

**UNIWERSYTET KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ
W KRAKOWIE**



Dyscyplina: Nauki o polityce i administracji

ROZPRAWA DOKTORSKA

Agata Smolak

**Polityka młodzieżowa w sektorze kształcenia zawodowego
Studium przypadku współpracy szkół kształcenia zawodowego
z przedsiębiorcami**

*Praca doktorska napisana pod kierunkiem
dra hab. Radosława Marzęckiego, prof. UKEN*

Kraków 2025

W podziękowaniu Kochanym Rodzicom

Spis treści

Wykaz skrótów	7
Wstęp	9
ROZDZIAŁ I. POLITYKI PUBLICZNE – TEORIA I PRAKTYKA	15
1.1. Polityki publiczne – pojęcie, istota, definicje	15
1.1.1. Problem publiczny i zarządzanie publiczne – definicja	19
1.1.2. Koncepcja cyklu polityki publicznej	21
1.1.3. Teorie nielinearne	25
1.1.4. Metodologia nauk o politykach publicznych	32
1.2. Implementacja polityk publicznych	36
1.2.1. Istota wdrażania polityki publicznej	37
1.2.2. Modele implementacji polityk publicznych	40
1.2.3. Interwencja publiczna jako narzędzie implementacji polityki	44
1.2.4. Regulacja a samoregulacja we wdrażaniu polityk publicznych	50
1.3. Polityki publiczne w Polsce	58
1.3.1. Nauka o politykach publicznych w Polsce	58
1.3.2. Model zarządzania polityką publiczną w Polsce	66
1.3.3. Wdrażanie polityki publicznej w Polsce	70
1.4. Wnioski	76
ROZDZIAŁ II. POLITYKA MŁODZIEŻOWA – PRÓBA WYZNACZENIA OBSZARU BADAWCZEGO.....	78
2.1. Konceptualizacja pojęcia polityka młodzieżowa	79
2.1.1. Młodzież jako ważna kategoria społeczna	79
2.1.2. Ludzie młodzi w strukturze ludności	87
2.1.3. Młodzież jako podmiot i przedmiot polityki młodzieżowej	100
2.1.4. Międzysektorowy charakter problemów młodzieżowych	105
2.2. Polityka młodzieżowa na poziomie narodowym i ponadnarodowym w Unii Europejskiej	116
2.2.1. Formułowanie polityki młodzieżowej – <i>agenda setting</i>	117

2.2.2. Rola Unii Europejskiej we wdrażaniu polityki młodzieżowej	123
2.2.3. Interwencje i programy	129
2.3. Polityka młodzieżowa w Polsce	135
2.3.1. Ramy prawne i historyczne uwarunkowania polityki młodzieżowej w Polsce	135
2.3.2. Rola państwa w zarządzaniu polityką młodzieżową	144
2.3.3. Rola samorządu terytorialnego w wdrażaniu polityki młodzieżowej	151
2.3.4. Rola sektora pozarządowego i prywatnego w wdrażaniu polityki młodzieżowej	155
2.3.5. Interwencje i programy kierowane do młodzieży w Polsce	160
2.3.6. Monitorowanie i ewaluacja	166
2.4. Wnioski	170
ROZDZIAŁ III. WSPÓŁPRACA SEKTORA EDUKACJI ZAWODOWEJ I RYNKU PRACY W ZAKRESIE POLITYKI MŁODZIEŻOWEJ	172
3.1. Młodzież na rynku pracy w latach 2010-2020	173
3.1.1. Potrzeby i oczekiwania ludzi młodych na rynku pracy	175
3.1.2. Młodzi na rynku pracy w Unii Europejskiej w latach 2010-2020	183
3.1.3. Młodzi na rynku pracy w Polsce w latach 2010-2020	198
3.2. Kształcenie zawodowe jako odpowiedź na wyzwania rynku pracy	214
3.2.1. Kształcenie zawodowe w dokumentach strategicznych w Polsce	215
3.2.2. Zarządzanie i organizacja kształcenia na poziomie europejskim i w Polsce	225
3.2.3. System dualny i inne formy współpracy szkół z przedsiębiorcami	233
3.3. Efekt synergii we współdziałaniu rynku pracy i sektora kształcenia zawodowego	245
3.3.1. Podaż i popyt na rynku pracy	246
3.3.2. Dobre praktyki współpracy szkół kształcenia zawodowego z pracodawcami w państwach OECD	253
3.3.3. Trendy w rozwoju rynku pracy i kształcenia zawodowego	261
3.4. Wnioski	271
ROZDZIAŁ IV. STUDIUM PRZYPADKU WSPÓŁPRACY SZKÓŁ KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO Z PRACODAWCAMI Z UWZGLĘDNIENIEM WSPARCIA SAMORZĄDU W WOJEWÓDZTWIE WIELKOPOLSKIM	273
4.1. Metodologia badań własnych	276
4.1.1. Pole badawcze	278

4.1.2. Problem badawczy	280
4.1.3. Pytania badawcze	281
4.1.4. Hipoteza badawcza i wstępna operacjonalizacja	282
4.1.5. Cele badawcze	283
4.1.6. Jakościowa metoda badawcza	284
4.1.7. Uzasadnienie wyboru obszaru badawczego	285
4.1.8. Analiza danych	286
4.1.9. Procedura badawcza	289
4.1.10. Testowanie narzędzia badawczego	290
4.1.11. Harmonogram badań	291
4.1.12. Próba badawcza	292
4.1.13. Wyzwania i ograniczenia badania	294
4.2. Koncepcja współpracy z pracodawcami w szkole prowadzącej kształcenie zawodowe w województwie wielkopolskim	295
4.2.1. Wielkopolski kontekst współpracy na rzecz kształcenia zawodowego	296
4.2.2. Aktorzy współpracy na rzecz kształcenia zawodowego	309
4.2.3. Strategia i działania na rzecz kształcenia zawodowego w województwie wielkopolskim	326
4.3. Model współpracy sektora kształcenia zawodowego, samorządu i przedsiębiorców w województwie wielkopolskim w świetle wyników badań jakościowych	334
4.3.1. Współpraca.....	335
4.3.2. Komunikacja, monitoring i ewaluacja	376
4.3.3. Młody człowiek, uczeń, pracownik	392
4.3.4. Kompetencje i umiejętności	398
4.3.5. Przyszłość kształcenia zawodowego	405
ROZDZIAŁ V. ZAKOŃCZENIE	414
5.1. Wnioski z badania jakościowego - odpowiedzi na pytania badawcze i weryfikacja hipotezy	417
5.2. Rekomendacje wynikające z badania	430
5.3. Ograniczenia badania	432

5.4. Kierunki przyszłych badań nad polityką młodzieżową w sektorze kształcenia zawodowego.....	435
5.5. Wnioski końcowe	437
Spis tabel, wykresów i rysunków	439
Bibliografia	442
Aneks. Scenariusze wywiadów	489

Wykaz skrótów

AHK – Polsko-Niemieckiej Izba Przemysłowo-Handlowa
CBOS - Centrum Badania Opinii Społecznej
CWRKDiZ – Centrum Wsparcia Rzemiosła, Kształcenia Dualnego i Zawodowego
CEE – Europa Środkowo-Wschodnia
CSR – Społeczna Odpowiedzialność Biznesu
CEDEFOP – Europejskie Centrum Rozwoju Szkolenia Zawodowego
DMOP – Departament Młodzieży i Organizacji Pozarządowych
ECVET – Europejski system akumulowania i przenoszenia osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym
EFS – Europejski Fundusz Społeczny
EPALE - Elektroniczna platforma na rzecz uczenia się dorosłych w Europie
ERYICA – Europejska Agencja Informacji i Doradztwa dla Młodzieży
ESZ – Europejska Strategia Zatrudnienia
EU-CoE Youth Partnership – Partnerstwo Unii Europejskiej i Rady Europy na rzecz młodzieży
EURES – Europejska Służba Zatrudnienia
EYCA – Europejska Karta Informacji Młodzieżowej
FRSE – Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
GUS – Główny Urząd Statystyczny
ICT – technologie informacyjno-telekomunikacyjne
IDI – pogłębiony wywiad indywidualny (*individual in depth interview*)
KE – Komisja Europejska
KPR – Krajowy Plan Rozwoju
MEN – Ministerstwo Edukacji Narodowej
MEiN – Ministerstwo Edukacji i Nauki
MENiS – Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu
MRPiPS – Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej
NAWA – Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej
NEET – osoba, która nie pracuje, nie uczy się, nie studiuje i nie doksztalca
NGO – organizacja pozarządowa
NIW – Narodowy Instytut Wolności
OECD – Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju
OHP – Ochotnicze Hufców Pracy
PIT – podatek dochodowy od osób fizycznych
PARP – Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości
PKB – Produkt Krajowy Brutto
PKD – Polska Klasyfikacja Działalności
POWER – Program Operacyjny Wiedza, Edukacja, Rozwój
PROM – Polska Rada Organizacji Młodzieżowej
RE – Rada Europy

SRW – Strategia Rozwoju Województwa

TfUE – Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej

UE – Unia Europejska

UNESCO – Organizacja Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury

VET – kształcenie i szkolenie zawodowe

WDB – Wartość Dodana Brutto

WIR – Wielkopolska Izba Rzemieślnicza

ZRP – Związek Rzemiosła Polskiego

Wstęp

„Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie”, to słynne słowa kanclerza Jana Zamoyskiego, zapisane w akcie fundacyjnym Akademii Zamojskiej¹ ponad cztery wieki temu. Aktualność tego przesłania pozostaje widoczna także współcześnie, gdy młode pokolenie postrzegane jest jako istotny zasób w procesach społecznych, gospodarczych i politycznych kraju. Jednocześnie w debacie publicznej obok pozytywnych ocen młodych ludzi, pojawiają się także głosy krytyczne, akcentujące różnice międzypokoleniowe, odmienne wartości czy problemy młodzieży z adaptacją do zmieniającej się rzeczywistości. Niemniej, w literaturze podkreśla się, że młodość to szczególny okres między dzieciństwem a dorosłością – jak wskazuje Gema García-Albacete² – w którym kształtują się wartości, kompetencje i aspiracje młodej osoby. Również wtedy młody człowiek przygotowuje się do pełnego uczestnictwa w życiu społeczno-gospodarczym. Dlatego też ważnym jest, by tak istotna grupa była adresatem dedykowanej polityki publicznej, dostosowanej do jej specyficznych potrzeb i potencjału. W literaturze przedmiotu mówi się wtedy o „polityce młodzieżowej”. Obecnie pojęcie to funkcjonuje w dyskursie naukowym i publicznym, głównie dzięki wprowadzaniu programów i działań mających na celu wspieranie młodych obywateli. Szczególnie aktywnym interesariuszem na tym polu są instytucje Unii Europejskiej. W polskiej rzeczywistości sam termin polityka młodzieżowa wciąż nie jest głęboko zakorzeniony. Świadczy o tym nie tylko stosunkowo niewielka liczba publikacji naukowych poświęconych tej tematyce, lecz także brak spójnej i długofalowej strategii rozwoju polityki młodzieżowej oraz brak przedstawiciela młodzieży na szczeblu ministerialnym. Istnieje również niska świadomość i rozpoznawalność samego pojęcia w społeczeństwie.

Dostrzeżona luka w wiedzy, zarówno w wymiarze naukowym, jak i społecznym, stała się głównym impulsem do wyboru tematu niniejszej dysertacji. Zawężenie perspektywy badawczej do obszaru polityki młodzieżowej w sektorze kształcenia zawodowego wynikało z reform wprowadzonych w tej dziedzinie w latach 2010-2020, które znacząco wpłynęły na kształt i funkcjonowanie tego segmentu edukacji. Wybór ten jest również efektem osobistych doświadczeń autorki w pracy z młodzieżą (*youth work*) w ramach programu Erasmus+ i realizacji edukacji pozaformalnej, w sektorze non-profit. Doświadczenia te pozwoliły na

¹ Archiwa Państwowe w Lublinie, *Akta fundacyjne Akademii Zamojskiej*, online: <https://lublin.ap.gov.pl/popularyzacja/galerie-online/15-najwazniejszych-wydarzen-z-historii-lubelszczyzny-w-dokumentach-archiwalnym/zalozenie-akademii-zamojskiej-1594-r/> [dostęp: 10.06.2025].

² G. M. García-Albacete, *Young People's Political Participation in western Europe: Continuity or Generational Change?*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014, s. 80.

wypracowanie świadomej perspektywy badawczej oraz nadały pracy wymiar aplikacyjny, łączący refleksję teoretyczną z praktycznym rozumieniem analizowanego zagadnienia. Stwierdzona potrzeba szerszej analizy zjawiska, w połączeniu z osobistymi doświadczeniami badaczki, stały się fundamentem dla wyznaczenia celu nadrzędnego dla niniejszej dysertacji, jakim jest upowszechnianie tematyki polityki młodzieżowej zarówno w wymiarze naukowym, jak i w debacie publicznej.

Baza źródłowa niniejszej dysertacji została zbudowana w oparciu o starannie dobraną literaturę przedmiotu, obejmującą zarówno klasyczne ujęcia nauk o polityce i administracji, jak i współczesne koncepcje rozwijające rozumienie mechanizmów wdrażania polityk publicznych. Za podstawowy model teoretyczny pracy uznano fazowy cykl polityk publicznych autorstwa Harolda D. Laswella³. Koncepcja ta pozwoliła na usystematyzowanie wiedzy o poszczególnych fazach procesu publicznego od formułowania, poprzez implementację, aż po ewaluację polityki publicznej. Była także pomocna w wyznaczaniu struktury pracy, porządkując i logicznie układając zebrany materiał w kolejnych rozdziałach. W toku procesu badawczego skoncentrowano się głównie na fazie implementacji polityki publicznej, która – jak podkreśla Andrzej Zybała – w warunkach polskich jest często marginalizowana w badaniach, gdyż większość polityk publicznych realizowanych jest według modelu odgórnego⁴. W odpowiedzi na tę niedostateczną reprezentację badań nad implementacją, pogłębiono analizę wdrażania polityki o lokalne uwarunkowania i mechanizmy współpracy wśród decydentów tego poziomu – w ujęciu Marcina Zawickiego⁵. Traktując proces implementacji polityki publicznej, zgodnie z klasycznym modelem implementacyjnym sformułowanym przez Jeffrey’a Pressmana i Aarona Wildavsky’ego⁶, jako strukturalnie złożony i wielofazowy proces decyzyjny. Natomiast posługując się współczesnymi ujęciami rozwiniętymi przez m.in. Michaela Hilla i Petera Hupe, położono nacisk na mechanizmy integrowania modeli wdrażania polityk – odgórnych i oddolnych. Znalazło to swoje odzwierciedlenie we wnioskach z badań własnych⁷. Teoretycznym uzupełnieniem były prace Erika-Hansa Klijna i Joopa Koppenjana (poruszające zagadnienia zarządzania sieciowego i *governance*), w których podkreślano znaczenie współpracy wieloaktorskiej oraz elastycznych struktur w skutecznym wdrażaniu

³ H.D. Lasswell, *The Decision Process: Seven Categories of Functional Analysis*, College Park: University of Maryland, 1956.

⁴ A. Zybała, *Polityki publiczne*, Warszawa: Krajowa Szkoła Administracji Publicznej, 2012.

⁵ M. Zawicki, *Koncepcje teoretyczne implementacji polityki publicznej*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie”, nr 246, 2016.

⁶ J.L. Pressman, A. Wildavsky, *Implementation: How Great Expectations in Washington Are Dashed in Oakland*, Berkeley: University of California Press, 1973.

⁷ M. Hill, P. Hupe, *Implementing Public Policy: An Introduction to the Study of Operational Governance*, London: SAGE Publications, 2009.

polityk publicznych⁸. Dalsze ukierunkowanie merytoryczne dla pracy miały źródła poświęcone *stricte* polityce młodzieżowej, kształceniu zawodowemu oraz lokalnym i regionalnym uwarunkowaniom jej implementacji w Polsce i Unii Europejskiej. Analiza materiałów źródłowych obejmowała studium dokumentów strategicznych, aktów prawnych, raportów statystycznych, programów i interwencji – m.in. „Europa 2020”, „Biała Księga Młodzieży” czy „Cele strategiczne dla polityki młodzieżowej UE” – istotnych dla opisu i zrozumienia polityki młodzieżowej w kontekście kształcenia zawodowego. Na poziomie krajowym podstawę analizy stanowiła „Strategia państwa dla młodzieży” oraz liczne programy i regulacje prawne związane z reformą kształcenia zawodowego, a także opracowania ukazujące wielopoziomowy charakter polityki młodzieżowej: europejski, krajowy i lokalny (m.in. Anna Gąsior-Niemiec, Anna Kołomycew czy Bogusław Kotarba). Istotne były też opracowania skupione na sytuacji młodzieży znajdującej się w niekorzystnym położeniu na rynku pracy (m.in. prace autorstwa Beaty Błaszczuk, Bożeny Kołaczek, Małgorzaty Molędy-Zdziech, Axela Pöhla i Andreasa Walthera). Pozycjami źródłowymi o wysokiej ważności były również akty normatywne (ustawy, rozporządzenia oraz regulacje wykonawcze), które określają ramy funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem reformy prawa oświatowego z 2016 r.

Niniejsza dysertacja obejmuje nie tylko pogłębiony opis kontekstu polityki młodzieżowej na szczeblu europejskim, krajowym i lokalnym, lecz także obszerny materiał empiryczny, zgromadzony w ramach badań własnych. W kontekście pozyskiwania jakościowych danych empirycznych, akcent położono na gromadzenie wiedzy o współpracy w triadzie szkoła-samorząd-biznes, traktowanej jako jeden z filarów budowania skutecznych i adekwatnych interwencji publicznych. Tym samym praca wpisuje się w założenia polityki młodzieżowej opartej na dowodach (*evidence-based policy*), w której proces formułowania i implementacji polityki oparty jest na rzetelnie zgromadzonych danych i analizach empirycznych, uwzględniających specyfikę lokalnych realiów. Innymi słowy, przedmiotem badania była współpraca instytucjonalna pomiędzy szkołami zawodowymi, przedsiębiorcami a jednostkami samorządu terytorialnego w kontekście wdrażania polityki młodzieżowej, rozumianej jako komponent szerszej polityki publicznej w obszarze kształcenia zawodowego. A celem analizy było, nie tylko wypełnienie luki poznawczej w obszarze nauk o polityce i administracji, lecz przede wszystkim uzyskanie wielowymiarowego obrazu realizacji polityki młodzieżowej w sektorze kształcenia zawodowego na poziomie regionalnym.

⁸ E.-H. Klijn, J.F.M. Koppenjan, *Governance Networks in the Public Sector*, London: Routledge, 2016.

Co prawda, kwestie metodologiczne zostały szczegółowo przedstawione w rozdziale IV, natomiast wydaje się niezbędne zasygnalizowane we wstępie kluczowych zagadnień. Problem badawczy, który ewoluował w toku pracy naukowej oraz został sformułowany w sposób następujący: *Jak wygląda i na czym polega (czym charakteryzuje się) podstawowy model współpracy w zakresie kształtowania i realizacji polityki młodzieżowej województwa wielkopolskiego w obszarze kształcenia zawodowego?* Analiza tego zagadnienia miała na celu identyfikację i opis kluczowych elementów badanego zjawiska, a także pogłębione zrozumienie specyfiki współpracy pomiędzy szkołami zawodowymi, przedsiębiorcami i samorządem lokalnym. W celu ukierunkowania i doprecyzowania procesu badawczego postawiono także 12 szczegółowych pytań badawczych, których zadaniem było sprecyzowanie kluczowych obszarów eksploracji empirycznej oraz zapewnienie spójności w interpretacji uzyskanych danych. Na podstawie sformułowanego problemu i pytań badawczych postawiono hipotezę główną, w brzmieniu: *Realizacja polityki młodzieżowej w obszarze kształcenia zawodowego w województwie wielkopolskim przybiera postać oddolnego modelu wdrażania polityki publicznej opierającego się na współpracy między szkołami zawodowymi, przedsiębiorcami a samorządem lokalnym, a działania inicjowane przez lokalnych aktorów prowadzą do powstania partnerstwa, generującego efekt synergii.* Zgodnie z przyjętym podejściem badawczym do zebrania danych empirycznych zastosowano technikę indywidualnego wywiadu pogłębionego, co pozwoliło na uzyskanie szczegółowych informacji od kluczowych uczestników procesu wdrażania polityki młodzieżowej w obszarze kształcenia zawodowego. W ramach badania przeprowadzono 15 wywiadów indywidualnych z przedstawicielami szkół zawodowych, przedsiębiorstw oraz jednostek samorządu lokalnego. Podstawowym narzędziem badawczym był scenariusz wywiadu, przygotowany w oparciu o wcześniejszą analizę literatury przedmiotu i celów badawczych. Na podstawie przeprowadzonego badania, dokonano syntezy wyników oraz sformułowano wnioski, które nie tylko zweryfikowały postawioną hipotezę, lecz także pozwoliły na przedstawienie rekomendacji praktycznych dla decydentów i interesariuszy polityki młodzieżowej. Szczegółowy opis zastosowanej procedury badawczej, w tym uzasadnienie doboru próby, struktura scenariusza wywiadu oraz schemat kodowania i analizy danych, został zaprezentowany w rozdziale czwartym dysertacji.

Strukturę logiczną i merytoryczną niniejszej pracy tworzy pięć rozdziałów. Rozdział pierwszy, drugi i trzeci obejmują część teoretyczną, poświęconą zagadnieniom polityk publicznych, polityki młodzieżowej, a także szczegółowej polityki w sektorze kształcenia zawodowego w Polsce i Unii Europejskiej. Rozdział czwarty ma charakter metodologiczno-empiryczny, w którym zaprezentowano przyjętą metodę badawczą i przedstawiono analizę

zebranego materiału badawczego. Piąty rozdział stanowi podsumowanie uzyskanych rezultatów i sformułowanych wniosków końcowych.

Rozdział pierwszy pełni funkcję fundamentu teoretycznego pracy. Zaprezentowano w nim różnorodność teorii polityk publicznych, ukazując ich interdyscyplinarny charakter oraz konieczność precyzyjnego definiowania kluczowych pojęć, co umożliwiło późniejszą operacjonalizację problematyki badawczej. Przyjęcie takiego podejścia pozwoliło na uporządkowanie terminologii i stworzenie spójnych ram interpretacyjnych dla dalszych rozważań. Nacisk położono na omówienie modelu linearnego cyklu polityki publicznej, który posłużył jako główny schemat analizy badawczej. W jego ramach szczegółowo scharakteryzowano etap implementacji, zwracając uwagę na znaczenie tej fazy dla skuteczności całego procesu politycznego. Ponadto, dokonano przeglądu i charakterystyki sposobów wdrażania polityk publicznych, koncentrując się na ujęciach odgórnych (*top-down*) oraz oddolnych (*bottom-up*), a także wskazując ich specyfikę, zalety i ograniczenia w kontekście praktyki administracyjnej i lokalnych uwarunkowań.

Rozdział drugi stanowi pogłębioną analizę polityki młodzieżowej na poziomie europejskim, krajowym i lokalnym. Takie podejście pozwoliło na zrozumienie mechanizmów projektowania i wdrażania interwencji publicznych adresowanych do młodzieży w różnych kontekstach instytucjonalnych i terytorialnych. W tej części pracy podjęto również próbę odpowiedzi na pytanie, kim są współcześni młodzi ludzie, jakie cechy i uwarunkowania ich charakteryzują, a także z jakimi wydarzeniami na rynku pracy musieli się zmierzyć w badanej dekadzie 2010-2020. Polityka młodzieżowa została ukazana jako wieloaspektowy i międzysektorowy obszar polityki publicznej, obejmujący szerokie spektrum problemów dotyczących młode pokolenie — od zagadnień związanych z edukacją i zatrudnieniem, po kwestie społeczne, obywatelskie i kulturowe.

W rozdziale trzecim dokonano analizy problematyki współpracy sektora kształcenia zawodowego z rynkiem pracy w kontekście realizacji polityki młodzieżowej. Kształcenie zawodowe zostało tu ukazane jako istotna odpowiedź na wyzwania, jakie stawia rynek pracy przed młodym pokoleniem. Zaprezentowano również ramy strategiczne rozwoju kształcenia zawodowego w Polsce oraz rozwiązania organizacyjne i zarządcze stosowane na poziomie europejskim i krajowym. Zwrócono uwagę na charakterystykę systemu dualnego oraz innych formom współpracy szkół z przedsiębiorcami, realizowanych przy wsparciu samorządu lokalnego.

Rozdział czwarty przedstawia założenia metodologiczne projektu badawczego oraz charakteryzuje kontekst demograficzno-ekonomiczny badanego obszaru, którym jest

województwo wielkopolskie. Wyniki badań własnych zostały zaprezentowane w formie studium przypadku, ukierunkowanego na analizę współpracy szkół kształcenia zawodowego z pracodawcami, realizowanej przy zaangażowaniu samorządu lokalnego. Empirycznej weryfikacji poddano model implementacji polityki młodzieżowej, opisany w części teoretycznej pracy, co pozwoliło na jego sprawdzenie w kontekście regionalnym. W toku analizy scharakteryzowano uwarunkowania sprzyjające rozwojowi współpracy, zidentyfikowano kluczowych aktorów uczestniczących w procesie realizacji polityki młodzieżowej w obszarze kształcenia zawodowego oraz opisano strategię i działania podejmowane w celu wzmacniania relacji między sektorem edukacji a rynkiem pracy. Na podstawie zgromadzonych danych jakościowych zaprezentowano model triady współpracy szkoła-samorząd-biznes w Wielkopolsce. Zwrócono tu uwagę na potencjał tego modelu w tworzeniu partnerstw generujących efekt synergii.

Rozdział piąty stanowi zwięźczenie dotychczasowej argumentacji oraz podsumowanie najważniejszych ustaleń badawczych. Przedstawiono tu wnioski wynikające z przeprowadzonego badania jakościowego, udzielono odpowiedzi na postawione pytania badawcze oraz dokonano weryfikacji hipotezy głównej na podstawie zgromadzonego materiału empirycznego. Sformułowano również rekomendacje praktyczne, których realizacja może przyczynić się do wzmocnienia współpracy szkół kształcenia zawodowego z przedsiębiorcami i samorządem lokalnym. W pracy zidentyfikowano ograniczenia przeprowadzonego badania, odnosząc się do aspektów metodologicznych i zakresu empirycznego, co umożliwia krytyczną ocenę uzyskanych wyników. Wskazano także możliwe kierunki przyszłych badań nad polityką młodzieżową w sektorze kształcenia zawodowego.

Pracę zamyka: zestawienie scenariuszy wywiadu, spis tabel, wykresów i rysunków oraz bibliografia.

Rozdział I. Polityki publiczne – teoria i praktyka

Zainicjowanie dyskusji na temat polityk publicznych wymaga uprzedniej konceptualizacji terminologicznej, co jest kluczowym elementem w procesie systematyzacji wiedzy naukowej i metodologicznej precyzji. W literaturze przedmiotu polityki publiczne definiowane są jako celowe działania podejmowane przez organy władzy publicznej w celu rozwiązywania problemów społecznych, ekonomicznych lub środowiskowych w sposób zgodny z oczekiwaniami społeczeństwa i wymaganiami prawa. Zagadnienia te, choć różnorodne, koncentrują się na dynamicznym charakterze polityk publicznych, które obejmują identyfikację problemów, formułowanie celów, wybór narzędzi i ich implementację w odpowiedzi na potrzeby społeczne. Zebranie kluczowych pojęć związanych z politykami publicznymi w oparciu o analizę literatury umożliwiło precyzyjne zdefiniowanie podstawowych terminów, co jest niezbędne do zrozumienia specyfiki omawianej problematyki. Prezentacja tych definicji pozwoliła nie tylko uniknąć niejasności w dalszych etapach pracy, ale także stworzyć fundament dla analizy szczegółowych zagadnień związanych z polityką młodzieżową w sektorze kształcenia zawodowego. Podejście to wpisuje się w naukowy kanon badawczy, gdzie precyzyjne określenie zakresu i terminologii kluczowych pojęć jest istotnym elementem strukturalnym każdej pracy badawczej. W niniejszym przypadku pozwala to na jasne określenie ram analitycznych i metodologicznych, co z kolei powinno się przełożyć na spójność i przejrzystość argumentacji w dalszych częściach pracy. Ustanowienie tych ram umożliwia również odniesienie się do różnych perspektyw badawczych, co wzbogaca analizę i podkreśla interdyscyplinarny charakter problematyki polityk publicznych.

1.1. Polityki publiczne – pojęcie, istota, definicje

Wobec licznych definicji i stanowisk w naukach o polityce oraz w szczególności w obszarze polityk publicznych, zarządzania i problemów publicznych, istnieje potrzeba ustanowienia spójnych ram analitycznych (nie ma zgody, czy jest polityka publiczna to oddzielna dyscyplina w ramach nauk społecznych, czy też subdyscyplina nauk o polityce)⁹. Takie podejście może, nie tylko ułatwić systematyczne badanie tych zagadnień, ale również przyczynić się do zwiększenia przejrzystości argumentacji w dalszej części pracy. Próba

⁹ W. Anioł, *Wielomurtowy i interdyscyplinarny charakter nauk o polityce publicznej*, [w:] B. Szatur-Jaworska (red.), *Polityki publiczne. Wybrane zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2018, ss. 19-52.

definiowania polityk publicznych wymaga omówienia różnych modeli oraz zarysowania ewolucji tego pojęcia w literaturze. Wyznaczenie tych ram pozwala na zrozumienie, jak różne podejścia do polityk publicznych kształtują ich postrzeganie i wdrażanie w praktyce. Dzięki temu możliwe jest określenie kluczowych elementów analizowanego problemu oraz wnioskowanie o ich zastosowaniu w badaniach dotyczących polityki młodzieżowej w szczególności w sektorze kształcenia zawodowego.

Na początku warto skrótowo przedstawić kilka definicji polityk publicznych z publikacji zagranicznych, a także polskich¹⁰, by ukazać szerokie rozumienie pojęcia i podkreślić potrzebę jego konceptualizacji oraz określenia terminów bazowych dla tej dysertacji. Analiza pojęciowa polityk publicznych przeprowadzona w tej pracy opiera się na bogatym dorobku teoretycznym autorów, takich jak Harold Lasswell, który postrzegał polityki publiczne jako „kołowy proces występujących po sobie stadiów” oraz Jeffrey L. Pressman i Aaron Wildavsky, którzy podkreślali „znaczenie zrozumienia kontekstu politycznego, w którym polityki są tworzone i oceniane”¹¹. Lasswellowska koncepcja cyklu polityki publicznej, obejmująca etapy od identyfikacji problemu, przez formułowanie polityk, ich implementację, aż po ewaluację, stanowi fundament analiz w politykach publicznych. Z kolei, podejście Pressmana i Wildavsky’ego podkreśla konieczność uwzględniania zmiennych politycznych, społecznych i ekonomicznych, które wpływają na procesy decyzyjne. Te różnorodne perspektywy teoretyczne pozwalają lepiej uchwycić złożoność problematyki polityk publicznych i umożliwiają wielowymiarową analizę.

Z kolei, polscy autorzy zaproponowali swoje podejścia, według Aleksandra Surdeja „polityki publiczne są działaniami służącymi rozwiązaniu problemów zbiorowości”¹². Kontynuuje tę myśl Andrzej Zybala, który również koncentruje się na zbiorowych problemach, określił polityki publiczne jako „dziedzinę systemowych, uporządkowanych działań państwa i jego obywateli, które – dodajmy – wypływają z wytworzonej zobiektywizowanej wiedzy i są podejmowane, aby rozwiązać kluczowe problemy zbiorowe”¹³. Na podstawie przytoczonej

¹⁰ Jak wskazuje Ryszard Szarfenberg, proces wyjścia poza wąsko prawnicze myślenie o administracji państwowej w kierunku polityki publicznej w Polsce rozpoczął się po jej wejściu do Unii Europejskiej. W ostatnich latach badacze tacy jak Jerzy Hausner, Andrzej Zybala, Stanisław Mazur, Grażyna Praweńska-Skrzypek oraz R. Szarfenberg podjęli próbę zestawienia teoretycznego dorobku anglosaskiej tradycji analizy polityki publicznej z polskimi realiami życia publicznego. Zob. O. Kotowska, *Polityka publiczna w tradycji anglosaskiej i kontynentalnej z perspektywy ukraińskiej*, „Zarządzanie publiczne”, t. 3(43), 2018, s. 279.

¹¹ J. Clarke, H. Ingram, *A Founder: Aaron Wildavsky and the Study of Public Policy*, „Policy Studies Journal”, t. 38(3), 2010, ss. 565-579.

¹² A. Surdej, *Racjonalność polityk publicznych: podstawy i ograniczenia*, [w:] A. Wołek (red.), *Polityki publiczne*, Kraków: Wydawnictwo Ignatianum, 2021, s. 34.

¹³ A. Zybala, *Państwo i społeczeństwo w działaniu. Polityki publiczne wobec potrzeb modernizacji państwa i społeczeństwa*, Warszawa: Difin, 2013, s. 1.

definicji warto zwrócić uwagę, że istotnym elementem są tutaj podmioty odpowiedzialne za kształtowanie polityki wraz z obywatelami. Jak pisze dalej autor: „(...) wykonywane są one za pomocą specyficznych narzędzi, takich jak: „regulacje (...) współpraca, argumentowanie, debatowanie, badanie, kształtowanie pozytywnych bodźców do przyjmowania oczekiwanych postaw, wskaźniki efektywności działań, ewaluacja, ekspertyzy, instytucje”¹⁴. A. Zybala znacząco poszerzył zestaw narzędzi służących do realizacji polityk publicznych. Natomiast Włodzimierz Anioł w swojej publikacji pisze o politykach publicznych jako o „działaniach służących realizacji dobra publicznego”¹⁵. Wspólnym mianownikiem przywołanych definicji jest zatem cel działania polityk publicznych, rozumiany jako realizacja działań służących społeczeństwu. Dodatkowo, tego rodzaju ujęcia ukazują zarówno normatywny, jak i praktyczny wymiar polityk publicznych, wskazując na ich wielowymiarowy charakter i rolę w kształtowaniu społecznego ładu.

Zrozumienie istoty polityk publicznych wymaga uwzględnienia faktu, że ich charakter ewoluował wraz z poszerzaniem się zakresu spraw uznawanych za publiczne. Zmiany te widoczne są zarówno w rozwoju polityk sektorowych, jak i w rosnącym znaczeniu polityk horyzontalnych¹⁶. Wspomniany już Harold Lasswell, uznawany za kluczową postać w rozwoju nauk o polityce, w swoich pracach argumentował za wyodrębnieniem dwóch dziedzin: *political science*, skupiającej się na analizie zjawisk politycznych oraz *policy science*, koncentrującej się na procesach podejmowania decyzji publicznych. Lasswell był inicjatorem nowego podejścia, które nie tylko zachęcało do tworzenia wiedzy o procesie kształtowania polityki, ale również postulowało wykorzystanie tej wiedzy do usprawnienia samego procesu. Ze względu na złożoność związaną z badaniem polityki publicznej, która wynika ze słowa „publiczne” w analizie polityki istniała tendencja do rozważania przede wszystkim roli sektora publicznego i publicznych aktorów w tym procesie oraz ignorowania roli podmiotów sektora prywatnego. Trzeba przyznać, że tendencja ta jest mniej widoczna w ostatnich latach, zwłaszcza w krajach Europy Północnej, w których sieci polityczne¹⁷ i korporacjonizm¹⁸, instytucjonalizują zaangażowanie różnych podmiotów społecznych w tworzeniu i wdrażaniu polityk publicznych. Nawet w krajach słabiej rozwiniętych pojawia się coraz więcej dowodów na wykorzystywanie aktorów społecznych jako interesariuszy pomagających rządowi w tworzeniu i realizacji

¹⁴ A. Zybala, *Polityki publiczne...*, s. 13.

¹⁵ W. Anioł, *Wielonurtowy i interdyscyplinarny...*, s. 20.

¹⁶ A. Zybala, *Państwo i społeczeństwo w działaniu...*, s. 16.

¹⁷ Szerzej: E. Sorenson, E. J. Torfing, *Network Politics, Political Capital and Democracy*, „International Journal of Public Administration”, t. 26, 2003.

¹⁸ H. Wiarda, *Corporatism and Comparative Politics: The Other Great “ism”*, New York: Routledge, 1996.

polityk publicznych. Wracając do kwestii związanych z badaniem polityk publicznych, należy podkreślić, iż jest to proces złożony, wymagający interdyscyplinarnego podejścia i analizy zagadnień politycznych, społecznych, ekonomicznych oraz kulturowych. Kluczowym elementem tego procesu jest zastosowanie różnorodnych perspektyw teoretycznych, takich jak podejście instytucjonalne¹⁹, behawioralne²⁰, racjonalno-wyborcze²¹ czy sieciowe²², które umożliwiają głębsze zrozumienie procesów podejmowania decyzji politycznych²³. Teorie te pomagają uchwycić zarówno strukturalne uwarunkowania polityk publicznych, jak i dynamikę działań poszczególnych aktorów zaangażowanych w ich formułowanie i realizację. Należy podkreślić, że wybór określonych decyzji politycznych ma bezpośredni wpływ na obywateli, zwłaszcza w zakresie dystrybucji korzyści w społeczeństwie. Decyzje te mogą kształtować dostęp do zasobów, takich jak edukacja, służba zdrowia czy infrastruktura publiczna, a także wpływać na poziom nierówności społecznych i gospodarczych. W literaturze przedmiotu często wskazuje się na wyzwanie związane z zapewnieniem sprawiedliwości dystrybucyjnej²⁴, która odzwierciedla równowagę pomiędzy efektywnością polityk publicznych a ich akceptowalnością społeczną.

Kolejnym istotnym punktem jest trudność w ocenie podjętych decyzji politycznych, szczególnie w kontekście ich długoterminowych skutków. Ocena ta wymaga zarówno narzędzi ilościowych, takich jak wskaźniki ekonomiczne czy społeczne, jak i jakościowych, obejmujących analizy narracyjne oraz konsultacje społeczne. Niektóre skutki, na przykład korzyści płynące z inwestycji w edukację, mogą być w pełni widoczne dopiero po wielu latach. Edukacja jako przykład dobra publicznego, przyczynia się do rozwoju kapitału ludzkiego, którego efekty są trudne do zmierzenia w krótkim okresie, ale mają fundamentalne znaczenie dla innowacyjności i konkurencyjności gospodarki w perspektywie długoterminowej.

¹⁹ Por. B. Pielński, *Instytucjonalizmy w analizach polityki społecznej*, Raport z badań, 2016, online: <http://rszarf.ips.uw.edu.pl/pdf/obce/instytucjonalizmy.pdf> [dostęp: 21.01. 2025]; A.W. Jabłoński, *Instytucjonalne aspekty teorii polityki*, „Teoria polityki”, nr 1, 2017, ss. 107-126.

²⁰ Przykład: K. Olejniczak, *Nadchodzi rewolucja? Analizy behawioralne w interwencjach publicznych*, Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, 2014.

²¹ Ł. Scheffs, *Zachowania polityczne a zachowania wyborcze w dobie kampanii permanentnej*, „Środkowoeuropejskie Studia Polityczne”, nr 209, 2012.

²² Por. G. Bełz, Ł. Wawrzynek (red.), *Teoria sieci w rozwiązywaniu problemów zarządzania*, „Prace naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, nr 275, 2012, online: https://www.dbc.wroc.pl/Content/23714/PDF/Adamus-Matuszynska_Analiza_Partnersstwa_w_Sektorze_Publicnym_Wedlug_2012.pdf [dostęp: 08.08.2022]; K. Adamczewska, *Analiza sieci społecznych jako metoda badawcza w polskich studiach nad komunikowaniem politycznym*, „Zeszyty Prasoznawcze”, t. 66, nr 3 (255), 2023, ss. 61-76.

²³ G.T. Allison, *Essence of Decision: Explaining the Cuban Missile Crisis*, Boston: Little, Brown and Company, 1971.

²⁴ G. Maroń, *Formuły sprawiedliwości dystrybucyjnej*, „Resovia Sacra. Studia Teologiczno-Filozoficzne Diecezji Rzeszowskiej”, 2010, ss. 195-218.

Dodatkowym wyzwaniem jest ocena skutków decyzji w obszarach, gdzie korzyści są rozproszone, takich jak polityka kulturalna. W tym przypadku efekty mogą obejmować zarówno aspekty niematerialne, takie jak wzrost kapitału społecznego czy wzmocnienie tożsamości narodowej, jak i trudne do oszacowania efekty ekonomiczne wynikające z rozwoju przemysłów kreatywnych. Tego rodzaju polityki wymagają zastosowania specyficznych metod ewaluacji, które uwzględniają ich wielowymiarowy charakter oraz trudność w bezpośrednim przypisaniu skutków do podjętych działań.

Podsumowując, badanie polityk publicznych wymaga nie tylko szczegółowego zrozumienia złożoności procesów decyzyjnych, ale także uwzględnienia ich długofalowych i wielowymiarowych skutków. Jest to obszar zdominowany przez praktyczno-problemową orientację²⁵, koncentrującą się na identyfikacji i rozwiązywaniu realnych wyzwań społeczno-gospodarczych. Takie podejście pozwala na projektowanie i wdrażanie polityk charakteryzujących się zarówno wysoką efektywnością, jak i szeroką akceptacją społeczną, co przyczynia się do budowania bardziej sprawiedliwych i zrównoważonych struktur społecznych.

1.1.1. Problem publiczny i zarządzanie publiczne - definicja

Rozważania dotyczące polityk publicznych częstokroć uwypuklają koncept problemu publicznego, który jawi się jako istotny czynnik inicjujący, pobudzający do podjęcia dalszych działań interwencyjnych²⁶. Przywołanie kilku definicji jest kluczowe dla lepszego zrozumienia pojęcia, gdyż nie istnieje jednoznaczna definicja problemu społecznego. Proces diagnozowania problemów publicznych stanowi domenę działania ośrodków analitycznych, instytucji akademickich szczebla wyższego, a także podmiotów rządzących, działających na różnorodnych płaszczyznach administracyjnych państwa, obejmujących zarówno poziom lokalny, jak i regionalny oraz krajowy. David L. Weimer wspólnie z Aiden R. Vining w swoich badaniach naukowych skoncentrowali się na tematyce problemu publicznego, wyróżniając dwuetapowy proces analizy, „początkowo skupiając się na analizie samego problemu jako działań dążących do jego zrozumienia, a następnie przechodząc do analizy potencjalnych ścieżek jego rozwiązania”²⁷. Janet A. Weiss w jednej z publikacji zaznacza, że problem publiczny „służy jako wstęp do tworzenia polityki, jako integralna część procesu tworzenia

²⁵ W. Anioł, *Wielonurtowy i interdyscyplinarny...*, s. 31.

²⁶ R. Chrabąszcz, M. Zawicki, *Nauki o polityce publicznej*. [w:] M. Zawicki (red.), *Wprowadzenie do nauk o polityce publicznej*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, 2013, s. 18.

²⁷ D.L. Weimer i A. Vining, *Policy Analysis. Concepts and Practice*, Routledge, 2017, s. 15-20, za: R. Szarfenberg, *Polityka publiczna – zagadnienia i nurty teoretyczne*. „Studia z Polityki Publicznej”, t. 3 nr 1(9), 2016, ss. 45-75.

polityki i jako wynik polityki. W każdej z tych ról zdaje się wywierać wpływ na działania rządu”²⁸. Stanowi on zatem powód podejmowania dalszych działań w tym też zarządzania, prowadząc do jego rozwiązania.

Analiza pojęć polityki publiczne i problem publiczny bezpośrednio prowadzą do konieczności przeanalizowania pojęcia zarządzanie publiczne, które staje się nieodzownym elementem prowadzenia efektywnych działań. Brian C. Smith pisze o zarządzaniu publicznym w następujący sposób: „zazwyczaj zarządzanie to rząd plus coś jeszcze: polityki publiczne, instytucje, system relacji gospodarczych, czy rola sektora pozarządowego w biznesie państwa”²⁹. Natomiast „dobre rządzenie” wyraża aprobatę nie tylko dla typu rządu (zwykle demokracji) ale także związane z nim wartości polityczne”³⁰. Politycy i administracja publiczna angażują się w coraz szerszą współpracę z innymi podmiotami w procesie rozwiązywania problemów społecznych. To dzięki zmianie filozofii w zarządzaniu problemami publicznymi (*governance*) zwiększa się współudział różnych podmiotów zewnętrznych w rządzeniu³¹. Politycy wraz z administracją rządową i samorządową przestali być jedynymi aktorami w procesie decyzyjnym i w sferze zarządzania programami publicznymi³².

W krajach zachodnich konsekwencją tej zmiany stała się pluralizacja procesu decyzyjnego, związana z powiększającą się liczbą aktów politycznych. W następstwie doprowadziło to do rozkwitu teorii polityk publicznych – nieliniarnych zakładających ograniczoną przewidywalność procesów tworzenia koncepcji publicznych. Można powiedzieć tu o zaawansowaniu procesu przechodzenia „od rządu do zarządzania” (*public governance*). Chociaż rządy tracą kontrolę nad aktorami pozarządowymi, to jednak wypracowują inne metody wpływu na proces działań publicznych. Zasada partnerstwa wydaje się jedną z priorytetowych w rozwiązywaniu problemów zbiorowych w demokracjach zachodnich. W rezultacie dochodzi do kreacji szerszej płaszczyzny interesu zbiorowego, w porównaniu z tradycyjnymi ujęciami, co generuje potrzebę partnerstwa, ale również stwarza warunki do konkurencji i rywalizacji w dążeniu do realizacji własnych interesów.

W literaturze przedmiotu spotykamy się z rozróżnieniem na dwa typy aktorów polityki publicznej – zewnętrznych i wewnętrznych. Jak przedstawia to Dominik Kozaczka, aktorzy

²⁸ J.A. Weiss, *The powers of problem definition: The case of government paperwork*, „Policy Science”, nr 22, 1989, s. 97.

²⁹ B.C. Smith, *Good governance and development*, New York: Palgrave MacMillan, 2007 s. 3.

³⁰ Tamże.

³¹ Przykład: A.Kożuch, B. Kożuch, Ł. Sułkowski, E. Bogacz-Wojtanowska, M. Lewandowski, K. Sienkiewicz-Małyjurek, A.Szczudlińska-Kanoś, S. Jung-Konstanty, *Obszary zarządzania publicznego*, „Monografie i Studia Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego”, 2016.

³² A. Zybała, *Polityki publiczne...*, s. 65.

odgrywają istotną rolę w kształtowaniu krajowych polityk publicznych. Do tej grupy należą m.in. organy administracji publicznej – zarówno rządowej, jak i samorządowej – a także aparat polityczny, urzędnicy, parlament oraz sądy, które ponoszą odpowiedzialność prawną lub konstytucyjną za podejmowane decyzje i działania³³. Mówiąc o aktorach zewnętrznych zwraca uwagę, że nie podejmują oni w sposób bezpośredni decyzji, ale wskazują intencję i wolę grup zewnętrznych, wpływając na kształt formowanych polityk publicznych. Do tej grupy zaliczani są eksperci, instytucje naukowe, podmioty opiniotwórcze i grupy interesu, organizacje pozarządowe, związki zawodowe, zrzeszenia pracodawców, lobbystów, media oraz kościoły i związki wyznaniowe. W odróżnieniu do aktorów wewnętrznych, podmioty zewnętrzne nie są obciążone odpowiedzialnością prawną za formułowanie kreowanych polityk publicznych³⁴.

Obecnie często dostrzega się intensyfikację współpracy między podmiotami wewnętrznymi i zewnętrznymi polityki publicznej, mającej na celu opracowanie oraz implementację decyzji (programu, polityki) publicznej. Zarządzanie polityką publiczną odbywa się poprzez zarządzanie jej poszczególnymi sektorami. Wskazany wcześniej szeroki zakres prowadzonej polityki publicznej wiąże się z rozległym obszarem działalności państw i rządów oraz jej zróżnicowaniem pod względem treści i form. W wyniku rozwoju, klasyczne dotychczas obszary takie jak porządek publiczny czy obronność, zostały rozszerzone, obejmując w zakresie zainteresowania polityk publicznych nowe dziedziny (rynek pracy)

1.1.2. Koncepcja cyklu polityki publicznej

Tezy Harolda Lasswella, przedstawiające nauki o polityce publicznej jako podejście interdyscyplinarne i normatywne, skoncentrowane na rozwiązywaniu problemów publicznych, były postrzegane w latach 50. XX w. jako rewolucyjne³⁵.

Lasswell, uznawany za jednego z pionierów tej dyscypliny, wprowadził fundamentalne założenia, które do dziś kształtują dyskurs akademicki oraz praktyczne podejście do analizy polityk publicznych³⁶. Jego propozycja, aby politykę publiczną traktować jako proces zorganizowany wokół identyfikacji i rozwiązywania konkretnych problemów społecznych, uwypukliła pragmatyczny i aplikacyjny charakter polityk publicznych. Zgodnie z tym nurtem

³³ D. Kozaczka, *Polityki publiczne jako proces*, „Zoon Politikon”, nr 7, 2016, s. 330.

³⁴ Tamże, s. 313.

³⁵ Szerzej: M. Howlett, M. M. Ramesh, *Studying Public Policy: Policy Cycles and Policy Subsystems*, Oxford: Oxford University Press, 2003.

³⁶ K. Wolniewicz-Słomka, *Projektowanie i implementacja polityki publicznej – przegląd podejść teoretycznych*, „Studia z Polityki Publicznej”, t. 9, nr 3, 2022, s. 67.

teoretycznym, polityki publiczne należy analizować przez pryzmat wiedzy, którą generują, a także z uwzględnieniem ich wpływu na społeczeństwo³⁷. Kluczowym elementem jego teorii było zdefiniowanie nauki o polityce publicznej jako dziedziny interdyscyplinarnej, która czerpie z dorobku nauk społecznych (socjologia, ekonomia czy psychologia), aby lepiej zrozumieć mechanizmy funkcjonowania polityk oraz efekty ich wdrażania³⁸. Innymi słowy, z podejścia lasswellowskiego dowiadujemy się, jak skonstruowana jest dana polityka i czego dotyczy wiedza o niej. Model nie tłumaczy jednak, tego jak wygląda działanie publiczne. Jednym z najważniejszych wkładów Lasswella w rozwój teorii polityk publicznych jest jego propozycja cyklu polityk publicznych (zob. rysunek 1.), który składa się z następujących etapów: ustalanie agendy lub porządku obrad (*agenda setting*), formułowanie polityki (*policy formulation*), podejmowanie decyzji dotyczących polityki publicznej (*decision making*), wdrażanie (*policy implementation*) ocena polityki (*policy evaluation*)³⁹.

Rysunek 1. Cykl polityk publicznych Harolda Lasswella



Źródło: J. Werner, K. Wegrich, *4 Theories of the Policy Cycle*, [w:] F. Fischer, G. J. Miller, M. S. Sidney (red.), *Handbook of Public Policy Analysis. Theory, Politics, and Methods*, New York: Routledge, 2007, ss. 43-62; P. Suwaj, M. Wenclik, *Etapy polityki publicznej, „cykl” polityki publicznej*, [w:] B. Kudrycka, B. Peters, P. Suwaj (red.), *Nauka administracji*, Warszawa: Wolters Kluwer, 2009, ss. 319 i n; A. Zybala, *Polityka publiczna wobec teorii i jej praktyki w Polsce*, „Wrocławskie Studia Politologiczne”, t. 18, 2015, ss. 30 i n; R. Szarfenberg, *Polityka publiczna – zagadnienia i nurty teoretyczne*, „Studia z Polityki Publicznej”, nr 1 (9), 2016

³⁷ M. Możdżeń, *Cykl polityk publicznych w państwie neoweberowskim*, „Zarządzanie Publiczne” nr 3(37), 2016, ss. 66-69.

³⁸ Zob. R. Szarfenberg, *Nauki o polityce publicznej – szansa na rozwój czy ślepa uliczka dla badań polityki społecznej?*, „Polityka Społeczna”, nr 5-6, 2017, ss. 27-31.

³⁹ Tamże.

Kołowy charakter modelu Lasswella odzwierciedla dynamiczną naturę polityk publicznych, w których proces decyzyjny jest cykliczny. Oznacza to, że wyniki oceny mogą prowadzić do modyfikacji wcześniejszych etapów, takich jak ponowne ustalanie priorytetów czy reformulacja polityki. Natomiast, w analizie poszczególnych etapów procesu coraz częściej podkreśla się znaczenie ustalania porządku obrad (ustalenie agendy) nad konkretną polityką, formułowania polityki oraz jej wdrożenia, jako etapów mających kluczowe znaczenie. Celem lepszego zrozumienia każdego z nich warto prześledzić najważniejsze kwestie:

- identyfikacja problemu (ustalenie agendy) - jeden z kluczowych etapów, który kształtuje dalsze działania podejmowane w ramach wdrażania polityki publicznej. Na tym etapie szczególny nacisk kładzie się na precyzyjne określenie celu podejmowanych działań oraz na zdefiniowanie procesu, za pomocą którego cel ten zostanie osiągnięty. Obejmuje to zarówno wybór odpowiednich narzędzi, jak i identyfikację osób zaangażowanych w realizację przedsięwzięcia. Nierzadko etap ten wymaga wypracowania kompromisu między różnymi grupami uczestniczącymi w procesie decyzyjnym⁴⁰;
- wypracowanie optymalnego rozwiązania (formułowanie polityki) – odnosi się do prac koncepcyjnych polegających na identyfikacji problemu, określeniu możliwości rozwiązań, kreacji polityk. Ważne dla tego procesu jest włączanie w dialog szerokiego grona aktorów – także przedstawicieli różnych grup społecznych⁴¹;
- decyzja o wyborze konkretnego rozwiązania (wdrażanie rozwiązania) – jest to etap związany już z procesem implementowania programu publicznego, czyli realizacji założonych celów. Jak zaznaczają m.in. Józef Płoskonka, Jacek Szlachta i Jerzy Zaleski etap ten wiąże się ze skoordynowanym procesem opierającym się na posiadanych zasobach ludzkich i środkach materialnych, realizowany jest poprzez administrację publiczną różnych szczebli, we współpracy z partnerami gospodarczymi oraz organizacjami pozarządowymi⁴². Istotne na tym etapie są także wszelkie kwestie

⁴⁰Por. R. Szarfenberg, *Polityka publiczna - zagadnienia...*, ss. 45-75; M. Howlett, M. M. Ramesh, *Studying Public Policy: ...*; A. Zybala, *Wokół potrzeby modernizacji struktury instrumentów polityki publicznej*, „Studia z Polityki Publicznej” nr 1, 2014; J. Płoskonka, J. Szlachta, J. Zaleski, *Mechanizmy i instrumenty polityki rozwoju*, [w:] J. Górniak, S. Mazur (red.), *Zarządzanie strategiczne rozwojem*, Warszawa: Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, 2012, s. 74; J. Woźnicki, *Nowa dyscyplina „nauki o polityce publicznej” usytuowana w dziedzinie nauk społecznych*, „Nauka” nr 1, 2012, s. 134.

⁴¹ J. Płoskonka, J. Szlachta, J. Zaleski, *Mechanizmy i instrumenty...*, ss. 77-78.

⁴² Tamże, s. 77.

związane z finansowaniem działań⁴³;

- ocena wyników polityki (proces ewaluacyjny) – stanowi ostatnią fazę cyklu i jest związana z monitorowaniem podejmowanych działań i rozwiązań⁴⁴. Jest to proces niezwykle istotny, bowiem daje informację na temat efektywności podejmowanych działań. Etap ten jest realizowany w różny sposób w zależności od przyjętej techniki analitycznej stosowanej pojedynczo lub wspólnie⁴⁵. Badania te pozwalają nie tylko określić efektywność i zasadność podejmowanych działań i przyjętych rozwiązań, ale mogą stanowić też odpowiednią bazę do dalszych projektów⁴⁶.

Choć model Lasswella zyskał szeroką akceptację w środowisku naukowym, stał się również przedmiotem krytyki. W lasswellovskim modelu każdy z etapów cyklu polityki publicznej występuje w precyzyjny, z góry określony sposób, który w realnym świecie jest daleki od rzeczywistości. W swoich pracach Charles Lindblom twierdził, że polityka publiczna to stopniowe i niewielkie zmiany zachodzące w celu dopasowania się do zastanych realiów, a nie wybór najlepszego rozwiązania (*muddling through*)⁴⁷. Amitai Etzioni próbował przedstawić model, w którym występują aktorzy o ograniczonych zdolnościach poznawczych (*bounded rationality*)⁴⁸. Jeszcze inni, jak Michael D. Cohen, James G. March i Johan P. Olsen zwracają uwagę na chaotyczność polityki publicznej, odwracając tym samym lasswellovski model, gdzie rozwiązania szukają problemów (model „kosza na śmieci”)⁴⁹. Innymi słowy, zarzuty wobec modelu lasswellovskiego dotyczyły jego nadmiernej schematyczności i ograniczonej zdolności do odzwierciedlania rzeczywistej złożoności procesów politycznych. Wskazywano również, że teoria ta nie w pełni tłumaczy, w jaki sposób działają konkretne mechanizmy podejmowania decyzji, uwzględniające interakcje między różnymi aktorami i wpływ zewnętrznych czynników⁵⁰. Niemniej, model Lasswella pozostaje jednym z najbardziej

⁴³ Tamże, ss. 77-78.

⁴⁴ M. Howlett, M. Ramesh, *Studying Public Policy*:...

⁴⁵ J. Górniak, G. Żmuda, P. Prokopowicz, *Ocena wpływu w kontekście polityk publicznych*, [w:] J. Górniak (red.), *Ocena wpływu oparta na dowodach. Model dla Polski*, Warszawa: Akademia Leona Koźmińskiego, 2015, s. 15.

⁴⁶ K. Olejniczak, *Monitoring i ewaluacja*, [w:] J. Górniak, S. Mazur (red.), *Zarządzanie strategiczne rozwojem*, Warszawa: Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, 2012, s. 244.

⁴⁷ Ch. E. Lindblom, *The Science of “Muddling Through”*, „Public Administration Review”, 1959, ss. 79-88, online: <https://doi.org/10.2307/973677> [dostęp: 10.10.2019].

⁴⁸ Zob. M. Piore, *From Bounded Rationality to Behavioral Economics: Comment on Amitai Etzioni Statement on Behavioral Economics*, „SASE”, 2011.

⁴⁹ A. Zybala, *Polityka publiczna wobec teorii i jej praktyka w Polsce*, „Wrocławskie Studia Politologiczne”, nr 18, 2015.

⁵⁰ R. Szarfenberg, *Kondycja nauk o polityce publicznej na świecie i w Polsce – dynamiczny rozwój czy stagnacja, kryzys i upadek?*, [w:] B. Szatur-Jaworska (red.), *Polityki publiczne: wybrane zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2018, ss. 97-98.

rozpoznawalnych i wpływowych schematów analizy polityk publicznych, który wciąż stanowi punkt odniesienia dla badaczy oraz praktyków tej dziedziny. Jego interdyscyplinarna perspektywa oraz koncepcja cyklu polityki publicznej wyznaczyły standardy analizy, które są niezbędne dla zrozumienia procesów decyzyjnych oraz ich wpływu na społeczny ład i rozwój

1.1.3. Teorie nielinearne

Post-lasswellowski rozwój teorii polityk publicznych odzwierciedla dynamiczną ewolucję myśli badawczej, uwzględniając jej złożoność i interdyscyplinarność. Model cykliczny, mimo swojej doniosłości historycznej, stał się przedmiotem krytyki ze względu na ograniczenia w wyjaśnianiu złożonych procesów politycznych, pomijania wzajemnych powiązań i wielości czynników wpływających na procesy decyzyjne. W odpowiedzi na te uwagi, w badaniach nad politykami publicznymi rozwinięto szereg alternatywnych podejść, które w bardziej kompleksowy sposób starają się uchwycić dynamikę działań politycznych. W tabeli 1. zaprezentowano różnorodność modeli i teorii, które ukazują poszczególne podejścia oraz metodologię stosowaną w naukach społecznych.

Tabela 1. Ramy i perspektywy dla analizy polityki publicznej

Ramy teoretyczno-metodologiczne	Przykłady konkretnych perspektyw
Podejście racjonalistyczne (klasyczne)	Teorie racjonalnego wyboru Teoria racjonalnego podejmowania decyzji Teoria gier Modele stadialne
Podejście interpretacyjne	Teoria wielostrumieniowa Teoria konstruktywizmu społecznego Teoria koalicji rzeczniczych
Podejście krytyczne	Teoria krytyczna Teoria sprawiedliwości dystrybucyjnej Teoria władzy i konfliktu

Źródło: F.E. Netting, M. K. O'Connor, *Analysing Social Policy: Multiple Perspectives for Critically Understanding and Evaluating Policy*, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 2011, za: R.Szarfenberg, *Polityka publiczna – krótkie wprowadzenie*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski 2016, s. 3.

Teorie takie jak teoria racjonalnego wyboru (*rational choice theory*)⁵¹,

⁵¹ Por: M. Neiman, S. J. Stambough, *Rational Choice Theory and the Evaluation of Public Policy*, „Policy Studies Journal”, t. 26 (3), 1998, ss. 449-465; Y. Adam, *Rational choice framework in public policy making*, „Academia”, 2023, online:

wielostrumieniowa (*multiple stream framework*)⁵², czy teoria koalicji rzeczniczych (*advocacy coalition framework*)⁵³ stanowią istotne uzupełnienie tradycyjnego modelu Lasswella. Każde z tych podejść podkreśla różnorodne aspekty procesów politycznych, takie jak znaczenie aktorów nieformalnych, dynamikę interakcji między różnymi poziomami administracji, czy adaptacyjny charakter decyzji politycznych w obliczu niepewności i zmienności środowiska. Różnorodność teorii i modeli uwzględnia także zmiany metodologiczne w naukach społecznych. Zastosowanie analizy ilościowej i jakościowej, metod mieszanych (*mixed methods*), a także symulacji komputerowych pozwala na głębsze zrozumienie mechanizmów rządzących procesami politycznymi. Ten pluralizm teoretyczny i metodologiczny nie tylko poszerza pole badawcze nauk o politykach publicznych, lecz także umożliwia bardziej precyzyjne dostosowanie narzędzi badawczych do specyficznych problemów badawczych. Dzięki temu współczesne nauki o polityce publicznej mogą efektywniej odpowiadać na wyzwania związane z globalizacją, zmieniającymi się modelami zarządzania publicznego oraz rosnącym znaczeniem aktorów pozarządowych w kształtowaniu i realizacji polityk publicznych⁵⁴.

Wracając do praktyk stosowania teorii nieliniarnych w Polsce, należy zwrócić uwagę na pracę Ryszarda Szarfenberga, który wskazuje na podjęte próby integracji różnorodnych koncepcji badawczych, wywodzących się z nauk społecznych i polityki społecznej, w celu stworzenia spójnych ram teoretyczno-metodologicznych. Tego rodzaju podejście umożliwia lepsze zrozumienie procesów kształtowania polityki publicznej oraz identyfikację kluczowych mechanizmów wpływających na jej przebieg. W celu zobrazowania różnorodności teorii i modeli odnoszących się do procesu polityki publicznej, autor opracował tabelę (tabela 2), która syntetycznie przedstawia kluczowe podejścia badawcze. Tabela ta nie tylko ilustruje różnice w perspektywach teoretycznych, ale również podkreśla ich wzajemne uzupełnianie się w kontekście badania polityk publicznych. Dzięki temu zestawieniu czytelnik może dostrzec, jak poszczególne teorie wyjaśniają różne aspekty procesu politycznego, od identyfikacji problemów społecznych przez formułowanie polityk, aż po ich wdrażanie i ewaluację.

https://www.academia.edu/105007454/RATIONAL_CHOICE_FRAMEWORK_IN_PUBLIC_POLICY_MAKING [dostęp: 17.10.2017].

⁵² Przykład: D. Furtak, *Procesy regulujące system – podejście wielokrotnych strumieni w badaniach politologicznych*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, t. 28, nr 1, 2021, ss. 49-66.

⁵³ N. Jungraw-Gieorgica, *Narrative Policy Framework – polityka publiczna jako walka opowieści*, „Studia z Polityki Publicznej”, t. 7, nr 2, 2020, ss. 110-111.

⁵⁴ R. Szarfenberg, *Kondycja nauk...*, s. 99.

Tabela 2. Rodzaje teorii procesu polityki publicznej

Kryterium wyróżnienia teorii	Teorie
Różne podejścia do roli racjonalności	Instytucjonalizm racjonalnego wyboru (E. i V. Ostrom) Wielostrumieniowość (J. Kingdon) Konstrukcjonizm społeczny i projektowanie polityki (A.L. Schneider, H. Ingram)
Sieci i obszary polityki	Podejście sieciowe Przerywana równowaga (punctuated equilibrium) (F. R. Baumgartner, B. D. Jones) Koalicje rzecznicze (P. A. Sabatier)
Międzynarodowe porównania polityk	Modele innowacji i dyfuzji polityki publicznej Analizy porównawcze

Źródło: P.A. Sabatier, *Theories of the Policy Process*, New York: Routledge, wyd. 2, 2007, za: R.

Szarfenberg, *Polityka publiczna – krótkie wprowadzenie*, Uniwersytet Warszawski 2016, s. 4.

Należy podkreślić, że badania nad politykami publicznymi charakteryzują się dynamicznym rozwojem, co uzasadnia konieczność nieustannego poszerzania perspektywy badawczej. Modele i teorie zaprezentowane w tabeli 2. stanowią jedynie wycinek szerokiego spektrum podejść analitycznych rozwiniętych w ramach nauk społecznych. Każde z tych podejść oferuje odmienną perspektywę na procesy kształtowania polityk publicznych, różniąc się m.in. założeniami dotyczącymi racjonalności aktorów⁵⁵, kluczowymi kategoriami analitycznymi⁵⁶ oraz stosowanymi metodami badawczymi⁵⁷. Różnorodność ta umożliwia wielowymiarową analizę procesów politycznych, uwzględniającą złożoność współczesnych wyzwań społecznych. W dalszej części tekstu przedstawiono skrótową analizę wybranych teorii polityk publicznych oraz ich odniesienie do kontekstu polskiego. Warto również zaznaczyć, że zaprezentowane podejścia teoretyczne uwzględniają współistnienie wielu interesariuszy, którzy różnią się pod względem preferencji, celów oraz interesów, co podkreśla pluralistyczny charakter procesów decyzyjnych w sferze polityk publicznych. W polskich badaniach naukowych nurt pluralistyczny, szczególnie w kontekście analizy sieci politycznych,

⁵⁵ Założenie dotyczy tego, w jaki sposób uczestnicy procesów politycznych podejmują decyzje. Niektóre teorie zakładają, że aktorzy są w pełni racjonalni i kierują się logiką maksymalizacji korzyści (np. teoria wyboru publicznego). Inne modele, inspirowane ekonomią behawioralną lub psychologią, wskazują na ograniczoną racjonalność decydentów, wynikającą z wpływu emocji, heurystyk poznawczych czy braku pełnej informacji.

⁵⁶ Pojęcie, które stanowi centrum analizy danego podejścia. Przykładowo, niektóre teorie koncentrują się na pojęciu władzy, inne na procesach decyzyjnych, jeszcze inne na roli instytucji czy dynamice konfliktu między interesariuszami. Wybór takiego pojęcia determinuje, jakie aspekty polityki publicznej są badane i jakie pytania badawcze są stawiane.

⁵⁷ Podejście odnosi się do narzędzi i technik badawczych wykorzystywanych w analizie polityk publicznych. Niektóre modele opierają się na analizach ilościowych, takich jak statystyki czy modelowanie matematyczne, inne zaś preferują podejścia jakościowe, np. studia przypadków, wywiady czy analizy dyskursu. Wybrane podejście metodologiczne wpływa na sposób formułowania wniosków i zakres interpretacji wyników.

znalazł zastosowanie zarówno w analizie rywalizacji interesów w wybranych sektorach gospodarki⁵⁸, jak i w badaniach nad kluczowymi reformami lat 90. XX w.⁵⁹.

O racjonalności aktorów w politykach publicznych pisała Elinor Ostrom, która stworzyła teorie instytucjonalizmu racjonalnego wyboru (*institutional rational choice*). Autorka poddała krytyce klasyczne podejście do problematyki dóbr wspólnych, opierające się na dychotomicznym podziale między kontrolą rządową a prywatyzacją. W swojej przełomowej pracy „Governing the Commons” udowodniła, że społeczności lokalne mogą efektywnie zarządzać zasobami wspólnymi, tworząc trwałe instytucje samorządowe oparte na zasadach współpracy, wzajemnego monitoringu i sankcji za naruszenia ustaleń⁶⁰. Twierdziła, że społeczności mogą tworzyć własne zasady, aby korzystać z zasobów w sposób sprawiedliwy i zrównoważony, unikając szkód środowiskowych i skrajnych rozwiązań⁶¹. W ramach tego podejścia podkreślane jest, że polityki publiczne są zjawiskiem niezwykle złożonym, ponieważ decyzje kolektywnego wyboru (*collective choice decision*) są silnie uzależnione od kontekstu i interakcji między aktorami zaangażowanymi w działania publiczne. Według Ostrom, nie istnieją uniwersalne zasady kierujące prowadzeniem polityk, gdyż ich charakter jest wynikiem okoliczności i dostosowania do norm i reguł, które kierują działaniami aktorów. Choć teoria Elinor Ostrom charakteryzuje się dużą wartością wyjaśniającą ze względu na swoją złożoność, jej krytycy zwracają uwagę, że jednocześnie utrudnia ona formułowanie prostych i jednoznacznych odpowiedzi⁶². Wielość czynników, które należy uwzględnić przy analizie polityki publicznej za pomocą metody Ostrom, stanowi wyzwanie, ale także negatywną konsekwencję tego podejścia⁶³. Jednakże, teoria instytucjonalnych ram racjonalnego wyboru ma potencjał zastosowania w wielu krajach, również w Polsce, ze względu na uniwersalne znaczenie czynników kształtujących politykę publiczną, głównie o charakterze kulturowym i

⁵⁸ Por. K. Gadowska, *Zjawisko klientelizmu polityczno-ekonomicznego. Systemowa analiza powiązań sieciowych na przykładzie przekształceń sektora górniczego w Polsce*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2002; P. Ruszkowski, A. Wójtowicz (red.), *Grupy interesów a prywatyzacja elektroenergetyki*, Warszawa: Scholar, 2009.

⁵⁹ Przykład: J. Emilewicz, A. Wołek, *Reformatorzy i politycy: gra o reformę ustrojową roku 1998 widziana oczami jej aktorów*, Nowy Sącz: WSB-NLU, 2002.

⁶⁰ Zob. E. Ostrom, *Governing the Commons. The evolution of institutions for collective action*, „Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

⁶¹ E. Ostrom, *Rational Choice Theory and Institutional Analysis: Toward Complementarity*, „The American Political Science Review”, t. 85, nr 1, 199, ss. 237-243, online: <https://www.jstor.org/stable/1962889> [dostęp: 13.02.2025]; E. Ostrom, *Institutional rational choice: An assessment of the Institutional Analysis and Development Framework*. [w:] P.A. Sabatier (red.), *Theories of the Policy Process*, wyd. 2., Cambridge, MA: Westview Press, 2007.

⁶² Zob. E. Ostrom, *Instytucje i środowisko*, A. Waśkiewicz (tłum.), „Zarządzanie Publiczne”, nr 2(20), 2012, ss. 83-99. online: https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Zarzadzanie_Publiczne/Zarzadzanie_Publiczne-r2012-t-n20_%282%29/Zarzadzanie_Publiczne-r2012-t-n20_%282%29-s83-99/Zarzadzanie_Publiczne-r2012-t-n20_%282%29-s83-99.pdf [dostęp: 2.05.2023].

⁶³ A. Zybala, *Polityka publiczna wobec teorii...*, ss. 39-41.

społecznym. W kontekście Polski jej podejście może być użyteczne w analizie mechanizmów zarządzania dobrami wspólnymi, takimi jak polityka wodna, leśna czy energetyczna, gdzie współpraca między podmiotami publicznymi, prywatnymi i społecznymi odgrywa kluczową rolę w efektywnej alokacji zasobów oraz zapewnieniu długofalowej równowagi między interesami różnych grup interesariuszy. Z kolei, liczbę aktorów uczestniczących w procesie podejmowania decyzji publicznych rozszerza teoria strumieniowa (*multiple streams framework*) autorstwa Johna W. Kingdona⁶⁴. W uproszczeniu, teorie strumieniowe wskazują na to, jakie procesy muszą się wydarzyć, aby polityka publiczna powstała i się rozwijała. Inaczej mówiąc, do sformułowania polityki dochodzi wtedy, gdy trzy strumienie połączą się w jeden nurt:

- strumień problemów - uwaga decydentów zwraca się w kierunku partykularnego problemu a inne tracą na znaczeniu,
- strumień rozwiązań - poszczególna opcja rozwiązania problemu przebija się na agendę,
- strumień rywalizacji politycznej - wyłonienie się woli politycznej do realizacji danego rozwiązania⁶⁵.

Zdaniem polskiego środowiska naukowego, teoria strumieniowa, chociaż potrzebna, to w krajowych realiach jest krytykowana –w Polsce często nie dochodzi do wyklarowania podejścia do wcześniej zdefiniowanego problemu oraz brak jest jasno określonej woli politycznej. Zdaniem badaczy, w Polsce dochodzi do sformułowania i wdrażania polityki w trzech sytuacjach, po pierwsze, gdy zagrożona jest stabilność, np. w danym sektorze, po drugie, gdy decydenci używając legislacji mogą uzyskać zamierzony rezultat bez odwoływania się do metody partycypacyjnej, po trzecie, gdy wyłania się interesariusz, który ma wpływ na proces decyzyjny⁶⁶. Natomiast, Paul Sabatier w swoich rozważaniach podejmuje przykład procesu opartego o sojusze strategiczne i koalicje, które tworzą układy polityczne w oparciu o wspólne przekonania oraz uczestnictwo w debacie publicznej. Podejście to znane jest jako model koalicji rzeczniczych (*advocacy coalition framework*)⁶⁷. Podkreśla, że wpływ na procesy

⁶⁴ Teoria wielostrumieniowa autorstwa Johna W. Kingdona postrzega tworzenie polityki jako połączenie trzech głównych elementów: strumienia problemów, strumienia polityk i strumienia polityki (procesów politycznych). Zakłada, że polityka nie jest wynikiem racjonalnego wyboru, lecz kształtowana jest w zależności od tego, jak problem jest definiowany i postrzegany, jakie procesy i dyskusje polityczne mają miejsce oraz jakie istnieją już rozwiązania polityczne. Zob. R. Hofer, *The Multiple Streams Framework: Understanding and Applying the Problems, Policies, and Politics Approach*, „Journal of Policy Practice and Research”, nr 3(4), 2022.

⁶⁵ P. Cairney, M. D. Jones, *Kingdon's Multiple Streams Approach: What Is the Empirical Impact of this Universal Theory?*, „The Policy Studies Journal”, t. 44, nr 1, 2016, s. 40.

⁶⁶ M.in. A. Zybala, *Polityka publiczna wobec teorii...*, ss. 34-35.

⁶⁷ P. Cairney, P. A. Sabatier, *An advocacy coalition framework of policy change and the role of policy-oriented learning therein*, [w:] M. Lodge, E.C. Page, S.J. Balla (red.), *The Oxford Handbook of Classics in Public Policy and Administration*, Oxford: Oxford University Press, 2015, ss. 484-497.

decyzyjne mogą mieć nie tylko zawodowi politycy, ale również szerokie grono ekspertów, w tym akademicy, analitycy, przedstawiciele think tanków, badacze oraz dziennikarze. Innymi słowy, politykę tworzą różne sieci aktorów (koalicje) czy/lub podsystemy polityk składających się z koalicji aktorów. Sieciowość w politykach publicznych jest przyjmowana za oczywistość. Należy jednak zwrócić uwagę na dynamikę w relacjach między aktorami, przy założeniu względnie wyrównanej pozycji i statusu oraz możliwości tworzenia wachlarza różnych rozwiązań i kompozycji na etapie formułowania polityki jak również jej wdrażania. Sieci i powiązania pomiędzy aktorami mogą mieć jednak różny charakter: konfrontacyjne relacje, silna obrona interesów, brak dialogu z innymi aktorami o odmiennych interesach⁶⁸. Jacek Sroka, mając na uwadze różnorodność interakcji między aktorami, zasadnym wydaje się pytanie o typy sieci jakie mogą budować, wyróżnił 6 typów sieci (tabela 3)⁶⁹.

Tabela 3. Rodzaje sieci polityk publicznych w Polsce

Rodzaj sieci	Dominacja
Sieć etatystyczna	Etatyzm, czyli dominacja agencji państwowych w kluczowych sektorach gospodarki oraz podporządkowanie dialogu decyzyjnego centralnym organom władzy.
Sieć karteli partyjnych	Parantelizm, czyli dominację klik partyjno-politycznych w procesach gospodarczych, przy jednoczesnej ich cyklicznej wymianie wynikającej z mechanizmów wyborczych i zmian elit władzy.
Sieć karteli administracyjno-społecznych	Klientelizm, czyli podporządkowanie procesów gospodarczych interesom uprzywilejowanych grup społecznych, charakteryzujące się dominacją sektorów objętych administracyjną kontrolą podmiotów gospodarczych.
Sieć o profilu korporatystycznym	Dominacja najsilniejszych grup interesu przy jednoczesnym zachowaniu parytetu wpływów, co zapewnia reprezentatywność organizacji. Zarówno bieżące konflikty, jak i projekty polityk sektorowych są instytucjonalnie konsultowane z kluczowymi związkami zawodowymi oraz organizacjami pracodawców.
Sieć sub rządów (subgovernments)	Pluralizm sponsorowany przez grupy interesu, w którym elity najlepiej usytuowanych, choć niekoniecznie najsilniejszych organizacyjnie grup, odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu polityk sektorowych. Poprzez dostarczanie władzom określonych zasobów, zyskują one półformalny wpływ na proces decyzyjny.
Sieć pluralistyczna	Model „otwartego rynku” relacji między grupami interesu a ośrodkami władzy, w którym decyzje polityczne mogą być kształtowane przez szerokie spektrum aktorów, bez formalnych ograniczeń co do liczby podmiotów wpływających na proces decyzyjny.

Źródło: J. Sroka, *Analiza funkcjonowania instytucji dialogu społecznego na poziomie województw*.

Raport z badania wojewódzkich komisji dialogu społecznego, Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, 2009.

W polskiej literaturze naukowej podkreśla się zasadność wykorzystania teorii Sabatiera

⁶⁸ A. Zybala, *Polityka publiczna wobec teorii...*, s. 36.

⁶⁹ J. Sroka, *Analiza funkcjonowania instytucji dialogu społecznego na poziomie województw. Raport z badania wojewódzkich komisji dialogu społecznego*, Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, 2009, ss. 32-33.

do analizy polityki publicznej. Podejście to okazuje się szczególnie przydatne w wyjaśnianiu mechanizmów funkcjonowania polityk publicznych w polskich realiach, gdzie procesy decyzyjne często podlegają dynamicznym zmianom wynikającym z interakcji między różnymi aktorami⁷⁰. Koalicje rzecznicze mogą powstawać na różnych etapach cyklu politycznego, a ich siła oddziaływania jest zmienna – w zależności od kontekstu społeczno-politycznego, dostępnych zasobów oraz zdolności mobilizacyjnych. Ich aktywność przyczynia się do kształtowania polityki publicznej, wpływając zarówno na jej treść, jak i sposób implementacji. Charakteryzują się one zdolnością formowania zasobów i przekonań, co wpływa na dynamikę i skuteczność ich oddziaływania na decyzje polityczne. Teoria ta kładzie nacisk na dynamiczne procesy współpracy i rywalizacji między różnymi koalicjami, co jest szczególnie istotne w kontekście analizy działań politycznych w Polsce⁷¹. Koalicje rzecznicze mogą stanowić istotny element krajobrazu politycznego, determinując w dużej mierze trajektorię i efekty działań w obszarze polityki publicznej.

Jednym z podejść kontrastujących z modelem cyklu polityk publicznych Harolda Lasswella jest model „kosza na śmieci” (*garbage can model*), opracowany przez Michaela D. Cohena, Jamesa G. Marcha oraz Johana P. Olsena⁷². Autorzy tego modelu zakładają, że procesy decyzyjne w organizacjach (w tym w polityce publicznej) nie przebiegają w sposób racjonalny i uporządkowany, lecz są chaotyczne i przypadkowe. Decyzje podejmowane są w wyniku przypadkowego splotu problemów, rozwiązań, uczestników oraz okoliczności, co stanowi odejście od klasycznych koncepcji racjonalności aktorów politycznych⁷³.

Warto także wspomnieć o modelu przerywanej równowagi (*punctuated equilibrium model*), opracowanym przez Franka R. Baumgartnera i Bryana D. Jonesa, który czerpie inspiracje zarówno z nauk biologicznych, jak i teorii systemów adaptacyjnych⁷⁴. Model ten zakłada, że procesy polityczne charakteryzują się długimi okresami stabilności, przerywanymi nagłymi i gwałtownymi zmianami. Odnosi się to do sytuacji, w których system polityczny przez długi czas wykazuje odporność na zmiany, lecz pod wpływem określonych bodźców lub kryzysów dochodzi do radykalnych przekształceń w agendzie politycznej i procesach decyzyjnych.

⁷⁰ Przykład: M. Kędzierski, *Sieci tworzenia polityki publicznej a współzarządzanie publiczne*, [w:] A. Wołek (red.), *Polityki Publiczne*, Kraków: Wydawnictwo Ignatianum, 2021, ss. 330-333.

⁷¹ A. Zybala, *Polityka publiczna wobec teorii...*, ss. 35-37.

⁷² M. D. Cohen, J. G. March, J. P. Olsen, *A Garbage Can Model of Organizational Choice*, „Administrative Science Quarterly”, t. 17, nr 1, 1972, ss. 1-25

⁷³ A. Zybala, *Polityka publiczna wobec teorii...*, s. 35.

⁷⁴ C.J.G. Gersick, *Revolutionary Change Theories: A Multilevel Exploration of the Punctuated Equilibrium Paradigm*, „The Academy of Management Review”, t. 16, nr 1, 1991, ss. 10-36.

Warto również zwrócić uwagę na inne teorie i modele analizy polityk publicznych, które ze względu na ograniczenia tej pracy nie zostały wymienione, a inne jedynie pobieżnie zasygnalizowane. W szczególności warto wskazać na coraz większe zainteresowanie perspektywami czerpiącymi z psychologii ewolucyjnej⁷⁵ oraz ekonomii behawioralnej⁷⁶. Podejścia te dostarczają innowacyjnych narzędzi analizy procesów decyzyjnych w kontekście publicznym, koncentrując się na ograniczeniach racjonalności aktorów politycznych, a także na roli emocji, intuicji oraz mechanizmów poznawczych w kształtowaniu decyzji. Z perspektywy analizy polityk publicznych, uwzględnienie tych czynników może znacząco pogłębić zrozumienie uwarunkowań efektywności działań publicznych oraz postaw obywateli wobec implementowanych rozwiązań.

Podsumowując, wielość perspektyw stawia przed badaczami wyzwanie zrozumienia nie tylko interakcji między aktorami, ale także sposobu, w jaki ich działania wpływają na kształtowanie i realizację polityk publicznych. Złożoność ta wskazuje na konieczność uwzględnienia szerokiego kontekstu, w tym uwarunkowań instytucjonalnych, które determinują struktury i procesy decyzyjne. Również aspekt kulturowy, odzwierciedlający specyfikę społeczną oraz wartości dominujące w danym środowisku, wpływa na sposób formułowania i realizowania polityk. Ostatecznie, pełne zrozumienie tych zależności wymaga analizy, która integruje zarówno działania poszczególnych podmiotów, jak i szersze, kontekstualne czynniki, w których są one osadzone.

1.1.4. Metodologia nauk o politykach publicznych

Pomimo krytyki, model Lasswella, wciąż uważany jest za kanoniczny, dając podwaliny teoretyczne, metodologiczne i aplikacyjne do studiów nad politykami publicznymi⁷⁷. Lasswell w toku swoich rozważań wyróżnił trzy zasady, które leżą u podstaw tej dyscypliny: wielodyscyplinarność, zorientowanie na problem i jego umiejscowienie oraz orientację normatywną.

Wielodyscyplinarność polityk publicznych, w zamyśle Lasswella miała zapobiegać fragmentaryzacji wiedzy z perspektywy epistemologicznej i metodologicznej. Intencją tego

⁷⁵ Przykład: P. Scigaj, *Podejścia badawcze i metodologie w nauce o polityce*, Kraków: Wydawnictwo Societas Vistulana, 2013.

⁷⁶ Przykład: R. H. Thaler, C. R. Sunstein, *Nudge: Improving Decisions About Health, Wealth, and Happiness*, New Haven: Yale University Press, 2008.

⁷⁷ Zob. S. Mazur, *Założenia teoretyczne i metodologiczne nauk o polityce publicznej*, „Wrocławskie Studia Politolologiczne”, nr 18, 2015.

podejścia było poszerzenie zdolności analitycznych oraz interpretacyjnych, umożliwiających pełniejsze uchwycenie złożoności zjawisk i procesów społecznych⁷⁸. Integracja różnych perspektyw naukowych miała zatem stanowić odpowiedź na ograniczenia wynikające z monodyscyplinarnego ujmowania rzeczywistości społecznej. Lasswell wyodrębnił dwa podejścia badawcze do polityk publicznych. Pierwsze odnosi się do doskonalenia wiedzy o tworzeniu i implementacji polityk, drugie zaś koncentruje się na wykorzystaniu tej wiedzy w praktyce⁷⁹. Lasswell zwracał uwagę na praktyczny potencjał badania polityk publicznych oraz podkreślał walory aplikacyjne i użyteczność polityk w rozwiązywaniu problemów społecznych. Polityki publiczne wyraźnie są zorientowane na rozwiązywanie problemów pojawiających się w społeczeństwie, a aplikacyjna natura badań nad politykami świadczy o ich ważności badawczej i użyteczności społecznej. Spadkobiercy Lasswella twierdzą, że empiryczne weryfikowanie konceptów teoretycznych może w dużej mierze odbywać się dzięki wdrożeniowemu charakterowi badań nad politykami publicznymi⁸⁰. Dlatego też badania nad politykami publicznymi w obecnym stadium ich rozwoju należy zaliczyć do kategorii badań interdyscyplinarnych⁸¹. Stanisław Mazur wyróżnia 4 aspekty metodologii badań nauk o politykach publicznych:

- paradygmaty badawcze,
- ramy metodologiczne,
- podejście badawcze,
- metody i techniki⁸².

Wśród całej gamy wykorzystywanych paradygmatów badawczych w politykach publicznych najczęściej wykorzystuje się paradygmaty:

- instytucjonalny – instytucje formalne i nieformalne oraz ich wpływ na rozkład władzy, procesy podejmowania decyzji oraz układy implementacji,
- konfliktowy – mechanizmy w konfliktach, sprzeczność interesów, przebieg konfliktów ich funkcje i konsekwencje,
- behawioralny – zachowania wyborcze i zachowania elit, sterowanie i mobilizacja społeczna,
- racjonalnego wyboru – mechanizmy demokratyczne, ekonomiczne aspekty działania

⁷⁸ H.D. Lasswell, *The policy orientation* [w:] S. Braman (red.), *Communication Researchers and Policy-making*, Massachusetts: MIT Press 2003.

⁷⁹ Tamże, s. 13.

⁸⁰ M. Howlett, M. Ramesh, *Studying Public Policy: ...*

⁸¹ S. Mazur, *Założenia teoretyczne...*, s. 12.

⁸² Tamże.

władzy publicznej, grupy interesu,

- systemowy – ewolucja systemów społecznych, kompleksowość, autopojetyczność, emergencja⁸³.

W kontekście paradygmatów polityk publicznych istotna jest również koncepcja neoinstytucjonalizmu. Zgodnie z tym podejściem, zarówno instytucje formalne, takie jak prawodawstwo, oficjalnie uznane normy i instytucje społeczne, jak i instytucje nieformalne, obejmujące normy nieregulowane prawem, wartości oraz postawy społeczne, wspólnie kształtują polityczną strukturę instytucjonalną. Te „zasady gry” pełnią istotną funkcję w organizowaniu i porządkowaniu życia społecznego, tworząc ramy dla współpracy między różnymi podmiotami. Warto podkreślić, że neoinstytucjonalizm uwzględnia szeroki zakres czynników, zarówno formalnych, jak i nieformalnych, które wpływają na dynamikę społeczną i polityczną. Analiza tej koncepcji w kontekście badanej współpracy pomiędzy podmiotami może dostarczyć głębszego zrozumienia struktur i procesów, które kształtują ich interakcje. Zastosowanie tej teorii w procesie badawczym umożliwia holistyczne spojrzenie na relacje między instytucjami, normami a współpracującymi podmiotami, co pozwala lepiej zrozumieć mechanizmy rządzące tymi interakcjami⁸⁴.

Opisując ramy metodologiczne badań nad politykami publicznymi trzeba zwrócić uwagę na debatę pomiędzy zwolennikami podejścia pozytywistycznego (badania ilościowe)⁸⁵ a uczonymi przekonanymi o nadrzędnej roli podejścia konstruktywistycznego (badania jakościowe)⁸⁶. Zdaniem tych drugich walorem podejścia jakościowego jest odnoszenie się do obszarów rzeczywistości społecznej, które dla badaczy ilościowych są mniej znaczące lub pozostają poza zastosowaniem tej metody badawczej. W sytuacji kompleksowości i policentryczności to właśnie opierając się na metodach jakościowych można lepiej objaśnić złożoność wielu zjawisk i interakcji społecznych. Jest to paradygmat oparty na założeniach

⁸³ Tamże.

⁸⁴ W części empirycznej niniejszej pracy skorzystano z wybranych założeń koncepcji neofunkcjonalizmu, analizując proces współpracy między badanymi podmiotami. Proces badawczy obejmuje zarówno instytucjonalne współpracujące podmioty, jak i normy, reguły oraz nieformalne wartości, które miały wpływ na kształtowanie ich współpracy.

⁸⁵ Zob. E.L. Struening, *Handbook of Evaluation research*, Beverly Hills: Sage Publication, 1983; R.I. Levin, D. S. Rubin, J. P. Stinson, E. S. Gardner, *Quantitative Approaches to Management*, New York: McGraw-Hill 1989; J.D. Morrow, *Game Theory of Political Scientists*, Princeton: Princeton University Press, 1994.

⁸⁶ Por. F. Fischer, *Reframing Public Policy: Discursive Politics and Deliberative Practices*, New York: Oxford University Press, 2003; P.DeLeon, *Democracy and the Policy Science*, Albany: State University of New York Press, 1997; D. During, *Participatory policy analysis in a social service agency: a case study*, „Journal of Policy Analysis and Management”, t. 12, 2003; F. Fischer, J. Forester (red.), *The argumentative turn in policy analysis and planning*, Durham: Duke University Press, 1993; T. Nagel, *The View From Nowhere*, New York: Oxford University Press, 1986; M. Hajer, H. Wagenaar, (red.), *Deliberative policy analysis: Understanding governance in the Network Society*, New York: Cambridge University Press, 2003.

pluralizmu epistemologicznego i wielości interpretacji, które odpowiada logice zmian społecznych. Jednakże oponenci tego podejścia uznają, że wyniki procesu badawczego uzyskanego metodą jakościową nie są wystarczająco weryfikowalne empirycznie. Choć elastyczność metodologiczna i empiryczna stanowi istotny atut badań jakościowych – umożliwiając adaptację do złożoności badanych zjawisk – to równocześnie wiąże się z wyzwaniami dotyczącymi strukturyzacji i transparentności całego procesu badawczego.

Ważną częścią metodologii nauk o politykach publicznych są metody i techniki badawcze, które zawdzięczają swój charakter przynależności do dziedziny nauk społecznych. W badaniach polityk publicznych z dużą częstotliwością wykorzystuje się metody wypracowane na gruncie ekonomii, nauk politycznych, finansów, administracji publicznej, statystyki, zarządzania publicznego czy psychologii. Stuart S. Nagel w swojej syntezie metod analiz polityk publicznych wskazuje na:

- matematyczną optymalizację – badania operacyjne, zarządzanie i podejmowanie decyzji,
- podejście ekonometryczne – statystyczna analiza regresji,
- podejście quasi-eksperymentalne – pre-testy, post-testy grupy kontrolne, grupy quasi-eksperymentalne,
- wielokryterialne podejmowanie decyzji – określanie celów społecznych oraz – ustalanie alternatywnych sposobów ich osiągnięcia, i – relacje między celami a alternatywami do wyboru: najlepsza alternatywa, kombinacja i alokacja⁸⁷.

Przedstawiony podział Stuarta Nagela należy uzupełnić o metody komparatystyczne, które służą pokazaniu podobieństw, różnic w uprawianiu polityki publicznej w różnych państwach, systemach i organizacjach.

Podsumowując, studium polityki publicznej stało się integralną częścią kilku dyscyplin akademickich, takich jak nauki polityczne, socjologia, ekonomia czy administracja publiczna. Jako obszar badawczy, posiada nie tylko rozwiniętą literaturę naukową, ale także specjalistyczne stowarzyszenia zawodowe⁸⁸, które pełnią rolę platform wymiany wiedzy i doświadczeń w zakresie polityki publicznej. Dodatkowo, istnieje wiele czasopism naukowych dedykowanych tej tematyce⁸⁹, które stanowią przestrzeń dla dyskusji oraz publikacji badań

⁸⁷ S.Nagel, *Handbook of Public Policy Evaluation*, California–London–New Delhi: Thousand Oaks 2001, s. 151.

⁸⁸ Przykład: Centrum Polityk Publicznych, online: <https://politykipubliczne.pl/> [dostęp: 12.12.2017]; International Public Policy Association, online: <https://www.ippapublicpolicy.org/#> [dostęp: 12.12.2017]; Association for Public Policy Analysis and Management, online: <https://www.appam.org/> [dostęp: 12.12.2017].

⁸⁹ Przykład: Studia z Polityki Publicznej, <https://econjournals.sgh.waw.pl/KSzPP>; Administrative Science Quarterly czy Policy and Society, online: <https://www.scimagojr.com/journalrank.php?category=3321> [dostęp: 12.12.2017].

empirycznych i teoretycznych. Polityka publiczna rozwinęła również swoje teorie i modele analityczne, które służą jako narzędzia do zrozumienia i oceny procesów rządzenia oraz podejmowania decyzji na poziomie publicznym, uwzględniając złożoność interakcji między różnymi aktorami, instytucjami i interesariuszami społecznymi.

1.2. Implementacja polityk publicznych

Badania nad implementacją polityk publicznych odgrywają istotną rolę w zrozumieniu działań podejmowanych w ramach procesu politycznego. Etap wdrażania (*policy implementation*) jest szczególnie istotny, gdyż determinuje to, czy polityka publiczna osiągnie zamierzone cele i czy korzyści wynikające z jej realizacji będą odczuwane przez społeczeństwo. Wymaga on uwzględnienia zarówno aspektów organizacyjnych, takich jak struktura instytucjonalna, zasoby finansowe i ludzkie, jak i kontekstu społeczno-politycznego, w którym wdrażana jest dana polityka. Należy podkreślić, że skuteczność implementacji zależy w dużej mierze od odpowiedniego doboru instrumentów wdrożeniowych, takich jak regulacje prawne, programy finansowe, kampanie informacyjne czy działania edukacyjne. Niedostateczne zrozumienie i analiza tego etapu mogą prowadzić do dysfunkcji w realizacji polityk, mimo starannego ich zaprojektowania na wcześniejszych etapach. Dlatego rozwój badań nad implementacją polityk publicznych staje się niezbędny do lepszego zrozumienia złożoności procesów politycznych i wypracowania efektywnych rozwiązań w odpowiedzi na współczesne wyzwania społeczne. W dostępnych publikacjach dotyczących polityki publicznej, zauważalny jest jednak niedostatek badań koncentrujących się na narzędziach i metodach implementacji w porównaniu z innymi etapami, takimi jak formułowanie polityki. Dopiero pod koniec XX w. naukowcy zaczęli baczniej przyglądać się procesom implementacji i jej związku z sukcesem danej polityki oraz wykorzystaniem odpowiednich narzędzi. W ujęciu tradycyjnym, studia nad polityką publiczną koncentrują się na etapie formułowania polityki (*policy design*), w mniejszym jednak stopniu na etapie wdrażania (*policy implementation*). W konsekwencji, analizy dotyczące instrumentów implementacyjnych nie osiągnęły dotąd porównywalnego poziomu szczegółowości i zaawansowania, co badania poświęcone innym etapom cyklu polityki publicznej⁹⁰.

⁹⁰ A. Zybala *Państwo i społeczeństwo w działaniu...*, s. 261.

1.2.1. Istota wdrażania polityki publicznej

W literaturze przedmiotu istnieje wiele definicji pojęcia implementacja⁹¹. Nie ma zgody wśród naukowców i badaczy tematu implementacji polityk publicznych, co do wyższości jednej definicji nad inną. Według klasycznej teorii Lasswella, implementowanie polityki jest fazą w kołowym cyklu polityki publicznej, która zaczyna się tuż po tym, gdy zapada decyzja o realizacji konkretnej opcji działań. Według Petera DeLeona jest to wszystko to, co dzieje się między oczekiwaniami (*policy expectations*) a rezultatami (*policy results*)⁹². Inni uczeni, Michelle Hill i Peter Hupe implementację widzą poprzez – wykonywanie, osiąganie, wypełnianie, wytwarzanie, kompletowanie (kończenie)⁹³. Według definicji przedstawionej przez Daniela Mazmaniana i Paula Sabatiera, implementacja jest procesem wykonywania kluczowych decyzji programowych, które najczęściej są zawarte w ustawie lub innych aktach o istotnym znaczeniu, takich jak zarządzenia wykonawcze czy decyzje sądowe⁹⁴. W swojej optymalnej formie taka decyzja precyzyjnie identyfikuje problemy wymagające rozwiązania, definiuje konkretne cele do osiągnięcia oraz wskazuje warunki ich realizacji. Dodatkowo, decyzja ta zapewnia ramy strukturalne dla procesu wdrażania, uwzględniając zarówno mechanizmy organizacyjne, jak i narzędzia operacyjne niezbędne do skutecznego działania⁹⁵. Natomiast, James E. Anderson jest zdania, że implementacja obejmuje wszystko cokolwiek jest robione, aby wprowadzić prawo w życie, zastosować do określonych grup społecznych czy osiągnąć zamierzone cele. Studia nad wdrożeniami polityk zajmują się badaniem zaangażowanych w politykę podmiotów, procedur, narzędzi, a także poparcia politycznego⁹⁶. Ciekawą definicję implementacji przedstawia William I. Jenkins, zaznaczając, że: „Studia nad implementacją oznaczają studia nad zmianą: w jaki sposób zmiana następuje oraz w jaki sposób może być wywołana. Są to również studia nad makrostrukturą życia politycznego; jak organizacje, wewnątrz i na zewnątrz życia politycznego, prowadzą swoje sprawy i jak wchodzą w interakcje z innymi organizacjami; co je motywuje do działania w taki sposób, w jaki działają i co je może motywować, aby działać inaczej”⁹⁷. Pojęcie „wdrożenie” jest często używane do

⁹¹ Wdrażanie polityk polega na przekształcaniu celów i założeń danej polityki w działania. Systematyczne badanie procesu wdrażania polityk jest stosunkowo nową dziedziną w szerszym obszarze nauk społecznych. Zob. A. R. Khan, *Policy implementation: Some aspects and issues*, „Journal of Community Positive Practices”, nr 16(3), 2016, ss. 3-12, online: <https://jppc.ro/en/index.php/jppc/article/view/316> [dostęp: 2.11.2018].

⁹² M. Hill, P. Hupe, *Implementing Public Policy, An Introduction to the Study of Operational Governance*, London: SAGE Publications, 2009, s. 2.

⁹³ Tamże.

⁹⁴ D. Mazmanian, P.A. Sabatier, *Implementation and Public Policy*. Scott Foresman, Glenview 1983, ss. 41-42.

⁹⁵ Cytat za: M. Hill, P. Hupe, *Implementing Public Policy, An Introduction...*, s. 7.

⁹⁶ J. E. Anderson, *Public Policy. An Introduction*, Boston–New York: Houghton Mifflin Company, 2003, s. 193.

⁹⁷ Cytat za: W. Parsons, *Public policy. An Introduction to the Theory and Practice of Policy Analysis*, Aldershot-

scharakteryzowania zarówno procesu wdrażania, jak i wyników – a czasem także rezultatów – procesu wdrażania, co często prowadzi do niejasności interpretacyjnych. James P. Lester i Malcolm Goggin postrzegają wdrażanie jako „proces, serię decyzji na szczeblu niższym niż krajowy i działań zmierzających do wprowadzenia w życie wcześniejszej autorytatywnej decyzji federalnej”⁹⁸. Innymi słowy, implementacja obejmuje szereg decyzji podejmowanych na niższych szczeblach administracyjnych niż poziom krajowy. W ich ujęciu wdrożenie stanowi kluczowy etap w procesie polityk publicznych, gdzie założenia teoretyczne i cele polityczne przekształcane są w konkretne działania administracyjne i operacyjne, co wymaga skutecznej koordynacji pomiędzy różnymi poziomami władzy i interesariuszami.

Niezwykle istotna dla podniesienia rangi implementacji była publikacja „Implementation: How Great Expectations in Washington Are Dashed in Oakland; Or, Why It's Amazing that Federal Programs Work at All, This Being a Saga of the Economic Development Administration as Told by Two Sympathetic Observers Who Seek to Build Morals on a Foundation” autorstwa Jeffreya L. Pressmana i Aarona Wildavsky’ego⁹⁹, która odegrała kluczową rolę w kształtowaniu naukowego podejścia do analizy procesów wdrożeniowych w polityce publicznej. Autorzy w sposób nowatorski podjęli próbę wyjaśnienia przyczyn niepowodzeń dobrze zaplanowanych i sformułowanych federalnych programów publicznych w Stanach Zjednoczonych, takich jak analizowany w książce „Projekt Oakland”¹⁰⁰. Fundamentalne dla tej publikacji było zwrócenie uwagi na fakt, że niepowodzenia wdrożenia danej interwencji (działania) publicznej wynikają nie tylko z technicznych błędów

Brookfield: Edward Elgar, 1995, ss. 461-462.

⁹⁸ P. James, L. Malcolm, *Back to the Future: the Rediscovery of Implementation Studies*, „Policy Currents”, nr 8(3), 1998, ss. 1-9.

⁹⁹ J. L. Pressman, A. Wildavsky, *Implementation: How Great Expectations in Washington Are Dashed in Oakland; Or, Why It's Amazing that Federal Programs Work at All, This Being a Saga of the Economic Development Administration as Told by Two Sympathetic Observers Who Seek to Build Morals on a Foundation*, Berkeley: University of California Press, 1973. s. 182.

¹⁰⁰ Książka Jeffreya L. Pressmana i Aarona Wildavsky’ego *Implementation: How Great Expectations in Washington Are Dashed in Oakland* analizuje problemy związane z wdrażaniem polityki publicznej na przykładzie Projektu Oakland, realizowanego przez Administrację Rozwoju Gospodarczego (EDA). Projekt ten miał na celu stworzenie około 3000 miejsc pracy w Oakland, głównie dla przedstawicieli mniejszości, poprzez inwestycje o wartości 23 mln dolarów w infrastrukturę publiczną. Choć formalnie ogłoszono go w 1966 r., do 1970 r. osiągnięto niewiele z zakładanych celów. Autorzy podzielili książkę na dwie części. Pierwsza opisuje proces inicjacji projektu oraz trudności, które napotkano na drodze jego realizacji, takie jak opóźnienia, biurokratyczne przeszkody i brak koordynacji między uczestnikami. Głównym inicjatorem projektu był Eugene Foley, który jako asystent Sekretarza Handlu ds. Rozwoju Gospodarczego, chciał przeznaczyć fundusze federalne na rozwiązanie problemu miejskiego bezrobocia. Mimo entuzjazmu na początku projektu, okazało się, że „techniczne szczegóły” realizacji były znacznie bardziej skomplikowane i czasochłonne, niż przewidywano. Autorzy wskazują, że głównym powodem niepowodzenia była nieefektywność w przełożeniu ogólnych założeń na działania praktyczne, co doprowadziło do powstania wielu przeszkód, a w rezultacie do niespełnienia oczekiwań społecznych i politycznych. Zob. A. Hirshberg, *Recenzja książki. How Great Expectations in Washington Are Dashed in Oakland*, „Policy Sciences”, t. 5, nr 4, 1974, ss. 481-484, online: <http://www.jstor.org/stable/4531581>. [dostęp: 23.01.20202].

w realizacji czy barier instytucjonalnych, ale przede wszystkim ze „złożoności wspólnego działania” (*complexity of joint action*). Pressman i Wildavsky wskazali, że implementacja polityk publicznych jest procesem wieloetapowym, wymagającym współpracy wielu aktorów, w tym agencji federalnych, lokalnych instytucji, wykonawców oraz społeczności docelowych. Złożoność tej współpracy generuje problemy związane z koordynacją, komunikacją, różnicami interesów oraz biurokratycznymi procedurami. Autorzy podkreślili, że każdy kolejny etap realizacji programu zwiększa ryzyko niepowodzenia, ponieważ wymaga przejścia przez wiele „punktów decyzyjnych” i uzgodnienia działań przez różne podmioty. W przypadku Projektu Oakland, choć cele były jasno określone, a środki finansowe zabezpieczone, brak skutecznego zarządzania procesem wdrożeniowym, połączony z biurokratycznymi opóźnieniami i lokalnymi barierami, doprowadził do nieosiągnięcia zakładanych rezultatów i fiaska całego projektu. Innymi słowami, publikacja Pressmana i Wildavsky’ego odegrała kluczową rolę w redefinicji badań nad implementacją, przesuwając ciężar analizy z teorii projektowania polityk publicznych na praktyczne aspekty ich realizacji. Autorzy zaproponowali unikalną ramę teoretyczną, która traktowała wdrażanie jako złożony, dynamiczny proces pełen napięć, wymagający wielowymiarowego podejścia. W ich ujęciu implementacja polityki nie była postrzegana jedynie jako neutralny proces realizacji wcześniej ustalonych decyzji, lecz jako zjawisko podlegające ciągłym wyzwaniom wynikającym z interakcji różnorodnych czynników politycznych, społecznych, instytucjonalnych i organizacyjnych. W tym kontekście szczególne znaczenie zyskała ich koncepcja „złożoności wspólnego działania” (*complexity of joint action*), która uwidoczniała, jak liczba i różnorodność aktorów oraz decyzji wymaganych do realizacji programu mogą wpływać na jego sukces lub porażkę.

Podsumowując, nie istnieje uniwersalna definicja pojęcia „implementacja”, jak również jednolite podejście badawcze do badań wdrożeniowych. Należałoby zgodzić się z tymi badaczami, którzy postulują, że porzucenie ambicji konstruowania ogólnej teorii wdrażania na rzecz rozwijania i testowania różnych częściowych teorii i hipotez, byłoby najbardziej obiecującym programem badawczym. Takie podejście do programu badawczego zapewnia bardziej pojęciowe wyjaśnienie procesu implementacji, a w tym relacji przyczynowych, wyjaśnienie zróżnicowania wyników wdrażania (wyników realizacji), a także wyjaśnienie rezultatów wdrażania. Ważne jest również nadanie wyższego priorytetu projektom badawczym o charakterze porównawczym i statystycznym, które w większym stopniu niż analizy pojedynczych przypadków umożliwiają kontrolowanie zmiennych trzecich i oferują solidniejsze podstawy do uogólniania wyników.

1.2.2. Modele implementacji polityk publicznych

Badania wdrożeniowe zapoczątkowane przez publikację Jeffreya Pressmana i Aaron Wildavsky'ego doprowadziły do wyłonienia się dwóch kluczowych perspektyw analitycznych: podejścia odgórnego (*top-down*) i oddolnego (*bottom-up*). Obecnie literatura przedmiotu wyróżnia jeszcze model hybrydowy¹⁰¹.

Model implementacji polityk publicznych typu *top-down* zakłada, że kluczowe decyzje są podejmowane na najwyższym szczeblu władzy, a ich egzekwowanie odbywa się głównie za pomocą legislacji i regulacji prawnych¹⁰². Są to instrumenty o najwyższym stopniu ingerencji w system społeczno-gospodarczy, których celem jest zapewnienie zgodności działań podmiotów z przyjętymi założeniami politycznymi. W ramach tego modelu implementacyjnego szczególny nacisk kładzie się na hierarchiczną strukturę procesu wdrażania, w której podmioty podporządkowują się ustalonym regulacjom i przepisom, ograniczając autonomię decyzyjną na niższych poziomach administracyjnych¹⁰³. W związku z tym narzędzia takie jak informowanie, edukowanie, partnerstwo, współpraca sieciowa, mechanizmy zachęt czy samoregulacja odgrywają w tym podejściu drugorzędną rolę.

Badacze reprezentujący podejście odgórne (m.in. Erwin Hargrove, Walter Williams i Richard F. Elmore, a także Donald Van Meter, Carl Van Horn¹⁰⁴ oraz Daniel Mazmanian¹⁰⁵ i Paul Sabatier¹⁰⁶) koncentrowali się na analizie implementacji polityki z perspektywy decydentów wyższego szczebla¹⁰⁷. Ich badania podkreślały kluczową rolę kontroli nad wdrażaniem polityki oraz minimalizację liczby punktów decyzyjnych, które mogłyby stać się źródłem opóźnień lub barier w realizacji działań. Przyjmując perspektywę administracyjną, badacze ci analizowali, w jaki sposób najlepiej zaplanować proces wdrażania, aby zapewnić zgodność realizacji z pierwotnymi założeniami legislacyjnymi. Wspominany już Erwin

¹⁰¹ M. Hill, P. L. Hupe, *Implementing Public Policy: Governance in Theory and in Practice*, London–Thousand Oaks–New Delhi: Sage Publication, 2002, s. 44.

¹⁰² M. Zawicki, *Wdrażanie polityki*, [w:] A. Wołek (red.), *Polityki publiczne*, Kraków: Wydawnictwo Ignatianum, 2021, s.70.

¹⁰³ S. Mazur, *Założenia teoretyczne...*, s. 22. za: E. Bardach, *The Implementation Game. What Happens After a Bill Becomes a Law*, Cambridge: MIT Press, 1977; P. A. Mazmanian, *Implementation and Public Policy*, Glenview: Scott, Foresman, 1983.

¹⁰⁴ D. S. Van Meter, C. E. Van Horn, *The Policy Implementation Process: A Conceptual Framework*, „Administration & Society”, t. 6, nr 4, 1975, ss. 445-488.

¹⁰⁵ Por. D. Mazmanian, P. Sabatier, *Effective Policy Implementation*, Lanham, MD: University Press of America, 1981; D. Mazmanian, P. Sabatier, *Implementation and Public Policy*, Lanham, MD: University Press of America 1989.

¹⁰⁶ P. Sabatier, *Top-down and Bottom-up Approaches to Implementation Research: A Critical Analysis and Suggested Synthesis*, „Journal of Public Policy”, t. 1, nr 6, 1986, ss. 21-48.

¹⁰⁷ H. Ingram, *Implementation: A Review and Suggested Framework*, „Public administration: The state of the discipline”, 1990, ss. 462-463.

Hargrove, jeden z czołowych przedstawicieli pierwszej generacji badań implementacyjnych, określił te badania jako „brakujące ogniwo” (*missing link*)¹⁰⁸ w analizie procesu politycznego, wskazując na niedostatek uwagi poświęcanej etapowi realizacji w klasycznych teoriach polityki publicznej. Podobnie Walter Williams oraz Richard F. Elmore podkreślali znaczenie szczegółowego planowania na poziomie decyzyjnym oraz monitorowania postępów realizacji, zwracając uwagę na konieczność skutecznej koordynacji działań na poziomie instytucjonalnym¹⁰⁹. Zwolennicy modelu odgórnego wskazują na 6 kryteriów efektywnego wdrażania polityki:

- jasność celów wdrażania publicznego,
- oparcie programu na uzasadnionej i prawomocnej teorii,
- adekwatność struktury procesu wdrożenia,
- zaangażowanie urzędników w proces wdrożenia,
- wsparcie władzy (wykonawcze i prawodawcze) i grup interesu,
- brak szkodliwych zmian w warunkach społeczno-gospodarczych¹¹⁰.

Inaczej mówiąc, klasyczne modele odgórnego typu, opierające się na tradycji administracji publicznej, szczegółowo opisują proces wdrażania w sytuacjach, w których polityka jest wyraźnie określona, a poziom konfliktu jest niski¹¹¹.

Praca badawcza autorstwa J. Pressmana i A. Wildavsky'ego, mimo że koncentruje się głównie na aspektach odgórnych procesu, pośrednio przyczyniła się do sformułowania nowych pytań badawczych, które rozszerzyły zakres analiz implementacyjnych o perspektywę oddolną. W rezultacie ich publikacja nie tylko wyznaczyła ramy teoretyczne pierwszej generacji badań implementacyjnych, ale również zainicjowała dynamiczny rozwój tej dyscypliny, prowadząc do wypracowania bardziej złożonych modeli analizujących procesy wdrożeniowe z różnych perspektyw. W konsekwencji narastające badania nad procesami wdrożeniowymi ujawniły poważne rozbieżności pomiędzy podejściami odgórnymi a oddolnymi. Konfrontacja tych dwóch perspektyw stała się kluczowym elementem dalszego rozwoju badań nad

¹⁰⁸ R. W. Robichau, L. E. Lynn Jr, *The Implementation of Public Policy: Still the Missing Link*, „Policy Studies Journal”, t. 37, nr 1, s. 22, online: <http://ereserve.library.utah.edu/Annual/PADMN/6050/Schwartz/robichau.pdf> [dostęp: 13.02.2020].

¹⁰⁹ R. F. Elmore, *Backward Mapping: Implementation Research and Policy Decisions*, „Political Science Quarterly”, t. 94, nr 4, 1979/1980, ss. 601-616, online: https://georgialend.weebly.com/uploads/1/1/8/4/11844781/backward_mapping.pdf [dostęp: 13.02.2020].

¹¹⁰ H. Pölzl, O. Trieb, *Implementation Public Policy*, [w:] F. Fischer, G.J. Miller, M.S. Sidney (red.), *Handbook of Public Policy Analysis. Theory, Politics and Methods*, New York: Routledge, 2007, s. 92.

¹¹¹ M. Zawicki, *Wdrażanie polityki...* s.72. za: D. Mazmanian, P.A. Sabatier, *Implementation and Public Policy...* ss. 41-42.

implementacją.

Teorie oddolnej implementacji (*bottom-up*) polityki nie kwestionują hierarchii procesu politycznego, ale podkreślają kluczową rolę końcowych ogniw, takich jak osoby odpowiedzialne za dostarczanie produktów polityk odbiorcom, np. usługobiorcom, przedsiębiorcom czy organizacjom społecznym. Nurt ten analizuje proces w odwrotnej kolejności – od dostarczanych produktów do decyzji o realizowanej polityce. Badania w tym nurcie oparte są na paradygmacie postpozytywistycznym i metodach jakościowych, skupiając się na relacjach wewnątrzorganizacyjnych, kulturze organizacyjnej i interakcjach międzyludzkich¹¹². Zwolennicy tego modelu wskazywali, że uzyskanie rezultatów nie jest wyłącznie efektem trafnie sformułowanych założeń, dopasowanych zasobów do oczekiwanych rezultatów – czyli nie występuje jedyna zależność pomiędzy wysokiej jakości formułowaniem zasad wykonywania działania (polityk/programów). Dla modelu oddolnego, kluczowa jest jakość oddolnego działania podmiotów, które chcą i mogą uczestniczyć w rozwiązywaniu określonych problemów¹¹³. Wskazuje się tutaj na znaczenie współpracy pomiędzy interesariuszami czy odbiorcami działań (polityk/programów) publicznych. Uwaga skupiona jest na warunkach lokalnych wdrażania działania oraz na roli władz lokalnych – w wielu przypadkach wdrażanie polityk odbywa się za pośrednictwem władz lokalnych¹¹⁴. Zamiast traktować władze centralne jako jedyne źródło wytycznych, podkreśla się znaczenie negocjacji w ramach sieci aktorów odpowiedzialnych za implementację. W tym podejściu polityka powstaje nie tylko na podstawie aktów prawnych, ale również w oparciu o regulacje lokalne i wewnętrzne. Cele polityki są definiowane wspólnie przez polityków i wykonawców, a ich szczegółowość oraz możliwość modyfikacji w trakcie realizacji stanowią istotne cechy tego procesu.

Wśród kluczowych przedstawicieli nurtu oddolnego wymienia się Richarda Weatherley'a i Michaela Lipsky'ego, Benny'ego Hjerna i Davida Portera, Benny Hjerna i Chrisa Hull'a czy Richarda Elmore'a. Według pierwszej pary badaczy, teoria oddolna koncentruje się na identyfikacji podmiotów zaangażowanych w implementację oraz na analizie ich działań w odniesieniu do lokalnych wyzwań. Koncepcja „biurokracji pierwszego kontaktu” (*street-level bureaucracy*) R. Weatherley'a i M. Lipsky'ego wskazuje na kluczową rolę urzędników najniższego szczebla, którzy w codziennych interakcjach z odbiorcami polityk w istotny sposób

¹¹² M. Zawicki, *Wdrażanie polityki...*, ss. 72-73.

¹¹³ M. Lipsky, *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individuals in Public Service*, New York: Russell Sage Foundation, 2010, ss. 23-24.

¹¹⁴ Tamże, s. 230.

wpływają na jej ostateczny kształt¹¹⁵. Decyzje podejmowane przez tych urzędników, wynikające z konieczności radzenia sobie z niejasnymi wytycznymi i nadmiarem obowiązków, determinują rezultaty implementacji. Z kolei, badania Benny'ego Hjerna i Davida Portera dowodzą, że struktury implementacyjne nie są narzucane z góry, lecz formują się w trakcie wdrażania, co pozwala na elastyczność i lepsze dostosowanie do lokalnych potrzeb. Te struktury nie są ograniczone przez formalne granice organizacyjne, a ich siła wynika z więzi między uczestnikami procesu¹¹⁶. Natomiast w koncepcji „map interesariuszy” B. Hjern i C. Hull sugerują, by analizę implementacji rozpocząć od zidentyfikowania konkretnego problemu, a następnie określić interesariuszy, na których problem ten oddziałuje, oraz zbadać relacje między nimi¹¹⁷. W analizie tej uwzględnia się zarówno aktorów publicznych, jak i prywatnych, co umożliwia uwzględnienie wielowymiarowości polityk publicznych¹¹⁸. Zaś R. Elmore jest autorem metody łączącej wiele podejść w analizie implementacji polityki – mapowanie perspektywiczne z mapowaniem wstecznym¹¹⁹.

Innym podejściem jest wspomniany na początku model hybrydowy implementacji polityk publicznych, który stanowi próbę połączenia kluczowych elementów podejścia odgórnego i oddolnego, oferując bardziej złożony i dynamiczny sposób analizy procesów wdrażania. Do czołowych przedstawicieli tego nurtu należą Malcom L. Goggin, Ann Bowman, James Lester oraz Laurence O'Toole, którzy zwracają uwagę na ewolucyjny charakter implementacji¹²⁰. W tym podejściu proces wdrażania nie jest traktowany jako linearny i jednoznaczny, lecz jako dynamiczne zjawisko, które wymaga ciągłego przededefiniowywania celów oraz adaptacji zastosowanych rozwiązań do zmieniających się warunków. Implementacja w ujęciu hybrydowym staje się procesem interaktywnym, w którym kluczową rolę odgrywa uczenie się wszystkich zaangażowanych aktorów. Decydenci, wykonawcy i interesariusze, przystępując do realizacji działań, często nie dysponują pełną wiedzą na temat uwarunkowań ani skutków planowanych polityk, co wymusza ich bieżące dostosowywanie do pojawiających się okoliczności¹²¹. Istotnym założeniem tego podejścia jest uznanie, że proces implementacji nie przebiega w izolacji od rzeczywistości społecznej, politycznej i

¹¹⁵ K. Sztandar-Sztanderska, *Obywatel spotyka państwo. O urzędach pracy jako biurokracji pierwszego kontaktu*, Warszawa: Scholar, 2016, s. 13.

¹¹⁶ K. Wolniewicz-Słomka, *Projektowanie i implementacja...*, s. 81.

¹¹⁷ Zob. B. Hjern, C. Hull, *Implementation Research as Empirical Constitutionalism*, „European Journal of Political Research”, t. 10, nr 2, 2006, ss. 105-115.

¹¹⁸ M. Zawicki, *Koncepcje teoretyczne...*, s. 96.

¹¹⁹ Więcej R.F. Elmore, *Backward mapping...*, ss. 601-616.

¹²⁰ M. Goggin, A. Bowman, J. Lester, L. O'Toole, *Implementation Theory and Practice: Toward a Third Generation*, New York: Harper Collins, 1990, s. 18.

¹²¹ S. Mazur, *Założenia teoretyczne...*, s. 23, za: R. Mayntz, H.U. Derlien, *Party patronage and politicization of the west Germany administrative elite 1970-1987 – towards hybridization?*, „Governance” 2, nr 4, 1989.

ekonomicznej, lecz jest silnie zależny od zmiennych kontekstualnych, takich jak zmiany w otoczeniu instytucjonalnym czy nieprzewidziane bariery organizacyjne. W związku z tym aktorzy odpowiedzialni za wdrażanie muszą elastycznie reagować na pojawiające się wyzwania, co zbliża model hybrydowy do perspektywy pragmatycznej. Niemniej, ze względu na swoją złożoność i mniejsze uproszczenie procesów implementacji, model ten nie cieszy się tak dużą popularnością jak podejścia odgórne czy oddolne. Trudności w jego operacjonalizacji oraz brak jednoznacznych wskazówek metodologicznych utrudniają jego szerokie zastosowanie w badaniach. Mimo to model hybrydowy dostarcza wartościowego narzędzia do analizy polityk w warunkach dynamicznej i zmiennej rzeczywistości, oferując bardziej kompleksowe spojrzenie na wdrażanie rozwiązań publicznych.

Podsumowując, współczesne badania nad implementacją polityk publicznych wyodrębniły trzy główne podejścia: odgórne, oddolne i hybrydowe. Analizy tych modeli wskazują, że sukces procesu implementacyjnego zależy od licznych czynników, zarówno na poziomie krajowym, jak i lokalnym. Kluczowe znaczenie mają m.in.: specyficzne uwarunkowania danego państwa, rodzaj polityki publicznej, efektywność mechanizmów monitorowania i kontroli, precyzyjność w formułowaniu celów, oddziaływanie bodźców i ograniczeń na poziomach centralnym i lokalnym, a także działania urzędników samorządowych. Istotnym elementem jest również współpraca między wszystkimi zaangażowanymi aktorami, negocjacje między poziomami lokalnym i krajowym, a także uwzględnienie społeczno-ekonomicznego kontekstu danej jednostki samorządu terytorialnego. Sukces implementacji wymaga jednoczesnego określenia zasobów i narzędzi na poziomie centralnym oraz zidentyfikowania odpowiedzialnych grup i odbiorców na szczeblu lokalnym. Współcześni badacze, podkreślają znaczenie analizy wyników działań, rozumianych jako faktyczne dostarczenie usług oraz postulują rozwój badań porównawczych na poziomie ponadnarodowym, uwzględniających różnice kulturowe i instytucjonalne. Dodatkowo, proponuje się uzupełnienie tych badań o szczegółowe analizy polityk sektorowych, co pozwoli lepiej zrozumieć specyfikę implementacji w różnych obszarach.

1.2.3. Interwencja publiczna jako narzędzie implementacji polityki

Interwencje publiczne (działania publiczne) stanowią kluczowy mechanizm realizacji polityk publicznych, umożliwiający państwu osiągnięcie założonych celów społecznych, gospodarczych i administracyjnych. Ich zakres obejmuje szerokie spektrum działań, od

kompleksowych programów rządowych i lokalnych inicjatyw po szczegółowe regulacje prawne kształtujące prawa i obowiązki obywateli¹²². Ten instrument można określić jako władzę przymusu (*coercive power*) lub instrument władzy państwa nad obywatelami (*authoritative instrument*), a w niektórych przypadkach bezpośrednia rządowa regulacja (*direct government*)¹²³. Przykładem tego rodzaju działań może być wprowadzenie preferencji podatkowych, takich jak zwolnienia podatkowe dla młodych pracowników przed 26. rokiem życia czy realizacja usług publicznych w zakresie edukacji, ochrony zdrowia lub rynku pracy. Jednym z instrumentów polityk publicznych realizowanych przez państwo jest wytwarzanie usług dla społeczeństwa, tj. prowadzenie szkół, szpitali czy urzędów pracy. Niektóre państwa włączają w wytwarzanie tych usług sektor prywatny, np. państwo (administracja na szczeblu samorządowym) jedynie prowadzi Urząd Pracy, a zleca wykonywanie szkoleń dla bezrobotnych firmom sektora prywatnego. Mowa tu o porzuceniu przez państwo instrumentu własności na rzecz instrumentu wolnego rynku. Współpraca z sektorem prywatnym umożliwia decentralizację i efektywniejsze wykorzystanie posiadanych zasobów. Państwo stosuje różnorodne instrumenty polityk publicznych, które można podzielić na „twarde” oraz „miękkie”. W przypadku „twardych” narzędzi kluczową rolę odgrywają normy prawne oraz elementy finansowe, w tym system opodatkowania. Kluczowe dla sukcesu wdrażanej polityki jest właściwy dobór instrumentów – od narzędzi bardziej tradycyjnych (własność publiczna) do narzędzi uznawanych za innowacyjne (współdział podmiotów społecznych i prywatnych). Usługi publiczne (edukacja, zdrowie, rynek pracy) są również instrumentami implementacji, państwo może je wykonywać samodzielnie lub zlecać sektorowi społecznemu i prywatnemu. Dochody podatkowe, będące podstawowym źródłem finansowania interwencji publicznych są alokowane w sposób umożliwiający realizację potrzeb społecznych, takich jak edukacja, ochrona zdrowia, budowa infrastruktury czy rozwój lokalnych społeczności. Podatki jako fundamentalny instrument polityki finansowej, są regulowane poprzez określanie stawek podatkowych, zasad ich poboru oraz mechanizmów ulg podatkowych. Równolegle państwo korzysta z instrumentów regulacyjnych, takich jak przepisy prawne, które definiują ramy funkcjonowania społeczeństwa i gospodarki, oraz działań mających na celu pobudzenie aktywności gospodarczej czy społecznej. Coraz częściej do realizacji polityk publicznych wykorzystywane są także „miękkie” narzędzia, którym przypisuje się zdolność dostarczania rozwiązań dla różnorodnych problemów. Działaniami miękkimi używa się do świadczenia obywatelom informacji, doradztwa oraz perswazji. W praktyce oznacza to umiejętne

¹²² K. Olejniczak, P. Śliwowski, *Nadchodzi rewolucja?...*, ss. 13-14.

¹²³ M. Howlett, *Designing Public Policies. Principles and Instruments*, London: Routledge, 2011, s. 84.

kształtowanie systemu bodźców, które mogą przybierać formę zarówno finansową, jak i niematerialną. Bodźce niematerialne związane są z perswazją w obszarach dbałości o zdrowie, patriotyzmu, wartości rodzinnych itp. Oddziaływanie tych bodźców może skłaniać obywateli do przyjmowania postaw zgodnych z celami polityk publicznych, korzystnych dla społeczeństwa. Przykładowo, pozytywna reakcja społeczeństwa na bodźce związane z uczestnictwem w badaniach profilaktycznych może długofalowo przyczynić się do poprawy wskaźników zachorowalności na choroby śmiertelne. Analogicznie, społeczna inicjatywa „Narodowe Czytanie”, propagująca znajomość literatury narodowej poprzez publiczne odczytywanie fragmentów dzieł w środkach masowego przekazu, stanowi działanie miękkie mające na celu popularyzację czytelnictwa, podkreślenie wartości polskiej literatury, dbałość o język ojczysty oraz wzmacnianie poczucia wspólnej narodowej tożsamości¹²⁴.

Konwencjonalne podejście do projektowania interwencji publicznych opiera się na paradygmacie racjonalności, w którym zakłada się, że jednostki działają jako racjonalne podmioty, zdolne do podejmowania decyzji na podstawie pełnej informacji, w sposób maksymalizujący ich użyteczność – koncepcja *homo economicus*¹²⁵. W tym ujęciu decyzje są efektem skrupulatnej analizy dostępnych danych, porównywania alternatywnych opcji i wyboru działań, które najskuteczniej realizują określone cele. Tego rodzaju założenie, choć teoretycznie spójne, w praktyce okazuje się niewystarczające do wyjaśnienia złożoności procesu decyzyjnego, co podkreślają zarówno krytycy, jak i wyniki badań empirycznych. W obliczu tych wyzwań szczególnego znaczenia nabiera koncepcja ograniczonej racjonalności (*bounded rationality*), sformułowana przez Herberta Simona, która podważa założenie o nieograniczonych możliwościach poznawczych i zdolności do przetwarzania informacji przez jednostki. Badacz w swojej przełomowej pracy „Administrative Behavior” wskazuje, że racjonalność jednostek, w tym urzędników administracyjnych, jest ograniczona przez szereg czynników, takich jak dostępność informacji, zdolności poznawcze oraz presja czasowa¹²⁶. W praktyce decyzje nie są podejmowane w sposób idealnie racjonalny, lecz raczej „wystarczająco

¹²⁴ „Narodowe Czytanie” to coroczna akcja wspólnego czytania wybranej lektury, do której przyłączyć się mogą wszystkie chętne osoby prywatne oraz instytucje publiczne w kraju i za granicą. Akcja Narodowego Czytania została zainicjowana w 2012 r. wspólną lekturą Pana Tadeusza Adama Mickiewicza. W 2013 r. w całej Polsce odbyło się czytanie dzieł Aleksandra Fredry, a w rok później przeczytano Trylogię Henryka Sienkiewicza. W 2015 r. w warszawskim Ogrodzie Saskim Prezydent RP Andrzej Duda wraz z Małżonką Agatą Kornhauser-Dudą rozpoczęli Narodowe Czytanie Lalki Bolesława Prusa, zob. Kancelaria Prezydenta RP, *Narodowe Czytanie*, online: <https://www.prezydent.pl/aktualnosci/inicjatywy/narodowe-czytanie> [dostęp: 20.01.2020].

¹²⁵ *Homo oeconomicus* to model człowieka, która dąży do podejmowania racjonalnych decyzji ekonomicznych, dostosowując się do dynamicznie zmieniającego się otoczenia w celu osiągnięcia optymalnych korzyści dla siebie, za: m.in. A. Smitha, J.S. Milla oraz J.F. Mutha.

¹²⁶ H.A. Simon, *Administrative Behavior*, New York: The Free Press, 1997, introduction: online: https://accord.edu.so/course/material/administrative-theory-and-behavior-478/pdf_content [dostęp 2.02.2024].

dobry” (*satisficing*), to znaczy opierają się na wyborze opcji spełniającej minimalne kryteria akceptowalności, zamiast poszukiwania rozwiązania optymalnego. Simon dowodzi, że zamiast analizować wszystkie możliwe opcje, aktorzy decyzyjni stosują uproszczone heurystyki, czyli reguły kciuka, które pozwalają im poradzić sobie z ograniczeniami poznawczymi. Jego koncepcja ma kluczowe znaczenie dla rozumienia zachowań administracyjnych, ponieważ wskazuje, że procesy podejmowania decyzji w administracji publicznej muszą być postrzegane jako adaptacyjne i osadzone w kontekście instytucjonalnym oraz społecznym¹²⁷.

Odkrycia H. Simona znalazły odzwierciedlenie w późniejszych badaniach z zakresu kognitywistyki oraz ekonomii behawioralnej, które ukazały, że procesy decyzyjne są dodatkowo zniekształcane przez różnego rodzaju błędy poznawcze (*biases*), takie jak efekt potwierdzenia (*confirmation bias*) czy efekt zakotwiczenia (*anchoring*). Ludzie nie tylko działają w warunkach niepełnej informacji, ale także mają tendencję do interpretowania danych w sposób zgodny z ich wcześniejszymi przekonaniami lub do przywiązywania nadmiernej wagi do początkowych wartości liczbowych, które wpływają na kolejne oceny. Takie systematyczne odchylenia od pełnej racjonalności mają istotne implikacje dla projektowania interwencji publicznych, ponieważ wskazują na potrzebę uwzględnienia ludzkich ograniczeń poznawczych w procesach implementacji i monitorowania polityk. Owe perspektywy teoretyczne stawiają pytania dotyczące skomplikowanej natury ludzkiego podejmowania decyzji i konieczności uwzględnienia nielogicznego elementu w analizie interwencji publicznych. Innymi słowy, adresaci interwencji publicznych mogą niekoniecznie kierować się racjonalnością czy zyskiem ekonomicznym, podejmując zachowania publiczne, mogą kierować się np.: skojarzeniami czy intuicją¹²⁸. Skutki interwencji publicznych są trudne do przewidzenia w 100%, dlatego tak ważną jest systematyczna ewaluacja procesów wdrażania interwencji publicznych. Narzędzia projektowania i ewaluacji interwencji publicznej wykorzystują zwyczajowo metodę logiczną¹²⁹. Tradycyjny model logiczny obejmuje ciąg przyczynowo-skutkowy: nakłady, działania, produkty, rezultaty i efekty¹³⁰. Opierając się na tej logice przyjmuje się, że poniesione nakłady umożliwiają działania, które przyniosą produkty powodujące rezultaty¹³¹.

¹²⁷ M. Mintrom, *Herbert A. Simon, Administrative Behavior: A Study of Decision-Making Processes in Administrative Organization*, [w:] M. Lodge, E. C. Page, S. J. Balla (red.), *The Oxford Handbook of Classics in Public Policy and Administration*, Oxford: Oxford University Press, 2016, ss. 13-15.

¹²⁸ K. Olejniczak, P. Śliwowski, *Nadchodzi rewolucja?...*, ss. 15-17.

¹²⁹ K. Olejniczak, *Wprowadzenie do zagadnień ewaluacji* [w:] K. Olejniczak, M. Kozak, B. Ledzion (red.), *Teoria i praktyka ewaluacji interwencji publicznych. Podręcznik akademicki*, Warszawa: Akademia Leona Koźmińskiego- Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008, ss. 17-23.

¹³⁰ K. Olejniczak, P. Śliwowski, *Nadchodzi rewolucja?...*, s. 37.

¹³¹ S. Krupnik, *Ewaluacja polityk publicznych*, [w:] A. Wołek (red.), *Polityki publiczne*, Kraków: Wydawnictwo Ignatianum, 2021, ss. 93-95.

W studiach nad narzędziami implementacji polityki, podjęto próbę tworzenia modeli – analizowano dopasowanie instrumentów do wyznaczonych celów, problemów czy zamierzonego wpływu, który ma zostać osiągnięty poprzez zaplanowane działanie (interwencję)¹³². Narzędzia działania można przedstawić w uproszczony sposób zaczynając od tych, które mają najniższy, do tych które mają najwyższy stopień przymusu rządowego. Na jednym krańcu tego spektrum znajdują się mechanizmy samoregulacji oraz działania oparte na perswazji, takie jak apele czy zachęty. Kolejnymi poziomami są subsydia oraz regulacje prawne, które wprowadzają określone obowiązki i standardy. W późniejszych analizach dodano również kategorie narzędzi obejmujące opodatkowanie jako formę nacisku ekonomicznego oraz przedsiębiorstwa publiczne, które realizują zadania państwa poprzez działalność gospodarczą¹³³.

W ostatnich latach, uwaga skupiona jest na poziomie interwencji (ingerencji) państwa w życie jednostki, które są wywołane przez implementowanie konkretnej polityki. Aby uporządkować sposoby ingerencji stworzono specjalną drabinę interwencji publicznych, zaczynając od działań, w których brak tzw. ingerencji, a skończywszy na działaniach, które pozbawiają jednostkę możliwości dokonania jakiegokolwiek wyboru:

- brak podejmowania interwencji przez państwo i społeczeństwo, jedynie monitorowanie sytuacji,
- dostarczanie informacji poprzez przeprowadzanie kampanii społecznych, zachęcających do podejmowania określonych zachowań,
- umożliwianie obywatelom wyboru, czyli wspieranie w pewnych dążeniach np. wspieranie obywateli w uzyskaniu wiedzy o dotacjach z Unii Europejskiej,
- nakierowywanie obywateli na dokonywanie zmiany swoich przyzwyczajeń. Państwo wdraża działania służące temu, aby obywatel dokonywał określonego wyboru np. wybór soków niż napojów wysokosłodzonych,
- nakierowywanie obywateli na dokonywanie określonego wyboru. Państwo wdraża działania związane z tworzeniem systemu zachęt np. finansowych, aby obywatel podejmował pewne działania. Na przykład ulgi podatkowe na zakup określonego towaru czy dofinansowania do wykonywania określonych działań (zakupy kolektorów słonecznych) itp.,
- nakierowywanie obywateli na niedokonywanie określonych wyborów. Państwo tworzy system tzw. antybodźców do niedokonywania określonych wyborów. Przykładowo,

¹³² K. Olejniczak, P. Śliwowski, *Nadchodzi rewolucja?...*, ss. 60-63.

¹³³ A. Zybala, *Polityka publiczna wobec teorii ...*, ss. 31-32.

paczki papierosów opatrzone zdjęciami z operacji, zniekształconych organów w wyniku chorób nowotworowych lub pogrzebów, mają zniechęcać do palenia tytoniu¹³⁴,

- ograniczenie pola wyboru. Państwo wdraża działania mające na celu ograniczenie skali wyboru swoim obywatelom. Przykładowo, wyznaczenie godzin, w których można kupić alkohol, określenie szczegółowych kwalifikacji w dostępie do określonych stanowisk czy zawodów,
- całkowite wyeliminowanie wyboru. Państwo podejmuje takie działania publiczne, które zakładają, że obywatele tracą możliwość dokonywania wyboru w określonej sytuacji. Przykładowo zakaz palenia w restauracjach czy innych miejscach publicznych, zakaz sprzedawania alkoholu osobom poniżej 18. roku życia lub osobom nietrzeźwym¹³⁵.

B. Guy Peters i inni badacze wymieniają paletę dostępnych instrumentów implementacji: prawo, usługi publiczne, pieniądze, podatki, inne instrumenty finansowe (kredyty, gwarancje, ubezpieczenia), perswazja¹³⁶. Można zgodzić się z B. Guy Petersem, że: „niestety, rządy nie mają jeszcze efektywnej wiedzy o rezultatach wpływu swoich narzędzi czy relacji poszczególnych narzędzi do danych instrumentów programowania polityk, aby je efektywnie dopasować. Wydaje się, że większość wyborów dokonuje się z przyzwyczajenia i swojskości danych rzeczy, a nie z pewnej wiedzy o efektywności”¹³⁷. Prawo jest tu rozumiane jako władza państwa, przywilej władzy państwowej i jest wymieniane w pierwszej kolejności. Instrument prawny służy obywatelom do określenia ich uprawnień oraz regulowania aktywności obywateli, instytucji czy innych organizacji (warunki bezpieczeństwa czy rozwój gospodarczy).

W fazie początkowej studiów nad implementacją zawężono analizy jedynie do polityki gospodarczej i wykorzystania powiązanych z nią narzędzi: podatków, grantów czy subsydiów. Laster Salamon uznał, że w obrębie studiów nad polityką publiczną właściwe jest podejście narzędziowe (*tools approach*). Badania L. Salomona są połączone z dwoma polami badawczymi: jedno dotyczy konsekwencji wyboru określonych narzędzi rządowego działania,

¹³⁴ Instytucje Europejska zainicjowały prawo, które zobowiązuje do umieszczania drastycznych obrazów i ostrzeżeń na opakowaniach wszystkich produktów tytoniowych dostępnych na rynkach krajów Unii Europejskiej. Te ilustracje mają przedstawiać negatywne skutki używania wyrobów tytoniowych, prezentując osoby dotknięte chorobami wynikającymi z palenia.

Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady 2014/40/UE z dnia 3 kwietnia 2014 r. w sprawie zbliżenia przepisów ustawowych, wykonawczych i administracyjnych państw członkowskich w sprawie produkcji, prezentowania i sprzedaży wyrobów: online <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32014L0040> [dostęp: 2.02.2024].

¹³⁵ Nuffield Council on Bioethics, *Public Health: Ethical Issues*, Raport z badań, 2007, s. 19.

¹³⁶ Przykład: B.G. Peters, *American Public Policy. Promise and Performance*, Washington: CQ Press, 2004; G. Majone, *Dowody i perswazja w procesie politycznym*, tł. D. Sielski, Warszawa: Scholar, 2004.

¹³⁷ B.G. Peters, *American Public Policy. Promise...*, s. 6.

na efektywność i funkcjonowanie programów rządowych, drugie zaś związane jest z czynnikami, które wpływają na to, że dany rząd wybiera takie, a nie inne narzędzia w celu realizowania swoich programów¹³⁸.

Interwencje publiczne odnoszą się do tych obszarów, gdzie wprowadzana jest polityka publiczna (edukacja, rynek pracy itd.). Logika interwencji publicznych opiera się jednak na prostym mechanizmie, który wykorzystuje kary, zakazy, a także zachęcanie czy informowanie i uświadamianie¹³⁹. Cechą wspólną interwencji publicznych niezależnie od typu jest kształtowanie określonych zachowań, które w uznaniu władz (rząd, samorząd) prowadzą do pożądaných efektów – dobrobyt, porządek społeczny. Należy zgodzić się z Eldarem Shafirem, że im lepsze zrozumienie problemu przez organy władzy publicznej, dopasowanie formy i logiki adresatów, tym interwencja publiczna jest efektywniejsza¹⁴⁰.

Podsumowując, ostatnie dekady przyniosły wachlarz różnorodnych instrumentów działań w politykach publicznych, głównymi są jednak regulacja odgórna i samoregulacja. Regulacja odgórna polega na wykorzystywaniu przez rząd zdolności do tworzenia prawa, w celu uzyskania swoich celów programowych. Działając w sposób odgórny, rządy nakładają na jednostki a także przedsiębiorstwa konkretne wymogi w różnych sferach życia, które z zasady powinny służyć dobru zbiorowemu. Powodem regulacji jest pewien stopień podporządkowania, który opiera się na zakazach i nakazach.

1.2.4. Regulacja a samoregulacja we wdrażaniu polityk publicznych

Regulacje odgórne stanowią trzon instrumentów wykorzystywanych w zarządzaniu publicznym poprzez legislację. Są wyrazem podejścia tradycyjnego typu „rozkazuj i kontroluj” (*command and control*)¹⁴¹. Eksperti Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) dokonali klasyfikacji regulacji, dzieląc je na trzy główne kategorie: regulacje ekonomiczne, społeczne i administracyjne¹⁴². Regulacje ekonomiczne odnoszą się do działań państwa mających na celu kontrolę i interwencję w mechanizmy rynkowe. Dotyczą one m.in. zasad

¹³⁸ M. Hill, P. Hupe, *Implementing Public Policy...*, s.43.

¹³⁹ Schneider i Ingram podają swoją (nieco inną) listę narzędzi polityki publicznej: - zakazy i nakazy, - zachęty, - narzędzia budujące potencjał (informowanie, edukowanie), - namowy, - narzędzia uczenia się. Zob. H. Ingram, A. L. Schneider, *Improving Implementation through Framing Smarter Statutes*, „Journal of Politics”, nr 52(2), 1990, ss. 513-519.

¹⁴⁰ E. Shafir, *Introduction*, [w:] E. Shafir, (red.), *The Behavioral Foundations of Public Policy*, Princeton: Princeton University Press 2013 ss. 1-9, za: K. Olejniczak, P. Śliwowski, *Nadchodzi rewolucja?...*, ss. 14-15.

¹⁴¹ Zob. K.P.V. O’Sullivan, D. Flannery, *A discussion on the resilience of command and control regulation within regulatory behavior theories*, „Journal of Governance and Regulation”, nr 1, 2012, s.16.

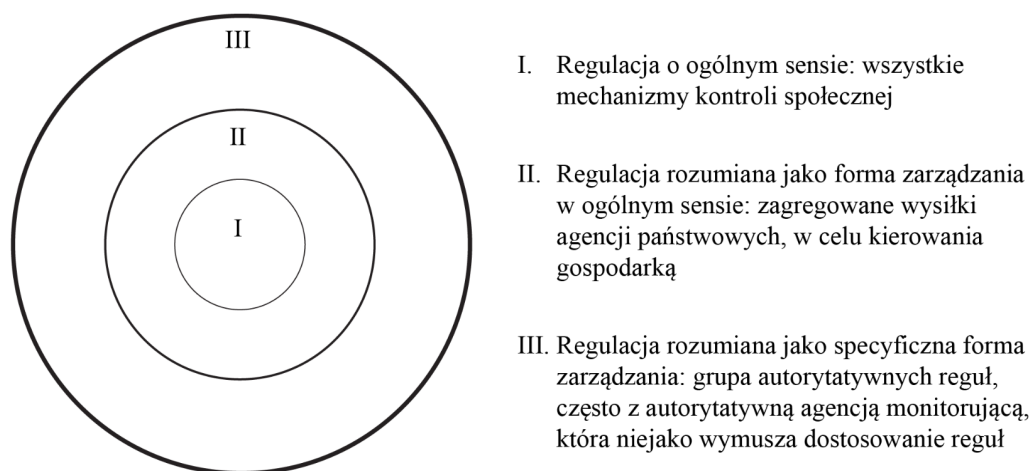
¹⁴² OECD, *Report on Regulatory Reform. Synthesis*, s. 6.

wchodzenia i wychodzenia podmiotów gospodarczych na rynek, ustalania cen, regulacji dotyczących konkurencji czy funkcjonowania sektorów strategicznych. Tego rodzaju regulacje mają na celu zarówno ochronę stabilności gospodarczej, jak i zapewnienie uczciwości w działalności rynkowej, minimalizując ryzyko praktyk monopolistycznych oraz negatywnych skutków asymetrii informacji w relacjach pomiędzy uczestnikami rynku. Z kolei, regulacje społeczne mają na celu ochronę szeroko rozumianego interesu publicznego, obejmując obszary takie jak zdrowie publiczne, edukacja, bezpieczeństwo społeczne oraz spójność społeczna. Regulacje tego typu są projektowane z myślą o minimalizacji ryzyka dla jednostek i grup społecznych, a także o zapewnieniu odpowiednich standardów życia, bezpieczeństwa oraz dostępu do kluczowych usług. Trzeci rodzaj regulacji, regulacje administracyjne, odnosi się do formalności biurokratycznych, które umożliwiają sprawne funkcjonowanie instytucji publicznych i prywatnych w zgodzie z przyjętymi zasadami i normami. Obejmują one m.in. procedury zabezpieczenia i przetwarzania informacji, składania wniosków czy spełniania określonych wymogów proceduralnych. Tego rodzaju regulacje, mimo że często postrzegane jako uciążliwe, są kluczowe dla zapewnienia transparentności, porządku prawnego oraz skutecznego zarządzania procesami administracyjnymi¹⁴³. Podczas gdy Robert Baldwin w swoich rozważaniach wskazuje na trzy definicje „regulacji”: jako celowe zasady (*targeted rules*), jako interwencję państwa w mechanizmy gospodarcze, oraz jako szeroko rozumiane mechanizmy kontroli społecznej¹⁴⁴. Pierwsze z tych pojęć rozumiane przez Baldwina są jako autorytatywne zespoły zasad, które są upowszechniane przez agencje regulacyjne czy podmioty branżowe. Drugie z kolei, są to reguły stanowione przez agencję państwa w celu zarządzania gospodarką kraju (podatki, własność publiczna czy subsydia). Te ostatnie, pojęcie „regulacji” traktują najszerzej jako wszelkie formy kontroli społecznej poprzez stanowienie reguł. Pojęcie regulacji przedstawia rysunek 2.

¹⁴³ Przykład: OECD, *Polska: realizacja strategicznych możliwości państwa, Przeglądy Zarządzania Publicznego OECD*, 2013, online: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/pl/publications/reports/2013/05/poland-implementing-strategic-state-capability_g1g2fe02/9789264236851-pl.pdf [dostęp: 11.10.2020].

¹⁴⁴ J. Jordana, D. Levi-Faur, *The Politics of regulation in the age of governance*, [w:] *Politics of regulation. Institutions and Regulatory Reforms for the Age of Governance*, Cheltenham–Northampton: Edward Elgar, 2004, s. 3.

Rysunek 2. Pojęcie regulacji



Źródło: J. Jordana, D. Levi-Faur, *The Politics of regulation in the age of governance*, [w:] *Politics of regulation. Institutions and Regulatory Reforms for the Age of Governance*, Cheltenham–Northampton: Edward Elgar, 2004, s. 3. za: A. Zybala, *Państwo i społeczeństwo w działaniu. Polityki publiczne wobec potrzeb modernizacji państwa i społeczeństwa*, Warszawa: Difin, 2013, s. 285.

Rola państwa jako regulatora zaczęła wzrastać wraz ze zmianami sposobów zarządzania państwem. Pod koniec ubiegłego stulecia, państwa zaczęły wycofywać się z realizowania swoich celów za pomocą własności publicznej na rzecz ekspansji agencji regulacyjnych powiązanych bezpośrednio z rozwojem infrastruktury publicznej, zwłaszcza sektorów wodociągowego i gazowego¹⁴⁵. Stany Zjednoczone odegrały pionierską rolę w tworzeniu agencji regulacyjnych, których pierwsze instytucje powstały już pod koniec XIX w. (w Europie od początku XX w. m.in. Wielka Brytania, Francja, Niemcy i Włochy). Według Aleksandra Surdeja „państwo nie traci więc całkowicie możliwości realizowania ważnych celów publicznych, takich jak na przykład zapewnienie powszechnego dostępu do usług telekomunikacyjnych lub niezawodności dostaw energii elektrycznej. Jest jednak zmuszone osiągać te cele, posługując się bodźcami ekonomicznymi wbudowanymi w mechanizmy regulacyjne”¹⁴⁶. Innymi słowami, po procesie prywatyzacji przedsiębiorstw wcześniej należących do państwa, władze publiczne ustanawiały organy regulacyjne w celu nadzorowania ich działalności. Podstawową funkcją tych instytucji jest egzekwowanie zachowań sprzyjających konkurencyjności oraz zapewnienie realizacji minimalnych zobowiązań o charakterze publicznym przez podmioty rynkowe. W efekcie zmienia się charakter ingerencji

¹⁴⁵ R. Baldwin, M. Cave, M. Lodge, *Understanding Regulation. Theory, Strategy, and Practice*, Oxford: Oxford University Press, 2010.

¹⁴⁶ Tamże, s. 84.

państwa w gospodarkę – ograniczona zostaje bezpośrednia kontrola właścicielska i administracyjna, natomiast wzrasta znaczenie instytucji regulacyjnych, które za pomocą odpowiednich narzędzi oddziałują na mechanizmy rynkowe. Zgodnie z ujęciem Michaela Reagana, regulacja stanowi proces, w ramach którego rząd narzuca określone wymogi i standardy na jednostki oraz podmioty gospodarcze, głównie za pośrednictwem wyspecjalizowanych agencji regulacyjnych¹⁴⁷.

Należy podkreślić, że rozwój regulacji niesie za sobą również ryzyka, które mogą prowadzić nawet do ograniczania rozwoju gospodarczego. W odpowiedzi na te wyzwania podejmowane są inicjatywy deregulacyjne bądź działania zmierzające do optymalizacji ram regulacyjnych, których celem jest podniesienie efektywności funkcjonowania systemów regulacyjnych przy jednoczesnym ograniczeniu ich obciążeń dla podmiotów gospodarczych. A. Surdej stwierdza, że „kluczowe narzędzia do rządzenia i osiągnięcia pożądanego celu (...) znajdują się w procesie regulacji i deregulacji”¹⁴⁸. W niektórych państwach jest to instrument wykorzystywany priorytetowo, ma to miejsce, gdy występuje nadwyżka regulacji ogólnych w stosunku do innych dostępnych instrumentów. Rządy, posługując się regulacją, starają się kształtować zachowania i działania jednostek, a także różnych podmiotów (głównie w sferze gospodarczej, lecz także w innych dziedzinach), aby realizować własne zamierzone cele. W demokracjach zachodnich, w szczególności w Stanach Zjednoczonych wraz ze wzrostem ilości regulacji i poziomem ich skomplikowania doszło do dekonstrukcji struktur państwa na rzecz agencji regulacyjnych o względnie niezależnym statusie od państwa. Sposób działania danej regulacji zależy od jakości jej sformułowania w aktach prawnych (precyzja zapisów, możliwość egzekwowania, etyka społeczna)¹⁴⁹. Inaczej mówiąc, efektywne zarządzanie regulacjami wymaga wysokiego poziomu kompetencji eksperckich. Warto także zauważyć, że regulacje nie są jedynie narzędziem porządkowania rynku, lecz mogą również służyć realizacji interesów określonych grup społeczno-gospodarczych. Przykładem jest wdrażanie rozwiązań sprzyjających wybranym podmiotom rynkowym kosztem innych, jak miało to miejsce w przypadku obowiązku przeprowadzania badań klinicznych dla produktów ziołowych. Tego typu mechanizmy stanowią jedno z zagrożeń związanych z procesem regulacyjnym. Surdej identyfikuje ich trzy główne rodzaje (zob. tabela 4).

¹⁴⁷ Tamże.

¹⁴⁸ A. Surdej, *Narzędzia rządzenia. Państwo wobec wyzwań regulowania i deregulowania*, „Dialog. Pismo Dialogu Społecznego”, nr 2, 2011, s. 84, online: <https://www.cpsdialog.gov.pl/images/KWARTALNIKI/29-Dialog-2011-2.pdf> [dostęp: 09.09.2020].

¹⁴⁹ A. Zybala, *Państwo i społeczeństwo w działaniu...*, s. 287.

Tabela 4. Zagrożenia dla procesu regulowania

Ryzyko przeciążenia regulacyjnego	Regulacje sprofilowane w sposób niewłaściwy, który wywołuje trudności w ich dostosowaniu. Przykładowo, wysoki koszt przedsiębiorstw w dostosowaniu się do nowych regulacji czy utrata miejsc pracy w związku z dopasowaniem się do regulacji. Państwa o słabym aparacie administracyjnym ponoszą ryzyko przeciążenia regulacyjnego. Koszty związane z regulacjami tworzą bodźce do tego, aby omijać regulacje (korumpowanie inspektorów kontroli). Trzeba pamiętać, że efektywne regulacje biorą pod uwagę bilans korzyści i kosztów ich wprowadzenia, a jednym z najpoważniejszych kosztów nadmiernych lub źle zaprojektowanych regulacji jest rozpowszechnienie się korupcji.
Ryzyko przechwycenia działań agencji regulacyjnych przez regulowane podmioty	Oddziaływanie grup interesu na agencje regulacyjne. Istnieje obawa, że agencję przestaną podejmować działania na rzecz obywateli, (konsumentów).
Ryzyko nierzetelności proceduralnej	Brak rzetelnych metod działania agencji regulacyjnych oraz luki w analizie otoczenia, którego regulacja ma dotyczyć.

Źródło: A. Surdej, *Regulacyjne instrumenty w polityce publicznej*, „Studia z Polityki Publicznej”, t.1. nr 4(4), 2014, ss. 85-94.

Nieprzestrzeganie regulacji lub brak dostosowania działań jednostek i podmiotów do obowiązujących przepisów prawa wiąże się z określonymi konsekwencjami, których zakres zależy od charakteru naruszenia. W przypadku mniejszych wykroczeń lub uchybień administracyjnych konsekwencje te często ograniczają się do kar finansowych, takich jak grzywny, opłaty dodatkowe czy nakaz zwrotu niezgodnie wykorzystanych środków. Jednak w sytuacjach, w których naruszenie prawa jest poważniejsze lub ma charakter celowego działania sprzecznego z normami prawnymi, państwo dysponuje możliwością zastosowania bardziej dotkliwych sankcji, w tym kary pozbawienia wolności¹⁵⁰.

Regulacje pełnią funkcję bodźców kształtujących zachowania jednostek i podmiotów gospodarczych, ukierunkowując je na działania sprzyjające osiągnięciu zamierzonych celów społecznych i ekonomicznych. Nie wszystkie jednak regulacje przynoszą zamierzone skutki, niektóre bodźce przynoszą inne konsekwencje (postawy patologiczne, szkodenie gospodarce czy innym ludziom). W każdym kraju można niestety odnotować przypadki regulacji, które przyniosły szkodliwe efekty. Zjawisko to jest związane ze wspomnianym już pojęciem niezamierzonych konsekwencji (*unintended consequences*) danej regulacji¹⁵¹. Podejmowane działania często tworzą strukturę bodźców skłaniającą do niepodejmowania zatrudnienia,

¹⁵⁰ Tamże, s. 84.

¹⁵¹ A. I. Friedson, *The Essays on Unintended Consequences of Public Policy*, rozprawa doktorska, New York: Syracuse University, 2012, online: https://surface.syr.edu/ecn_etd/91 [dostęp: 09.09.2020].

ponieważ pomoc socjalna jest korzystniejsza ekonomicznie niż praca na etat. Dlatego tak ważnym jest sformułowanie regulacji w aktach prawnych. Przykładowo, regulacje podatkowe są raczej uważane za obciążenie (przykry obowiązek), a ich respektowanie zależy od kilku czynników: skuteczne egzekwowanie (sprawny aparat administracyjny), legitymizacja społeczna (zgoda obywateli na finansowanie z podatków określonych wydatków), powszechność podlegania prawu podatkowemu (akceptowania reguła obciążania podatkami wszystkich obywateli)¹⁵².

W ostatnich dekadach wzrosła rola samoregulacji jako jednego z głównych instrumentów wdrożeniowych. Szczególnie widoczna jest samoregulacja podmiotów zaangażowanych w wykonywanie danej polityki publicznej. To znaczy, że interesariusze w procesie oddolnym tworzą reguły działania, zasady zachowania czy ustanawiają wzajemne relacje między sobą. A cały proces odbywa się bez centralnej legislacji czy odgórnych środków egzekwowania.

Według Adrienne Heritiera i Dirka Lehmkuhle, samoregulacja to formułowanie polityki publicznej przez aktorów (publiczni i prywatni), którzy są pozbawieni władzy legislacyjnej, niezależnie od interwencji politycznych aktorów (np. oddolne porozumienia w przemyśle z certyfikacją trzeciej strony)¹⁵³. W książce *Designing Public Policies. Principles and instruments*, Howlett, wyróżnia następujące modele oddolnych (dobrowolnych) regulacji (*voluntary regulation*) w polityce środowiska: plany zastosowania określonych reguł (zawartych w legislacji), programy wyłączenia z danej legislacji, porozumienia między rządem a daną branżą przemysłową, certyfikacja, standardy audytu, partnerstwa, standardy prowadzenia księgowości¹⁵⁴.

Różne sytuacje (wydarzenia) generują inną proporcję pomiędzy użyciem regulacji odgórnych a samoregulacją. Wiele zależy od charakterystyki danej polityki i potencjału oraz zainteresowania jej interesariuszy. Wytworzenie samoregulacji jest skorelowane ze spełnieniem wielu niełatwych warunków (kosztów) przez środowisko swoich interesariuszy: wysoka spójność etyczna, wola współtworzenia dobra publicznego (wykroczenie poza partykularne interesy), dostrzeganie perspektywy długoterminowej w interesach, mechanizmy egzekwowania określonych przez siebie standardów (w tym, wykluczanie członków naruszających standardy)¹⁵⁵.

Rola państwa w procesie samoregulacji sprowadza się najczęściej do inspirowania

¹⁵² A. Zybała *Polityki publiczne...*, s. 144.

¹⁵³ A. Heritier, D. Lehmkuhl, *The Shadow of Hierarchy and New Modes of Government*, „Journal of Public Policy”, t. 28, nr 1, 2008, s. 3.

¹⁵⁴ M. Howlett, *Designing Public Policies...*, s. 91.

¹⁵⁵ A. Zybała, *Państwo i społeczeństwo w działaniu...*, s. 301.

procesów, nadawania określonego kierunku, tworzenia systemu bodźców i nagród nakłaniających do kontynuowania procesu, monitorowania procesu samoregulacji, sprawdzania zgodności z dobrem publicznym¹⁵⁶. Wspomniani już Heritier i Lehmkuhl, podkreślają rolę państwa jako cienia (cień hierarchii), który niejako oznacza kontrolę nad aktorami procesu samoregulacji i zachęca do podejmowania wysiłków dla dobra publicznego¹⁵⁷. Samoregulacja wykorzystuje różnego typu narzędzia, wśród nich kodeksy dobrych praktyk czy kodeksy etyczne, tworzone w ramach organizacji zawodowych (np. kodeks izby lekarskiej). Grupy zawodowe najczęściej przyjmują samoregulację dla dobra i ochrony własnych interesów¹⁵⁸. Zaletą samoregulacji jest zdecydowanie mniej inwazyjna droga do osiągnięcia zamierzonych celów niż w przypadku regulacji odgórnej. W jej przypadku państwo nie musi wymuszać na obywatelach dostosowania się do określonych norm czy standardów oraz ponosić kosztów aparatu egzekwowania prawa. Do wytworzenia wysokiej jakości dobrowolnej regulacji, która działa z przyjętymi celami publicznymi i kształtuje zachowania interesariuszy, kluczową kwestią jest określenie potencjału interesariuszy zaangażowanych w daną politykę. Dodatkowo, interesariusze mogą szybciej dostosować się do stworzonych przez siebie regulacji, co sprawia, że regulacje te są lepiej dopasowane do ich specyfiki i środowiska działania¹⁵⁹.

Wprowadzanie różnych mechanizmów regulacyjnych (regulacja a samoregulacja) doprowadziło do wykształcenia się istotnych różnic w podejściu do regulacji pomiędzy poszczególnymi państwami. Szczególnie wyraźny kontrast uwidacznia się między krajami Europy kontynentalnej a państwami anglosaskimi, co wynika z odmiennych tradycji administracyjnych i politycznych. W państwach o silnie zakorzenionej tradycji unitarnej, takich jak Francja, dominującą rolę odgrywają regulacje ustanawiane w sposób odgórny. Państwo pełni w tym modelu rolę nadrzędnego podmiotu, który definiuje i egzekwuje normy obowiązujące obywateli oraz podmioty gospodarcze, narzucając im określone standardy postępowania. Pojęcie *régulation* (fr.), jak definiuje Robert Boyer, odnosi się do ogólnego mechanizmu kształtowania funkcjonowania społeczeństwa, a zwłaszcza do procesów jego transformacji przy użyciu narzędzi regulacyjnych¹⁶⁰. Regulacja w tym ujęciu stanowi narzędzie strukturalnego oddziaływania na gospodarkę i społeczeństwo. Z kolei, w tradycji anglosaskiej

¹⁵⁶ Tamże, s. 302.

¹⁵⁷ Zob. A. Heritier, D. Lehmkuhl, *The Shadow of Hierarchy...*, ss. 1-17.

¹⁵⁸ S. Ehrlich, *Reprezentacje funkcjonalne*, „Państwo i Prawo”, 1993, s. 9.

¹⁵⁹ L. Graniszewski, *Udział grup interesu w rządzeniu transnarodowy*, „Studia Politologiczne”, nr 27, 2013, ss. 94-95.

¹⁶⁰ R. Boyer, *Introduction*, [w:] R. Boyer, Y. Saillard (red.), *Régulation Theory. The State of the Art*, London–New York: Routledge, 2005.

podejście do regulacji jest bardziej zdecentralizowane i elastyczne. Standardy kształtują się przede wszystkim poprzez mechanizmy samoregulacji, co oznacza, że podmioty rynkowe i organizacje społeczne same określają zasady funkcjonowania w swoich sektorach, a interwencja państwa następuje jedynie w sytuacjach koniecznych. Rząd brytyjski promuje procesy samoregulacyjne, traktując regulację odgórną jako rozwiązanie ostateczne, stosowane wyłącznie w przypadkach, gdy mechanizmy rynkowe zawodzą. W kontekście anglosaskim termin *regulation* miał początkowo znaczenie przede wszystkim mikroekonomiczne i odnosił się głównie do nadzoru nad monopolem naturalnym oraz do kontroli jakości usług publicznych. Regulacja pełniła zatem rolę korekcyjną, mającą na celu eliminację negatywnych efektów rynkowych, a nie szeroko pojętego sterowania gospodarką¹⁶¹. Decentralizacja działań publicznych oraz umiejętność współpracy w sieci stanowią kluczowe czynniki sukcesu w obliczu coraz bardziej złożonych problemów społecznych¹⁶². W przeciwieństwie do modelu odgórnego, opartego na legislacyjnych, scentralizowanych rozwiązaniach, podejście oddolne lepiej odpowiada na lokalne realia, umożliwiając skuteczne i bardziej adekwatne realizowanie polityk publicznych¹⁶³, co przekłada się na rosnącą popularność tego modelu w demokracjach zachodnich¹⁶⁴.

Podsumowując, regulacja jest kluczowym narzędziem porządkowania gospodarki, przyjmującym różne formy w zależności od uwarunkowań instytucjonalnych – w modelu kontynentalnym dominuje podejście odgórne, podczas gdy w systemach anglosaskich większy nacisk kładzie się na mechanizmy samoregulacyjne. Rozwój agencji regulacyjnych umożliwił skuteczniejszą kontrolę nad infrastrukturą publiczną, jednak nadmierna ingerencja państwa niejednokrotnie ograniczała dynamikę gospodarczą, prowadząc do działań deregulacyjnych. Skuteczność regulacji zależy od umiejętnego równoważenia interwencji państwowej i mechanizmów rynkowych oraz eliminowania ryzyka wykorzystywania regulacji do realizacji partykularnych interesów. Zaś, samoregulacja oparta na inicjatywach oddolnych, pozwala dostosować normy i standardy do specyfiki danej branży oraz lokalnych realiów, co zwiększa ich efektywność i akceptację społeczną. Ponadto, sprzyja elastyczności i innowacyjności, umożliwiając szybsze reagowanie na zmieniające się warunki rynkowe bez konieczności długotrwałych procedur legislacyjnych.

¹⁶¹ A. Zybala *Polityki publiczne. Doświadczenia w tworzeniu i wykonywaniu...*, s. 38.

¹⁶² E.H. Klijn, J.F.M. Koppenjan, *Public management and policy networks: Foundations of a networks approach to governance*, „Public Management”, nr 2(2), 2000, ss.139-140.

¹⁶³ A. Zybala, *Polityki publiczne...*, s.192.

¹⁶⁴ S. Mazur, *Założenia teoretyczne...*, s. 23. za: M. Lipsky, *Street-Level Bureaucracy...*

1.3. Polityki publiczne w Polsce

W Polsce, podobnie jak w krajach regionu Europy Środkowo-Wschodniej, brak jest tradycji analizowania polityk publicznych lub własnych podejść teoretycznych w tej dziedzinie, co jest określane jako tradycja polityki publicznej (*policy tradition*)¹⁶⁵. W literaturze przedmiotu często pojawia się opinia, że region Europy Środkowo-Wschodniej dopiero poszukuje swojej własnej tożsamości w dyscyplinie polityk publicznych¹⁶⁶.

Obowiązujące w Polsce zasady wdrażania polityk publicznych są wynikiem ewolucji instytucjonalnej, zapoczątkowanej jeszcze przed 1989 r., a następnie kształtowanej przez liczne reformy. Proces ten przebiegał etapowo, obejmując trzy kluczowe fale zmian: transformacyjną (ustrojową), aplikacyjną (związaną z integracją europejską) oraz efektywnościową (strategiczną)¹⁶⁷. Polska jako państwo unitarne, stosuje jednolite zasady wdrażania polityk publicznych, a członkostwo w UE od 2004 r. narzuciło konieczność dostosowania prawa krajowego do unijnych regulacji. Za realizację polityk publicznych odpowiada przede wszystkim administracja publiczna, obejmująca zarówno organy rządowe, jak i samorządowe. Na poziomie administracji rządowej do głównych podmiotów należą Rada Ministrów, ministrowie, urzędy centralne (w tym instytucje regulacyjne) oraz agencje wykonawcze. Na szczeblu wojewódzkim i powiatowym rolę tę pełnią organy administracji zespolonej i niezespolonej. Administracja samorządowa natomiast składa się z organów i jednostek organizacyjnych funkcjonujących na poziomie gminnym, powiatowym oraz wojewódzkim.

1.3.1. Nauka o politykach publicznych w Polsce

Kluczowy termin dla tej dysertacji, „polityka publiczna” stanowi tłumaczenie angielskiego wyrażenia *public policy*. Przekład pierwszego słowa, „publiczny”, nie nastręcza większych trudności, gdyż jego znaczenie jest jednoznaczne. Problemy pojawiają się przy tłumaczeniu drugiego słowa – *policy*, ponieważ w języku polskim „polityka” odnosi się zarówno do działalności władzy państwowej, jak i do działań partii politycznych czy polityków rywalizujących o władzę. Pierwsze znaczenie jest bardziej zbliżone do angielskiego *policy*,

¹⁶⁵ L.A. Pal, *Beyond Policy Analysis. Public Issue Management in Turbulent Times*, Toronto: Nelson Education Limited, 2011.

¹⁶⁶ M. M. Potůček, L. T. LeLoup, *Approaches to public policy in Central and Eastern Europe*, [w:] M. Potůček, L.T. LeLoup, G. Jenei, L. Varadi (red.), *Public Policy in Central and Eastern Europe: Theories, Methods, Practices*, Bratislava: NISPACEE, 2003, s. 11.

¹⁶⁷ G. Rydlewski, *Modernizacja administracji. Studium polityk administracyjnych w Polsce*, Warszawa: Elipsa, 2015, s. 61.

podczas gdy drugie opisuje zjawisko wyrażane w języku angielskim przez termin *politics*¹⁶⁸.

Analizując badania naukowe nad politykami publicznymi w Polsce, można zauważyć, że napotykają trudności w zdobywaniu uznania w dyskursie naukowym, a ich metodyka wciąż nie stanowi powszechnie akceptowanego elementu warsztatu badawczego nauk społecznych – w przeciwieństwie do anglosaskiego aparatu pojęciowego, który bez problemu został zaadoptowany w Polsce od lat 80. XX w. Zdaniem Artura Wołka, termin „polityka publiczna” oraz związana z nim dyscyplina nie zyskały jeszcze powszechnej akceptacji wśród politologów, ekonomistów i socjologów¹⁶⁹. Istotnym czynnikiem tego zjawiska jest postrzeganie polityki w Polsce przez pryzmat antagonizmu i konfliktu, co ogranicza społeczne zapotrzebowanie na racjonalne, eksperckie podejście do rozwiązywania problemów publicznych¹⁷⁰. W efekcie, polityka publiczna nie stanowi kluczowego elementu relacji pomiędzy obywatelami a władzą, a wyborcy częściej kierują się identyfikacją tożsamościową niż analizą programów politycznych. Niemniej, impulsem do rozwoju nauk o polityce publicznej w Polsce było formalne uznanie ich za dyscyplinę naukową w 2011 r.¹⁷¹. Pomimo początkowego sceptycyzmu środowiska akademickiego, z biegiem czasu koncepcja ta zaczęła znajdować zastosowanie, zwłaszcza w badaniach nad polityką społeczną, procesem decyzyjnym oraz relacjami między polityką a gospodarką. Uznanie polityki publicznej jako odrębnej dyscypliny naukowej przyczyniło się do wzrostu liczby publikacji w polskiej literaturze naukowej, koncentrujących się na teorii oraz metodologii badań w tym obszarze. Istotny wkład w rozwój tej dziedziny wnieśli badacze tacy jak Jerzy Woźnicki, Andrzej Zybała, Ryszard Szarfenberg, Włodzimierz Anioł, Aleksander Surdej, Jerzy Hausner oraz Tomasz Mering. Mimo to nadal brakuje kompleksowych opracowań dotyczących implementacji polityk publicznych, która stanowi kluczowy etap ich realizacji. Jednym z nielicznych badaczy zajmujących się teoretyczną analizą koncepcji implementacji jest Marcin Zawicki.

Refleksja nad polityką publiczną jako dyscypliną naukową wymaga uwzględnienia szeregu kluczowych komponentów analitycznych. Wśród nich należy wskazać strukturę instytucjonalną, zastosowane instrumenty i mechanizmy działania, szczegółowe strategie wdrożeniowe, dostępne zasoby organizacyjne i finansowe, potencjał kadrowy, rozwiązania w

¹⁶⁸ R. Szarfenberg, *Polityka publiczna...*, s. 1.

¹⁶⁹ A. Wołek, *Polityka, polityka publiczna, nauki o polityce publicznej: w poszukiwaniu tożsamości*, [w:] A. Wołek (red.), *Polityki publiczne, Słowniki Społeczne*, Kraków: Akademia Ignatianum, t. 2, 2021, s. 23.

¹⁷⁰ A. Zybała, *Polityki publiczne...*, s. 86.

¹⁷¹ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych, Dz.U. 2011 nr 179 poz. 1065, online: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20111791065/O/D20111065.pdf> [dostęp: 23.09.2020].

zakresie komunikacji społecznej, a także systemy monitorowania i oceny podejmowanych działań¹⁷². Natomiast, głównym celem badań w tym obszarze jest dostarczanie decydom i realizatorom polityk publicznych wiedzy opartej na rzetelnych analizach empirycznych, umożliwiającej weryfikację i optymalizację przyjętych strategii. Szczególny nacisk kładzie się na zgodność polityk publicznych z priorytetami rozwoju państwa, w tym wzmacnianie jego pozycji międzynarodowej, bezpieczeństwa, konkurencyjności oraz potencjału ekonomicznego i społecznego. Badania obejmują również kwestie związane z zasobami materialnymi i niematerialnymi oraz wyzwaniem edukacyjnymi, społecznymi i gospodarczymi, ze szczególnym uwzględnieniem ich znaczenia dla obywateli oraz instytucji odpowiedzialnych za realizację zadań publicznych¹⁷³. Przykładem polityki o istotnym wpływie na obywateli¹⁷⁴ może być ustawa z dnia 29 grudnia 1989 r. o zatrudnieniu¹⁷⁵, opisywana przez Tomasza Meringa, która wprowadziła kluczowe elementy polityki społecznej w Polsce. Do najważniejszych z nich należy świadczenie pieniężne w postaci zasiłku dla osób bezrobotnych, składka na Fundusz Pracy, środki przeznaczone na reintegrację zawodową (w tym wsparcie w ramach zasiłku

¹⁷² J. Woźnicki, *Nowa dyscyplina...*, s. 136.

¹⁷³ Tamże.

¹⁷⁴ Innymi przykładami ustaw mających znaczący wpływ na obywateli są m.in.: Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425) – ukształtowała ramy polskiej polityki edukacyjnej po transformacji ustrojowej. Określiła strukturę systemu szkolnego, podstawy programowe oraz zasady funkcjonowania szkół publicznych i niepublicznych. W kolejnych nowelizacjach ustawa wprowadzała zmiany o charakterze ustrojowym, m.in. reformę z 1999 r. (powołanie gimnazjów) oraz reformę z 2017 r. (ich likwidacja), co potwierdza jej długofalowy wpływ na strukturę kształcenia, model edukacji zawodowej oraz sposób przygotowania młodzieży do wejścia na rynek pracy. To przykład polityki publicznej o strategicznym znaczeniu dla rozwoju kapitału ludzkiego; Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz.U. 2004 nr 99 poz. 1001) – zastąpiła wcześniejszą ustawę o zatrudnieniu, wprowadzając nowoczesne instrumenty aktywnej polityki rynku pracy, takie jak pośrednictwo pracy, doradztwo zawodowe, szkolenia, staże, roboty publiczne czy prace interwencyjne. Ustawa określiła również rolę publicznych służb zatrudnienia, funduszy celowych (np. Funduszu Pracy) oraz zasad finansowania programów rynku pracy. Stanowiła punkt zwrotny w kształtowaniu nowoczesnego modelu wsparcia osób bezrobotnych i aktywizacji zawodowej, szczególnie w kontekście integracji z Unią Europejską i wykorzystania środków Europejskiego Funduszu Społecznego. Jej przyjęcie przyczyniło się do upowszechnienia idei uczenia się przez całe życie oraz współpracy szkół i pracodawców w zakresie praktyk zawodowych; Ustawa z dnia 11 lutego 2016 r. o pomocy państwa w wychowywaniu dzieci (Dz.U. 2016 poz. 195) – wprowadziła program „Rodzina 500+”, będący jednym z najważniejszych narzędzi współczesnej polityki społecznej i rodzinnej w Polsce. Przewidywała świadczenie wychowawcze w wysokości 500 zł miesięcznie na każde dziecko, niezależnie od poziomu dochodów. Jej wprowadzenie miało istotny wpływ na politykę rynku pracy, ograniczając ubóstwo dzieci, zwiększając dochody rozporządzalne rodzin i pośrednio wpływając na aktywność zawodową kobiet. Ustawa stanowi przykład interwencji państwa o charakterze socjalno-ekonomicznym, której skutki rozciągają się na sfery demografii, konsumpcji i zatrudnienia; Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – *Prawo oświatowe* (Dz.U. 2017 poz. 59) – zastąpiła ustawę o systemie oświaty i wprowadziła nową strukturę szkolnictwa, przywracając ośmioletnią szkołę podstawową oraz dwustopniowe szkoły branżowe. Uregulowała także zasady funkcjonowania centrów kształcenia zawodowego i ustawicznego, w których młodzież i dorośli mogą rozwijać kwalifikacje zgodnie z potrzebami rynku pracy. W kontekście kształcenia zawodowego ustawa podkreśliła znaczenie współpracy szkół z przedsiębiorcami, organizowania praktycznej nauki zawodu w realnych warunkach pracy oraz dopasowania oferty edukacyjnej do lokalnych potrzeb gospodarczych. Jest to przykład nowoczesnej polityki edukacyjnej integrującej komponenty społeczne, gospodarcze i regionalne.

¹⁷⁵ Ustawa z dnia 29 grudnia 1989 r. o zatrudnieniu (Dz.U. 1989 nr 75 poz. 446), online: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19890750446> [dostęp: 4.02.2021].

szkoleniowego) oraz określony prawnie okres oczekiwania, jaki musi upłynąć od rejestracji bezrobotnego w urzędzie pracy do rozpoczęcia wypłaty zasiłku (w Polsce wynosi on 7 dni)¹⁷⁶. Jest to przykład podejścia sektorowego do polityk publicznych. Inaczej mówiąc, badania nad politykami publicznymi w Polsce, skupiają się na politykach sektorowych (ochrona zdrowia, edukacja, zatrudnienie, nauka, polityka historyczna itd.). W dyskusji wokół teoretycznych wyzwań w naukach o polityce publicznej A. Surdej podkreśla wagę badań nad politykami sektorowymi oraz istotność podejścia cyklu polityk publicznych, zaczynającego się od identyfikacji problemu (charakteru publicznego), a później dokonania wyboru narzędzia badawczego¹⁷⁷. Z kolei, R. Szarfenberg zwraca się ku badaniom na styku pomiędzy Unią Europejską a państwami członkowskimi (poziomem krajowym polityki), o czym mówi pojęcie wielopoziomowości polityki publicznej¹⁷⁸. Należy zwrócić w tym kontekście uwagę na pojęcie transferu polityki (*policy transfer* lub *policy diffusion*), odnoszącego się do procesu przebiegu implementacji idei publicznych pochodzących spoza danej rzeczywistości¹⁷⁹. Powiązanym tematem jest też obowiązek ewaluacji działań pochodzących z finansowania Unii Europejskiej.

Kolejnym podejściem w szerokim (ogólnym/potocznym) rozumieniu polityki publicznej, jest jej postrzeganie jako celowe działania podmiotów politycznych, prowadzonych przez organy władzy publicznej z rządem, samorządem i administracją na czele. Włodzimierz Anioł mówi również o aktywności sektorów prywatno-rynkowego oraz społeczno-obywatelskiego. Udział tych podmiotów w sektorze publicznym związany jest ze zlecaniem zadań, które kiedyś spoczywały na instytucjach państwowych, sektorom prywatnym¹⁸⁰. W. Anioł podkreśla, że kluczowe w procesie angażowania różnych podmiotów w sferę publiczną jest określenie ich statusu formalno-prawnego. To właśnie od tego statusu zależy, czy dany podmiot będzie mógł uczestniczyć w kształtowaniu polityki publicznej. Niemniej, realny wpływ na politykę publiczną nie zależy wyłącznie od formalnych regulacji prawnych, lecz od wymiernego wpływu tych podmiotów na podejmowane decyzje oraz efektywność

¹⁷⁶ T. Mering, *Akumulacja Polityk Publicznych. Charakterystyka Zjawiska I Metody Jego Pomiaru Na przykładzie Analizy świadczeń pieniężnych wypłacanych Przez Gminy*, „Studia Polityk Publicznych” t. 10, 2024, s. 19.

¹⁷⁷ A. Surdej, *Wokół teoretycznych wyzwań w naukach o polityce publicznej*, Dyskusja z udziałem prof. Piotra Błędowskiego, prof. Włodzimierza Anioła, prof. Joachima Osińskiego, prof. Aleksandra Surdeja, prof. Ryszarda Szarfenberga i prof. Andrzeja Zybały jako moderatora, nr 1(9)2016, s. 41.

¹⁷⁸ Zob. R. Szarfenberg, *Konkretyzacja i koordynacja celów Polityki Publicznej w wielopoziomowym rządzeniu. Przykład Celu Unii Europejskiej W Zakresie ubóstwa*, „Studia z Polityki Publicznej” nr 2, 2015, ss. 41-56.

¹⁷⁹ Zob. R. Szarfenberg, *Teoria i logika systemu transferów społecznych*, „Polityka Społeczna”, nr 5-6, 2008, ss. 5-14.

¹⁸⁰ W. Anioł, *Dywergencja i konwergencja w rozwoju europejskiej polityki społecznej*, „Studia Europejskie”, nr 4, 2010, ss. 45-55.

realizowanych działań¹⁸¹. Inaczej mówiąc tylko podmioty, które mają zdolność do rzeczywistego wpływania na decyzje polityczne i publiczne, mogą uznawane być za pełnoprawnych uczestników procesu polityki publicznej. W ten sposób, polityka publiczna staje się obszarem, w którym uczestniczy coraz szersze spektrum aktorów – od instytucji państwowych przez sektor prywatny, aż po organizacje społeczne i obywatelskie. Z kolei, A. Surdej zwraca uwagę, że polityka publiczna to tworzenie działań zorientowanych na problemy zbiorowe, które są powiązane z pojęciem „dobra wspólnego”¹⁸². Polityki publiczne charakteryzują się pewnym poziomem technologicznym, technicznym i pozorną apolitycznością. Elementami technologii mogą być tutaj: dostępne zasoby, wiedza i umiejętności decydentów, rodzaje uzasadnień podejmowanych działań. Projektowanie i wdrażanie polityk związane jest z uczestnictwem aktorów w procesie polityk publicznych. Można wyróżnić cztery kręgi aktorów w odniesieniu do polityki społecznej centralnego:

- wewnętrzny krąg władzy – składa się z najważniejszych decydentów,
- krąg elit polityczno-rządowy – składa się z kilkunastu osób, obejmujący parlamentarzystów, polityków rządzących oraz najwyższych urzędników administracji publicznej,
- krąg elit społeczno-gospodarczych – składa się z przedstawicieli środowisk opiniotwórczych, nauki i biznesu,
- krąg grup nacisku – składa się z osób reprezentujących interesy ekonomiczne, regionalne czy etniczne¹⁸³.

Podczas realizacji polityk publicznych mówi się o połączeniu praktyki menedżerskiego profesjonalizmu z rozszerzoną i przejrzystą odpowiedzialnością publicznych menedżerów wobec adresatów i beneficjentów ich polityki. Jerzy Hausner podkreśla, że aby móc realizować określoną politykę publiczną, należy uwzględnić jej komponenty: układ instytucjonalny, rozwiązania i narzędzia, szczegółowe plany wykonawcze, zasoby organizacyjne i finansowe, kadry, mechanizmy komunikacji społecznej, monitorowanie i ocenianie¹⁸⁴. Tabela 5.

¹⁸¹ W. Anioł, *Wokół teoretycznych wyzwań w naukach o polityce publicznej*, Dyskusja z udziałem prof. Piotra Błędowskiego, prof. Włodzimierza Anioła, prof. Joachima Osińskiego, prof. Aleksandra Surdeja, prof. Ryszarda Szarfenberga i prof. Andrzeja Zybala jako moderatora, nr 1(9), 2016, s. 13.

¹⁸² Zob. A. Surdej, *Gospodarcza rola państwa: tendencje ery gospodarki otwartej*, 2005, online: <https://www.omp.org.pl/stareomp/index380b.html?module=subjects&func=viewpage&pageid=333> [dostęp: 12.06.2019].

¹⁸³ A. Kulesa, *W Stronę Konceptualizacji Polityki Migracyjnej Jako szczegółowej Polityki państwa: Definicja I Pole Badawcze*. „Studia z Polityki Publicznej”, nr 4, 2017, s. 98.

¹⁸⁴ J. Hausner, *Polityka a polityka publiczna*, „Zarządzanie publiczne”, nr 1, 2007, s. 43.

przedstawia przykład realizowania polityki publicznej uwzględniający wyżej wymienione komponenty.

Tabela 5: Polityka zatrudnienia w gospodarkach rynkowych

	Logika i cele zatrudnienia	Podstawowe formy realizacji
Państwo	Administrowanie zasobami siły roboczej jako jedno z zaleceń państwa: • element administracji państwowej, • element wydatków publicznych Logika legitymizacji: • legitymizacja na szczeblu centralnym w przypadku silnych napięć • legitymizacja na szczeblu władz lokalnych w przypadku silnych napięć (tylko w niektórych krajach) Utrzymanie społecznej spójności Cel ogólny o wielorakim uzasadnieniu: odpowiednia stopa urodzeń	organizacje publiczne związane z polityką zatrudniania wydatki tych organizacji • organizacja ubezpieczeń społecznych lub szkolnictwa, jak również wdrażanie ustaw regulujących stosunki pracy (np. współzarządzanie), • społeczne budownictwo mieszkaniowe, urbanizm świadczenia rodzinne
Działalność gospodarcza	Logika koordynacji: • utrzymanie popytu • popyt na produkty i usługi sektora prywatnego kreowany przez organizacje publiczne • wsparcie dla prywatnego sektora • przeciwdziałanie skutkom cyklu koniunkturalnego	• realizacja świadczeń społecznych • meble, sprzęt, budynki, usługi specjalne zakupione przez organizacje publiczne na cele związane z oświatą, ochroną zdrowia, gospodarką mieszkaniową itp. • wsparcie dla towarzystw ubezpieczeń wzajemnych, towarzystw ubezpieczeniowych, prywatnych placówek medycznych i oświatowych oraz rynku mieszkaniowego • zasiłki dla bezrobotnych
Pieniądze, finansowanie	Logika koordynacji: • poziom i charakter oszczędności gospodarstw domowych	zachęty do przystępowania do programów emerytalnych, budownictwo mieszkaniowe
Międzynarodowe stosunki gospodarcze	Logika koordynacji: • konkurencja cenowa • konkurencja jakościowa	• działania wpływające na koszt pracy (poprzez składki, opodatkowanie zarobków, a także ustawodawstwo dotyczące pewnych rodzajów zarobków) • rozwijanie kwalifikacji pracowników i dbałość o ich stan zdrowia

Siła robocza	Logika koordynacji: • wpływ na rynek pracy • przyjmowanie do pracy, zatrudnienie • zwolnienia • stosunki pracy • płace, warunki pracy • szkolenia pracowników i ich kwalifikacje • ochrona zdrowia • mobilność (zawodowa i społeczna) • zachęty do pracy	• ustawodawstwo dotyczące zatrudnienia, umów o pracę: polityka zatrudniania • ustawodawstwo dotyczące zwolnień, programy zasiłków dla bezrobotnych, programy wcześniejszych emerytur • ustawodawstwo dotyczące związków zawodowych, reprezentacji pracowniczej i układów zbiorowych • ustawodawstwo dotyczące negocjacji płacowych; w niektórych przypadkach płaca minimalna; ustawodawstwo dotyczące warunków pracy • rozwój edukacji, programów szkolenia i przyuczania do zawodu • usługi publicznej służby zdrowia • organizacje publiczne i ustawodawstwo ułatwiające organizowanie szkoleń, społeczne budownictwo mieszkaniowe, emerytury 8. podstawowa osłona socjalna, niekiedy uwarunkowana zatrudnieniem (lub o poszerzonym zakresie dla osób zatrudnionych) organizowanych przez zakłady pracy

Źródło: J. Hausner, *Polityka a polityka publiczna*, „Zarządzanie Publiczne”, nr 1 (1), 43-60, 2007, s. 52.

Współczesne podejścia badawcze w zakresie polityki publicznej odchodzą od normatywnego założenia, iż jednostki będą postępować zgodnie z oczekiwaniami wynikającymi *stricte* z teorii naukowych. Zamiast tego, coraz większy nacisk kładzie się na empiryczną obserwację rzeczywistych zachowań oraz systemów wartości jednostek i grup społecznych. Takie podejście umożliwia bardziej trafne prognozowanie reakcji na działania publiczne oraz precyzyjniejsze formułowanie założeń dotyczących prawdopodobnych wzorców postępowania. Aleksander Surdej podkreśla potrzebę doprecyzowania mikroekonomii, ujednolicenia kluczowych pojęć oraz przenoszenia teorii na grunt praktyki¹⁸⁵. Odnoszenie modeli teoretycznych do danych empirycznych umożliwia bardziej precyzyjne określenie obszarów wymagających interwencji państwa. A. Zybała w książce „Polityki publiczne” wskazuje, że polityki, a także programy publiczne są formą interwencji w pewien stan rzeczy, który został uznany za niewłaściwy lub zagrażający uznanym wartościom. Przykładowo, zły stan dróg może wpłynąć negatywnie na wzrost gospodarczy w tym regionie.

¹⁸⁵ A. Surdej, *Wokół teoretycznych...*, s. 21.

Kluczową wydaje się ocena tego, kiedy to właśnie interwencja publiczna (odgórna czy rządowa) jest niezbędna, a działania oddolne prowadzone przez społeczeństwo obywatelskie nie są już wystarczające. W kontekście polityki edukacyjnej interwencja państwa dotyczy optymalizacji treści i sposobów kształcenia do potrzeb gospodarki i pracodawców. Ważnym jest to, jak właściwie dopasować warunki umożliwiające skuteczne wdrożenie zasady uczenia się przez całe życie czy dopasowanie kwalifikacji nauczycieli do faktu pozyskiwania wiedzy uczniów w sposób samodzielny (np. Internet)¹⁸⁶. Natomiast M. Zawicki bada teorię realizacji polityki publicznej, koncentrując się na jej aktualnym etapie oraz procesie konsolidacji. Konsolidacja obejmuje wzmacnianie, dojrzewanie i stabilizację wiedzy naukowej w tej dziedzinie, zachodzące na trzech poziomach: jakości naukowej, jedności poznawczej i użyteczności praktycznej. Prezentuje cele, zakres i ramy teoretyczne nauk o polityce, podkreślając trzy nurty badawcze: *top-down*, *bottom-up* oraz syntetyczny/współczesny¹⁸⁷. Jego praca stanowi istotny wkład w rozwój tej problematyki, lecz nadal istnieje potrzeba dalszych badań nad skutecznością wdrażania polityk publicznych w polskich realiach instytucjonalnych.

Podsumowując, nauka o polityce publicznej w Polsce stanowi relatywnie nowy obszar badawczy, który wciąż konsoliduje swoją pozycję wśród dyscyplin nauk społecznych. Obserwuje się wzrost zainteresowania krajowych badaczy tą tematyką, co znajduje odzwierciedlenie w rosnącej liczbie publikacji. Dotychczasowe badania skupiały się głównie na analizie poszczególnych polityk sektorowych, takich jak edukacyjna, społeczna czy transportowa. Warto zauważyć, że w polskim kontekście badawczym nadal utrzymuje się zastosowanie podejścia tradycyjnego cyklu polityk publicznych, opartego na modelu linearności Lasswella¹⁸⁸. Choć to podejście spotyka się z szeroką krytyką na Zachodzie, w Polsce pozostaje ono stosowane zarówno w badaniach teoretycznych, jak i w analizach empirycznych. Uważa się, że jest to spowodowane specyficznymi cechami polityk publicznych w Polsce, co podkreśla istnienie kontekstualnych różnic w podejściach badawczych¹⁸⁹. Inaczej mówiąc, tego typu różnice mają wpływ na sposób prowadzenia badań nad polityką publiczną,

¹⁸⁶ A. Zybala, *Polityki publiczne...*, ss. 131-132.

¹⁸⁷ Zob. M. Zawicki, *Koncepcje teoretyczne implementacji...*

¹⁸⁸ A. Zybala, *Wokół potrzeby modernizacji...*, ss. 73-76.

¹⁸⁹ Kontekstualne różnice w stosowanych metodach badawczych odnoszą się do tego, że podejście badawcze jest kształtowane przez specyficzne cechy społeczne, kulturowe, polityczne oraz ekonomiczne danego kraju, które mogą wpływać na wybór metodologii i narzędzi analitycznych. W kontekście Polski, różnice te mogą wynikać z unikalnych uwarunkowań historycznych, takich jak transformacja ustrojowa po 1989 r., struktura administracyjna, relacje władzy oraz specyfika funkcjonowania instytucji publicznych. Przykładowo, w Polsce nadal utrzymuje się dominacja podejścia *top-down* w kształtowaniu polityk publicznych, co może wynikać z silnej tradycji centralizacji w zarządzaniu publicznym, a także z mniejszych doświadczeń w stosowaniu podejść bardziej zdecentralizowanych, które są powszechnie stosowane w krajach zachodnich.

wybór metod analitycznych i interpretację wyników, a także na to, jak naukowcy podchodzą do kwestii skuteczności i implementacji polityk publicznych w różnych kontekstach.

1.3.2. Model zarządzania polityką publiczną w Polsce

Model zarządzania w Polsce jest zdominowany przez model zarządzania opartego na legislacji i kontroli¹⁹⁰. To oznacza, że prawo stanowione odgórnie (czyli twarde metody działania) stanowi kluczowy instrument w ramach polityki publicznej w Polsce¹⁹¹. W procesie implementacji polityki, rządzący w naszym kraju często wykorzystują regulacje wprowadzane z góry, co znajduje potwierdzenie w istniejącym modelu zarządzania publicznego opartym na legislacji. Obserwuje się tendencję do szczegółowego regulowania przepisami działań jednostek administracji państwowej, a także wydawania zakazów i nakazów skierowanych do obywateli. To podejście odzwierciedla dominację prawa w strukturze polityki publicznej, przy czym legislacja stanowi kluczowy środek oddziaływania na zachowania i działania zarówno organów administracji publicznej, jak i obywateli. Proces tworzenia polityki w Polsce, ograniczony jest w zasadniczym stopniu do procesu stanowienia prawa – głównym tworzywem i instrumentem działania publicznego są odgórne przepisy i regulacje prawne. Proces tworzenia prawa zwykle przedstawiany jest jako proces fazowy, zaczynając od zdefiniowania przedmiotu regulacji (problemu), konsultacji, wdrożenia, zbadania skuteczności oddziaływania wprowadzonej interwencji¹⁹². Choć w proces funkcjonowania polityki publicznej, zaangażowane są różne podmioty, które szukają możliwości wpływu na podejmowane decyzje, jednak ich rola jest znikoma a zarządzanie nadal odbywa się w sposób wertykalny. Działania publiczne są domeną demokracji przedstawicielskiej z silnym osadzeniem w etatyzmie¹⁹³, czyli monopolu państwa na działania publiczne, jednostronności w podejmowanych działaniach oraz braku odwoływania się do deliberacji i partycypacji¹⁹⁴. Odnosząc się do modelu bazowego Lasswella użytego na potrzeby tej pracy, należy podkreślić linearność polityk publicznych w Polsce, która wynika z zakorzenienia etatyzmu w działaniach publicznych, gdzie państwo dominuje i posługuje się głównie twardymi metodami rządzenia, jak legislacja. Ta preferencja

¹⁹⁰ A. Zybala, *Polityki publiczne wobec wzorców zarządzania publicznego*, „Zarządzanie Publiczne”, nr 4(26), 2013, s. 34.

¹⁹¹ A. Zybala, *Wokół potrzeby modernizacji...*, s. 48.

¹⁹² A. Zybala, *Polityki publiczne wobec wzorców...*, ss. 35-36.

¹⁹³ m.in. J. Sroka, *Dialog społeczny i stosunki przemysłowe w krajach Europy Środkowej i Wschodniej*, [w:] A. Antoszewski (red.), *Systemy polityczne Europy Środkowej i Wschodniej. Perspektywa porównawcza*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2006, s. 186.

¹⁹⁴ A. Zybala, *Polityki publiczne wobec wzorców...*, s. 36.

nie zawsze idzie w parze z efektywnością, często ignorując złożoność problemów. Taka polityka, oparta na sztywnych środkach, może być niewystarczająco elastyczna i trudno dostosowywać się do zmieniających się potrzeb społeczeństwa. Należy podkreślić, że w Polsce państwo zajmuje centralną pozycję, kierując się przekonaniem o konieczności pełnienia kluczowej roli w kształtowaniu i kontrolowaniu działań publicznych. Skoncentrowanie na twardych metodach rządzenia sprawia, że polityki publiczne stają się mniej elastyczne, co może ograniczać skuteczność w radzeniu sobie z dynamicznymi wyzwaniami społecznymi i gospodarczymi.

Prekursorem modelu zarządzania publicznego (*good governance*) w Polsce był Jerzy Hausner. W swojej publikacji „Zarządzanie publiczne” z 2008 r. Hausner ocenił wkład polskiej nauki w dziedzinie zarządzania publicznego jako ograniczony¹⁹⁵. Zdaniem wielu badaczy, pomimo upływu niemal dwóch dekad od publikacji oraz utrwalenia pojęcia zarządzania publicznego w oficjalnym dyskursie, diagnozy autora pozostają aktualne. Polskie środowisko naukowe wskazuje na niedostatek kompleksowych analiz dotyczących funkcjonowania polityki publicznej zarówno wśród instytucji władzy publicznej, jak i w społeczeństwie obywatelskim oraz środowisku akademickim¹⁹⁶. Badania w tym obszarze, jeśli są podejmowane, zazwyczaj ograniczają się do wybranych polityk sektorowych i ich kluczowych uczestników, takich jak administracja publiczna, organizacje pozarządowe, związki zawodowe, pracodawcy czy grupy interesu. Brakuje badań uwzględniających wielowymiarową dynamikę relacji między tymi podmiotami, co jest istotne dla zrozumienia mechanizmów zarządzania publicznego i procesów decyzyjnych. Analiza interakcji między sektorami publicznym, prywatnym i obywatelskim mogłaby dostarczyć cennych wskazówek dotyczących efektywności wdrażanych polityk oraz ich wpływu na rozwój społeczno-gospodarczy. Inaczej mówiąc, istnieje potrzeba interdyscyplinarnego ujęcia polityki publicznej, które uwzględni nie tylko formalne struktury instytucjonalne, ale także nieformalne mechanizmy współpracy i konflikty interesów kształtujące rzeczywiste procesy decyzyjne. Michał Kulesza i Dawid Sześciło piszą, że w Polsce można mówić o przykładach istnienia fragmentów struktury wykonywania władzy charakterystycznych dla zarządzania publicznego. Jako ilustrację podają takie zjawiska, jak konsultacje społeczne, udział instytucji pozarządowych w procesach decyzyjnych, budżety partycypacyjne¹⁹⁷. Środowiska naukowe często zwracają uwagę na

¹⁹⁵ J. Hausner, *Zarządzanie publiczne. Podręcznik akademicki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2008, s. 10.

¹⁹⁶ A. Zybala, *Polityki publiczne wobec wzorców...*, s. 34.

¹⁹⁷ M. Kulesza, D. Sześciło, *Polityka administracyjna i zarządzanie publiczne*, Warszawa: Wolters Kluwer, 2013, s. 120.

potrzebę bardziej zrównoważonego podejścia, uwzględniającego różnorodne perspektywy i interakcje między różnymi aktorami. Brak tego rodzaju zainteresowania może prowadzić do utraty potencjału badawczego, który mógłby wzbogacić zrozumienie procesów implementacji polityk i wprowadzić bardziej innowacyjne podejście do zarządzania publicznego. To potwierdza, że pole implementacji polityk nie było dogłębnie eksplorowane. Badacze, którzy mimo to podejmują się zgłębiania tematu zauważają, że kluczowym wyzwaniem implementacji polityk publicznych w Polsce jest niska jakość stanowionego prawa, czego przejawem jest jego częsta nowelizacja. Marek Rymsza pisze o instrumentalizacji prawa. W rozumieniu autora „politycy używają prawa do bieżącego sterowania rzeczywistością”¹⁹⁸. Jak zauważa, „(...)w Polsce podczas wdrażania reform społecznych, utarło się, że przyjmowana ustawa będzie w przyszłości nowelizowana”¹⁹⁹. Inaczej mówiąc, rządowe akty prawne często nie spełniają w pełni założeń, które miały realizować w ramach polityk publicznych²⁰⁰. Regulację opisuje się epitetami: kosztowna, zbyt szczegółowa, nieproporcjonalna, niejednoznaczna, sprzeczna (z innymi przepisami prawa), zbyt biurokratyczna. Eksperti wskazują na wiele dodatkowych ułomności w systemie prawa i regulacji: zbyt częste nowelizacje (niestabilność systemu prawnego), brak spójności pomiędzy ustawami regulującymi dany obszar, brak przejrzystości, nadprodukcja aktów prawnych²⁰¹. Niestabilność systemu prawnego należy powiązać z brakiem generalnej długofalowej wizji systemu, dla którego przepisy są przyjmowane. Co w dalszej kolejności prowadzi do niedopasowania przepisów do problemów i ich dynamiki. Te zjawiska wpływają na etap implementacji, który jest poprzedzony dopasowaniem prawa. Widać wtedy czy przyjęte przepisy stanowią spójną całość i czy na ich kanwie można podjąć odpowiednie działania. Zdarza się, że błędy w przepisach są wytykane przez media lub innych interesariuszy, co osłabia osiąganie dobrych rezultatów. Istotnym problemem są także uwarunkowania strukturalne, wynikające z założenia, że przepisy będą wdrażane ściśle według ich literalnego brzmienia, bez uwzględnienia lokalnych uwarunkowań. Podejście to opiera się na założeniu, że podmioty odpowiedzialne za implementację są odpowiednio przygotowane, dysponują niezbędnymi zasobami oraz nie występują żadne przesłanki do modyfikowania wdrażania polityk w sposób odbiegający od intencji prawodawcy. W praktyce jednak sztywne podejście do realizacji przepisów może prowadzić do trudności w ich efektywnym wdrażaniu i adaptacji do dynamicznie zmieniających się realiów społeczno-gospodarczych.

¹⁹⁸ M. Rymsza, *Reformy społeczne lat dziewięćdziesiątych. Próba podsumowania*, [w:] M. Rymsza (red.), *Reformy społeczne. Bilans dekady*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych, 2004, s. 256.

¹⁹⁹ Tamże.

²⁰⁰ Ministerstwo Gospodarki, *Lepsze prawo. Program Reformy Regulacji 2010-2011*, 2010, s. 10.

²⁰¹ Tamże, s. 8.

A. Zybała zwraca uwagę na istotny problem dotyczący roli parlamentu w procesie stanowienia prawa w Polsce, wskazując, że jego funkcja nie ogranicza się jedynie do uchwalania ustaw, ale obejmuje również inicjowanie nowych regulacji²⁰². Charakterystycznym zjawiskiem dla polskiego systemu legislacyjnego jest częsta praktyka samodzielnego przedkładania projektów ustaw przez parlamentarzystów oraz wprowadzania istotnych modyfikacji do projektów rządowych²⁰³. Skutkuje to obniżeniem jakości nowo ustanawianego prawa, gdyż projekty te nierzadko powstają bez szeroko zakrojonych analiz eksperckich i konsultacji społecznych. Dodatkowym problemem pozostaje niski poziom poszanowania prawa, co w połączeniu z ograniczoną partycypacją społeczną w procesie legislacyjnym negatywnie wpływa na skuteczność i efektywność systemu regulacyjnego w Polsce. Brak odpowiednich mechanizmów konsultacyjnych oraz marginalizowanie roli ekspertów i interesariuszy prowadzą do sytuacji, w której stanowione prawo nie zawsze odpowiada realnym potrzebom społecznym i gospodarczym. Jak argumentuje A. Zybała, proces formułowania polityki publicznej oparty wyłącznie o stanowienie prawa, prowadzi do dominacji środowiska prawniczego w kształtowaniu regulacji. W efekcie rola ekspertów specjalizujących się w danej dziedzinie, takich jak specjaliści od sztucznej inteligencji czy edukacji zawodowej, a także innych interesariuszy, zostaje ograniczona²⁰⁴. Ten stan rzeczy może prowadzić do tworzenia przepisów, które nie zawsze uwzględniają złożoność problemów społecznych i gospodarczych, a także utrudniać wprowadzanie innowacyjnych rozwiązań opartych na wiedzy eksperckiej. W kontekście niepowodzeń (porażki) w polityce publicznej (*policy failure*) również rozważa się ewentualne uchybienia po stronie przepisów prawnych, co wprowadza uproszczenie w procesie analizy polityki²⁰⁵. Jednakże proces ten powinien być poddany dogłębnemu badaniu z różnych perspektyw, aby pełniej zrozumieć jego złożoność i wpływ na osiągnięte rezultaty. Ograniczanie analizy jedynie do aspektów regulacyjnych (pisanie prawa) może pomijać istotne czynniki i wzajemne relacje, które wpływają na skuteczność i efektywność działań w ramach polityki publicznej. Warto uwzględnić różnorodne kryteria i wymiary analizy, aby uzyskać kompleksowe spojrzenie na procesy decyzyjne i implementacyjne w obszarze polityki publicznej.

Podsumowując, polski model zarządzania polityką publiczną sprowadza się do procesów regulacyjnych, które odznaczają się nadmierną podażą oraz stosunkowo niską jakością, co w

²⁰² A. Zybała, *Polityki Publiczne...*, s. 43.

²⁰³ Szerzej: S. Wronkowska, *Polski proces prawotwórczy – między autonomią a polityką*, „Ius et Lex”, nr 1, 2005.

²⁰⁴ A. Zybała, *Wokół potrzeby modernizacji...*, s. 49.

²⁰⁵ Przykład: P. Kubicki, M. Pawlak, A. Mica, A. Horolets, *Porażka w polityce publicznej*, „Studia i Prace”, nr 1(37), 2019.

dłuższej perspektywie może osłabiać zaufanie obywateli do instytucji państwowych oraz stabilność otoczenia prawnego. Dodatkowo, model implementacji oparty na regulacjach prowadzi do niewielkiego zainteresowania ze strony środowisk naukowych w zakresie wdrażania polityk. Owa tendencja wynika z dominacji podejścia regulacyjnego, które skupia się na ustalaniu konkretnych norm i przepisów, zamiast skomplikowanych i interdyscyplinarnych analiz naukowych. Wygląda na to, że Polska nie przeszła odpowiednio głębokiej modernizacji w obszarze zarządzania, co uniemożliwia jej skuteczne przyjęcie bardziej zdecentralizowanych metod zarządzania oraz korzystania z katalizujących instrumentów w ramach polityk publicznych. Brakuje zauważalnych wzorców dotyczących programowania kompleksowych działań publicznych, co wynika z ograniczonej tradycji w tej dziedzinie. Istniejące wzorce zarządzania w Polsce utrudniają osiągnięcie optymalnych wyników w działaniach publicznych, alokacji zasobów w obszarze publicznym, co przekłada się także na prywatne rynki.

1.3.3. Wdrażanie polityki publicznej w Polsce

Zasady implementacji polityk publicznych w Polsce stanowią rezultat historycznie ukształtowanego ładu instytucjonalnego, który ewoluował zarówno przed 1989 r., jak i w wyniku wieloaspektowych reform przeprowadzanych w kolejnych dekadach. Transformacje te można podzielić na trzy zasadnicze etapy: reformy ustrojowe związane z przemianami systemowymi, proces aplikacyjny wynikający z dostosowania do standardów Unii Europejskiej oraz reformy strategiczne ukierunkowane na zwiększenie efektywności zarządzania publicznego²⁰⁶.

Jako państwo unitarne, Polska charakteryzuje się jednolitym systemem wdrażania polityk publicznych, którego podstawowe reguły są określone w aktach prawnych o charakterze ogólnokrajowym. Od momentu akcesji do Unii Europejskiej w 2004 r., system prawny Polski nabrał wymiaru dualistycznego, co oznacza, że proces stanowienia i implementacji polityk publicznych podlega zarówno przepisom krajowym, jak i regulacjom unijnym²⁰⁷. Wynika stąd konieczność harmonizacji działań legislacyjnych i wykonawczych, co w praktyce przekłada się

²⁰⁶ Zob. J. Hausner, *Państwo i rynek. W poszukiwaniu równowagi*, Raport, 2020, online: https://www.euroreg.uw.edu.pl/dane/web_euroreg_publications_files/5671/raport_pastwo_i_my.pdf [dostęp: 11.03.2021].

²⁰⁷ Przykład: Dyrektywa 2001/29/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 22 maja 2001 r. w sprawie harmonizacji niektórych aspektów praw autorskich i pokrewnych w społeczeństwie informacyjnym, online: <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzienniki-UE/dyrektywa-2001-29-we-w-sprawie-harmonizacji-niektorych-aspektow-praw-67427681> [dostęp: 11.03.2019].

na wdrażanie polityk w oparciu o zasady określone na poziomie krajowym oraz wspólnotowym. Podmioty odpowiedzialne za realizację polityk publicznych w Polsce obejmują szeroki katalog instytucji administracji publicznej, zarówno na szczeblu rządowym, jak i samorządowym. W ramach administracji centralnej kluczową rolę odgrywają Rada Ministrów, poszczególni ministrowie, urzędy centralne – w tym organy regulacyjne – oraz agencje wykonawcze. Na poziomie wojewódzkim i powiatowym proces wdrażania polityk publicznych realizowany jest przez organy administracji zespolonej i niezespolonej, natomiast w sektorze samorządowym kompetencje w tym zakresie posiadają organy oraz jednostki organizacyjne samorządów gminnych, powiatowych i wojewódzkich²⁰⁸. Owa struktura instytucjonalna, choć hierarchiczna, w coraz większym stopniu podlega wpływom mechanizmów partycypacyjnych i wielopoziomowego (wertykalne i horyzontalne) zarządzania, co ma istotne konsekwencje dla skuteczności implementacji polityk publicznych.

Niemniej, struktura organizacyjna Rady Ministrów oraz sposób funkcjonowania poszczególnych resortów, nadal odzwierciedla charakter scentralizowanego modelu zarządzania politykami publicznymi, który opiera się na hierarchicznych regulacjach²⁰⁹. To oznacza, że głównym (jedynym) rozważanym na poziomie rządowym punktem odniesienia jest legislacja, czyli rozwiązywanie problemów poprzez tworzenie regulacji prawnych. Kluczową funkcję w implementacji polityk regulacyjnych sprawują organy regulacyjne, które charakteryzują się znacznym stopniem autonomii względem Prezesa Rady Ministrów oraz poszczególnych ministrów. Dysponują one szerokimi kompetencjami, pozwalającymi na samodzielne kształtowanie, nadzorowanie oraz egzekwowanie polityki państwa w obszarach swojej właściwości. Resorty w Polsce prowadzą również działania pozalegislacyjne, jednak nie są one pierwszorzędne – niemniej, widoczna staje się tendencja do wzmacniania współpracy pomiędzy podmiotami publicznymi i niepublicznymi w procesie wdrażania polityk publicznych. Przejawia się ona w tworzeniu różnorodnych mechanizmów koordynacyjnych, takich jak komitety sterujące, rady konsultacyjno-opiniotwórcze i programowe, a także zespoły eksperckie, projektowe, międzyresortowe oraz zadaniowe, które mają na celu zwiększenie efektywności oraz jakości podejmowanych działań²¹⁰. Mimo to, implementacja znajduje swoją konkretyzację w aktach wykonawczych, takich jak rozporządzenia wydawane przez Radę Ministrów lub poszczególnych ministrów. W ujęciu holistycznym, rozporządzenia – podobnie

²⁰⁸ M. Zawicki, *Wdrażanie polityki...*, s. 79.

²⁰⁹ A. Zybala, *Państwo i społeczeństwo w działaniu...*, s. 293.

²¹⁰ Przykład: Grupa Robocza ds. Sztucznej Inteligencji (GRAI), online: <https://www.gov.pl/web/cyfryzacja/grupa-robocza-ds-sztucznej-inteligencji-grai> [dostęp: 23.06.2022].

jak inne regulacje prawne niższego rzędu – pełnią podwójną funkcję. Z jednej strony doprecyzowują przyjęte kierunki polityczne, co może prowadzić do ich modyfikacji, z drugiej zaś wyznaczają ramy dla ich praktycznego wdrażania. Istotnym źródłem wytycznych dla implementacji polityk publicznych są także akty wykonawcze o charakterze wewnętrznym, których obowiązywanie ogranicza się do jednostek organizacyjnie podporządkowanych organowi wydającemu dany akt. Do tej kategorii zaliczają się uchwały i zarządzenia podejmowane przez uprawnione podmioty administracji państwowej, rządowej oraz samorządowej, pełniące funkcję instrumentów kierowniczych i koordynacyjnych w ramach podległych struktur²¹¹. Jak już wspomniano fundamentalnym dla procesu wdrażania jest jakość stanowionego prawa. Rozwiązywania problemów publicznych na drodze legislacji prawnej, potwierdzają analizy poszczególnych ministerstw, np. analiza Ministerstwa Gospodarki²¹². Pomimo upływu ponad dekady od owej publikacji, przytoczona teza pozostaje wciąż aktualna, co świadczy o trwałości przekonania, że legislacja nadal stanowi kluczowe narzędzie regulacyjne w Polsce. Jak zauważa Janusz Kochanowski, w polskim społeczeństwie prawo postrzegane jest nie tylko jako zbiór norm, lecz także jako generator zmian społecznych²¹³. Taka percepcja wzmacnia dominację podejścia, w którym reformy i interwencje państwowe są przede wszystkim realizowane poprzez regulacje prawne, zamiast poprzez mechanizmy oparte na konsensusie społecznym czy oddolnych inicjatywach.

Natomiast, władze lokalne w Polsce są wykonawcami wielu polityk ustanowionych na szczeblu centralnym: edukacyjnej, zdrowia, społecznej, rynku pracy czy mieszkaniowej, zagospodarowania przestrzennego czy rozwoju gospodarczego. Jakość i sposób realizacji wyżej wymienionych polityk wpływa na życie mieszkańców danej społeczności, a także na ogólny rozwój państwa. Zdaniem wielu analityków, władze projektując polityki analizują jedynie potencjał finansowy samorządów, często go przeceniając²¹⁴. Centralne ustawodawstwo nie daje samorządom wiele możliwości do samodzielnych decyzji odnośnie do wdrażania polityk sektorowych. Ilustracją tego zjawiska może być polityka społeczna, w której szczegółowa regulacja dotycząca funkcjonowania instytucji opiekuńczych, a także odgórne ustalanie wysokości świadczeń, znacząco redukują możliwości dostosowywania działań do lokalnych potrzeb i uwarunkowań²¹⁵. A w sektorze edukacji regulacje odgórne obejmują

²¹¹ M. Zawicki, *Wdrażanie polityki...*, s. 82.

²¹² Ministerstwo Gospodarki, *Lepsze prawo...*, s. 10.

²¹³ J. Kochanowski, *Deregulacja jako pierwszy etap tworzenia prawa*, „Ius et Lex”, nr 1, 2005, s. 223.

²¹⁴ E. Gubernat-Ulatowski, *Potencjał finansowy i inwestycyjny a aktywność inwestycyjna jednostek samorządu terytorialnego*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach”, nr 294, 2016, ss. 48-51.

²¹⁵ Zob. P. Błędowski i P. Kubicki, P. Broda- Wysocki, J. Grotowska – Leder, W. Warzywoda-Kruszyńska (red.),

wszystkie kluczowe obszary wdrażania: podstawę programową, zasady pracy z uczniami, ewaluację, całą sferę zatrudnienia kadry i płace (Karta nauczyciela) itd. Samorządowi jest powierzona funkcja zarządzającego, głównie do tworzenia sieci szkół i sprostania wymagań związanych ze szkolnictwem. Podobnie sytuacja wygląda w polityce rynku pracy, gdzie odgórne regulacje (ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy) wpływają bezpośrednio na pracę należących do samorządów urzędów pracy. Regulacje odgórne dotyczące nawet bardzo szczegółowych kwestii tj. formy dostarczania ofert pracy do urzędów pracy czy sposoby, formy i podział godzinowy przeprowadzania szkoleń dla osób bezrobotnych z zakresu poszukiwania pracy²¹⁶. Zadania pracowników urzędów pracy polegają na literalnym wypełnianiu regulacji, bez dopasowywania jej do lokalnych uwarunkowań rynku pracy. W okresie lat 90. XX w. destabilizacja polityki rynku pracy osiągnęła swoje apogeum, charakteryzując się równoczesnym istnieniem trzech ustaw regulujących ten obszar, poddawanych wielokrotnym modyfikacjom. Ta sytuacja prowadziła do znaczącej niestabilności zarówno dla pracowników, jak i ich pracodawców, co znacznie komplikowało skuteczne funkcjonowanie na rynku pracy²¹⁷.

Należy jednak zaznaczyć, że przepisy prawne przyznają jednostkom samorządu terytorialnego określony zakres autonomii w realizacji wybranych zadań publicznych. W ramach przysługujących im kompetencji mogą one powoływać samorządowe zakłady budżetowe oraz spółki prawa handlowego, zawierać umowy dotyczące zamówień publicznych obejmujących świadczenie usług, realizację robót budowlanych lub dostawę towarów, a także delegować wykonywanie zadań publicznych podmiotom zewnętrznym. Ponadto, mogą udzielać dotacji na cele publiczne, zlecać i kontraktować zadania, powierzać zarządzanie określonymi obszarami działalności publicznej, zawierać porozumienia międzyjednostkowe oraz umowy o partnerstwie publiczno-prywatnym. Samorządy posiadają również uprawnienia do tworzenia spółek celowych, związków komunalnych oraz inicjowania działalności stowarzyszeniowej w celu efektywniejszego wdrażania polityk publicznych. Istotnym instrumentem w tym zakresie jest ustawa o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie, która sprzyja wykorzystywaniu potencjału organizacji pozarządowych w realizacji zadań publicznych²¹⁸. Mechanizmy te umożliwiają prowadzenie aktywnej polityki lokalnego rozwoju

Państwo, samorządy, organizacje pozarządowe i wspólnoty lokalne wobec ubóstwa i wykluczenia społecznego, Warszawa: IPISS, 2007.

²¹⁶ Rozporządzenie Ministra pracy i polityki społecznej z dnia 14 września 2010 r. w sprawie standardów i warunków prowadzenia usług rynku pracy (Dziennik ustaw Nr 177).

²¹⁷ E. Kryńska, *Dylematy polskiego rynku pracy*, Warszawa: IPISS, s. 59.

²¹⁸ M. Zawicki, *Wdrażanie polityki...*, s. 69.

społecznego, wzmacnianie postaw obywatelskich oraz kształtowanie lokalnych rynków usług publicznych.

Jednym z negatywnych zjawisk wpływających na stabilność i przejrzystość systemu wdrażania polityk publicznych w Polsce jest nadmierna proliferacja tzw. prawa powielaczowego, którego geneza sięga okresu PRL²¹⁹. Zjawisko to charakteryzuje się niekontrolowanym i nieskoordynowanym wydawaniem aktów normatywnych o charakterze wewnętrznym, takich jak zarządzenia, wytyczne czy instrukcje, które formalnie nie stanowią źródeł prawa powszechnie obowiązującego, lecz w praktyce wywierają istotny wpływ na proces decyzyjny i funkcjonowanie administracji publicznej. Tego rodzaju regulacje, tworzone często bez odpowiedniej kontroli legislacyjnej, przyczyniają się do fragmentaryzacji systemu prawnego oraz ograniczają jego transparentność i przewidywalność.

Aby zapobiegać temu zjawisku, w ubiegłej dekadzie (lata 2010-2020) podjęto działania mające na celu usprawnienie procesu regulacyjnego w Polsce, m.in. poprzez realizację programu „Lepsze regulacje”²²⁰, którego celem była redukcja obciążeń administracyjnych dla przedsiębiorstw. Kluczowym elementem reform było również wprowadzenie procedury oceny skutków regulacji (OSR), stanowiącej narzędzie doskonalenia prawa. OSR pozwala na identyfikację potencjalnych skutków planowanych działań legislacyjnych i wspiera podejmowanie decyzji opartych na dowodach (*evidence-based policy*). W Unii Europejskiej oraz krajach OECD pełni ona istotną rolę w kształtowaniu efektywnego systemu prawnego, a w Polsce stała się integralnym elementem rządowego procesu legislacyjnego. Pomimo podjętych reform, system regulacyjny w Polsce nadal spotyka się z istotną krytyką. Analizy OECD wskazują, że Polska jest liderem wśród krajów regionu pod względem liczby wydawanych aktów prawnych²²¹, co prowadzi do zjawiska nadregulacji²²². Badacze zwracają uwagę, że nadmierne „zasypywanie” przepisami tworzy dodatkowe bariery dla swobody działalności przedsiębiorczej²²³. Kolejnym istotnym problemem jest szczegółowość wielu aktów prawnych narzucanych odgórnie. Ten problem dotyczy również wielu krajów o podobnej

²¹⁹ A. Bagieńska-Masiota, *Prawne podstawy cenzury prasy w okresie stanu wojennego w Polsce (1981-1983)*, „Czasopismo Prawno-historyczne”, t. 46, zes. 2, 2014, s. 192

²²⁰ Ministerstwa Gospodarki, *Program Lepsze podatki na lata 2012-2015*, Warszawa, 2012.

²²¹ OECD, *Polska: realizacja...*, online: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/pl/publications/reports/2013/05/poland-implementing-strategic-state-capability_g1g2fe02/9789264236851-pl.pdf [dostęp, 5.02.2023].

²²² Zob: M. J. Nowak, *Problemy polskiego systemu planowania w świetle dyskusji międzynarodowej na temat porównań krajowych systemów planowania przestrzennego. Kluczowe tezy i wnioski*, „Studia BAS”, nr 1(73), 2023, s. 17.

²²³ Szerzej: M. Pańków, *Sztuka regulacji państwa może być...*

sytuacji rozwojowej²²⁴. Należałoby zgodzić się z A. Zybałą, że proces przemodelowania tych wzorców wymaga zdecydowanego zauważenia i wyciągnięcia konsekwencji z procesu transformacji²²⁵. W państwach zachodnich istnieje odmienny model tworzenia prawa, gdzie normy prawne ustanawiane są jedynie jako ramy dla działalności publicznej (jak to ma miejsce w amerykańskim prawodawstwie dotyczącym bezpieczeństwa i zdrowia w miejscu pracy)²²⁶. Zachowując obiektywne podejście badawcze, warto jednak zauważyć, że proces implementacji polityk publicznych w Polsce charakteryzuje się pewną dynamiką zmian. Kluczowym czynnikiem wpływającym na te zmiany jest stopniowa europeizacja administracji publicznej, wynikająca przede wszystkim z zaangażowania w realizację polityki spójności Unii Europejskiej²²⁷. Europeizacja ta skutkuje nie tylko popularyzacją wdrażania polityk poprzez programy i projekty, lecz także doskonaleniem metod projektowania mechanizmów implementacyjnych już na etapie opracowywania programów. Ponadto, obserwuje się wzrost jakości procedur monitorowania, kontroli oraz ewaluacji projektów, jak również upowszechnienie metod wdrażania polityk opartych na zasadach partycypacji, partnerstwa oraz modelu konsorcjalnego. Istotnym efektem polityki spójności UE jest także rozwój zdolności analitycznych polskiej administracji, w szczególności w zakresie średnio- i długookresowego planowania rozwoju²²⁸. Choć przez wiele lat głównym celem administracji było tempo absorpcji środków unijnych, to obecnie zauważalna jest ewolucja podejścia w kierunku większej koncentracji na produktach oraz rezultatach, które w polityce publicznej odgrywają kluczową rolę. W zgodzie z koncepcją polityki opartej na dowodach działania analityczne powinny być realizowane na wszystkich etapach cyklu polityki publicznej. O ile w polskiej administracji publicznej rozwinęły się one w obszarze formułowania polityk (m.in. diagnozowania problemów, programowania strategicznego, ewaluacji ex-ante oraz oceny jakości legislacji), jak i ewaluacji (przykładem jest powołanie Krajowej Jednostki Oceny²²⁹ oraz rozwój rynku badań ewaluacyjnych), to w zakresie implementacji i monitorowania polityk wciąż występują istotne niedobory. Brak wystarczającej liczby jednostek analitycznych oraz deficyt kompetencji urzędniczych w obszarze implementacji polityk dotyczy zarówno

²²⁴ Przykład: E. Wnuk-Lipiński, *Świat międzyepoki. Globalizacja, demokracja, państwo narodowe*, Kraków: Wydawnictwo Znak, 2004.

²²⁵ A. Zybała, *Polityki publiczne wobec wzorców...*, s. 46.

²²⁶ J. W. Anderson, *Public Policy. An Introduction...*

²²⁷ Więcej: Polityka spójności, online: https://poland.representation.ec.europa.eu/strategie-i-priorytety/kluczowe-dzialania-ue-dla-polski/polityka-spojnosci_pl [dostęp: 5.02.2021].

²²⁸ Przykład: Krajowy Program Reform - lata 2011-2023, online: <https://www.gov.pl/web/rozwój-technologia/krajowy-program-reform> [dostęp: 5.02.2023].

²²⁹ Zob. Akredytacja jednostek oceniających zgodność w Unii Europejskiej, online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=LEGISSUM:l33248> [dostęp: 5.02.2021].

administracji rządowej, jak i samorządowej²³⁰. Od momentu likwidacji Rządowego Centrum Studiów Strategicznych (1997–2006) Polska pozostaje jednym z niewielu państw UE, w których Prezes Rady Ministrów nie posiada bezpośrednio podporządkowanego profesjonalnego ośrodka analityczno-badawczego²³¹.

Podsumowując, regulacje stanowią kluczowy mechanizm implementacji polityk publicznych w Polsce, jednak system legislacyjny pozostaje obciążony istotnymi niedoskonałościami. Nadmierna liczba aktów prawnych prowadzi do sytuacji nadregulacji, ograniczając tym samym przejrzystość i efektywność systemu prawnego. Pomimo reform, proces stanowienia prawa wciąż zmagą się z fundamentalnymi problemami, takimi jak brak systematycznych analiz eksperckich oraz niewystarczające konsultacje społeczne. Głównymi podmiotami odpowiedzialnymi za wdrażanie regulacji prawnych są rząd centralny oraz jednostki samorządu terytorialnego. Chociaż rola samorządów bywa ograniczana przez szczegółowe regulacje, zauważalna jest tendencja do stopniowego pozostawiania im pewnej autonomii w zakresie samoregulacji. Jednocześnie dominacja modelu regulacji odgórnej, w którym decyzje i rozwiązania prawne są narzucane przez administrację centralną, ogranicza możliwość inicjowania procesów samoregulacyjnych przez organy lokalne. Ponadto, proces wdrażania polityk publicznych w Polsce ulega ewolucji pod wpływem programów europejskich, które kładą szczególny nacisk na monitoring i ewaluację poszczególnych działań zarówno na szczeblu rządowym, jak i samorządowym. Wzrost znaczenia mechanizmów kontrolnych oraz oceny skuteczności interwencji może przyczynić się do stopniowej poprawy jakości regulacji.

1.4. Wnioski

Podsumowując, rozdział ten ukazuje złożoność polityk publicznych, podkreślając ich wielowymiarowy charakter, który obejmuje różnorodne teorie, modele oraz narzędzia realizacyjne wywodzące się z nauk społecznych. Analiza koncentruje się na kluczowych etapach procesów związanych z formułowaniem, zarządzaniem i implementacją polityk publicznych, wskazując na ich interdyscyplinarny charakter. Zrozumienie tego obszaru wymaga uwzględnienia różnych perspektyw, które pozwalają na pełniejsze uchwycenie dynamiki i struktury polityk publicznych. Zagadnienie to zostało również przedstawione w kontekście międzynarodowym, z uwzględnieniem doświadczeń zarówno krajów

²³⁰ M. Zawicki, *Wdrażanie polityki...*, s. 85.

²³¹ G. Rydlewski, *Modernizacja administracji...*, s. 78.

zachodnioeuropejskich, jak i Polski.

W tej pracy, model cyklu polityk publicznych autorstwa Harolda Lasswella stanowi fundament analizy, będąc uznawanym za klasyczny zarówno ze względu na swoje teoretyczne, jak i metodologiczne walory. W ścisłej zgodzie z opiniami innych badaczy, model ten nadal pozostaje istotnym narzędziem w badaniach nad politykami publicznymi, zwłaszcza w polskim kontekście, w związku z jego zastosowaniem w praktyce. Model Lasswella posłużył jako struktura do zaplanowania rozdziałów i podrozdziałów pracy, odzwierciedlając kluczowe etapy cyklu polityk publicznych, takie jak ustalenie agendy, wdrożenie oraz ewaluacja procesów. Niemniej, chociaż model Lasswella jest fundamentem pracy, nie wyczerpuje on całkowicie złożoności omawianych zagadnień z uwagi na swoją linearność.

Jednakże, ze względu na linearny charakter tego modelu, który nie w pełni oddaje złożoność procesów implementacyjnych, w dalszej analizie – skoncentrowanej na fazie wdrażania – zastosowano model implementacji Presssmiana i Wildavsky'ego. Umożliwił on pogłębione ujęcie dynamiki wdrażania polityk na różnych poziomach decyzyjnych, co miało kluczowe znaczenie dla weryfikacji postawionej hipotezy. Dodatkowo, modele implementacyjne reprezentujące podejścia typu *top-down* oraz *bottom-up* stanowiły istotne zaplecze teoretyczne, służące opracowaniu pytań badawczych oraz konstrukcji metodologicznej części pracy.

Ponadto, w końcowej części rozdziału, omówiono różnorodność podejść do regulowania polityk publicznych, szczególnie w kontekście polityk gospodarczych i społecznych w Polsce. Zwrócono uwagę na pojęcia interwencji publicznej, rozumianej jako główne narzędzie realizacji polityk publicznych, oraz aktorów polityk publicznych, którzy odgrywają kluczową rolę w całym procesie legislacyjnym i implementacyjnym.

Rozdział II. Polityka młodzieżowa – próba wyznaczenia obszaru badawczego

Koniec wieku XX przyniósł znaczące zmiany w kontekście określenia miejsca i roli młodzieży w społeczeństwie, jej praw, obowiązków i zakresu odpowiedzialności. W kontekście tych szybkich zmian, narodziła się potrzeba powołania specjalnych instytucji skoncentrowanych na problematyce młodzieżowej, mających pełnić funkcje pomocnicze, edukacyjno-informacyjne oraz kontrolne. Kompleks działań, wywierających wpływ na kondycję i pozycję młodzieży w strukturze społecznej, realizowanych przez zróżnicowane podmioty, w tym rodziny, instytucje publiczne, wspólnoty religijne, organizacje młodzieżowe oraz subkultury, konstytuuje istotę polityki młodzieżowej. Działania wspomnianych podmiotów, obejmujące zarówno instytucje o charakterze formalnym, jak i te mniej sformalizowane, podlegają koordynacji oraz nadzorowi społecznemu realizowanemu przez agendy państwowe²³², w ramach realizacji polityki młodzieżowej²³³.

We wstępnej części rozdziału zdefiniowane zostały podstawowe pojęcia młodzieży oraz polityki młodzieżowej, co pozwoliło na zbudowanie bazy pojęciowej koniecznej dla dalszego rozwinięcia tematu. W kolejnych podrozdziałach podjęto próbę osadzenia polityki młodzieżowej w szerszym kontekście historyczno-społecznym, dając tym samym tło do dalszych rozważań. Wskazanie potrzeb i problemów kształtujących przez lata politykę młodzieżową pozwoliło na analizę jej ewolucji. W kolejnym punkcie przybliżono cele i założenia polityki młodzieżowej na poziomie Unii Europejskiej, a także podjęto się szerszej analizy projektów, rozwiązań i wdrażanych inicjatyw. W ostatnim podrozdziale skupiono się na analizie polityki młodzieżowej w Polsce, przedstawiając źródła polityki, by kolejno przejść do omówienia celów, założeń i strategicznych dokumentów, które ją kształtują. Taki podział wydaje się zasadny z uwagi na konieczność wprowadzenia w początkowej fazie konceptualizacji pojęć, które na drodze rozwinięcia tematu przechodzą w szerszą i wielokontekstową analizę podejmowanych treści. Dodatkowo, przytoczona w rozdziale I teoria cyklu polityk publicznych Harolda Lasswella posłużyła do uporządkowania prezentowanych treści według kolejności: formułowanie, wdrażanie, ewaluacja polityki młodzieżowej.

²³² M. Sińczuch, *Polityka młodzieżowa jako odrębny obszar działania Unii Europejskiej*, „Studia BAS”, nr 2(18), 2009, ss. 148-149.

²³³ Polityka młodzieżowa a nie polityka skierowana do młodzieży tak samo jak polityka senioralna a nie polityka skierowana do seniorów. To rozróżnienie świadczy o tym, że dana grupa jest nie tylko przedmiotem, ale jest także podmiotem danej polityki publicznej.

2.1. Konceptualizacja pojęcia polityka młodzieżowa

Celem lepszego zrozumienia polityki młodzieżowej, jej ewolucji, założeń i kluczowych działań podejmowanych w tym obszarze, konieczne staje się skonceptualizowanie podstawowych pojęć ją budujących oraz ukazanie zaobserwowanych interakcji pomiędzy nimi. Warto zatem pochylić się zarówno nad pojęciem młodzieży – rozważając ją zarówno w rozumieniu fazy życia – młodości – a także pokolenia czy kohorty. Szczególnie pomocne będzie tutaj ukazanie podmiotowości tej grupy, potrzeb, wyzwań i problemów przed jakimi stoją młodzi ludzie w badanym w tej pracy okresie (2010-2020), uwzględniając również jej specyfikę. A kolejno, poprzez połączenie słowa polityka/polityki z tą grupą społeczną zbudowanie ram definicyjnych – a przynajmniej podjęcie próby zbudowania ram dla tak szerokiego i wciąż ewoluującego zjawiska, jakim jest polityka młodzieżowa. Określenie przyjęte zwyczajowo w krajach europejskich za „politykę młodzieżową, jest międzysektorowym i zintegrowanym działaniem dla młodych ludzi, które wywodzi się z ich potrzeb. Celem tej polityki jest stworzenie dogodnych warunków dla uczestnictwa młodzieży w życiu publicznym, politycznym czy ekonomicznym”²³⁴. Przytoczona definicja, na potrzeby niniejszej pracy stanie się bazą do wyjścia w stronę bardziej szczegółowych rozważań teoretycznych.

2.1.1. Młodzież jako ważna kategoria społeczna

Jednoznaczne ustalenie znaczenia pojęcia „młodzież” powoduje szereg problemów natury definicyjnej. Swoje definicje młodzieży tworzą badacze reprezentujący dyscypliny naukowe, takie jak biologia, psychologia, pedagogika, socjologia, ekonomia czy wreszcie politologia. Każda z dyscyplin definiuje tę kategorię społeczną, używając innych parametrów, co przyczynia się do różnorodności literatury podejmującej tę tematykę. Według Encyklopedii PWN młodzież to socjologiczna kategoria społeczna, do której zalicza się ludzi młodych w obrębie danego społeczeństwa²³⁵. To ujęcie wydaje się niewystarczające i mało konkretne, a z pewnością pozbawione walorów analitycznych, które są istotne w procesie badawczym.

²³⁴ Opis partycypacji młodzieży oraz polityki młodzieżowej na stronie Komisji Europejskiej, online: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/part-b/key-action-1/youth-participation>, [dostęp: 22.07.2022].

²³⁵ Internetowa Encyklopedia PWN, online: <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/mlodziez;3942326.html#:~:text=m%C5%82odzie%C5%BC-,m%C5%82odzie%C5%BC%2C,m%C5%82odych%20w%20obr%C4%99bie%20danego%20spo%C5%82ecze%C5%84stwa>. [dostęp: 22.07.2022].

Poniżej przedstawiono szeroki wachlarz definicji i różnorodnych podejść analitycznych, celem wskazania, że młodzież to pojęcie bardzo rozległe i trudne do zdefiniowania, co rodzi swoiste wyzwanie dla procesu jego konceptualizacji. Rozważania rozpoczęto od koncepcji fenomenologicznej, która wskazuje, że pojęcie młodość²³⁶ odnosi się do okresu przejścia od dzieciństwa do dorosłości (uzyskania autonomii)²³⁷. Takie założenie niesie za sobą rzecz jasna, różnice wynikające z odmiennych zarówno systemowo, jak i kulturowo wykładni wieku uzyskania autonomii. Hiszpańska badaczka Gema Garcia-Albacete postrzega młodość jako szczególną fazę życia pomiędzy etapem dojrzewania a dorosłością (*between adolescence and adulthood*)²³⁸. Zgadza się z tym podejściem Andrzej Chodubski, który w jednej ze swych publikacji określa etap młodzieńczy/okres młodzieżowy jako: „fazę życia człowieka obejmującą czas między dzieciństwem a dorosłością, ujmowaną zwykle pomiędzy 15. a 25.-29. rokiem życia, jest szczególnym elementem makrostruktury społecznej i budzi duże zainteresowanie jako przedmiot i podmiot życia kulturowo-cywilizacyjnego”²³⁹, zwracając tym samym uwagę na szczególną rolę, jaką młodzież odgrywa w szerszej perspektywie społecznej, ale także wskazuje na międzysektorowe działania jakie powinny być do niej kierowane.

W podejściu prezentowanym przez nauki pedagogiczne (Maciej Bernasiewicz) definiowanie młodości i przynależności do tej grupy poprzez wiek, jest warunkiem niewystarczającym do zaliczenia się do tej kategorii²⁴⁰. Jednak Klaus-Jürgen Tillmann wskazuje, że początek młodości jako fazy życia jest ściśle skorelowany z okresem dojrzewania biologicznego. Natomiast wyraźne zakończenie tej fazy, czyli wychodzenie z młodości jest trudne do jasnego zdefiniowania. Zdaniem badacza, przejście od młodości do dorosłości mieści się w przedziale wiekowym między 20. a 30. rokiem życia²⁴¹. Ta granica pozostaje jednak płynna i subiektywna, co jest związane z traktowaniem młodzieży jako „dynamicznej konstrukcji społecznej”²⁴². Tillmann ukuł jedną z podstawowych definicji młodości:

²³⁶ W niniejszej pracy przyjęto rozróżnienie między młodością jako fazą życia obejmującą okres przejściowy między dzieciństwem a dorosłością, definiowaną głównie w kategoriach biologicznych i psychologicznych, a młodzieżą jako kategorią społeczną. Pojęcie młodzieży odnosi się nie tylko do wieku, ale również do czynników społecznych, kulturowych i ekonomicznych, takich jak status edukacyjny, sytuacja na rynku pracy czy stopień samodzielności życiowej. Odróżnienie tych terminów jest istotne w analizach naukowych, ponieważ młodość jest uniwersalnym etapem rozwoju jednostki, podczas gdy młodzież jako kategoria społeczna może być definiowana różnie w zależności od kontekstu historycznego i społecznego.

²³⁷ Szerzej: M. Kozakiewicz, *Młodzież – Teorie młodzieży*, [w:] W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia Psychologii*, Warszawa: Fundacja Innowacja, 1998, s. 254.

²³⁸ G. M. Garcia-Albacete, *Young People's...*, s. 80.

²³⁹ A. Chodubski, *Młodzież jako przedmiot i podmiot życia publicznego* [w:] M. Boryń, B. Duraj, S. Mrozowska (red.), *Polityka młodzieżowa Unii Europejskiej*, Toruń: Adam Marszałek, 2014, ss. 11-28.

²⁴⁰ M. Bernasiewicz, *Młodzież i popkultura. Dyskursy światopoglądowe, recepcja i opór*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2009, ss. 44-45.

²⁴¹ K.J. Tillmann, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Warszawa: PWN, 2006, s. 178.

²⁴² M. Bernasiewicz..., s. 44.

„pomiędzy dzieciństwem a dorosłością istnieje młodość jako szczególny okres życia, wypełniony przede wszystkim kształceniem szkolnym i zawodowym”²⁴³. Jego zdaniem, młodzież (młodość) to fenomen społeczno-kulturowy podporządkowany wymiarom historyczno-społecznym²⁴⁴.

Fazowy rozwój człowieka jest przedmiotem badań również w psychologii. Kwestie podejmowania decyzji i zmian tożsamościowych określających/definiujących daną jednostkę jako reprezentanta młodzieży podnosi w swoich pracach Erik Erikson. Według jego koncepcji „jednostki znajdujące się w instytucjonalizowanym stanie przejściowym między dzieciństwem a dorosłością, w trakcie którego określone zostają ostateczne ramy tożsamości człowieka”²⁴⁵.

Warto wspomnieć także o definicjach powstających na gruncie antropologiczno-kulturowym, zwracających się w kierunku socjalizacji i procesów związanych z materializowaniem się wartości, a także kształtowaniem tożsamości²⁴⁶. Potwierdza to Aneta Kamińska postulując, że okres młodości to czas określania swojego stosunku do świata²⁴⁷.

Natomiast w naukach socjologicznych zwraca się uwagę na role społeczne, a także na proces usamodzielniania się jednostek. Florian Znaniecki odwołuje się do ról społecznych jako sygnalizatorów wchodzenia w etap dorosłości – niezależnie od wieku²⁴⁸, co w swoich rozważaniach podejmuje również Maria Braun-Gałkowska, zwracając uwagę na proces uniezależniania się młodzieży od dorosłych – jako cechę charakterystyczną dla tego etapu rozwoju człowieka²⁴⁹. Natomiast Alicja Malina używa pojęcia „młodzi dorośli” (*young adults*) oraz wyróżnia cechy opisujące tę kategorię: dojrzałość biologiczną, gotowość do uczestnictwa w życiu publicznym, poczucie gotowości do odgrywania ról społecznych opisywanych jako role dorosłe, odpowiedzialność za siebie i własne czyny, niezależność finansową, a także niezależność emocjonalną od rodziców²⁵⁰. Wspomniana już Garcia-Albacete postuluje elastyczną koncepcję identyfikacji młodych ludzi (młodzieży czy młodych dorosłych). W

²⁴³ K.J. Tillmann, *Teorie socjalizacji...*, s. 174.

²⁴⁴ Tamże, s. 175.

²⁴⁵ E.H. Erikson, *Identifikation und Identität*. [w:] H. M. Griesse (red.), *Socjologiczne teorie młodzieży*, Kraków: Impuls, 1996, s. 70.

²⁴⁶ M. Braun-Gałkowska, *Którzy bez wiosny rok by mieć chcieli* [w:] T. Ożoga (red.), *Nauki społeczne o młodzieży*, Lublin: Norbertinum, 1974, ss. 146-159.

²⁴⁷ A. Kamińska, *Kategoria pokolenia w badaniach nad społeczeństwem i kulturą*, „Kultura i Historia”, nr 11, 2007, online: <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/en/archives/113> [dostęp: 15.04.2022].

²⁴⁸ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, t. 1-2, 1973, za: G. Nowacki, *Kultura polityczna pokolenia "Sierpnia 80"*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1991., s. 20.

²⁴⁹ M. Braun-Gałkowska, A. Gałkowska, *Zasięg oddziaływania jakości małżeństwa rodziców na dzieci w ich dorosłym życiu*, „Małżeństwo i Rodzina” nr 1. ss. 38-42.

²⁵⁰ A. Malina, *Wczesna dorosłość w cyklu życia człowieka. Współczesne problemy z realizacją zadań rozwojowych młodych dorosłych*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2014, s. 15.

swoich publikacjach pisze o pięciu wskaźnikach wejścia (przejścia) do dorosłości. Pierwszym z nich jest wejście w związek małżeński, traktowane jako prawne i symboliczne wejście w dojrzałe relacje partnerskie. Drugi to wyprowadzenie się z domu rodzicielskiego, który oznacza osiągnięcie większej niezależności (często finansowej), symbolizującej zdolność do samodzielnego życia. Trzeci nawiązuje do zakończenia edukacji, która kończy formalny proces kształcenia i przygotowuje do tranzycji na rynek pracy. Kolejnym jest wejście na rynek pracy i rozpoczęcie kariery zawodowej, będące wyrazem ekonomicznej niezależności oraz samodzielności finansowej. Ostatnim kryterium jest urodzenie pierwszego dziecka i rozpoczęcie roli rodzicielskiej, co przyjmuje się jako przejaw dojrzałości społecznej i odpowiedzialności za nowe pokolenie²⁵¹. Istotną cechą tej koncepcji jest brak ściśle określonej sekwencji występowania tych zdarzeń w kolejności jedno po drugim. Innymi słowy, wskaźniki są traktowane w sposób elastyczny, gdyż współcześnie przechodzenie przez te etapy może być rozciągnięte w czasie lub przyjmować zindywidualizowane formy. Autorka zwraca uwagę na znaczenie uwarunkowań kulturowych oraz instytucjonalnych, które odgrywają istotną rolę w kształtowaniu wzorców procesu przejścia w dorosłość. Warto również podkreślić istotność aspektów geograficznych oraz płciowych, które mogą prowadzić do różnic we wzorcach przejścia w dorosłość, przy czym obserwuje się odmienne tendencje u mężczyzn i kobiet²⁵². Zgodnie z wymienionymi wcześniej wskaźnikami kobiety wykazują tendencję do wcześniejszego rozpoczynania fazy dorosłości. Natomiast, mając na uwadze aspekt geograficzny, zróżnicowanie polega na opóźnieniu procesu przejścia w dorosłość na południu Europy w porównaniu z północą.

Jednym z podejść bazujących na ekonomii jest definicja Władysława Adamskiego, który określa młodzież jako: „społeczno-demograficzną kategorię osobników, pozostającą w stadium przejściowym pomiędzy okresem dzieciństwa a dorosłością, równoznaczną z osiągnięciem samodzielności ekonomicznej i społecznej”²⁵³. Na gruncie nauk o polityce często definiuje się młodzież, zwracając szczególną uwagę na partycypację młodzieży w życiu społeczno-politycznym²⁵⁴ oraz jej stosunek do demokracji i instytucji publicznych. Eksperci zwracają uwagę zarówno na ogromne szanse, jakie współczesna demokracja stwarza młodym

²⁵¹ Zob. M. J. Shanahan, *Pathways to Adulthood in Changing Societies: Variability and Mechanisms in Life Course Perspective*, „Annual Review of Sociology”, nr 26, 2000, s. 667-692; A. H. Gauthier, F. F. Furstenberg, *The Transition to Adulthood: A Time Use Perspective*, „Annals of the American Academy of Political and Social Science”, nr 580(1), 2002, ss. 153-171; A. H. Gauthier, *Becoming a Young Adult: An International Perspective on the Transitions to Adulthood*, „European Journal of Population”, 23(3-4), 2007, ss. 217-223.

²⁵² G. M. Garcia-Albacete, *Young People's...*, ss. 80-82.

²⁵³ R. Leppert, *Pomiędzy dzieciństwem a dorosłością. Młodzież jako obiekt badań naukowych w Polsce w ostatniej dekadzie*, „Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej”, 2000, s. 90.

²⁵⁴ Szerzej: Podrozdział 2.1.3. Młodzież jako podmiot i przedmiot polityki młodzieżowej.

obywatelom, sygnalizując również poważne zagrożenia²⁵⁵, które stanowią immanentną część nowoczesnego świata²⁵⁶. Zdaniem Nansook Parka młodzi ludzie w tym samym czasie muszą wykorzystywać życiowe szanse, a także stawiać czoła wyzwaniom np.: „deficyt bezpieczeństwa ekonomicznego, co ma negatywne przełożenie na dobrostan ludzi młodych”²⁵⁷. Tezy przedstawione w publikacji „Pokolenie '89. Aksjologia i aktywność młodych Polaków” potwierdzają, że współczesna rzeczywistość społeczna charakteryzuje się znacznym poziomem niepewności i brakiem przewidywalności. Konsekwencją tego stanu jest ograniczona możliwość pełnej kontroli oraz precyzyjnego prognozowania przyszłych zdarzeń przez jednostki. Źródłem tego poczucia zagrożenia oraz destabilizacji są dynamiczne przemiany społeczne, gospodarcze i technologiczne, które nie tylko wpływają na codzienne doświadczenia jednostek, ale także kształtują ich percepcję rzeczywistości i sposoby adaptacji do zmieniających się warunków²⁵⁸. Również Zygmunt Bauman w wywiadzie przeprowadzonym przez Thomasa Leonciniego, poruszył kwestię stanu niepewności, który charakteryzuje współczesne społeczeństwo. W książce „Płynne pokolenie”, bazującej na zapisie tego wywiadu, Bauman ukazuje obraz społeczeństwa żyjącego w ponowoczesnej epoce, posługując się terminem „płynne pokolenie”. Jego zdaniem, to pokolenie cechuje się odrzuceniem tradycyjnych wspólnot na rzecz indywidualizmu. Autor wskazuje, że w warunkach ponowoczesności jedyną stałą jest zmiana, a jedyną pewną rzeczą pozostaje niepewność²⁵⁹. Uogólniając, w naukach społecznych, zwłaszcza na pograniczu dyscyplin takich jak socjologia, politologia czy ekonomia, młodzież jest często określana jako katalizator zmian społecznych. Polska badaczka młodzieży, Krystyna Szafraniec uważa, że młodzież jest „soczewką, w której skupiają się najróżniejsze problemy i napięcia systemu. Jest barometrem zmian i społecznych nastrojów. Sytuacja młodych, ich sposób postrzegania świata, ich aspiracje i dążenia życiowe są miarą zmian, które już się dokonały, i dystansu, jaki jeszcze jest do pokonania. Diagnozy młodzieży w naturalny sposób zmuszają do myślenia o przyszłości (...)”²⁶⁰. Ponadto, młodzi

²⁵⁵ Por. R. Dalton, *Democratic Challenges, Democratic Choices: the Erosion of Political Support in Advanced Industrial Democracies*, Oxford: Oxford University Press, 2004, s. 1; M. Śliwa, *Demokracja polska. Idee - ludzie - dzieje*, Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe, 2010, s. 274.

²⁵⁶ Por. P. Długosz, *Trauma wielkiej zmiany na Podkarpaciu*, Kraków: Nomos 2008, s. 63; A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość, „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Szulżycka A. (tłum.), Warszawa: PWN, 2001.

²⁵⁷ N. Park, *The Role of Subjective Well-Being in Positive Youth Development*, „Annals of the American Academy of Political and Social Science”, t. 591, 2004, ss. 25-29.

²⁵⁸ A. Guzik, R. Marzęcki, Ł. Stach, *Pokolenie '89: aksjologia i aktywność młodych Polaków*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2015, s. 9.

²⁵⁹ Z. Bauman, T. Leoncini, *Płynne pokolenie*, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca, 2018.

²⁶⁰ K. Szafraniec (red.), *Młodzi 2011*, Raport Kancelarii Prezesa Rady Ministrów, 2011, s. 11.

ludzie są postrzegani jako „kluczowy czynnik zmian społecznych”²⁶¹, traktowani jako grupa, która wyprzedza cywilizacyjne transformacje²⁶². Często dostrzega się w nich rolę „nauczycieli dorosłych”²⁶³ oraz „translatorów nowych znaczeń”²⁶⁴. Sprawcza rola młodzieży, szczególnie w kontekście ciągłej zmiany społecznej, została szczegółowo omówiona przez Ronalda Ingleharta. W swojej teorii Inglehart podkreśla, że młodsze pokolenia, będąc wrażliwe na zmiany kulturowe i technologiczne, odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu nowego porządku społecznego, wprowadzając innowacyjne idee i wartości²⁶⁵.

Mając na uwadze powyższe zakreślone ramy teoretyczne pojęcia młodzieży, podjęto próbę dalszej pogłębionej analizy zjawiska z perspektywy pełnionej roli w społeczeństwie oraz z perspektywy wieku. W dużym uproszczeniu młodzi ludzie urodzeni w określonym czasie tworzą kategorię społeczną, którą można identyfikować z perspektywy wieku (wówczas mówimy o kohorcie) i z perspektywy pokolenia. Ponadto, w dyskursie naukowym często stosuje się wymiennie określenia pokolenie i kohorta. Dla uporządkowania dalszych rozważań, należy tę kwestię rozróżnić. W niniejszej pracy używa się pojęcia pokolenia dla określenia ludzi, którzy doznali podobnych doświadczeń, natomiast pojęcie kohorty służy do identyfikacji przedziału lat urodzenia danej grupy lub jej wieku²⁶⁶. W niniejszej dysertacji skupiono uwagę na sytuacji i postawach młodych ludzi wyróżnionych na podstawie kryterium wiekowego, niemniej przyjmuje się założenie, że wychowanie i socjalizacja w podobnych warunkach (geograficznych, historycznych, politycznych, ekonomicznych czy kulturowych) powinna kształtować podobieństwo doświadczeń, szans życiowych i kluczowych postaw społecznych.

Stosowanie kryterium wieku stanowi istotne wyzwanie, ponieważ, jak wcześniej wspomniano, nie istnieje jasno określona granica wyznaczająca początek i koniec młodości, co skutkuje brakiem precyzyjnych norm dotyczących granic wiekowych młodzieży. Taka sytuacja prowadzi do problemów natury instytucjonalnej. W niniejszym akapicie przedstawiono praktyki definiowania młodzieży występujące w dokumentach urzędowych oraz działalności

²⁶¹ P. Gliński, *Młodzież jako czynnik zmiany społecznej- polityczna mobilizacja i aktywne uczestnictwo w ruchach społecznych*, „Studia Politologiczne”, nr 3, 1998, s. 15.

²⁶² J. Kurzępa, *Młodzież pogranicza-JUMA*, Zielona Góra: Lubuskie Towarzystwo Naukowe, 1998, s. 29.

²⁶³ W. Adamski, *Młodzież i społeczeństwo*, Warszawa: Wiedza Powszechna, 1976, s. 26.

²⁶⁴ W. Broszkiewicz, *Kapitał kulturowy młodego pokolenia Polski współczesnej. Studium na przykładzie wybranych społeczności Podkarpacia*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2010, s. 52.

²⁶⁵ R. Inglehart, Ch. Welzel, *Modernization, Cultural Change and Democracy. The Human Development Sequence*, New York: Cambridge University Press, 2005, s. 98.

²⁶⁶ Celem wyodrębnienia jakiejś (określonej) kohorty jest obserwacja danej grupy poprzez analizę faktów społeczno-demograficznych, takich jak np.: rok urodzenia, rozpoczęcie nauki w szkole II stopnia, rok zawarcia związku małżeńskiego itd. Kohorty wykorzystywane są w badaniach porównawczych np. między różnymi pokoleniami lub też bada się te same kohorty wiekowe po upływie określonego czasu. Więcej, Główny Urząd Statystyczny, online: <https://stat.gov.pl/metainformacje/slownik-pojec/pojecia-stosowane-w-statystyce-publicznej/3916,pojecie.html> [dostęp: 14.02.2023].

instytucji, które ukazują niejednoznaczność w określaniu tej kategorii społecznej. Według klasyfikacji Banku Światowego, młodzież to „(...) osoby w wieku pomiędzy 15. a 24. r. ż.”²⁶⁷, znacznie bardziej ogólną definicję proponuje Zgromadzenie Ogólne ONZ uznając młodzież za, „(...) (osoby) w czasie pomiędzy dzieciństwem a dorosłością”²⁶⁸. Termin młodzież odnosi się zgodnie z zapisami w definicji ONZ do osób w wieku pomiędzy 13. a 18. rokiem życia. Z kolei, na poziomie Wspólnoty Narodów (Commonwelth) młodzież określa się jako „młodych ludzi w wieku 15-29 lat”²⁶⁹. Na poziomie Unii Europejskiej zakres wiekowy definiujący młodzież jest zróżnicowany w zależności od celu, na przykład dla celów statystycznych często przyjmuje się przedział od 15 do 29 lat. W programie Erasmus+ grupę młodzieży stanowią osoby w wieku od 13 do 30 lat, podczas gdy działania sektora młodzieży Rady Europy obejmują przedział wiekowy 18-30 lat²⁷⁰. W poszczególnych krajach członkowskich UE również występują różnice, w Polsce młodzież definiuje się zwykle jako „grupę osób w wieku od 15 do 24 lat”²⁷¹, z możliwością wydłużenia do 29 lat (np. Główny Urząd Statystyczny), choć w niektórych programach instytucjonalnych (np. Erasmus+) przyjmuje się przedział od 13 do 30 lat²⁷². Z kolei, zgodnie z Ustawą o Rzeczniku Praw Dziecka, „dzieckiem jest każda istota ludzka od poczęcia do osiągnięcia pełnoletności”²⁷³, przy czym „uzyskanie pełnoletności określają odrębne przepisy”²⁷⁴. Zgodnie z tą ustawą młodzieżą można określić osoby, które stały się pełnoletnie i tym samym ukończyły 18 lat²⁷⁵. Przyjmuje się również, że młodzi ludzie to osoby do 34. roku życia, gdyż trudno jednoznacznie określić wiek przejścia z okresu młodzieńczego do dorosłości²⁷⁶. W raporcie „Młodzi 2011”, obrazującym sytuację młodych ludzi w Polsce,

²⁶⁷ Definicja Banku Światowego, online: <http://youthink.worldbank.org/glossary.php> [dostęp: 10.03.2019].

²⁶⁸ Definicja Zgromadzenia Ogólnego ONZ, online: <http://www.un.org/esa/socdev/unyin/qanda.htm#1> [dostęp: 10.03.2019].

²⁶⁹ Definicja Programu Młodzieżowego Commonwelthu, online: <http://www.thecommonwealth.org/subhomepage/152816/> [dostęp: 10.03.2019].

²⁷⁰ Departament Młodzieży jest częścią Dyrekcji ds. Demokracji w ramach Dyrekcji Generalnej ds. Demokracji i Godności Człowieka („DGII”) Rady Europy. Programy młodzieżowe Rady Europy stanowią integralną część bogactwa inicjatyw mających na celu rozwój wspólnej europejskiej tożsamości kulturowej. Więcej, online: <https://www.coe.int/en/web/youth> [dostęp: 10.03.2019].

²⁷¹ B. W. Mach, *Młodzież a polskie starania o członkostwo w Unii Europejskiej*, online: <http://www.ukie.gov.pl/www/serce.nsf/0/A3C0ADF751C0C24FC12571E800340543Open&RestrictToCategory=#1> [dostęp: 13.03.2019].

²⁷² Uchwała Rady Ministrów z dnia 5 stycznia 1987 r. w sprawie okresowych ocen stanu zdrowia młodzieży (M.P. 1987 nr 2 poz. 9).

²⁷³ Art. 2 ust. 1 Ustawy z dnia 6 stycznia 2000 r. o Rzeczniku Praw Dziecka (Dz.U. z 2015 r., poz. 2086).

²⁷⁴ Tamże.

²⁷⁵ W Polsce pełnoletnią staje się osoba, która ukończyła 18 lat lub zawarła związek małżeński. „Sąd opiekuńczy może zezwolić na zawarcie małżeństwa kobiecie, która ukończyła lat szesnaście”. Zob. art. 10 par. 1 Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego.

²⁷⁶ W. Gierańczyk, *Sytuacja osób młodych w Polsce na tle państw europejskich*, „Wiadomości Statystyczne”, nr 10 (665), 2016, s. 34.

młodzieżą określano grupę osób w wieku 15-29 lat²⁷⁷. Natomiast Główny Urząd Statystyczny nie wyodrębnia w swoich badaniach jednej tak rozpiętej grupy wiekowej, wskazując jednak następujące przedziały wiekowe: 15-19 lat, 20-24 lata, 25-29 lat.

Argumenty na rzecz przyjęcia dolnej granicy wieku młodzieży opierają się na uznaniu tej fazy życia za czas, w którym jednostka staje się „aktywnym podmiotem, kształtującym swoje otoczenie poprzez własne działania”²⁷⁸, a także kończącym określony etap edukacji, podczas którego podejmuje istotne decyzje dotyczące dalszego kształcenia. Z kolei, górna granica wskazuje na etap procesu usamodzielniania się, czego przykładem mogą być takie wydarzenia jak zakładanie gospodarstwa domowego czy zawarcie związku małżeńskiego²⁷⁹. W niniejszej pracy zaproponowano przyjęcie definicji młodzieży jako grupy wiekowej zgodnej z kategorią danych statystycznych w GUS, rozszerzając tę grupę w niektórych analizach (szczególnie na poziomie UE) do wieku 13-30 lat (w niektórych przypadkach podnoszona jest granica wieku do 34 lat), jest to definicja zgodna z większością programów młodzieżowych przyjmowanych na poziomie UE.

Podsumowując, pojęcie młodzież jest złożonym zagadnieniem, świadczy o tym szeroki wachlarz definicji i podejść badawczych, mnogość publikacji polskich i zagranicznych czy zainteresowanie tym pojęciem przez przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych: psychologii, pedagogiki, socjologii, politologii a także ekonomii. W demokracjach zachodnich, a także w samej Unii Europejskiej nie ma konsensusu, kogo określamy młodzieżą. Dzięki przedstawionym wyżej podejściom analitycznym wiadomo, że młodzież nie jest jednolitą grupą społeczną, co oznacza, że jej charakterystyka i zachowania mogą być zróżnicowane, nie tylko ze względu na wiek, poziom wykształcenia, płeć, status społeczno-ekonomiczny czy tło kulturowe. Różnorakie mogą być także formy spędzania wolnego czasu czy podejście do pasji, a także do edukacji i przyszłości. Młodzież stanowi zróżnicowaną grupę społeczną, która wewnętrznie wykazuje dużą różnorodność wartości. Ta różnorodność bez wątpienia wpływa na późniejsze decyzje i wybory dotyczące zarówno życia prywatnego, jak i zawodowego. Niezaprzeczalnym jest, że na proces przechodzenia młodzieży w okres dorosłości wpływ ma wiele różnych czynników takich chociażby jak globalizacja czy dostęp do Internetu²⁸⁰. Dodatkowo, uwarunkowania społeczne, psychologiczne, polityczne czy ekonomiczne okresu

²⁷⁷ K. Szafraniec (red.), *Młodzi 2011...*, s. 70.

²⁷⁸ Więcej: A. Cybal-Michalska., *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2006.

²⁷⁹ Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, *Program „Młodzież solidarna w działaniu” na 2016 r.*, Warszawa 2016, ss. 5-6.

²⁸⁰ B. Fatyga, *Diagnoza społeczna młodzieży: skład społeczny i style życia*, „Studia BAS”, nr 2(18), 2009, s. 41.

młodości²⁸¹ pełnią decydującą rolę dla rozwoju młodego pokolenia²⁸². Niemniej, w postawach młodzieży można dostrzec też specyficzne cechy wspólne, które nadają jej swoistą osobliwość, odróżniając od wzorców typowych dla starszych kohort wiekowych (także pokoleń). Współczesna młodzież napotyka też szereg szans i zagrożeń, których nie doświadczali ich rodzice czy dziadkowie w okresie swojej młodości. Proces wchodzenia na rynek pracy ludzi młodych stanowi ważny etap w życiu człowieka, dlatego warto się bliżej przyglądać działaniom świata instytucjonalnego, który może odgrywać zarówno pozytywną, jak i negatywną rolę w tym obszarze.

2.1.2. Ludzie młodzi w strukturze ludności

Aby opisać pozycję jednostki w strukturze społecznej oraz uchwycić dynamikę zachodzących w niej zmian, istotne jest zastosowanie podejścia kohortowego. Podejście to umożliwia identyfikację konkretnych grup jednostek w zestawieniach statystycznych, wykorzystując dane publiczne dostarczane przez instytucje takie jak Eurostat czy Główny Urząd Statystyczny. Metoda ta pozwala na dokładniejsze zrozumienie różnic między różnymi pokoleniami oraz dynamiki społecznej zmiany. Natomiast, z punktu widzenia problemu badawczego, analizując współczesną młodzież, należy traktować ją jako wyodrębnioną kategorię społeczną, posiadającą charakterystyczne postawy i potrzeby, zwłaszcza w kontekście rynku pracy. Współczesne pokolenie młodych ludzi różni się od starszych pokoleń pod względem doświadczeń, aspiracji i sposobu funkcjonowania w społeczeństwie. Ich specyficzne cechy mogą mieć istotne konsekwencje dla analizy społecznej i polityki publicznej. Podejście pokoleniowe zostało zastosowane w dalszej części tej dysertacji.

Europejskie Biuro Statystyczne Eurostat, w swoich badaniach nad młodzieżą posłużyło się kategorią wieku 15-29 lat. Odsetek młodzieży w ogólnej liczbie ludności w dniu 1 stycznia 2010 r. i w dniu 1 stycznia 2020 r. (2010 włączając Wielką Brytanię i 2020 bez Wielkiej Brytanii) według wieku w krajach UE przedstawia kolejno tabela 6.

²⁸¹ N. Park, *The Role...*, ss. 25-29.

²⁸² W niniejszej pracy analiza młodych ludzi w kategorii pokolenia miała charakter wprowadzenia – stanowiła zarys tematu przygotowujący grunt pod dalsze rozważania nad pojęciem polityki młodzieżowej.

Tabela 6. Odsetek młodzieży (15-29 lat) w ogólnej liczbie ludności w dniu 1 stycznia według wieku w krajach UE w latach 2010 r. i 2020 r.

L.p.	Państwo UE	Rok badania	
		2010	2020
1	Austria	18,9	17,5
2	Belgia	18,5	17,8
3	Bułgaria	18,9	14,5
4	Chorwacja	18,8	16,6
5	Cypr	24,6	21,2
6	Czechy	19,5	15,1
7	Dania	17,9	19,3
8	Estonia	20,7	15,6
9	Finlandia	18,8	17,5
10	Francja	18,7	17,4
11	Grecja	18,4	15,6
12	Hiszpania	17,9	15,4
13	Irlandia	22,3	18,5
14	Litwa	21,2	16,8
15	Luksemburg	18,8	19,1
16	Łotwa	21,2	15,2
17	Malta	21,2	19,7
18	Holandia	18,3	18,9
19	Niemcy	17,4	16,4
20	Polska	22,6	16,6
21	Portugalia	17,6	16
22	Rumunia	18,9	15,9
23	Słowacja	22,7	16,9
24	Słowenia	18,9	14,8
25	Szwecja	19,4	18,4
26	Węgry	19,5	17
27	Włochy	15,7	15
28	Wielka Brytania	19,9	-

Źródło: Opracowanie własne na podstawie, Eurostat, *Ratio of children and young people in the total population on 1 January by sex and age*, online:

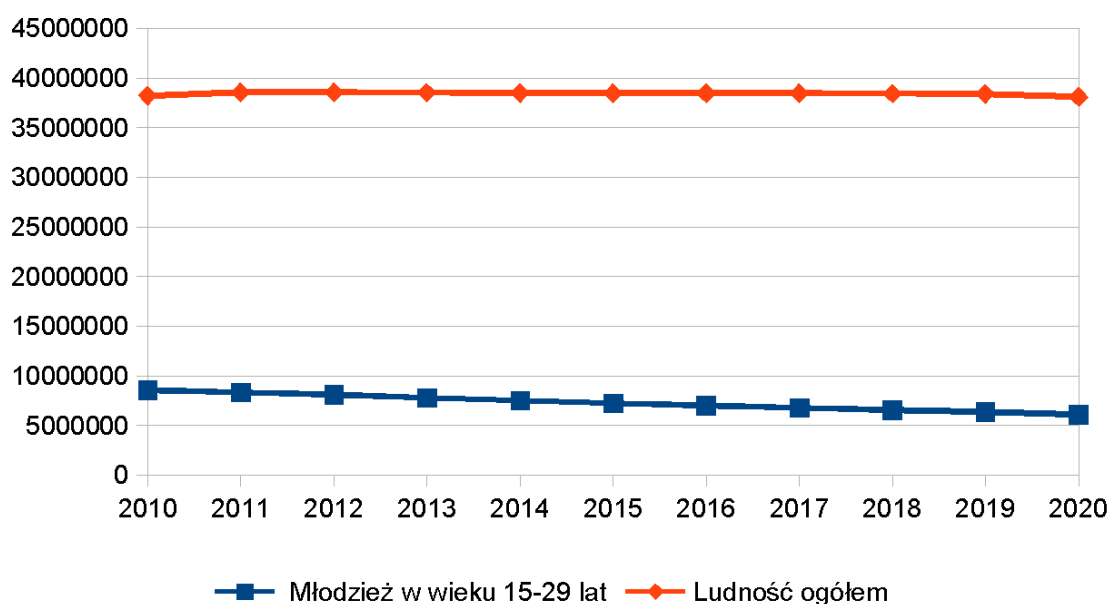
https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/demo_pjan__custom_18410431/default/table [dostęp: 15.05.2022]

W analizowanym okresie wszystkie państwa członkowskie Wspólnoty zanotowały

spadek odsetka osób młodych w całkowitej populacji, co stanowi jeden z dowodów na proces starzenia się społeczeństwa europejskiego. W 2010 r. Polska zajmowała czołowe miejsce wśród krajów UE pod względem udziału młodzieży w populacji, jednak w ciągu następnej dekady nastąpił istotny spadek liczby młodych osób. Podobny trend obserwuje się na Słowacji, gdzie również odnotowano spadek rzędu około 6 punktów procentowych.

Poniżej, posługując się danymi statystycznymi GUS, przedstawiono jak w perspektywie 10 lat (2010-2020) w Polsce malała liczba młodych ludzi według kategorii wiekowych (15-29 lat) w stosunku do ogólnej populacji Polaków (wykres 1.).

Wykres 1. Młodzież w wieku 15-29 lat w ogólnej populacji Polaków w latach 2010-2020



Źródło: Opracowanie własne na podstawie, Główny Urząd Statystyczny, *Baza Demografia, Ludność w latach 2010-2020* (stan w dniu 31 XII).

Wykres 1. wskazuje, że liczba młodych osób w Polsce na przestrzeni dziesięciu lat nie tylko systematycznie maleje, ale także spada szybciej niż udział całej populacji, co stanowi wyraźny dowód na postępujący proces starzenia się społeczeństwa polskiego. Natomiast w tabeli 7. pokazano liczbę młodzieży w Polsce w podziale na kategorie wiekowe 15-19, 20-24, 25- 29 lat.

Tabela 7. Młodzież według kategoriach wiekowych 15-17, 18-19, 20-24, 25-29 lata w Polsce, w latach 2010- 2020

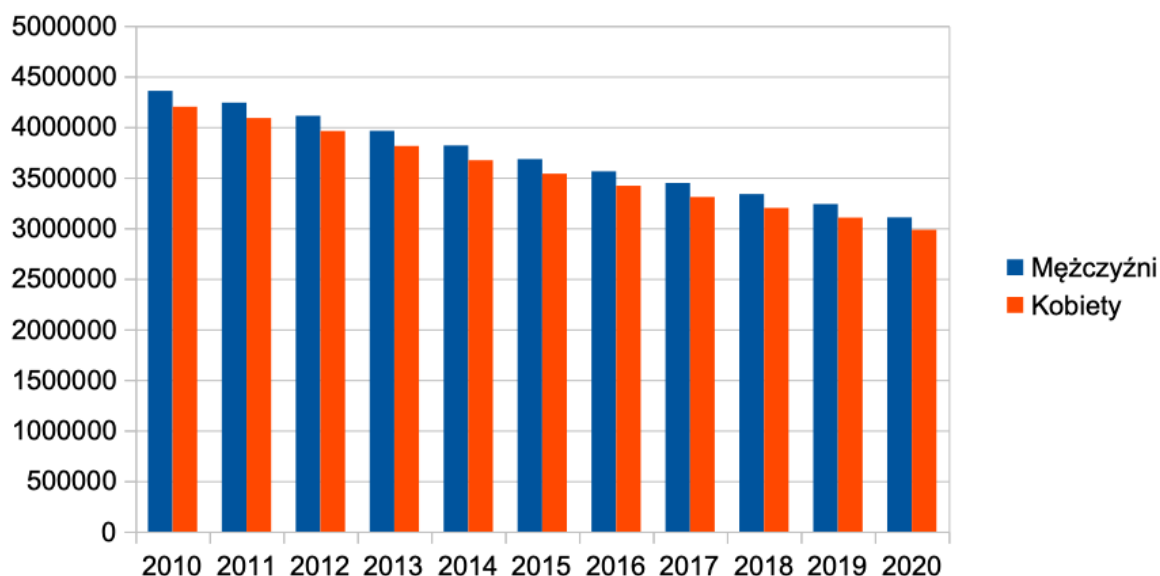
Stan na 31 grudnia danego roku	Podział na kategorie wiekowe			Ludność ogółem
	15-19 lat	20-24 lata	25-29 lat	
2010	2418066	2850276	3290233	38200037
2011	2314724	2775143	3239832	38538447
2012	2218662	2697005	3157190	38533299
2013	2124309	2610442	3041318	38495659
2014	2038497	2522308	2929069	38478602
2015	1977716	2411283	2832463	38437239
2016	1919766	2302001	2760348	38432992
2017	1865736	2206730	2683414	38433558
2018	1824993	2113877	2598818	38411148
2019	1801920	2029469	2512272	38382576
2020	1762933	1942429	2385246	38088564

Źródło: Opracowanie własne na podstawie, Główny Urząd Statystyczny, *Baza Demografia, Ludność w latach 2010-2020* (stan w dniu 31 XII).

Analiza danych zawartych w tabeli wskazuje na systematyczny spadek liczebności młodzieży we wszystkich wyróżnionych kategoriach wiekowych w okresie 2010-2020. Obserwowany trend spadkowy, widoczny w porównaniu rok do roku, świadczy o zmieniającej się strukturze demograficznej, sugerując konsekwentne obniżanie się liczby osób młodych w populacji. W badanym okresie najliczniejszą grupą pozostawała kategoria wiekowa 25-29 lat, co może wynikać z jej specyficznego położenia na przejściu od późnej młodości do wczesnej dorosłości.

Wykres 2. ilustruje rozkład liczby młodych osób w Polsce w latach 2010-2020 z uwzględnieniem podziału według płci (kobiety i mężczyźni).

Wykres 2. Młodzież w kategorii wiekowych 15-29 lat, w podziale na płeć w latach 2010 - 2020 r.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie, Główny Urząd Statystyczny, *Baza Demografia, Ludność w latach 2010-2020* (stan w dniu 31 XII).

Analiza wykresu 2., wskazuje na przewagę liczebną mężczyzn nad kobietami w populacji młodzieży w Polsce. Jednocześnie dane ujawniają systematyczny, coroczny spadek liczby młodych osób w badanym okresie. Zmniejszająca się liczba osób młodych, obserwowana zarówno wśród mężczyzn, jak i kobiet, odzwierciedla szerszy proces demograficzny związany z obniżającym się wskaźnikiem urodzeń oraz starzeniem się społeczeństwa. Różnica liczebna między płciami może wskazywać na zmiany migracyjne, jak również różnice w umieralności lub inne czynniki społeczno-ekonomiczne, które mają wpływ na strukturę wiekową młodej populacji. Kolejna tabela 8., ukazuje liczbę młodych osób w Polsce w latach 2010-2020, z uwzględnieniem podziału według miejsca zamieszkania oraz kategorii wiekowych.

Tabela 8. Młodzież według kategorii wiekowych 15-17,18-19, 20-24, 25-29 lata i miejsca zamieszkania

Stan na 31 grudnia danego roku	Miejsce zamieszkania	Podział na kategorie wiekowe		
		15-19 lat	20-24 lata	25-29 lat
2010	Miasto	1328039	1652221	2018830
	Wieś	1090027	1198055	1271403
2011	Miasto	1242008	1610505	2002159
	Wieś	1072716	1164638	1237673
2012	Miasto	1190335	1538927	1936133
	Wieś	1028327	1168078	1221057
2013	Miasto	1137689	1447689	1844130
	Wieś	986620	1162753	1197188
2014	Miasto	1091973	1372746	1753283
	Wieś	946524	1149562	1175786
2015	Miasto	1065506	1286014	1669995
	Wieś	912219	1125269	1162468
2016	Miasto	1036181	1215129	1598731
	Wieś	883585	1086872	1161617
2017	Miasto	1011365	1163301	1521887
	Wieś	854371	1043429	1161527
2018	Miasto	994247	1111953	1448702
	Wieś	830746	1001924	1150116
2019	Miasto	991673	1067742	1381509
	Wieś	810247	961727	1130763
2020	Miasto	938734	1086137	1426235
	Wieś	824199	856292	959011

Źródło: Opracowanie własne na podstawie, Główny Urząd Statystyczny, *Baza Demografia, Ludność w latach 2010-2020*, (stan w dniu 31 XII).

Tabela 8. ilustruje fakt, że dominująca liczba młodych ludzi mieszka w miastach, co może wskazywać na ich preferencje związane z miejscem zamieszkania. W analizowanej dekadzie najmniejsza różnica w liczbie młodzieży między miastem a obszarami wiejskimi występuje w kategorii wiekowej 15-19 lat, co sugeruje, że młodzi ludzie w tym przedziale wiekowym są bardziej równomiernie rozłożeni pomiędzy tymi dwoma typami miejscowości. W 2010 r. różnica ta wynosiła 238 012 osób, a w 2020 r. spadła do nieco ponad 100 000. Na ten stan mogą wpływać różne czynniki, takie jak pozostawanie pod opieką rodziców do 18. roku życia czy dostępność edukacji średniej w miejscu zamieszkania lub w jego pobliżu. Największa różnica w zamieszkaniu między miastem a wsią występuje w kategorii wiekowej 25-29 lat, gdzie w 2010 r. wynosiła 747 427 osób, a w 2020 r. zmniejszyła się do około 450 000 osób.

Zjawiska wpisują się w globalne trendy społeczne obserwowane w europejskim kręgu kulturowym. Pierwszy dotyczy migracji młodych ludzi do ośrodków miejskich, które przyciągają ich z uwagi na obecność uczelni wyższych oraz różnorodność ofert pracy, co jest zgodne z globalnym trendem urbanizacji. Drugi odnosi się do systematycznego spadku liczby młodych osób w każdej z kategorii wiekowych w badanym okresie 2010-2020, co może być konsekwencją zarówno zmian demograficznych, takich jak obniżający się wskaźnik urodzeń, jak i migracji młodzieży do większych miast, gdzie możliwości rozwoju osobistego i zawodowego są bardziej sprzyjające.

W dalszej części podrozdziału, podjęto próbę analizy młodzieży z perspektywy pokoleniowej, która również nie jest łatwym zadaniem. Pojęcie pokolenia nadal budzi wielkie spory w debacie naukowej ze względu na brak jednoznacznej definicji. W znaczącej ilości badanych podejść zauważono konsensus, który mówi, że pokolenie łączy osoby w podobnym wieku, a także (kryterium bardziej istotne w kategoryzacji pokoleniowej) wspólne przeżycie pokoleniowe²⁸³. Inni badacze, w pewnym sensie przeciwstawiając się koncepcji „przeżycia pokoleniowego”, podkreślają znaczącą rolę kontekstu historycznego, społecznego, politycznego oraz gospodarczego. Odnoszą się oni warunków społecznych, które są charakterystyczne dla danego okresu, do wspólnych doświadczeń, w tym traum, a także do dążeń, aspiracji i ideałów, które stymulują zachowania zbiorowe i kształtują tożsamość społeczną²⁸⁴. Według prekursora pojęcia „pokolenie” Karla Mannheima, „pokolenia nie są jedynie kategoriami biologicznymi ustalonymi na podstawie kryterium wieku, ale są rezultatem procesów społecznych i historycznych”. Zjawiskiem związanym z pokoleniem jest zmiana struktury społecznej w aspekcie idealnym – poprzez nowe idee, normatywnym – poprzez tworzenie nowych reguł, interakcyjnym – poprzez działania i materialnym – poprzez szanse życiowe²⁸⁵. Zdaniem uczonego, motorem zmiany (pokoleniowej) jest młodzież²⁸⁶. Mannheim wskazuje na aktywną rolę, jaką młodzi ludzie odgrywają w kształtowaniu społeczeństwa poprzez wprowadzanie innowacji, rewolucji kulturowych i adaptacji do zmieniających się warunków społecznych, równocześnie podkreślając, że to młodzież jest często siłą napędową zmian społecznych. Anthony Giddens, nawiązując do tego podejścia, twierdzi, że młodzi ludzie posiadają potencjał do kształtowania nowych struktur społecznych poprzez wprowadzanie

²⁸³ E. Pietrzak, R. Szczepanik, Ł. Zaorski-Sikora, *Aksjologia życia publicznego*, Łódź: Wydawnictwo AHE, 2011, s. 17.

²⁸⁴ A. Guzik, R. Marzęcki, Ł. Stach, *Pokolenie '89...*, s. 7.

²⁸⁵ P. Sztompka, *Pojęcie struktury społecznej: próba uogólnienia*, „Studia Socjologiczne” 1989, nr 3(114), ss. 54-55.

²⁸⁶ K. Mannheim, *Problem młodzieży w nowoczesnym społeczeństwie*, [w:] K. Szafraniec (red.), *Młodzież jako problem i jako wyzwanie ponowoczesności*, Toruń: Adam Marszałek, 2011.

norm, idei, wartości, wiedzy i powiązań. Jednocześnie odtwarzają oni wzorce zachowań, które zostały im przekazane w procesie socjalizacji lub uległy nieintencjonalnej instytucjonalizacji, co oznacza, że nowe struktury tworzone są w oparciu o kombinację innowacji i utrwalonych tradycji społecznych²⁸⁷. Polscy badacze również formułowali własne podejście do pojęcia pokolenie. W ujęciu Marii Ossowskiej pokolenie tworzą osoby urodzone w konkretnym okresie (czasie), który jest związany z konkretnymi wydarzeniami historycznymi wpływającymi na ich młodość. Wpływ tych wydarzeń sprawia, że pokolenie rozwija specyficzny sposób postrzegania rzeczywistości, który staje się fundamentem jego „społecznego habitusu” – utrwalonego zestawu norm, przekonań i wzorców zachowań, determinujących interakcje międzyludzkie oraz sposób funkcjonowania w społeczeństwie²⁸⁸. Młodość, rozumiana jest jako etap w cyklu życia, a młodzież jest postrzegana jako zbiór jednostek posiadających wyróżniające się cechy i wartości. Odnosi się to do społeczno-kulturowego aspektu pokolenia, „osób urodzonych mniej więcej w tym samym czasie, mających te same doświadczenia historyczne”²⁸⁹, które wpływają na to, że „na podstawie podobnych, niepowtarzalnych doświadczeń przedstawiciele pokolenia wykazują pewne podobieństwa w sposobie działania i ideologii, co odróżnia ich od generacji wcześniejszych i późniejszych”²⁹⁰. Należy również zauważyć, że pokolenia nie można traktować jako homogenicznej masy i należy pamiętać o jego wewnętrznym zróżnicowaniu, innymi słowy „wspólnym mianownikiem pokoleniowości jest usytuowanie czasowo-przestrzenne oraz jednorakie doświadczenie historyczne, natomiast czynnikiem różnicującym są społeczne, ekonomiczne i kulturowe warunki dorastania młodzieży”²⁹¹.

Wspomniana już Garcia-Albacete opracowała analityczne narzędzia służące do konceptualizacji wiedzy na temat młodzieży, opierając się również na dorobku innych badaczy²⁹². Zdaniem hiszpańskiej badaczki, pokolenie to pojęcie wieloznaczne i stosuje się je w kilku odniesieniach:

- relacje międzygeneracyjne (*intergenerational relationships*) w rozumieniu ogniwa genealogicznego (pokrewieństwo genealogiczne między dziadkami a wnukami),

²⁸⁷ A. Giddens, *Nowe zasady metody socjologicznej*, Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS, 2002, ss. 139-184.

²⁸⁸ M. Ossowska, *Koncepcja pokolenia*, [w:] M. Ossowska (red.), *O człowieku, moralności i nauce. Miscellanea*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1983, s. 502.

²⁸⁹ A. Kamińska, *Kategoria pokolenia...* s. 22.

²⁹⁰ K. Zamorska, *Wprowadzenie. Polityka społeczna a młode pokolenie*, [w:] M. Makuch, D. Moroń (red.), *Młode pokolenie. Problemy teraźniejszości, wyzwania przyszłości*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2012, s. 8.

²⁹¹ E. Pietrzak, R. Szczepanik, Ł. Zaorski-Sikora, *Aksjologia życia...*, s. 171.

²⁹² Więcej: L.E. Troll, *Issues in the Study of Generations*, „International Journal of Aging and Human Development”, nr 1(3), 1970, ss. 199-218.

- kryterium wieku – co za tym idzie postawy i zachowania ludzi, które są skutkiem oddziaływania czynników kulturowych (wzorców socjalizacyjnych w danym okresie),
- etap rozumiany jako faza życia (*life stage*) – rozróżnić tu należy np. dzieciństwo, młodość, dorosłość, starość,
- okres narodzin jako wyznacznik pokolenia – w jakim urodziła się dana grupa społeczna np. 1980-1989,
- pokolenie polityczne (*political generation*) oraz socjologiczne i polityczne kohorty²⁹³.

Warto zauważyć, że jeszcze pokolenia dorastające w latach 50. i 60. XX wieku funkcjonowały w relatywnie stabilnym klimacie powojennym, który zapewniał spójność doświadczeń z pokoleniami ich rodziców²⁹⁴. Z kolei, osoby urodzone w latach 80. i 90. wkraczały w życie w dobie cyfryzacji i globalizacji, a więc zjawisk i procesów głęboko przekształcających ich wartości oraz styl życia²⁹⁵. Współczesna młodzież dorasta w rzeczywistości diametralnie różniącej się od tej, w której wychowywali się ich rodzice. Zmiany technologiczne, globalizacja oraz dynamiczny rozwój mediów cyfrowych sprawiają, że młode pokolenia funkcjonują w zupełnie nowych warunkach społecznych, kulturowych i gospodarczych. Jednocześnie nie są jedynie biernymi odbiorcami tych przemian – aktywnie uczestniczą w procesie transformacji świata, kształtując nowe normy, wartości i sposoby komunikacji, a także wpływając na rozwój technologii, kultury oraz struktury społecznej. Szybkie tempo zmian w różnych sferach życia intensyfikuje dystans międzypokoleniowy. Te obserwacje znajdują potwierdzenie w teorii cytowanego już Mannheima, według której, młode pokolenia „będą żyły w systemie nowych wartości, które starsi wyznawali jedynie teoretycznie”²⁹⁶. Zgodnie z tą teorią, nowe pokolenie redefiniuje i adaptuje wyznawane przez starszych idee do nowych realiów, nadając im jednocześnie nowy, praktyczny wymiar. Dystans międzypokoleniowy widoczny jest nie tylko w preferencjach społecznych i kulturowych, ale także w postawach wobec takich kwestii, jak praca, polityka, ekologia czy relacje

²⁹³ W literaturze przedmiotu terminy *pokolenie* i *kohorta* używane są wymienne, jednakże niektórzy badacze tacy jak Garcia-Albacete dokonuje analitycznej dekonstrukcji każdego z nich. Jej zdaniem termin kohorta stosuje się do oznaczenia cech wynikających z dokujących się ewolucyjnych zmian w społeczeństwie (dostęp do edukacji powszechnej, rozwój nowych technologii), które na stałe zmieniają wzorce zachowań. Zaś pokoleniem politycznym nazywa grupy w nawiązaniu do określonych wydarzeń politycznych (pokolenie 89'). Zob. R. Marzęcki, *Pierwsze pokolenie wolności. Uwarunkowania i wzory partycypacji w sferze publicznej polskich i ukraińskich studentów*, Warszawa: Scholar, 2020, s. 26.

²⁹⁴ Zob. H. Świda-Ziemba, *Młodzież PRL. Portrety pokoleń w kontekście historii*, Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2010.

²⁹⁵ Zob. P. Barszcz, *Pokolenie Milenialsów na rynku pracy w Polsce. Generacja work-life-balance?*, „Studia z Teorii Wychowania” t. 11, nr 1(30), 2020.

²⁹⁶ K. Mannheim, *Problem młodzieży...*, s. 13.

międzyludzkie. Z perspektywy tego podejścia, zmieniające się wartości młodszych pokoleń są odpowiedzią na nowe wyzwania, z którymi starsze generacje nie miały styczności w takim samym zakresie, co wpływa na tempo przemian społecznych oraz przyspiesza proces adaptacji do nowych globalnych warunków. Interesującą klasyfikację pokoleniową zaproponowali amerykańscy badacze, którzy konkretnym pokoleniom zaczęli nadawać konkretne etykiety. W literaturze naukowej i przestrzeni eksperckiej Stanów Zjednoczonych zaczęły pojawiać się prace analizujące różnorodność pokoleniową na rynku pracy²⁹⁷. Określenia pokoleń, oparte na zewnętrznym etykietowaniu lub na wewnętrznej autoidentyfikacji weszły z czasem do powszechnego obiegu²⁹⁸, zyskując popularność zarówno w dyskursie naukowym, jak i codziennym. Symboliczne nazwy, takie jak pokolenie X, pokolenie Y (znane również jako pokolenie Milenium lub Milenialsi), pokolenie Z, czy pokolenie Alfa, stały się powszechnie stosowanymi kategoriami, które charakteryzują grupy społeczne na podstawie okresu urodzenia, dominujących wartości, postaw oraz podejścia do rynku pracy²⁹⁹. Takie etykiety pozwalają na uchwycenie specyficznych cech i preferencji każdej kohorty, umożliwiając badaczom porównanie wzorców społecznych, ekonomicznych i kulturowych w obrębie kolejnych generacji. Poniższa tabela 9. prezentuje lata urodzenia kohort, którym nadaje się określenia etykiety pokoleniowej XX i XXI w.

²⁹⁷ Więcej: H. J. Krahn, N. L. Galambos, *Work values and beliefs of 'Generation X' and 'Generation Y'*, „Journal of Youth Studies”, t. 17, nr 1, 2014; J. Benson, M. Brown, *Generations at work: are there differences and do they matter?*, „The International Journal of Human Resource Management”, 2011; J. Cagin, *Are generational differences in work values fact or fiction? Multi-country evidence and implications*, „The International Journal of Human Resource Management”, nr 23(11), 2012.

²⁹⁸ Zob. D. Hildebrandt-Wypych, *Pokolenia młodzieży – próba konceptualizacji*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 2, 2009, ss. 105-124.

²⁹⁹ Określenia te stosowane są szczególnie w odniesieniu do opisu zachowań konsumenckich i rynkowych, jak również w stosunku do systemu wartości, wzorców kulturowych czy postaw np. Milenialsi – charakteryzują się wysokim poziomem samooceny, wykształceniem, pewnością siebie, ambicją, tolerancją, obeznaniem z nowymi technologiami czy świadomością globalnych problemów, ale także jest opisywane jako niełojalne, aroganckie, leniwe, beczelne, narcystyczne.

Pokolenie Z – charakteryzuje się uzależnieniem od nowych technologii, brakiem podejmowania ryzyka, przedwczesną dojrzałością, niezależnością, wielozadaniowością czy rozczeniowością.

Zob. M. McQueen, *Pokolenie Y. Współlistnienie czy współdziałanie*, Warszawa: Wydawnictwo Studio Emka, 2016, ss. 45-56.

Tabela 9. Kohorty urodzenia i etykietowanie pokoleń

Proponowane lata urodzenia (w odniesieniu do literatury)	Kategoria pokoleniowa	Nazwa alternatywna
1901-1924/27	Najwspanialsze Pokolenie (<i>Greatest Generation</i>)	<i>G.I. Generation</i>
1918-1943 1922-1944/45 1925-1942 1928-1956	Ciche Pokolenie (<i>Silent Generation</i>)	Weterani, Pokolenie Międzywojenne, Tradycjoniści, Dojrzały
1943-1960 1944/45/45-1964 1946-1960	Pokolenie Wyższy Demograficzny (<i>Baby Boomers</i>)	
1961-1981 1965-1980 1965-1976	Pokolenie X	Stracone Pokolenie (<i>Lost Generation</i>)
1981-1995/96 1981-2000 1977-1997 1982-2005 1980-1994	Pokolenie Milenialsów	Pokolenie Y, Pokolenie Internetu (<i>Net Generation</i>)
1996/97 i później 2005 i później 1995-2012	Pokolenie Z	<i>Linksters, iGeneration, Homeland Generation, Digital Natives, Next Generation, Post-Millennials</i>

Zródło: R. Marzęcki, *Generational Diversity*, [w:] M. Sardoc, *Encyclopedia of Diversity*, Cham: Springer, 2025.

Etykietowanie odbywa się na podstawie roku urodzenia oraz wyprowadzanego z tego faktu założenia o wspólnych doświadczeniach danej kategorii. Eksperci twierdzą, że występują zasadnicze różnice pomiędzy poszczególnymi pokoleniami w stosunku do postrzegania pracy czy jej wartości³⁰⁰. Wartość pracy i zachowania w miejscu pracy dla pokolenia Millenialsów i Z są inne niż na przykład dla pokolenia powojennego wyższy demograficzny. Na te różnice wpływ mają m.in. powszechny dostęp do Internetu i technologii, zmiana stylu komunikacji oraz ewolucja modelu konsumpcji³⁰¹. Jak pokazały badania, grupowanie (etykietowanie) pokoleń pomaga w lepszym jego zrozumieniu i ukazaniu pewnej heterogeniczności społeczeństwa³⁰².

³⁰⁰ H. J. Krahn, N. L. Galambos, *Work values...*, s. 92.

³⁰¹ Więcej: K. L. Becker, M. B. Richards, J. Stollings, *Better Together? Examining Benefits and Tensions of Generational Diversity and Team Performance*, „Journal of Intergenerational Relationships”, nr 20(4), 2020, ss. 442-463.

³⁰² J. Benson, M. Brown, *Generations at work...*, s. 1859.

Obecnie na rynku pracy funkcjonuje kilka pokoleń jednocześnie, które prezentują nieco inne wartości w pracy³⁰³, przykładowo według badań Julie Cugin „najważniejszą wartością pracy dla pokolenia wyżu demograficznego była „ciężka praca”, podczas gdy dla pokolenia X „asceza”, a dla Millenialsów „wypoczynek”³⁰⁴.

Z punktu widzenia tej dysertacji, interesujące jest schyłkowe pokolenie Milenialsów³⁰⁵ oraz pokolenie Z, czyli osoby wchodzące na rynek pracy w badanym okresie 2010-2020. W związku z tym, w dalszej części opracowania skoncentrowano się na szczegółowej charakterystyce tych dwóch generacji, w kontekście ich postaw i zachowań w środowisku pracy oraz ekonomicznych aspektów życia. Dla Millenialsów charakterystyczne jest podejście ceniące elastyczność zawodową, dbanie o równowagę między życiem osobistym a pracą (tzw. *work-life balance*)³⁰⁶, a także wysoki poziom ciekawości oraz świadomości społecznej, zwłaszcza w kontekście globalizacji. Milenialsi przywiązują dużą wagę do stałego połączenia z Internetem, a także wykazują otwartość na różnorodność kulturową. Wielozadaniowość oraz głęboka znajomość technologii stanowią ich podstawowe kompetencje. Ponadto, charakteryzują się ambicją, przedsiębiorczością i optymizmem, ale mogą być także niecierpliwi, preferując szybkie osiągnięcie wyznaczonych celów. Stawiają na indywidualizm, nieformalność i postrzegają pracę jako okazję do ciągłej nauki oraz rozwoju, co czyni ich otwartymi na innowacje³⁰⁷. Z kolei, pokolenie Z, które dorastało już w pełni z informatyzowanym świecie, wykazuje jeszcze większą biegłość w poruszaniu się w środowiskach cyfrowych, mediach społecznościowych i różnorodnych technologiach. Ta generacja często wyróżnia się mocniejszym zorientowaniem na rodzinę niż Milenialsi, a także elastycznością oraz tolerancją wobec innych kultur. Charakteryzują ich niezależność, wysoki poziom samokrytyki oraz aktywne korzystanie z internetu do komunikacji i wymiany informacji³⁰⁸. Ponadto, pokolenie Z ma tendencję do innowacyjnego podejmowania decyzji,

³⁰³ Zob.: J. Wiktorowicz, I. Warwas, M. Kuba., E. Staszewska., P. Woszczyk., A. Stankiewicz, J. Kliombka-Jarzyna, *Pokolenia- co się zmienia? Kompendium zarządzania multigenracyjnego*, Warszawa: Wolters Kluwer, 2017.

³⁰⁴ J. Cugin, *Are generational...*, s. 2287.

³⁰⁵ Milenialsów zaliczane są osoby urodzone w latach 1980-1995 zob.: J. Wiktorowicz, I. Warwas, M. Kuba., E. Staszewska., P. Woszczyk., A. Stankiewicz, J. Kliombka-Jarzyna *Pokolenia- co się zmienia?...*, s. 30; Zdaniem innych badaczy tematu należy ten okres wydłużyć do późnych lat dziewięćdziesiątych zob.: M. McQueen, *Pokolenie Y...*, s. 17.

³⁰⁶ Zob. P. Barszcz, *Pokolenie Milenialsów...*

³⁰⁷ Przykład: Wyższa Szkoła Humanitas, *Pokolenie Z na rynku pracy. Postawy, priorytety, Oczekiwania*. Raport z badań, 2023, online: https://archiwum.humanitas.edu.pl/resources/upload/zetki%20wyniki%20bada%C5%84_RAPORT.pdf [dostęp: 11.05.2024].

³⁰⁸ J. Wiktorowicz., I. Warwas, *Pokolenia na rynku...*, s. 31

choć często towarzyszy im obawa przed wykluczeniem³⁰⁹. Radosław Marzęcki zwraca również uwagę, że pokolenie Z ma niską potrzebę ochrony prywatności, lecz silnie dąży do zapewnienia sobie bezpieczeństwa, poszukując wartości zarówno w rozwoju osobistym, jak i biznesowym³¹⁰.

Cennym źródłem informacji na temat zachowań pokoleniowych na rynku pracy są coroczne raporty „The Deloitte Global Millennial Survey”³¹¹ (od 2021 r. „The Deloitte Global Millennial and Gen Z Survey”)³¹². Na przykład, według Deloitte, Milenialsi są grupą dążącą do ciągłego rozwoju i satysfakcji zawodowej³¹³. W raportach tych uwzględnia się również wartości cenione przez dane pokolenie oraz sposób, w jaki są one postrzegane przez pracodawców. W raporcie z 2016 r., „The 2016 Deloitte Global Millennial Survey: Winning over the next generation of leaders”, wykazano między innymi, że pracownicy z pokolenia Milenialsów odczuwają silną potrzebę uznania i doceniania przez pracodawców. Warto jednak zauważyć, że ta potrzeba była często interpretowana przez pracodawców jako postawa roszczeniowa. Kolejnym istotnym aspektem była ambicja osiągnięcia sukcesu i szybki awans, co pracodawcy niejednokrotnie postrzegali jako brak otwartości na krytykę. Dodatkowo, wielozadaniowość, będąca jedną z charakterystycznych cech Milenialsów, była odbierana jako niedostateczne skupienie na powierzonych zadaniach³¹⁴. Tego rodzaju różnice w percepcji mogą prowadzić do nieporozumień na linii pracodawca-pracownik i wpływać na efektywność współpracy. Natomiast, „The 2020 Deloitte Global Millennial Survey: Resilient generation hold a key to creating „better normal”, wydany w roku 2020 – wybuch pandemii Covid-19 i szybkie zmiany modeli biznesowych – wskazuje, że dla pokoleń Milenialsów i Z pandemia stała się momentem resetu, który pozwolił na stworzenie lepszego porządku świata. Młodsze generacje odegrały kluczową rolę w kształtowaniu nowej normalności. W ich oczach niezwykle istotne były działania pracodawców mające na celu uczynienie świata lepszym miejscem dla

³⁰⁹ A. Smolak, *Przełamywanie stereotypów w zatrudnianiu. Gen Z na rynku pracy*. Raport z badań, 2024.

³¹⁰ Więcej: J. R. Marzęcki, *Generational Diversity*, [w:] M. Sardoc, *Encyclopedia of Diversity*, Cham: Springer, 2025.

³¹¹ Przykład: Deloitte, *The 2016 Deloitte Millennial Survey. Winning over the next generation of leaders*. Online: <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/global/Documents/About-Deloitte/gx-millennial-survey-2016-exec-summary.pdf>; [dostęp: 11.05.2022].

³¹² Przykład: The Deloitte Global 2021 Millennial and Gen Z Survey: *A call for accountability and action*, online: <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/cn/Documents/about-deloitte/deloitte-cn-2021-deloitte-global-millennial-survey-report-en-210707.pdf> [dostęp: 11.05.2022].

³¹³ Jeśli firma nie daje możliwości rozwoju badani przedstawiciela pokolenia Y deklarują rezygnację z pracy: 44,0% Milenialsów deklaruje, że odejdzie z danej firmy w ciągu dwóch lat, a dwie trzecie jest zdania, że do 2020 r. zmieni pracę. Zob. Deloitte, *The 2016 Deloitte Millennial Survey*

³¹⁴ R. Tomaszewska-Lipiec, *Zmiany pokoleniowe a rozwój kariery zawodowej*, [w:] Ł. Sułkowski, D. Nawrat-Wyras, M. Klimka-Kołyśko (red.), *Przedsiębiorczość i zarządzanie*, Łódź-Warszawa: Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, 2018, s. 127.

wszystkich. Na pierwszy plan wysunęły się kwestie takie, jak walka ze zmianami klimatycznymi, zapewnienie różnorodności i inkluzywności w organizacjach oraz zaangażowanie w działania na rzecz społeczeństwa³¹⁵. Warto podkreślić, że chociaż pokolenie Milenialsów i Z są do siebie podobne to występują między tymi pokoleniami różnice.

Podsumowując, młodzież odgrywa istotną rolę w strukturze społecznej zarówno Unii Europejskiej, jak i Polski. W analizie tej grupy demograficznej w niniejszym podrozdziale zastosowano różnorodne podejścia, w tym ujęcie statystyczne, analizę kohort urodzeniowych oraz koncepcję etykietowania pokoleń. Z perspektywy niniejszej pracy szczególnie istotne są tzw. schyłkowe roczniki pokolenia Milenialsów oraz pokolenie Z, które zdobywało wykształcenie i wchodziło na rynek pracy w latach 2010-2020. Analizując te pokolenia, należy zwrócić uwagę na fakt, że kategoryzacja oparta na kohortach urodzeniowych oraz etykietowanie pokoleń stanowi pewne uproszczenie i uogólnienie. Proces ten prowadzi do wyznaczania granic czasowych, które w rzeczywistości są umowne, rozmyte i nieostre. Każda generacja charakteryzuje się zróżnicowanymi doświadczeniami i wartościami, które niekoniecznie ograniczają się do sztywno wyznaczonych ram czasowych. Niemniej, w analizach makrospołecznych można zaobserwować pewne wspólne cechy, postawy oraz wartości, które w sposób dominujący wyróżniają pokolenie Milenialsów i pokolenie Z. Wymienione trendy makrospołeczne stanowią pole badawcze dla naukowców, a także dla pracodawców analizujących zmieniające się potrzeby i oczekiwania rynku pracy.

2.1.3. Młodzież jako podmiot i przedmiot polityki młodzieżowej

Od lat w przestrzeni publicznej toczy się debata na temat miejsca i roli młodzieży w społeczeństwie. Różne grupy społeczne, polityczne i naukowe wyrażają swoje poglądy na ten temat, co prowadzi do intensywnych dyskusji i sporów. Niektórzy uważają młodzież za przyszłość społeczeństwa, podkreślając potrzebę inwestowania w ich rozwój i edukację. Inni natomiast mogą postrzegać młodzież jako grupę wymagającą szczególnej kontroli lub krytykować ich za ich zachowanie lub postawy. Natomiast analizując młodzież jako grupę społeczną należy ją rozumieć w co najmniej dwóch kontekstach: jako przedmiot podejmowanych działań w ramach polityki młodzieżowej, ale także jako jej podmiot. Młodzież staje się podmiotem poprzez udział (partycypację) w życiu publicznym, społecznym,

³¹⁵ The 2020 Deloitte Global Millennial Survey: *Resilient generation hold a key to creating „better normal”* online: <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/global/Documents/About-Deloitte/deloitte-2020-millennial-survey.pdf> [dostęp: 11.05.2022].

politycznym a także ekonomicznym. Partycypacja młodzieży jest kwestią niezmiernie ważną nie tylko dla politologów czy decydentów, lecz dla całego społeczeństwa. Należy zatem podkreślić za Aldoną Guzik, Radosławem Marzęckim i Łukaszem Stachem, że jakość funkcjonowania państwa zależy w dużej mierze od postaw młodych ludzi, którym przyszło wchodzić w dorosłość w warunkach zgoła innych niż pokoleniu ich rodziców³¹⁶. Dla nauk o polityce istotnym jest zrozumienie młodych ludzi jako obywateli, którzy w założeniu powinni wpływać na współczesne państwo i jego politykę. Potwierdza to wspomniana już Krystyna Szafraniec mówiąc, że (młody człowiek/obywatel) „ma preferencje ustrojowe oraz poglądy polityczne, nawet jeśli ich nie eksponuje”³¹⁷. Polityka natomiast jest jedynie momentami przedmiotem jego refleksji czy oceny³¹⁸. W tym celu władze na różnych szczeblach starają się włączyć młodzież w sprawy publiczne. Przykładowo, Kancelaria Prezydenta RP, zorganizowała konsultacje społeczne z młodymi ludźmi pt. „Rozmowy z młodymi o Polsce”³¹⁹, które odbyły się w Pałacu Prezydenckim. Inicjatywa ta miała na celu zapewnienie młodzieży platformy do wyrażenia swoich opinii, pomysłów i obaw, dotyczących bieżących kwestii społecznych, gospodarczych oraz politycznych. Poprzez organizację tych konsultacji, Kancelaria Prezydenta dążyła do zwiększenia partycypacji młodych ludzi w życiu publicznym, umożliwiając im bezpośredni kontakt z przedstawicielami władz oraz możliwość wpływania na decyzje podejmowane na szczeblu państwowym. Dodatkowo, inicjatywa ta miała na celu promowanie dialogu międzypokoleniowego oraz budowanie więzi pomiędzy młodzieżą a instytucjami państwowymi. Również instytucje i organizacje europejskie wielokrotnie podkreślały znaczenie uczestnictwa młodzieży we „wspieraniu aktywnego obywatelstwa młodych ludzi, zwiększaniu ich integracji oraz wzmacnianiu ich wkładu w rozwój demokracji”³²⁰. Z punktu widzenia UE istotnym zadaniem jest przygotowanie młodzieży do uczestnictwa w życiu obywatelskim, a także stworzenie dogodnych warunków dla rozwoju zaangażowania społecznego młodych ludzi. UE zdaje sobie sprawę z roli, jaką młodzi ludzie

³¹⁶ A. Guzik, R. Marzęcki, Ł. Stach, *Pokolenie '89...*, s. 5.

³¹⁷ R. Marzęcki, *Pierwsze pokolenie wolności...*, s. 11. Za: K. Szafraniec *Pokoleniowe preferencje dotycząceładu społecznego* [w:] B. Idzikowski, E. Narkiewicz-Niedbalec, M. Zielińska, E. Papiór (red.) *Młodzież polska w nowym ładzie społecznym*, Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2003, s. 68.

³¹⁸ K. Szafraniec, *Młode pokolenie a nowy ustrój*, Warszawa: Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa, 2010, s. 9.

³¹⁹ Rozmowy z Młodymi o Polsce. Raport z I Cyklu Konsultacji Społecznych #MŁODZIWPALACU 2020-2021, Kancelaria Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 2022, online: https://www.prezydent.pl/storage/file/core_files/2022/2/14/dc01e869f9148aa6484c8fb61e384919/raport_WEB.pdf [dostęp: 6.11.2022].

³²⁰ L. Huang, *EU-CoE Youth Partnership policy sheet: Citizenship, participation and information*, European Knowledge Centre for Youth Policy, 2015, s. 2. online: <https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261659/Citizenship+and+Participation+2014+by+Lihong+Huang/c675b289-7667-4850-be31-7719c8d12d65> [dostęp: 6.11.2022].

odgrywają w budowaniu demokratycznego społeczeństwa oraz w kształtowaniu przyszłości Europy. Dlatego też, Unia podejmuje różnorodne działania mające na celu wspieranie edukacji obywatelskiej, promowanie aktywności społecznej oraz zachęcanie młodzieży do udziału w procesach demokratycznych. Chociaż niniejsza praca koncentruje się na polityce młodzieżowej, której głównymi twórcami są Komisja Europejska oraz inne instytucje unijne, nieodzowne jest uwzględnienie Rady Europy jako istotnego podmiotu kształtującego politykę w tym obszarze. Włączenie Rady Europy do analizy wynika z intensywnego przenikania się dyskursów, dobrych praktyk, celów strategicznych, diagnoz i rekomendacji związanych z młodzieżą, które są formułowane zarówno przez Unię Europejską, jak i Radę Europy. W konsekwencji, na szczeblu europejskim za kluczowych aktorów w zakresie kreowania polityki młodzieżowej uznaje się Komisję Europejską i Radę Europy, natomiast na poziomie krajowym istotną rolę odgrywają administracja rządowa i samorządowa państw członkowskich³²¹. W związku z wielopoziomowością polityki młodzieżowej, aktywny udział młodych ludzi w decyzjach i działaniach na szczeblu lokalnym, regionalnym i krajowym jest niezbędny do budowania bardziej demokratycznych, integracyjnych i zamożniejszych społeczeństw. Ze względu na wielopoziomowy charakter polityki młodzieżowej „(...) niezwykle ważne jest wspieranie ich udziału (młodzieży) w życiu obywatelskim i demokratycznym na szczeblu lokalnym, krajowym i europejskim, aby zapewnić przyszły dobrobyt UE oraz samych młodych ludzi”³²². Taka partycypacja jest niezbędna do kształtowania bardziej demokratycznych, inkluzyjnych oraz zamożniejszych społeczeństw. Włączenie młodzieży w te procesy przyczynia się do lepszego zrozumienia ich potrzeb, aspiracji oraz perspektyw, co – z kolei – sprzyja budowaniu polityk publicznych, które odzwierciedlają realia społeczno-gospodarcze i dążą do większej spójności oraz sprawiedliwości społecznej. Europejska Karta Uczestnictwa młodych ludzi w życiu lokalnym i regionalnym Kongresu Władz Lokalnych i Regionalnych Rady Europy stanowi, że „udział w życiu demokratycznym każdej społeczności to coś więcej niż głosowanie lub kandydowanie w wyborach, chociaż są to ważne elementy. Uczestnictwo i aktywne obywatelstwo polega na posiadaniu prawa, środków, przestrzeni i możliwości, a tam, gdzie to konieczne, wsparcia uczestnictwa w decyzjach i wpływania na nie oraz angażowania się w działania w celu przyczynienia się do budowania lepszego społeczeństwa”³²³. Rada

³²¹ Tamże, ss.115-117.

³²² Flash Eurobarometer, *European Parliament Youth Survey Report*, 2021, online: <https://www.europarl.europa.eu/at-your-service/files/be-heard/eurobarometer/2021/youth-survey-2021/report.pdf> [dostęp: 3.11.2022].

³²³ Congress of Local and Regional Authorities of the Council of Europe, *Revised European Charter on the Participation of Young People in Local and Regional Life*, 2003, online: <https://www.coe.int/en/web/youth/-/revised-european-charter-on-the-participation-of-young-people-in-local-and-regional-li-1> [dostęp: 20.09.2019].

Europy zaleca, aby państwa członkowskie aktywnie wspierały oraz ułatwiały zaangażowanie młodzieży w procesy polityczne i działania na rzecz społeczeństwa obywatelskiego, zarówno na poziomie lokalnym, jak i krajowym. Ponadto, rekomenduje, aby uczestnictwo młodzieży stało się jednym z priorytetowych celów polityki publicznej³²⁴. Celem zwiększenia ich wpływu na kształtowanie decyzji politycznych oraz zachęcenie do świadomego uczestnictwa w budowaniu demokratycznych struktur. Ten postulat wcielono w życie także w polskiej „Strategii Państwa dla Młodzieży na lata 2003-2012”, która stanowiła, że „możliwość wypowiedzenia opinii, podejmowania przez młodych ludzi decyzji w sprawach ich dotyczących, czy też społeczności, w której żyją, to ważny element procesu kształtowania aktywnych postaw obywatelskich. Należy zachęcać młodzież do uczestnictwa w procesie podejmowania decyzji na różnych szczeblach zarządzania społecznością i państwem, ze szczególnym uwzględnieniem społeczności lokalnych”³²⁵. Strategia niejako zobowiązuje decydentów i organy administracji na różnych poziomach do podejmowania działań na rzecz aktywizacji obywatelskiej młodych ludzi.

Pomimo szeregu działań podejmowanych na różnych szczeblach od lokalnego po europejski, wielu badaczy odnosi się krytycznie do partycypacji i postaw obywatelskich młodego pokolenia. Krzysztof Kosela w swoim artykule nawiązuje do deficytu postaw obywatelskich wśród osób młodych, podkreślając tym samym, że „najbardziej widocznymi symptomami tego niepokojącego deficytu były: bierność oraz skłonność do angażowania się w tzw. działania bezpośrednie – spontaniczne, chaotyczne, krótkotrwałe i niekiedy niszczycielskie”³²⁶. Inni, a wśród nich Radosław Marzęcki zwraca uwagę na wiek (młodzieńczy) jako cechę społeczno-demograficzną, która determinuje prawdopodobieństwo uczestnictwa w życiu obywatelskim³²⁷. Innymi słowy, w wieku młodzieńczym na jednostkę w większym stopniu działają rozmaite czynniki warunkujące aktywność lub bierność w sferze publicznej. Ponadto, należy podkreślić, że młodzi ludzie organizują się (partycypują) w inny sposób niż ich rodzice, często w wykorzystując sposoby nieformalne. Joerg Forbrig dostrzegł, że młodzież partycypuje w sposób niekonwencjonalny, podkreślając, tym samym, że występuje zasadnicza różnica pomiędzy konwencjonalnym lub instytucjonalnym uczestnictwem w życiu

³²⁴ Tamże.

³²⁵ E. Gierach *Rola samorządu terytorialnego w tworzeniu warunków uczestnictwa młodych ludzi w życiu społeczności lokalnych*, „Studia BAS”, nr 2(18), 2009, s. 115.

³²⁶ K. Kosela, *Młodzi Europejczycy na progu dorosłego życia*, [w:] K. Szafraniec (red.), *Młodzież jako problem i jako wyzwanie ponowoczesności*, Toruń: Adam Marszałek, 2011, s. 106

³²⁷ R. Marzęcki, *Młody obywatel we współczesnej demokracji europejskiej*, Warszawa: Elipsa, 2013, s. 46.

publicznym a niekonwencjonalnym czy polityką protestu³²⁸. Pierwszy tryb ogranicza uczestnictwo do działań w ramach ustanowionych instytucji politycznych, podczas gdy drugi to działanie bezpośrednie, poza instytucjami i konfrontujące elitę polityczną³²⁹. Przykładowo poprzez sztukę czy sport nagłaśniając w ten sposób różne problemy np.: zmiany klimatyczne³³⁰, prawa człowieka³³¹ czy bojkoty konsumenckie³³², takie formy nieformalnej partycypacji młodzieży rozwinęły się głównie w Europie Zachodniej, ale także są obecne w regionie państw postkomunistycznych³³³. Rozwój niekonwencjonalnych form partycypacji społecznej, w szczególności w formie protestów datuje się na lata 60. XX w. Zjawisko to, było przede wszystkim związane z powstaniem i rozwojem buntowniczych ruchów wśród młodzieży akademickiej. Ruchy manifestowały się poprzez masowe protesty młodych ludzi, głównie w Stanach Zjednoczonych oraz Europie Zachodniej³³⁴. Był to czas, gdy zaczęto prowadzić badania nad młodzieżą jako odrębną grupą społeczną, w celu lepszego zrozumienia motywacji do podejmowanych przez nią działań³³⁵.

Podsumowując, młodzi ludzie stanowią szczególny element makrostruktury społecznej, dlatego zasadnym wydaje się podkreślanie odrębności tej grupy zarówno przez pryzmat decyzji społecznych, edukacyjnych i gospodarczych jakie podejmuje, ale także jako odrębna grupa społeczna stanowiąca część populacji³³⁶. Należy zatem zwrócić uwagę na specyficzną rolę młodzieży w systemie ekonomicznym, a także jej odporność na wyzwania związane z kryzysami gospodarczymi. W obecnych czasach obserwuje się tendencję do opóźniania

³²⁸ J. Forbrig (red.), *Revisiting youth political participation. Challenges for research and democratic practice in Europe*, Strasbourg: Council of Europe, 2005, ss. 12-14

³²⁹ S. Kovacheva, *Will youth rejuvenate the patterns of political participation?* [w:] J. Forbrig (red.), *Revisiting youth...*, s. 22.

³³⁰ Więcej: P. Kocyba, M. Łukianow, G. Piotrowski, *Młodzieżowe strajki klimatyczne w Polsce: kto protestuje i dlaczego?*, „Miscellanea Anthropologica et Sociologica”, nr 21(4), 2020, ss. 77-75.

³³¹ Przykład: Komunikat z badań CBOS NR 165/2016, *Polacy o prawach kobiet, „czarnych protestach” i prawie aborcyjnym*, online: https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2016/K_165_16.PDF [dostęp: 13.02.2023].

³³² Więcej, M. Szwed, *Podejście do bojkotów konsumenckich młodych konsumentów pokolenia Y w Polsce i Francji*, „Studia i Materiały”, nr 1/2020 (32), 2020, ss. 81-93.

³³³ S. Kovacheva, *Will Youth Rejuvenate the Patterns of Political Participation?* [w:] J. Forbrig (red.), *Revisiting Youth...*, s. 25.

³³⁴ Protesty młodzieży w państwach zachodnich dotyczyły głównie sprzeciwu wobec wojny w Wietnamie oraz na buncie młodego pokolenia przeciwko generacji starszych. Młodzież tamtego okresu przeżywała również fascynację ideologią anarchistyczną. Ruchy protestacyjne pojawiły się w Stanach Zjednoczonych, Niemczech (głównie RFN), Francji, ale także w Polsce (marzec 1968 r.).

³³⁵ Badania nad młodzieżą określano mianem badań juwentologicznych. Juwentologia jest nauką, która syntetyzuje prawidłowości bytowania ludzi w okresie młodzieńczym oraz pozwala na dokonywanie analiz dotyczących etapów życia. Obecnie jest to subdyscyplina pedagogiki.

Szerzej: M. Czerepaniak-Walczak, *Stereotypy młodzieży. Konieczność i możliwości odczarowania młodości*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, Gdańsk: Wydawnictwo Psychologiczne, t. 1, 2007, ss. 173-203.

³³⁶ Ł. Maźnica, S. Rudnicki, J. Strycharz, B. Worek, *Potrzeby, oczekiwania i praktyki młodych. Raport z badania krakowskiej młodzieży na potrzeby prac nad programem Młody Kraków 2.0.*, Raport z badań, Kraków, 2017, ss. 15-25.

momentu wejścia w dorosłość, co prowadzi do wydłużenia okresu młodości. Zjawisko to staje się szczególnie widoczne przy analizie w długoterminowej perspektywie czasowej³³⁷. Główną przyczyną tej zmiany jest przede wszystkim dłuższy pobyt młodych ludzi w systemie edukacji w porównaniu z poprzednimi pokoleniami, przykładowo podejmując naukę na kilku różnych kierunkach studiów³³⁸. Jest to czynnik, który bezpośrednio wpływa na późniejszy (w stosunku do poprzednich pokoleń) debiut na rynku pracy oraz na wydłużenie okresu poszukiwania zatrudnienia na pełny etat. Dodatkowo, opóźnienie osiągnięcia stabilności życiowej, np. w postaci zawarcia małżeństwa, zaobserwowane jest w późniejszym etapie życia, co jest konsekwencją wcześniejszych wyborów. W rezultacie, dochodzi do późniejszego narodzenia potomstwa³³⁹. Warto również zaznaczyć, że temu ogólnemu trendowi towarzyszy równoległe zjawisko – część młodych ludzi decyduje się na podjęcie pracy zarobkowej już w trakcie nauki, łącząc obowiązki zawodowe z dalszym kształceniem.

2.1.4. Międzysektorowy charakter problemów młodzieżowych

W toku procesu konceptualizacji problematyki badawczej, wspierając się rozważaniami podjętymi w rozdziale I., nawiązującymi do pojęcia polityki warto skupić się teraz na pojęciu centralnym dla projektu badawczego – polityka młodzieżowa. Podążając za definicjami zamieszczonymi w rozdziale pierwszym, można określić ją jako proces korzystający z zasobów publicznych, celem realizacji celów politycznych. W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele definicji polityki młodzieżowej, na potrzeby pracy warto przytoczyć chociażby definicję Marcina Sińczucha, który wskazuje, że polityka młodzieżowa może być postrzegana w dwóch ujęciach – rozszerzonym i wąskim. Autor zaznacza, że działania podejmowane na rzecz młodzieży, przez „różne wspólnoty o charakterze regulacyjnym, restrykcyjnym, symbolicznym”³⁴⁰ są charakterystyczne dla perspektywy rozszerzonej. Natomiast w wąskim ujęciu polityka młodzieżowa, rozumiana jest jako „zbiór aktów prawnych i praktyk stosowanych, przez instytucje publiczne i inne podmioty na rzecz młodzieży, w obszarach takich jak edukacja, kultura, zabezpieczenie i pomoc społeczna, zdrowie, rynek pracy, uczestnictwo w życiu politycznym, funkcjonowanie w systemie prawnym”³⁴¹. Podobny podział

³³⁷ R. Marzęcki, *Pierwsze pokolenie wolności...*, s. 21.

³³⁸ Zob. S. Scherer, *Early Career Patterns: A Comparison of Great Britain and West Germany*, „European Sociological Review” nr 17(2), 2003, ss. 119-44.

³³⁹ J. Sloam, M. Henn, *Youthquake 2017. The Rise of Young Cosmopolitans in Britain*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2019, s. 21.

³⁴⁰ M. Sińczuch, *Polityka młodzieżowa...*, s. 149.

³⁴¹ Tamże, s. 149-150.

proponuje w swojej publikacji Anna Kołomycew opierając szerokie rozumienie polityki młodzieżowej na wielosektorowym/międzysektorowym działaniu/działaniach będących rezultatem analizy problemów, z jakimi boryka się środowisko młodzieży. Natomiast w węższym ujęciu ogranicza te działania do polityk sektorowych, które koncentrują się na wybranych obszarach problematyki młodzieżowej³⁴². W „Strategii Państwa dla Młodzieży na lata 2003-2012” czytamy, że: „polityka młodzieżowa uznawana jest w krajach europejskich za międzyresortową, zintegrowaną politykę wobec młodych ludzi, wywodzącą się z ich potrzeb. Celem polityki młodzieżowej jest stworzenie odpowiednich warunków bytowych dla młodych ludzi, umożliwienie im uczestnictwa w życiu publicznym, udziału w życiu społecznym, kulturalnym i politycznym na równi z innymi grupami społecznymi”³⁴³. Z raportu projektu dolnośląskiego Urzędu Marszałkowskiego na temat tego, czym jest polityka młodzieżowa, wynika: „Polityka młodzieżowa, to celowe, spójne i zaplanowane działanie wobec młodzieży przy użyciu dostępnych dla danego poziomu władzy narzędzi. Jest to przyjęty i realizowany przez władzę publiczną i organizacje pozarządowe zespół długofalowych działań na rzecz zaspokajania potrzeb i rozwiązywania problemów społecznych młodzieży”³⁴⁴. Autorka opracowania „Introduction to Youth Policy. Swedish and Turkish Perspectives”³⁴⁵ zwraca uwagę, że „polityka młodzieżowa to międzysektorowy lub horyzontalny obszar polityki, który ma wpływ na kilka sektorów”³⁴⁶. Szeroką definicję polityki młodzieżowej proponują Indira Rystina, Zhaniya Kussainova, tłumacząc, iż jest ona „integralną częścią całościowej polityki, która stanowi zestaw środków i przepisów służących ustanowieniu i utrzymaniu określonego statusu społecznego dla młodszego pokolenia. To kompleksowe podejście ma na celu zagwarantowanie jakości życia młodzieży, która w przyszłości stanie się aktywną siłą zawodową”³⁴⁷.

Warto na etapie definiowania pojęcia polityki młodzieżowej przyjrzeć się bliżej ewolucji

³⁴² A. Kołomycew, *Formalno -organizacyjne uwarunkowania polityki młodzieżowej na poziomie europejskim, krajowym, regionalnym*, „Polityka i Społeczeństwo”, 4(11), 2013, s. 34.

³⁴³ Więcej: Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Strategia Państwa dla Młodzieży na lata 2003- 2012*, Warszawa 2003.

³⁴⁴ M. Skocz, K. Postawa, M. Prokopowicz, *Czym jest polityka młodzieżowa?*, Raport z projektu Dolnośląskiego Urzędu Marszałkowskiego, Wrocław, 2009.

³⁴⁵ T. Şener, *Introduction to Youth Policy. Swedish and Turkish Perspectives*, Ankara: University of Ankara, 2009, online: https://www.researchgate.net/publication/279060074_Introduction_to_Youth_Policies [dostęp: 10.10.2021].

³⁴⁶ Szwedzka Krajowa Rada ds. Młodzieży i Departament Służb Młodzieży w Dyrekcji ds. Młodzieży i Sportu w Turcji współpracują w ramach projektu Współpraca w zakresie polityki młodzieżowej między Turcją i Szwecją w latach 2008-2010. Jednym z celów projektu było zwiększenie wiedzy na temat warunki życia młodych ludzi w obu krajach. Kolejnym celem było pokazanie potencjału młodych ludzi i zwiększenie ich udziału w społeczeństwie.

³⁴⁷ I. Rystina, Z. Kussainova, *Comparative analysis of national youth policy in different countries*, „Procedia - Social and Behavioral Sciences”, nr 08, 2014, s. 654.

zjawiska zarówno na gruncie europejskim, jak i polskim. Uznaje się, że impulsem dla wielu krajów do podjęcia prac nad narodowymi politykami dla młodzieży, stały się rekomendacje uchwalone w 1985 r. przez Zgromadzenie Ogólne Organizacji Narodów Zjednoczonych³⁴⁸. Rada Europy podążyła drogą wytyczoną przez ONZ opracowując w 1998 r. własny dokument dotyczący polityki młodzieżowej „Rezolucja 98(6) Rady Europy”. Do dziś państwa europejskie, opracowując krajowe strategie dla młodzieży, czerpią inspirację z tej rezolucji³⁴⁹. W dokumencie można przeczytać, że w celu lepszego wykorzystania potencjału oferowanego przez młodych ludzi, celami polityki młodzieżowej są:

- pomoc młodym ludziom, zwłaszcza osobom znajdującym się w niekorzystnej sytuacji, w znalezieniu sposobów sprostania zarówno stojącym przed nimi wyzwaniom, jak i ich własnym aspiracjom;
- wzmocnienie społeczeństwa obywatelskiego w Europie poprzez promowanie szkolenia na rzecz obywatelstwa demokratycznego w nieformalnym kontekście edukacyjnym;
- zachęcanie młodych ludzi do uczestnictwa w społeczeństwie obywatelskim;
- wspieranie rozwoju polityki młodzieżowej w Europie oraz zapewnienie odpowiedniego ustawodawstwa i struktur, zgodnych ze specyfiką każdego kraju;
- poszukiwanie sposobów promowania mobilności młodzieży w Europie³⁵⁰.

Jednym ze źródeł inspiracji jest także „Biała Księga Młodzieży”, która ma na celu wspieranie państw członkowskich UE w działaniach skierowanych do młodych ludzi. Dokument ten, opublikowany przez Komisję Europejską w 2001 r., określa zasady tego wsparcia: „(...) aby wesprzeć kraje i regiony Unii Europejskiej w podejmowaniu działań na rzecz młodych ludzi w Europie, w Białej Księdze zaproponowano nowe ramy współpracy obejmujące dwa elementy: intensyfikację współpracy między państwami UE i wyraźniejsze

³⁴⁸ Streszczenie: (ONZ) popiera wytyczne dotyczące dalszego planowania i odpowiednich działań w obszarze młodzieży, zawarte w raporcie Komitetu Doradczego ds. Międzynarodowego Roku Młodzieży podczas jego 4. sesji; prosi Sekretarza Generalnego o przekazanie wytycznych dotyczących dalszego planowania i odpowiednich działań do wszystkich państw, organów ONZ, agencji specjalistycznych i komisji regionalnych, a także innych organizacji międzynarodowych; uznaje, że kontynuacja działalności krajowych komitetów mogłaby być przydatna; podkreśla znaczenie aktywnego i bezpośredniego uczestnictwa młodzieży i organizacji młodzieżowych w działaniach organizowanych na poziomie lokalnym, krajowym i międzynarodowym w obszarze młodzieży; zaprasza rządy do rozważenia regularnego włączenia przedstawicieli młodzieży do swoich krajowych delegacji na Zgromadzenie Ogólne i inne istotne spotkania ONZ. Więcej online: <https://digitallibrary.un.org/record/106280?ln=en&v=pdf#files> [dostęp: 11.05.2024].

³⁴⁹ Resolution (98) 6 on the youth policy of the Council of Europe (adopted by the Committee of Ministers on 16 April 1998, at the 628th meeting of the Ministers' Deputies). Więcej online: <https://rm.coe.int/native/09000016804e22e9> [dostęp: 11.05.2024].

³⁵⁰ Rezolucja (98) 6 w sprawie polityki młodzieżowej Rady Europy (przyjęta przez Komitet Ministrów 16 kwietnia 1998 r., na 628. posiedzeniu Zastępców Ministrów).

uwzględnienie wymiaru młodzieżowego w politykach sektorowych”³⁵¹. Wcześniej, w 1992 r. Komitet Ministrów podkreślił znaczenie badań nad młodzieżą i wezwał do wyznaczenia krajowych korespondentów ds. badań nad młodzieżą³⁵². Podstawowe zasady w sprawie polityk i programów młodzieżowych pochodzą z Deklaracji Lizbońskiej ONZ z 1998 r. i są to: „zasada narodowych polityk młodzieżowych, partycypacja młodzieży, zasada rozwoju dla wszystkich dziewcząt i chłopców, rola młodzieży w promowaniu pokoju, promowanie edukacji formalnej i pozaformalnej, zasada równouprawnienia w dostępie do zatrudnienia i godnych zarobków, promocja zdrowia i równego dostępu do służb medycznych, zapobiegania nadużywania substancji psychoaktywnych”³⁵³. Zasady te zostały później potwierdzone w innych dokumentach UE, na konferencjach międzynarodowych oraz powtórzone w dokumentach państw członkowskich Wspólnoty Europejskiej. Od 2005 r., w odpowiedzi na wyzwania, stojące przed młodzieżą UE, zwłaszcza w obszarze zatrudnienia i integracji społecznej, instytucje unijne znacząco zintensyfikowały swoje działania. Nie tylko wydawano deklaracje, ale także podejmowano konkretne interwencje skierowane na poprawę sytuacji młodych obywateli UE³⁵⁴. Pierwszy raport kompleksowo ukazujący problematykę młodzieży w UE ukazał się w 2009 r.³⁵⁵. Przedstawiono dane statystyczne (ilościowe) na poziomie europejskim i krajowym, zebrane i uporządkowane przez Europejski Urząd Statystyczny, tj. Eurostat. Ten raport stał się głównym punktem odniesienia dla dalszych koncepcji dotyczących polityki młodzieżowej. Na przykład, drugi raport dotyczący sytuacji młodzieży uzupełniał i podkreślał wcześniejsze zagadnienia wynikające z analizy 41 wskaźników. W tamtym okresie wiele z wniosków było niepokojących. W kontekście tej pracy, istotne są wnioski związane z rynkiem pracy i edukacją:

- Odsetek młodych ludzi pozostających w systemie edukacji formalnej wzrastał wraz ze spadkiem współczynnika młodzieży wśród osób zatrudnionych w UE. To zjawisko było

³⁵¹ Komisja Europejska, *Biała Księga. Nowe impulsy dla młodzieży europejskiej*, 2001, online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11055> [dostęp: 29.03.2021].

³⁵² Rada Europy, Komitet Ministrów, *Zalecenie nr R (92) 7 Komitetu Ministrów Państw Członkowskich dotyczące Komunikacji i Współpracy w Dziedzinie Badań nad Młodzieżą* (Przyjęta przez Komitet Ministrów 18 maja 1992 r. na 476. posiedzeniu Zastępców Ministrów), online: <https://rm.coe.int/09000016804f6ae0> [dostęp: 29.03.2021].

³⁵³ Unia Europejska, *Lisbon Declaration on Youth Policies and Programmes*, online: <https://digitallibrary.un.org/record/257878?ln=en&v=pdf> [dostęp: 15.11.2017].

³⁵⁴ Zob. European Commission, *Communication on European policies concerning youth COM (2005), 206, Addressing the concerns of young people in Europe - implementing the European Youth Pact and promoting active citizenship*, 2005.

³⁵⁵ Commission Staff Working Document accompanying document to the Communication from the Commission to the Council, The European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions *Youth - Investing and Empowering EU Youth Report*, 2009, SEC (2009) 549 final.

związane z powrotem młodych bezrobotnych do systemu edukacji w przypadku braku możliwości znalezienia zatrudnienia lub innych trudności.

- Wzrastała liczba młodych ludzi należących do kategorii NEET³⁵⁶, zwłaszcza po kryzysie finansowym z 2008 r. Osoby te zazwyczaj pochodziły z rodzin o niskich dochodach i niskiej intensywności zatrudnienia w całym gospodarstwie domowym.
- Zanotowano pewien postęp w zmniejszeniu odsetka uczniów przedwcześnie opuszczających system edukacji formalnej.
- Narastało zatrudnianie młodych ludzi na czas określony, co stanowiło formę prekariatu.
- Wzrastało ryzyko ubóstwa i wykluczenia społecznego wśród młodych obywateli UE, przekraczając poziom zagrożenia w porównaniu do ogółu społeczeństwa.

Wysokie bezrobocie młodzieży i trudności mieszkaniowe miały negatywny wpływ na ich stan psychiczny³⁵⁷. W 2008 r. podczas konferencji ministrów odpowiedzialnych za młodzież, ministrowie przyjęli Deklarację w sprawie przyszłości Polityki Młodzieżowej Rady Europy – Agenda 2020 (*Declaration on the Future of the Council of Europe Youth Policy – Agenda 2020*)³⁵⁸. Potwierdzenie kluczowego znaczenia badań nad młodzieżą przez Komitet Ministrów w rezolucji 2008 (23) stanowiło dowód na ich istotność w procesie formułowania efektywnych polityk młodzieżowych. Dodatkowo, zobowiązania podjęte w ramach konferencji ministrów ds. młodzieży akcentowały niezbędność dostosowywania polityki do dynamicznie ewoluujących procesów oraz dostępnych zasobów warunkujących jej efektywną realizację. Koncepcja *youth mainstreaming*, polegająca na systemowym uwzględnieniu zagadnień młodzieżowych w głównym nurcie polityk publicznych, uwydatniała konieczność ich integracji w szerokim spektrum działań politycznych.

Natomiast w ramach działań instytucji unijnych wprowadzona została „Strategia UE na rzecz młodzieży na lata 2010-2018”³⁵⁹ (odnowiona na lata 2019-2027), mająca na celu poprawę

³⁵⁶ NEET jest akronimem od angielskich słów Not in Employment, Education or Training. NEET to osoba młoda, która nie uczy się, nie pracuje, nie jest zatrudniona oraz nie uczęszcza na dodatkowe szkolenia czy kursy. Do tej kategorii zalicza się bezrobotnych nieedukujących się i nieprzyjmujących żadnych form dodatkowego kształcenia (definicja Międzynarodowej Organizacji Pracy) oraz osoby nieaktywne zawodowo, które nie uczą się ani nie doszkalają. W UE przyjęto, że do tej grupy zalicza się młodych w przedziale wiekowym 16-24 lata na: European Commission, DG Employment, Social Affairs and Inclusion, *Youth neither in employment nor education and training (NEET). Presentation of data for the 27 Member States*, ECOM Contribution, 2011, s.2.

³⁵⁷ A. Gąsior-Niemiec, A. Kołomycew, B. Kotarba, *Polityka młodzieżowa. Wymiar krajowy i europejski*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2014, ss. 21-23

³⁵⁸ Council of Europe, *The future of the Council of Europe youth policy: AGENDA 2020*, Final declaration of the 8th Council of Europe Conference of Ministers responsible for Youth, Kyiv, ss. 10-11, 2008.

³⁵⁹ Unia Europejska, *Strategia UE na rzecz młodzieży na lata 2010-2018*, online: https://ec.europa.eu/youth/policy/youth-strategy/strategy-2010-2018_en [dostęp: 19.11.2019].

dostępu i pełnego uczestnictwa młodych ludzi w społeczeństwie oraz wspieranie wzajemnej solidarności pomiędzy społeczeństwem a młodzieżą. W dokumentach uwzględniono również potrzeby i priorytety samych młodych ludzi, rozwijając mierzalne cele i wskaźniki pozwalające na ich późniejsze rozliczenia oraz umożliwiające gromadzenie danych i ich późniejszą publikację. Dodatkowo, podkreślono, że „(...) polityka dotycząca młodzieży jest strategią wdrażaną przez władze publiczne, mającą na celu zapewnienie młodym ludziom możliwości i doświadczenia, które wspierają ich pomyślną integrację ze społeczeństwem i pozwalają im być aktywnymi i odpowiedzialnymi członkami ich społeczeństw, a także podmiotami zmian”³⁶⁰. Takie ujęcie wskazuje na szerokie rozumienie polityki młodzieżowej.

Polityki dotyczące młodzieży są realizowane na różnych poziomach: europejskim, krajowym, regionalnym czy lokalnym. Na poziomie europejskim wyznaczane są ogólne założenia i trendy kształtujące politykę młodzieżową oraz wskazujące jej kierunki. Na poziomie krajowym polityki młodzieżowe, formułowane są zgodnie z priorytetami i możliwościami krajów, często są jednak inspirowane i kształtowane zgodnie z tematami i priorytetami wypracowanymi w środowisku międzynarodowym, na poziomie Unii Europejskiej i Rady Europy, mających w tym zakresie swoje szczególne misje i mandaty. Z perspektywy państw członkowskich, polityka dotycząca młodzieży jest strategią wdrażaną przez władze publiczne, mającą na celu wspieranie młodych ludzi w procesie ich integracji ze społeczeństwem. Poprzez przyjęte strategie, polityka młodzieżowa ma na celu stworzenie możliwie najlepszych warunków do nauki, zapewniając tym samym młodym ludziom rozwój wiedzy, umiejętności i kompetencji, prowadząc do osiągnięcia pełnego potencjału na rynku pracy, jak i w społeczeństwie obywatelskim³⁶¹. Ramy polityki dotyczącej młodzieży zazwyczaj określają kierunek, który kraj zamierza obrać w zakresie rozwoju młodych ludzi. Zgodnie z założeniami, takie ramy polityki powinny zawierać wizję, cele oraz wytyczne dotyczące strategii i inicjatyw, które należy opracować i wdrożyć. W niektórych krajach te ramy polityki młodzieżowej obejmują wszystkie dziedziny mające wpływ na młodych ludzi, takie jak ochrona socjalna, zdrowie, bezpieczeństwo mieszkaniowe, zatrudnienie i edukacja. W innych państwach polityka młodzieżowa przyjmuje bardziej ukierunkowaną formę włączając w politykę młodzieżową

³⁶⁰ Council of Europe, Recommendation CM/Rec (2015)3, *Access of young people from disadvantaged neighborhoods to social rights*, online: <https://rm.coe.int/168066671e> [dostęp: 19.11.2019].

³⁶¹ Council of Europe, Resolution 2018/C 456/01, *Resolution of the Council of the European Union and the Representatives of the Governments of the Member States meeting within the Council on a framework for European cooperation in the youth field: The European Union Youth Strategy 2019-2027*, online: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2018.456.01.0001.01.ENG&toc=OJ%3AC%3A2018%3A456%3AFULL [dostęp: 19.11.2019].

także programy związane z mobilnością, czasem wolnym, wolontariatem czy innymi elementami poszerzającymi ich edukację i aktywność. W niektórych państwach prowadzona polityka młodzieżowa koncentruje się na regulacji, nadzorze, dyscyplinie lub karach.

Wraz z ewolucją polityki młodzieżowej powstał cały wachlarz podejść i metodologii, służących analizie i ewaluacji. Wśród nich można wyróżnić zarówno działania regulacyjne, zapobiegawcze, interwencyjne, proaktywne i reaktywne czy motywowane różnymi bodźcami. Przykładowo, działania regulacyjne w obszarze polityki młodzieżowej obejmują realizację różnorodnych inicjatyw o charakterze legislacyjnym, które podejmowane są zarówno na poziomie Unii Europejskiej, jak i przez poszczególne państwa członkowskie. Ich celem jest stworzenie spójnych ram prawnych wspierających rozwój młodzieży, ochronę jej interesów oraz zwiększanie możliwości jej aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i gospodarczym. Działania te mogą obejmować tworzenie przepisów związanych z edukacją, rynkiem pracy, ochroną zdrowia czy prawami obywatelskimi młodych ludzi. Natomiast, działania o charakterze prewencyjnym mają za zadanie, jak sugeruje sama nazwa, przeciwdziałać występowaniu niepożądanych zachowań wśród młodzieży. Skupiają się one na minimalizowaniu czynników ryzyka oraz wzmacnianiu zasobów chroniących przed podejmowaniem aktywności uznawanych za negatywne lub destrukcyjne. Istotnym aspektem tych działań jest ich często proaktywny charakter, który polega na wspieraniu rozwoju pozytywnych wzorców zachowań oraz promowaniu konstruktywnych postaw i wartości wśród młodych ludzi. W ten sposób prewencja nie ogranicza się jedynie do przeciwdziałania, lecz również staje się narzędziem wzmacniania prospołecznych postaw i kreowania środowiska sprzyjającego zdrowemu rozwojowi emocjonalnemu i społecznemu. Nieco innym podejściem do analizy polityki młodzieżowej jest skoncentrowanie się na jej cechach, w ramach której wyróżnia się różne typologie polityk młodzieżowych. W tym kontekście można wyróżnić polityki młodzieżowe zintegrowane lub fragmentaryczne, skoordynowane lub odizolowane, specyficzne dla grup docelowych lub głównego nurtu, w harmonii lub w konflikcie z innymi politykami³⁶². Przykładowo, polityki zintegrowane polegają na wspólnym podejmowaniu celów z politykami prowadzonymi w innych sektorach, np. polityka młodzieżowa zintegrowana z polityką edukacyjną. Polityki fragmentaryczne to polityki odnoszące się do konkretnego wyizolowanego okresu życia młodego człowieka, np.: polityka dotycząca tranzycji z systemu edukacji na rynek pracy. W niektórych krajach polityka dotycząca

³⁶² EU-CoE Youth Partnership, *Partnership between European Commission and the Council of Europe in the field of youth, Youth policy "the essentials"*, online: [https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/newsletter/\[site-date-yyyy\]/\[site-date-month\]/youth_policy.pdf](https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/newsletter/[site-date-yyyy]/[site-date-month]/youth_policy.pdf) [dostęp: 19.11.2019].

młodzieży jest częścią programu rozwoju państwa, w innych jej cele definiowane są jako reakcja na pojawiające się problemy.

Niezależnie od zastosowanego podejścia, polityka młodzieżowa powinna być efektywna w podejmowanych przez instytucje działaniach oraz adekwatna do aktualnych potrzeb młodzieży. Stosując odpowiednie podejście prawne, instytucjonalne czy interwencyjne można mówić o całym systemie, jaki stanowi budowanie polityki młodzieżowej. Nie może ona funkcjonować samodzielnie, ale musi być powiązana z innymi politykami prowadzonymi zarówno w różnym zakresie przedmiotowym, jak i na różnym szczeblu. Wyzwania takie jak zatrudnienie, edukacja formalna i nieformalna, integracja młodzieży w społeczeństwie, zdrowie, wyrównywanie szans, sprawy konsumenckie choć mogą dotyczyć młodzieży powinny być przedmiotem szerszej polityki, a właściwie dyskursu prowadzonego pomiędzy tymi politykami publicznymi³⁶³. Jak wskazuje powyższa analiza, istnieje różnorodność w podejściach do formułowania polityki młodzieżowej, co implikuje możliwość wieloaspektowego jej rozpatrywania. Zazwyczaj krajowe strategie na rzecz młodzieży w ogólny sposób traktują podejmowane kwestie polityki młodzieżowej, określając kluczowe obszary wymagające wsparcia i interwencji. Dokumenty te podkreślają znaczenie takich dziedzin jak edukacja, zdrowie, bezpieczeństwo społeczne i ekonomiczne, które uznawane są za fundamentalne dla rozwoju młodych ludzi i ich pełnej integracji w społeczeństwie. Coraz częściej z uwagi na wzrost świadomości różnicującego się społeczeństwa decydenci zwracają uwagę na bardziej szczegółowe tematy dotyczące konkretnych grup jak np. młodzi ludzie z niepełnosprawnością, młodzi ludzie ze społeczności romskiej, młodzi ludzie objęci opieką społeczną, grupy młodzieży LGBT+ czy też młodzi ludzie w konflikcie z prawem.

Analizując dokumenty prawa stanowionego dotyczące młodzieży można zauważyć znaczące rozbieżności w zakresie rangi przepisów, w których omawiana tematyka jest umieszczana. W państwach takich jak Portugalia kwestie młodzieży sygnalizowane są w najwyższym rangą akcie prawnym jakim jest Konstytucja³⁶⁴, ale już w Rumunii kwestie te regulowane są w drodze ustawy³⁶⁵. Występuje również kombinacja aktów prawnych

³⁶³ Zaproponowano w dokumencie „Biała Księga”

³⁶⁴ The conceptual basis of youth view is underlined by the Portuguese Republic Constitution that determines in Article No. 70 ‘Youth’, the framework in which all youth policies and rights are pursued. Zob. YouthWiki, *Portugal*, online: <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki/chapters/portugal/1-youth-policy-governance> [dostęp: 3.07.2022].

³⁶⁵ W Rumunii obowiązuje ustawa o młodzieży: ustawa nr 350/2006, przyjęta przez Parlament i opublikowana w Dzienniku Urzędowym Rumunii w dniu 27 lipca 2006 r. (Lege nr 350 din 21/07/2006 Legea Tinerilor). Ustawa o młodzieży to główny dokument określający ramy polityki młodzieżowej w Rumunii. Dokument doprecyzowuje terminologię określającą wiek młodzieży (14-35 lat), aktywność młodzieży oraz obowiązki władz centralnych i samorządowych w zakresie polityki młodzieżowej. Zob. YouthWiki, *Romania*, online: <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki/chapters/romania/12-national-youth-law> [dostęp: 1.07.2022].

uwzględniających potrzeby i prawa młodych ludzi (Szwecja)³⁶⁶, plany priorytetów dla młodzieży (Francja)³⁶⁷ czy strategia na rzecz młodzieży z przypisanymi planami działania (Węgry)³⁶⁸. W wielu krajach Wspólnoty Europejskiej, wybrane organy lub struktury legislacyjne pełnią kluczowe role w kształtowaniu agendy polityki młodzieżowej. Instytucje te odpowiadają za ustalanie priorytetów politycznych w obszarze młodzieży, alokację odpowiednich zasobów finansowych i organizacyjnych, a także nadzorowanie procesu wdrażania oraz rozwoju krajowej polityki młodzieżowej. W niektórych krajach UE zdecydowano się na powołanie specjalnych komisji lub podkomisji ds. młodzieży³⁶⁹, które mają na celu wsparcie procesów decyzyjnych i legislacyjnych w obszarze polityki młodzieżowej. Te wyspecjalizowane organy stanowią platformę do szczegółowej analizy zagadnień związanych z młodzieżą oraz umożliwiają skuteczniejsze reagowanie na ich specyficzne potrzeby i problemy. Dodatkowo, stosowaną praktyką jest przeprowadzanie badań i przesłuchań tematycznych, organizowanie spotkań z młodymi ludźmi, pisanie sprawozdań i inicjatyw legislacyjnych. Przykładowo, na Litwie Parlament Narodowy i Komisja ds. Młodzieży i Sportu kontrolują wdrażanie polityki dotyczącej młodzieży³⁷⁰. Ministerstwo Zabezpieczenia Społecznego i Pracy, za pośrednictwem Departamentu ds. Młodzieży, ściśle współpracuje z Radą ds. Młodzieży w kolegalnym organie doradczym utworzonym na podstawie równego partnerstwa przedstawicieli delegowanych przez instytucje państwowe i

³⁶⁶ Obecnie w Szwecji nie ma krajowego prawa dotyczącego młodzieży. Istnieją jednak akty prawne, które odnoszą się do potrzeb i praw młodych ludzi. Odpowiednie ustawodawstwo obejmuje: Ustawa o wsparciu i usługach dla osób z pewnymi niepełnosprawnościami funkcjonalnymi (Lagen om stöd och service till vissa funktionshindrade, LSS); Ustawa o cudzoziemcach (Utlänningslagen); Opieka nad młodymi osobami (Lag med särskilda bestämmelser om vård av unga); Ustawa o edukacji (Skollagen); Ustawa o szkolnictwie wyższym (Högskolelag); Kod rodziców (Föräldrabalken); Ustawa o usługach społecznych (Socialtjänstlagen). Zob. YouthWiki, *Sweden*, online: <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki/chapters/sweden/12-national-youth-law> [dostęp: 1.07.2022].

³⁶⁷ We Francji obecna polityka publiczna na rzecz młodzieży opiera się głównie na edukacji, szkoleniu, zaangażowaniu i autonomii. Należy podkreślić, że te polityki publiczne nie tworzą, ściśle mówiąc, „strategii”, ponieważ nie są sformalizowane w planie lub mapie drogowej. Niemniej, muszą spełniać kilka ogólnych celów. Zob. YouthWiki, *France*, online: <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki/chapters/france/13-national-youth-strategy> [dostęp: 1.07.2022].

³⁶⁸ Węgierski Sejm w 2009 r. przyjął Narodową Strategię Młodzieży 2009-2024 (Nemzeti Ifjúsági Stratégia 2009-2024, zwaną dalej NYS) decyzją sejmową nr 88/2009 [88/2009. (X. 29.) OGY határozat a Nemzeti Ifjúsági Stratégiáról]. Strategia jako dokument podstawowy wyznacza główne kierunki doskonalenia poprzez realizację konkretnych planów działania, uwzględniających ciągłą rewizję uwarunkowań. W 2012 r. przyjęto i finansowano ze środków UE, program na rzecz przyszłości nowej generacji 2012 (Program Új Nemzedék Jövőjéért 2012). Zob. YouthWiki, online: YouthWiki, *Hungary*, online: <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki/chapters/hungary/13-national-youth-strategy> [dostęp: 3.07.2022].

³⁶⁹ Przykładowo we Francji, w celu opracowania i realizacji polityki młodzieżowej Minister Edukacji Narodowej, młodzieży i sportu polega na działaniach Departamentu (Dyrekcja) ds. Młodzieży, Edukacji Pozaformalnej i Organizacji Wolontariatu-DJEPVA (Direction de la Jeunesse, de l'Education Populaire et de la Vie Associative), który opracowuje i wdraża politykę młodzieżową. Zob. YouthWiki, *France*...

³⁷⁰ Schemat podejmowania decyzji dotyczących polityki młodzieżowej w litewskiej polityce młodzieżowej: ustawodawstwo, struktury, dobre praktyki. Zob. YouthWiki, *Lithuania*, online: <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki/chapters/lithuania/overview> [dostęp: 3.07.2022].

Litewską Radę Młodzieży – organ reprezentujący młodzieżowe organizacje społeczeństwa obywatelskiego³⁷¹. Polityka dotycząca młodzieży odzwierciedla sposób, w jaki rząd lub decydenci postrzegają młodych ludzi. Konstrukcja wartości polityki młodzieżowej jest bardzo ważna, ponieważ ma wpływ na wszystkie poziomy, od pierwszych etapów procesu jej rozwoju, po środki lub programy skierowane do młodych ludzi i cele, do których dążą.

Międzysektorowe podejście do problematyki młodzieżowej jest charakterystyczne dla dokumentów strategicznych przyjmowanych na poziomie instytucji UE oraz Rady Europy. Przykładowo, już w „Białej Księdze” (tabela 10.) przyjętej przez UE, uwidacznia się międzysektorowość celów strategicznych. Oprócz promowania zaangażowania młodzieży, dokument ten podkreśla konieczność podejmowania działań prewencyjnych w zakresie przeciwdziałania zachowaniom patologicznym. Wśród działań wymienia się m.in.: organizację czasu wolnego, dostosowanie wymagań rynku pracy, zapewnienie młodzieży dostępu do opieki medycznej czy rozwój polityki mieszkaniowej skierowanej do młodych ludzi³⁷²

Tabela 10. Cele strategiczne dla polityki młodzieżowej UE

Przesłanie	Priorytety	Uwagi
Aktywny udział młodzieży w życiu obywatelskim	Uczestnictwo w życiu publicznym oraz usługi informacyjne	Młodzi ludzie muszą uczestniczyć w procesie podejmowania decyzji od szczebla lokalnego do szczebla europejskiego. Do rozwoju aktywnych postaw potrzebnych jest również dostęp do szerokiej informacji na temat zatrudnienia, kwestii mieszkaniowych, edukacji, opieki zdrowotnej i socjalnej
Poszerzenie i poszukiwanie obszarów eksperymentalnych	Edukacja formalna i nieformalna Mobilność Wolontariat	Młodzi ludzie chcą, by edukacja nie ograniczała się do tradycyjnego systemu. Młodzież uważa, że edukacji powinien towarzyszyć wolontariat i mobilność.
Rozwój niezależności młodych ludzi	Zatrudnienie Opieka społeczna Integracja na rynku pracy Zdrowie Polityka mieszkaniowa Polityka komunikacyjna	Młodzi ludzie powinni mieć możliwie wcześnie zapewnioną niezależność.
Poszanowanie dla wartości europejskich	Praca na rzecz alienacji społecznej	Młodzi ludzie oczekują przede wszystkim zapewnienia takich samych praw, w szczególności zapewnienia praw mniejszościom narodowym oraz przeciwdziałania dyskryminacji.

Źródło: Komisja Europejska, *Biała Księga. Nowe impulsy dla młodzieży europejskiej*, 2001.

³⁷¹ Litewska Rada Młodzieży [Lietuvos Jaunimo Taryba] to największa pozarządowa organizacja młodzieżowa na Litwie, zrzeszająca krajowe organizacje młodzieżowe i rady miejskich organizacji młodzieżowych. Online: <https://lijot.lt/> [dostęp: 3.07.2022]

³⁷² Komisja Europejska, *Biała Księga. Nowe impulsy dla młodzieży europejskiej*, 2001.

Decydenci starają się sprostać problemom młodzieżowym w sektorach takich jak: edukacja, zdrowie, rynek pracy czy sport, poprzez formułowanie i wdrażanie odpowiednich polityk, których zadaniem powinno być zagwarantowanie bezpieczeństwa ludziom młodym³⁷³. Analizując zagadnienia związane z poczuciem bezpieczeństwa wśród młodzieży, konieczne jest przyjęcie holistycznego podejścia, które uwzględni zarówno wąski, jak i szeroki kontekst tych problemów. W aspekcie wąskim, istotne jest zbadanie sektorowych realizacji polityk publicznych, które są wdrażane przez odpowiednie instytucje rządowe oraz organizacje pozarządowe. W tym ujęciu kluczowe jest zrozumienie, jak konkretne programy oraz inicjatywy wpływają na bezpieczeństwo młodzieży, zarówno w kontekście fizycznym, jak i psychicznym. Z drugiej strony, w ujęciu szerokim, należy zwrócić uwagę na działania międzysektorowe, które odwołują się zarówno do młodzieży jako przedmiotu tych działań (potrzeby młodzieży, zagrożenia, szanse), ale także jako podmiotu tych działań – włączając tę grupę do działań zarówno koncepcyjnych jak i procesów decyzyjnych³⁷⁴. Jest to wyzwanie niezwykle trudne i wielopłaszczyznowe ze względu na złożoność problemów, a także nieostrość i zmienność samej grupy (młodzieży).

Podsumowując, polityka młodzieżowa przeszła ewolucję od modelu wielosektorowego, tradycyjnie rozumianego jako obszar polityki w wąskim sensie, ku podejściu międzysektorowemu (polityka w szerokim sensie). Obejmuje ona wszelkie obszary, które wpływają na grupę młodych obywateli w sposób polityczny, ekonomiczny, społeczny czy kulturowy³⁷⁵. Dodatkowo, analizując politykę młodzieżową, można zauważyć zbieżności między problemami młodych ludzi, a określonymi celami polityki młodzieżowej zarówno na poziomie państw członkowskich, jak i na poziomie Unii Europejskiej. Na przestrzeni lat podjęto szereg działań mających na celu poznanie i zrozumienie problemów młodego pokolenia oraz zapewnienie wysokiej jakości i rzetelnej wiedzy w dziedzinie młodzieży. Analizując różnorodne działania, można uznać, że polityka młodzieżowa realizowana przez Unię Europejską prowadzi do wdrażania wielu programów skierowanych do tej grupy. Pomimo, iż politykę młodzieżową można analizować na różnych poziomach, kluczowym jest, aby była to celowa, spójna i zaplanowana interwencja wobec młodzieży, przy użyciu dostępnych dla danego poziomu władzy narzędzi. Realizowana jako zespół długofalowych działań, na rzecz zaspokajania potrzeb i rozwiązywania problemów społecznych młodzieży.

³⁷³ J. Sawulski, *Pokolenie '89. Młodzi o polskiej transformacji*, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2019, s. 24.

³⁷⁴ A. Gąsior-Niemiec, A. Kołomycew, B. Kotarba, *Polityka młodzieżowa...*, ss.10-11.

³⁷⁵ Tamże, s. 23.

2.2. Polityka młodzieżowa na poziomie narodowym i ponadnarodowym w Unii Europejskiej

Polityka młodzieżowa w Unii Europejskiej stanowi przykład wielopoziomowego zarządzania, które wpisuje się w koncepcję *governance* – modelu zakładającego współdziałanie różnych poziomów administracji: lokalnego, regionalnego, narodowego i ponadnarodowego³⁷⁶. Choć zgodnie z zasadą pomocniczości oraz zapisami dokumentów Komisji Europejskiej za tradycyjną politykę młodzieżową w pierwszej kolejności odpowiadają państwa członkowskie, to działania podejmowane w ramach UE pełnią istotną rolę koordynującą, wspierającą oraz integrującą. W wielu krajach polityka ta jest silnie zdecentralizowana, a kluczowe decyzje dotyczące młodych ludzi zapadają na szczeblu lokalnym, co sprawia, że skuteczność wdrażanych rozwiązań zależy w dużej mierze od współpracy różnych aktorów – instytucji rządowych, samorządów, organizacji pozarządowych, sektora prywatnego, a także samych młodych obywateli.

Wspólnota europejska, respektując autonomię państw członkowskich, nie narzuca jednolitego modelu polityki młodzieżowej, lecz tworzy ramy sprzyjające wymianie doświadczeń, dobrych praktyk oraz wzmacnianiu spójności podejmowanych działań³⁷⁷. Istotnym elementem tej współpracy jest wspieranie dialogu młodzieżowego oraz promowanie aktywnego uczestnictwa młodych ludzi w życiu społecznym i politycznym.

Celem niniejszego rozdziału jest analiza struktury, celów i mechanizmów realizacji polityki młodzieżowej na dwóch poziomach: narodowym i ponadnarodowym. Szczególna uwaga zostanie poświęcona relacjom między inicjatywami instytucji unijnych a strategiami realizowanymi przez państwa członkowskie, a także wyzwaniom związanym z koordynacją działań i efektywnością wdrażania polityki młodzieżowej w ramach złożonego systemu zarządzania w Unii Europejskiej.

³⁷⁶A. Șerban, T. Barber, *Insight into youth policy governance*, Strasbourg: Council of Europe and European Commission, 2018, ss. 19-20.

³⁷⁷ Rezolucja Rady Unii Europejskiej i przedstawicieli rządów państw członkowskich zebranych w Radzie w sprawie ram europejskiej współpracy na rzecz młodzieży, mówi, że to właśnie państwa członkowskie są najistotniejszym narzędziem realizacji polityki młodzieżowej i unijnej strategii na rzecz młodzieży.

2.2.1. Formułowanie polityki młodzieżowej – *agenda setting*

Polityka młodzieżowa UE obejmuje wszystkie działania polityczne Wspólnoty Europejskiej, adresowane do młodzieży. Natomiast, podstawę prawną dla działań UE w obszarze polityki młodzieżowej stanowią artykuły 165-166 „Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej” (TfUE)³⁷⁸. Zgodnie z postanowieniami tych artykułów, inicjatywy unijne powinny koncentrować się na wspieraniu europejskiego wymiaru edukacji, promowaniu nauczania języków państw członkowskich oraz mobilności studentów i nauczycieli, w tym akademickiego uznawania dyplomów. Działania te mają na celu również promowanie współpracy między instytucjami edukacyjnymi, rozwój wymiany informacji i doświadczeń, a także stymulowanie uczestnictwa młodzieży w życiu demokratycznym Europy. Istotną rolę odgrywa kształcenie na odległość oraz rozwój edukacji zawodowej, ułatwiający adaptację do zmian na rynku pracy poprzez przekwalifikowanie i mobilność. Artykuły podkreślają istotność współpracy pomiędzy instytucjami edukacyjnymi i przedsiębiorstwami oraz wymianę doświadczeń w zakresie systemów kształcenia. Podkreślają również pozytywny wpływ międzynarodowej rywalizacji sportowej na młodych Europejczyków. Europejska polityka młodzieżowa realizowana jest dwutorowo poprzez przyjmowanie planów działania na rzecz młodzieży oraz poprzez włączanie tematyki młodzieżowej do innych obszarów³⁷⁹ (przykładowo, włączenie tematyki młodzieżowej w treść dokumentu „Strategia 2020”). Obecnie realizowane cele polityki młodzieżowej wyznaczono w przyjętej przez Radę UE, 26 listopada 2018 r.³⁸⁰ „Strategii UE na rzecz młodzieży na lata 2019-2027” (zastąpiła strategię na lata 2010-2018). Strategia operacyjna koncentruje się na trzech fundamentalnych obszarach działania, definiowanych przez kluczowe pojęcia: zaangażowanie (*engage*), łączenie (*connect*) i wzmocnienie pozycji (*empower*)³⁸¹. Jej celem jest skoordynowane wdrażanie inicjatyw w różnych sektorach, co sprzyja synergii działań i zrównoważonemu rozwojowi. Zaangażowanie odnosi się do aktywnego uczestnictwa w procesach decyzyjnych, budowania relacji opartych na współpracy oraz zachęcania młodzieży do czynnego udziału w życiu demokratycznym. Obszar łączenia akcentuje znaczenie współpracy i integracji między różnymi środowiskami,

³⁷⁸ Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej, artykuł 165. *Wspieranie rozwoju edukacji i przedsięwzięć w zakresie sportu*, artykuł 166. *Polityka kształcenia zawodowego*, online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=OJ:C:2012:326:TOC> [dostęp: 16.11.2019].

³⁷⁹ Parlament Europejski, *Noty tematyczne o Unii Europejskiej*, online: <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/pl/sheet/141/mlodziez> [dostęp: 16.11.2019].

³⁸⁰ Unia Europejska, *Strategia UE na rzecz młodzieży na lata 2019-2027*, online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ:C:2018:456:FULL> [dostęp: 16.11.2019].

³⁸¹ Unia Europejska, *Supporting youth actions in Europe*, online: https://ec.europa.eu/youth/policy/youth-strategy_en [dostęp: 16.11.2019].

wspierając mobilność edukacyjną, wymianę doświadczeń oraz promowanie solidarności i międzykulturowego uczenia się. Wzmocnienie pozycji obejmuje inicjatywy umożliwiające młodzieży rozwijanie autonomii, umiejętności przywódczych oraz podejmowanie samodzielnych decyzji, co jest możliwe dzięki wysokiej jakości programom edukacyjnym i innowacyjnym rozwiązaniom. Strategia ta uznaje również pracę z młodzieżą jako kluczowy element wspierający ich rozwój, zapewniając odpowiednie uznanie i docenienie tych działań. W latach 2017-2018 przeprowadzono proces dialogu z udziałem młodzieży z całej Europy, znany jako strukturalny dialog z młodzieżą³⁸², w wyniku, którego sformułowano 11 europejskich celów młodzieżowych. Cele te wyznaczają kluczowe obszary o charakterze międzysektorowym, które mają istotny wpływ na życie młodych ludzi, jednocześnie wskazując na główne wyzwania związane z ich realizacją. Strategia UE inkorporuje cele wyznaczone przez młodzież podczas procesu dialogu i przyczynia się do realizacji wizji roztoczonej przez młodych ludzi. Instrumentami Strategii UE są m.in. stosowanie narzędzi opartych na dowodach, działania związane z wzajemnym uczeniem się, planowanie przyszłych działań na rzecz młodzieży na szczeblu krajowym czy platforma UE na rzecz młodzieży i dialog UE z młodzieżą. W ramach „Strategii na lata 2019-2027” ustalono potrzebę powołania unijnego koordynatora ds. młodzieży w ramach Komisji Europejskiej w celu wzmocnienia współpracy międzysektorowej, a także rozwoju wiedzy i wymiany informacji na tematy związane z młodzieżą w ramach służb Komisji Europejskiej³⁸³. Zadaniem Koordynatora UE ds. młodzieży będzie współpraca z różnymi zainteresowanymi stronami, aby zapewnić spójną komunikację z młodymi ludźmi.

W tabeli 11. zestawiono cele „Strategii na rzecz młodzieży z 2010-2018” z celami strategii lat 2019-2027. Nowa Strategia została rozszerzona o dodatkowe punkty i nieco zmieniona, jednak można zauważyć, że jest swoistą kontynuacją podejścia zastosowanego w poprzednich latach.

³⁸² Czym jest unijny dialog młodzieżowy? Online: https://youth.europa.eu/get-involved/eu-youth-dialogue/what-eu-youth-dialogue_pl [dostęp: 10.10.2022].

³⁸³ Koordynator ds. Młodzieży został wyznaczony po raz pierwszy dopiero w 2021 r. Urząd koordynatorki objęła bułgarka Biliana Sirakova dnia 1 czerwca 2021 r. Koordynatorowi powierzono wzmocnienie współpracy międzysektorowej w ramach Komisji Europejskiej w kwestiach dotyczących młodzieży (np. zatrudnienie, edukacja, zdrowie, klimat, demokracja, kultura), a także za ułatwienie współpracy i zintensyfikowanie wymiany wiedzy między właściwymi służbami na tematy związane z młodzieżą, online: https://europa.eu/youth/news/eu-youth-coordinator-has-been-nominated_pl [dostęp: 16.06.2022].

Tabela 11. Europejskie Cele Młodzieży (*European Youth Goals*)

Europejskie Cele Młodzieży 2010-2018	Europejskie Cele Młodzieży 2019-2027
Zatrudnienie i przedsiębiorczość	Łączenie UE z młodzieżą
Włączenie społeczne	Równość wszystkich płci
Uczestnictwo młodzieży	Spółeczeństwa integracyjne
Edukacja i szkolenie	Informacje i konstruktywny dialog
Zdrowie i dobre samopoczucie	Zdrowie psychiczne i dobre samopoczucie
Wolontariat	Wzmacnianie pozycji młodzieży z obszarów
Młodzież i świat	Dobre zatrudnienie dla wszystkich
Kreatywność i kultura	Jakość uczenia się
	Przestrzeń i uczestnictwo dla wszystkich
	Zrównoważona zielona Europa
	Organizacje młodzieżowe i programy europejskie

Źródło: Unia Europejska, *Europejska strategia młodzieżowa*, online: <https://europa.eu/youth/strategy/> [dostęp: 2.03.2020]

Wśród innych działań politycznych podejmowanych przez UE należy wyróżnić formułowanie dokumentów UE definiujących politykę młodzieżową, a także wskazywanie instytucji odpowiedzialnych za jej wdrażanie. Wśród najważniejszych dokumentów Wspólnoty należy wyróżnić m.in.:

- „Białą Księgę. Nowe impulsy dla młodzieży europejskiej” (2001),
- „Znowelizowaną europejską kartę uczestnictwa młodzieży w życiu lokalnymi regionalnym” (2003),
- „Europejski pakt na rzecz młodzieży” (2005),
- „Strategię Europa 2020 - na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu” (2010).

Wspomniana już „Biała Księga” to najważniejszy dokument otwierający procesy kształtowania wielowymiarowej i długofalowej polityki młodzieżowej w ramach UE, nie stanowi jednak aktu legislacyjnego, będąc jedynie dokładnym zarysem polityki unijnej w dziedzinie młodzieży. Głównym celem powstania tego dokumentu, była potrzeba głębokiej debaty nad kształtem dla polityki młodzieżowej w UE. W dokumencie zawarto standardy dla polityki młodzieżowej takie jak: diagnoza i opieranie się na dowodach naukowych w kreowaniu

polityki (*evidence based policy*), włączanie postulatów i opinii wszystkich państw członkowskich, włącznie w debatę wszystkich stron zainteresowanych tworzeniem i realizacją polityki młodzieżowej, w tym także przedstawicieli organizacji młodzieżowych, ekspertów, badaczy oraz młodzież. W „Białej Księdze” zostały wyróżnione 4 zagadnienia istotne dla decydentów, a także dla samej młodzieży:

- możliwość aktywnego uczestnictwa młodzieży w życiu społecznym i politycznym, udział w procesie podejmowania decyzji od poziomu lokalnego do europejskiego, dostęp do rzetelnej informacji dla młodzieży w dziedzinach takich jak: edukacja czy opieka zdrowotna,
- dostosowanie oferty edukacyjnej do potrzeb nowoczesnego rynku pracy, uatrakcyjnienie oferty edukacyjnej, edukacja pozaformalna, możliwości związane z wolontariatem,
- osiąganie niezależności przez młodych ludzi, ze szczególnym uwzględnieniem wymiaru materialnego, zagwarantowanie dostępu do zasobów rynku pracy, zasobów mieszkaniowych oraz do polityki społecznej,
- poszanowanie wartości europejskich takich jak: tolerancja, wielokulturowość, włączanie społeczne, wzajemna wymiana czy walka z wszelkimi formami dyskryminacji.

Czerpiąc z założeń zawartych w „Białej Księdze” wiele państw członkowskich zbudowało własne strategie rozwoju polityki młodzieżowej. Również w Polsce priorytety tego dokumentu znalazły swoje odzwierciedlenie m.in. w dokumencie „Strategia państwa na rzecz młodzieży” (2003)³⁸⁴. Natomiast, „Znowelizowana europejska karta uczestnictwa...” dotyczyła, obok umożliwienia uczestnictwa młodych w życiu publicznym na poziomie lokalnym i regionalnym, włączenia tematyki młodzieżowej do polityk sektorowych. Jak podkreślono w tym dokumencie, „zbiorowości lokalne i regionalne są utwierdzone w przekonaniu, że wszystkie polityki sektorowe winny mieć wymiar młodzieżowy”³⁸⁵. Jest to przejaw ugruntowanego przekonania, że podejmowane decyzje i działania w różnych sektorach powinny uwzględniać potrzeby, aspiracje i perspektywy młodych ludzi, aby zapewnić im właściwe warunki rozwoju i uczestnictwa w społeczeństwie. Ta zmiana sygnalizuje rosnące zrozumienie dla roli, jaką młodzi ludzie odgrywają w życiu społecznym oraz potrzeby

³⁸⁴ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Strategia Państwa dla Młodzieży...*

³⁸⁵ Kongres europejskich władz lokalnych i regionalnych, *Znowelizowana europejska karta uczestnictwa młodzieży w życiu lokalnym i regionalnym*, online: <https://rm.coe.int/16807038eb> [dostęp: 16.02.2022].

uwzględnienia ich głosu i interesów we wszystkich sferach działalności publicznej.

Z kolei, „Europejski Pakt na rzecz młodzieży”³⁸⁶ został wpisany do „Strategii lizbońskiej”³⁸⁷, opisując w sposób szczegółowy, jakie działania powinny zostać podjęte, aby poprawić jakość życia młodych osób oraz umożliwić im realizację własnego potencjału w obszarach, takich jak:

- edukacja, szkolenia, mobilność,
- integracja zawodowa i integracja społeczna,
- harmonijne połączenie życia rodzinnego z zawodowym.

Ponadto, problematyka młodzieży jest włączana również w programy i obszary innych polityk UE. Z punktu widzenia dysertacji istotna będzie analiza „Strategii Europa 2020 - na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu” – dokumentu strategicznego związanego z rozwojem Unii Europejskiej w latach 2010-2020. Strategia została przyjęta przez Radę Europejską w dniu 17 czerwca 2010 r. Nowy program rozwoju społeczno-gospodarczego Unii Europejskiej zastąpił wcześniejszą „Strategię Lizbońską”. Strategia była kierowana do wielu grup społecznych, zwracając jednak szczególną uwagę na ludzi młodych, którzy są źródłem innowacji i katalizatorem zmian w społeczeństwie³⁸⁸. Strategia została oparta na tak zwanych inicjatywach flagowych, obejmujących „Unię innowacji”, „Mobilną młodzież”, „Program na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia” oraz „Europejski program walki z ubóstwem”³⁸⁹. Spośród tych pięciu inicjatyw trzy były bezpośrednio lub pośrednio związane z sytuacją młodych ludzi, wskazując na znaczenie ich wspierania w kontekście rozwoju społeczno-gospodarczego oraz integracji na rynku pracy. W przyjętym dokumencie podkreślono konieczność skupienia się na młodzieży jako grupie najbardziej dotkniętej kryzysem (globalny kryzys finansowy zapoczątkowany w

³⁸⁶ Rezolucja Rady i przedstawicieli rządów Państw Członkowskich zgromadzonych w Radzie w sprawie wychodzenia naprzeciw obawom młodych ludzi w Europie - wprowadzanie w życie Europejskiego Paktu na rzecz Młodzieży i wspieranie aktywnego obywatelstwa (Dz.U.UE C z dnia 24 listopada 2005 r.), online: <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzienniki-UE/wychodzenie-naprzeciw-obawom-mlodych-ludzi-w-europie-wprowadzanie-w-zycie-67562808> [dostęp: 16.02.2022].

³⁸⁷ Strategia lizbońska, Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 20 lutego 2008 r. w sprawie wkładu w debatę dotyczącą strategii lizbońskiej na wiosennym szczycie Rady Europejskiej w 2008 r. (2009/C 184 E/06), online: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:184E:0030:0038:PL:PDF> [dostęp: 16.02.2022].

³⁸⁸ M. Rodziewicz, *Młodzież jako katalizator zmian społeczno-ekonomicznych w ujęciu strategii Europa 2020*, „Zeszyty Naukowe Zbliżenia Cywilizacyjne”, nr 11, 2015, s. 57.

³⁸⁹ Krajowy program reform Europa 2020, *Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającemu włączeniu społecznemu*, online: http://www.mg.gov.pl/files/upload/8418/EUROPA_PL.pdf [dostęp: 10.02.2019].

2008 r. w USA)³⁹⁰. Planowano zwiększanie zatrudnienia ludzi młodych, seniorów czy pracowników o niskich kwalifikacjach, a także legalnych imigrantów. Założono również zmniejszenie do poziomu 10% odsetka osób zbyt wcześnie kończących edukację oraz zwiększenie do poziomu 40% odsetka osób w wieku 30-34 lata posiadających wykształcenie wyższe. Mając na uwadze, że młodzież w szczególności jest narażona na zagrożenie ubóstwem i wykluczeniem społecznym założono zmniejszenie liczby osób zagrożonych o 20 mln³⁹¹. Kluczowa rola dla realizacji założonych celów w kontekście zintegrowanych wytycznych i krajowych programów reform, przypadła procesowi kształcenia i szkolenia. Strategia postulowała modernizowanie systemu kształcenia w taki sposób, aby wyposażał młodych ludzi w umiejętności i kompetencje niezbędne na rynku pracy: zwiększenie pewności siebie w obliczu wyzwań, pobudzenie wzrostu gospodarczego czy zwiększenie liczby miejsc pracy. Zauważono, że jedynie wzrost gospodarczy oparty na wiedzy i innowacjach stworzy szanse na wyjście Europy z kryzysu, a elementem niezbędnym jest zapewnienie wysoko wykwalifikowanej kadry³⁹².

Zadaniem państw członkowskich było ustalenie krajowych celów dla wdrażania strategii „Europa 2020”, uwzględniając punkt wyjściowy każdego z państw członkowskich UE. W Polsce cele wdrażania strategii „Europa 2020” były określone w Krajowym Programie Reform (KPR), który został przyjęty 26 kwietnia 2011 r.³⁹³. W KPR zaproponowano zwiększenie zatrudnienia do 71% w przedziale wiekowym 20-64 lat, wzrost nakładów na badania i rozwój do 1,7% PKB, zmniejszenie zużycia energii pierwotnej do poziomu 96 Mtoe, zwiększenie wykorzystania odnawialnych źródeł energii, zmniejszenie emisji CO₂, zmniejszenie do 4,5% odsetka młodzieży przedwcześnie kończącej naukę, zwiększenie odsetka osób w wieku 30-34 lata z wyższym wykształceniem do 45%, redukcję o 1,5 mln liczby osób żyjących w ubóstwie³⁹⁴.

Podsumowując, w kontekście Unii Europejskiej wyznaczane są ogólne kierunki działań,

³⁹⁰ M. Rodziewicz, *Młodzież jako katalizator...*, s. 64.

³⁹¹ Komunikat Komisji Europejskiej, *Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, 2010, online: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:PL:PDF> [dostęp: 15.03.2019].

³⁹² Wspólne sprawozdanie Rady i Komisji z 2012 roku z wdrażania strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia („ET 2020”) Kształcenie i szkolenia na rzecz inteligentnego i trwałego rozwoju Europy sprzyjającego włączeniu społecznemu, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 2012, online: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG0308%2801%29&from=PL> [dostęp: 10.02.2019].

³⁹³ Krajowy program reform Europa 2020, *Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającemu włączeniu społecznemu*, online: http://www.mg.gov.pl/files/upload/8418/EUROPA_PL.pdf [dostęp: 10.02.2019].

³⁹⁴ Wskaźniki Strategii Europa 2020, online: http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbr/gus/POZ_Wskazniki_Europa2020.pdf [dostęp: 10.02.2019].

zalecenia oraz cele w zakresie polityki młodzieżowej, które następnie podlegają implementacji na szczeblu państw członkowskich. W ramach wspólnotowej polityki młodzieżowej rekomenduje się przyjęcie podejścia międzysektorowego, oparcie procesów decyzyjnych na wynikach badań nad młodymi ludźmi, wymianę wiedzy oraz analiz dotyczących sytuacji młodzieży, a także włączanie jej perspektywy do innych obszarów polityki publicznej. Zagadnienia związane z młodzieżą znajdują odzwierciedlenie w traktatach, strategiach młodzieżowych, komunikatach, rezolucjach, decyzjach oraz opiniach instytucji unijnych. Komisja Europejska odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu oraz harmonizacji ram politycznych, określaniu priorytetowych kierunków działań, a także wskazywaniu istotnych problemów dotyczących młodych ludzi. Ponadto, Rada Europy, wspiera unijną politykę młodzieżową zapewniając narzędzia służące realizacji wybranych inicjatyw oraz mechanizmy finansowe. Jednocześnie polityka młodzieżowa na poziomie UE charakteryzuje się stosunkowo niskim stopniem konkretyzacji w porównaniu do innych obszarów, takich jak polityka rolna. W praktyce oznacza to, że główną odpowiedzialność za jej wdrażanie ponoszą państwa członkowskie, które realizują działania w tym zakresie na poziomie lokalnym, regionalnym oraz krajowym.

2.2.2. Rola Unii Europejskiej we wdrażaniu polityki młodzieżowej

Na poziomie instytucji Unii Europejskiej ważnym aktorem zarządzającym polityką w dziedzinie młodzieży jest Komisja Europejska (KE). Jednostką odpowiedzialną w największym stopniu za sprawy młodzieżowe jest Dyrekcja Generalna ds. Edukacji, Młodzieży, Sportu i Kultury (EAC) Komisji Europejskiej, która poprzez uczestnictwo w procesach konsultacji z różnymi zainteresowanymi stronami wspiera wdrażanie strategii UE na rzecz młodzieży, podejmuje dialog z młodzieżą UE, tworzy programy UE na rzecz młodzieży oraz inne inicjatyw związane z młodzieżą prowadzone na szczeblu UE³⁹⁵. Głównym celem realizowanym przez Komisję Europejską jest prowadzenie programów wspierających działania na rzecz młodzieży oraz formułowanie dokumentów mających stanowić podstawę prawną do rozwoju polityk młodzieżowych w państwach członkowskich.

Innym istotnym aktorem (instytucją) działającym na arenie europejskiej oraz prekursorem w dziedzinie polityki młodzieżowej jest Rada Europy. Rada promuje polityki

³⁹⁵ Komisja Europejska, jest podzielona na tematyczne dyrekcje generalne, za politykę UE w zakresie edukacji, kultury, młodzieży, języków, sport i powiązanych programów finansowania UE odpowiada Dyrekcja Generalna ds. Edukacji, młodzieży, sportu i kultury (DG EAC), online: https://ec.europa.eu/info/departments/education-youth-sport-and-culture_en [dostęp: 4.02.2020].

dotyczące młodzieży oparte na prawach człowieka i standardach demokratycznych, ukierunkowane na możliwości angażujące młodych ludzi w ich formułowanie i wdrażanie, stwarzające warunki do nauki młodzieży, zwracając jednocześnie szczególną uwagę na gromadzenie danych o młodzieży, które mogą stanowić podstawę do budowania przyszłych strategii³⁹⁶. Rada Europy organizuje konferencje w obszarze problematyki istotnej dla młodzieży (*youth field*) oraz przyjmuje szereg rozwiązań ważnych z punktu widzenia polityk młodzieżowych³⁹⁷.

Interesującą inicjatywą jest też partnerstwo między Unią Europejską a Radą Europy (*EU-CoE youth partnership*)³⁹⁸ na rzecz młodzieży. Inicjatywa ta swój rodowód zawdzięcza bliskim relacjom Rady Europy i Komisji Europejskiej nawiązanym w dziedzinie młodzieży w 1998 r. Ogólnym celem inicjatywy jest wspieranie synergii między działaniami obu instytucji ukierunkowanymi na młodzież, a tematy wspólnie podejmowanych działań są ukierunkowane na uczestnictwo/obywatelstwo, włączenie społeczne, uznanie i jakość pracy z młodzieżą.

Dodatkowo, Unia Europejska, poprzez swoją strategię na rzecz młodzieży, wspiera polityki, które dają młodym ludziom więcej możliwości, poprawiają ich dostęp i pełne uczestnictwo w życiu społecznym. W ramach tych polityk szczególne znaczenie przypisuje się pracy z młodzieżą oraz edukacji nieformalnej. Ponadto, polityki te akcentują konieczność oparcia działań na dowodach oraz prowadzenia dialogu z młodzieżą, co jest kluczowe dla skutecznego adresowania ich potrzeb i wyzwań. Aby zagwarantować jak największe uczestnictwo młodych ludzi w tworzeniu polityki młodzieżowej instytucje działające dla społeczeństwa europejskiego utworzyły pewne mechanizmy gwarantujące uczestnictwo młodych, takie jak:

- system wspólnego zarządzania sektorem młodzieżowym Rady Europy, w którym

³⁹⁶ Rada Europy koncentruje się na uczestnictwie, informowaniu, integracji, dostępie do praw, pracy z młodzieżą i mobilność, które łączą młodych ludzi z budową Europy jako społeczność oparta na prawach człowieka i demokracji. Ułatwia działania międzyrządowe i międzynarodowe współpraca w zakresie rozwoju polityki dotyczącej młodzieży i ofert członków państwa wspierając działania na rzecz rozwoju polityki dotyczącej młodzieży w oparciu o uznane na arenie międzynarodowej zasady i standardy. Oferowane wsparcie obejmuje seminaria oraz budowanie zdolności poprzez nieformalne działania edukacyjne, międzynarodowe przeglądy krajowych polityk młodzieżowych, oddelegowania, partnerskie uczenie się, niezależne ekspertyzy lub oceny, wizyty studyjne i misje doradcze. Inne środki obejmować finansowanie projektów młodzieżowych za pośrednictwem Europejskiej Fundacji Młodzieży oraz programy budowania zdolności w Europejskich Centrach Młodzieży. Zob. Polityka młodzieżowa Rady Europy, online: www.coe.int/en/web/youth/youth-policy [dostęp: 10.09.2018].

³⁹⁷ Podczas VI Konferencji Ministrów, która odbyła się w Salonikach w 2002 r., przyjęto bardzo istotne dokumenty dla rozwoju polityk młodzieżowych: „Deklarację polityki młodzieżowej” oraz dwie rezolucje. W Deklaracji wyszczególniono 8 istotnych punktów odnoszących się do polityki młodzieżowej. Jeden z punktów dotyczył międzysektorowego wymiaru polityki młodzieżowej oraz jej realizacji na poziomach: lokalnym, regionalnym i krajowym. Zob. *6th Conference of European Ministers responsible for Youth*, Thessaloniki, Greece, 7-9 November 2002, online: <https://rm.coe.int/09000016805e13f9> [dostęp: 10.09.2018].

³⁹⁸ The EU-CoE youth partnership, online: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership> [dostęp: 10.09.2018].

przedstawiciele rządów i organizacji młodzieżowych wspólnie podejmują decyzje dotyczące programu prac Rady Europy w sprawie młodzieży³⁹⁹,

- dialog z młodzieżą UE, w ramach którego gromadzone są opinie młodych ludzi w zakresie dla nich zagadnień, ma na celu prowadzenie wspólnych dyskusji z decydentami oraz uwzględnianie tych opinii w polityce młodzieżowej. Proces ten realizowany jest zarówno na poziomie krajowym, jak i unijnym⁴⁰⁰.

Instytucje unijne, zgodnie z zasadą *good governance* zachęcają do stosowania tzw. otwartej metody koordynacji (OMC), która stanowi sposób promowania współpracy, wymiany dobrych praktyk oraz uznawania wspólnych celów i wytycznych dla państw członkowskich. OMC ma na celu konwergencję polityk krajowych w kierunku standardów wyznaczonych przez Unię, przy czym państwa członkowskie dobrowolnie podejmują się współpracy w celu promowania wzajemnego uczenia się i wymiany dobrych praktyk. Elementem o charakterze niematerialnym, ale mającym wpływ, jest zobowiązanie państw członkowskich do cyklicznego raportowania w odniesieniu do osiągniętych celów i wskaźników określonych przez Komisję Europejską. OMC obejmuje nie tylko politykę młodzieżową, ale także polityki zatrudnienia, edukacji oraz politykę społeczną⁴⁰¹. Z kolei, Europejski Dialog z Młodzieżą (*EU Youth Dialogue*, dawniej *Structured Dialogue*)⁴⁰² zapisany jest w rezolucji Rady Europejskiej. Mówi o „szanowaniu ich (młodzieży) prawa do uczestnictwa w wypracowywaniu strategii ich dotyczących, w drodze stałego, usystematyzowanego dialogu z nimi i z organizacjami ich reprezentującymi. Nic o nas bez nas”⁴⁰³ to zasada jaką powinni kierować się politycy, podejmując decyzje dotyczące młodych ludzi. Dialog może stanowić efektywną formę współpracy pomiędzy młodzieżą a decydentami politycznymi zarówno na szczeblu lokalnym, regionalnym, narodowym i europejskim⁴⁰⁴. Europejski Komitet Sterujący odpowiada za koordynację dialogu na poziomie europejskim, w jego skład wchodzi Europejskie Forum

³⁹⁹ Przykład: Rezolucja CM/Res (2020)2 w sprawie Strategii Rady Europy dla sektora młodzieży 2030, online: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680a22064> [dostęp: 10.09.2018].

⁴⁰⁰ Więcej, *Czym jest unijny dialog młodzieżowy?*, online: https://youth.europa.eu/get-involved/eu-youth-dialogue/what-eu-youth-dialogue_pl [dostęp: 30.03.2021].

⁴⁰¹ Unia Europejska, *Otwarta metoda koordynacji*, online: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aopen_method_coordination&qid=1700047245052 [dostęp: 14.11.23].

⁴⁰² Unia Europejska, *EU Youth Dialogue*, online: https://europa.eu/youth/get-involved/eu%20youth%20dialogue/what-eu-youth-dialogue_en [dostęp: 30.03.2021].

⁴⁰³ Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, *Broszura odpowiada na pytania: Co to jest dialog usystematyzowany? Kto w nim uczestniczy? Na czym polegają konsultacje i jakie są ich efekty? Co to jest krajowa rada młodzieży?*, 2011, s. 1.

⁴⁰⁴ Tamże.

Młodzieży, Komisja Europejska, ministerstwa państw wchodzących w skład tria prezydencji⁴⁰⁵ wraz z krajowymi radami młodzieży⁴⁰⁶ oraz narodowe agencje programu Erasmus+. Działania prezydencji charakteryzują się strukturalnym podejściem – na początku każdej kadencji wyznaczany jest temat priorytetowy, następnie każde z państw członkowskich określa tematy szczegółowe, które są konsultowane z członkami komitetu. Tematy zatwierdzane są przez wszystkie państwa UE. W trakcie prezydencji, każde z państw członkowskich ogłasza swój temat i zachęca do przeprowadzania konsultacji wśród młodych ludzi. Takie konsultacje przeprowadzane są we wszystkich państwach UE, również na ich podstawie państwo koordynujące prace przygotowuje rezolucję unijną wraz z rekomendacjami na dany temat. Wyniki pracy są przedstawiane na unijnej konferencji poświęconej młodzieży, która jest organizowana co 6 miesięcy w ramach europejskiego dialogu z młodzieżą. Wypracowaną rezolucję UE każde z państw wdraża na własny sposób. Aktywna postawa i lobbing młodzieży, a także organizacji młodzieżowych wpływa pozytywnie na realizację zalecanych rekomendacji.

Natomiast, zarządzanie polityką młodzieżową, na poziomie państw członkowskich Unii Europejskiej jest różnorodne i w dużej mierze zależy od tego, w jaki sposób kraj, region lub władze lokalne są zorganizowane i zarządzane. W niektórych krajach polityka dotycząca młodzieży leży w gestii rządu krajowego. Struktury odpowiedzialne za politykę dotyczącą młodzieży na poziomie krajowym mogą obejmować ministerstwa odpowiedzialne za młodzież (samodzielnie lub wraz z sektorami takimi jak kultura, edukacja, sport, rodzina i dzieci, sprawy społeczne, media, sprawiedliwość, zdrowie publiczne lub społeczności), agencje państwowe, sekretarzy stanu ds. młodzieży, wydziały ds. młodzieży lub wydziały ds. polityki młodzieżowej. W niektórych krajach członkowskich leży to w gestii władz regionalnych, a rząd krajowy określa jedynie szersze cele i zapewnia spójność⁴⁰⁷. W niektórych krajach

⁴⁰⁵ W celu zapewnienia kontynuacji działań prowadzonych przez sześciomiesięczne prezydencje wprowadzony został system trio prezydencji, czyli współpracy trzech kolejno po sobie sprawujących prezydencję państw. System ten został wprowadzony w 2009 r. traktatem lizbońskim. Kraje te przygotowują wspólnie z Komisją Europejską osiemnastomiesięczny program pracy stanowiący platformę kooperacji. Na podstawie tego programu każde z trzech państw opracowuje własny, bardziej szczegółowy 6-miesięczny program. Zob. Ministerstwo Rozwoju i Technologii, *Prezydencja w Radzie UE*, online: <https://www.gov.pl/web/rozwoj-technologie/prezydencja-w-radzie-ue#:~:text=Zgodnie%20z%20przyj%C4%99tym%20harmonogramem%20Polska,opracowa%C5%82y%20wsp%C3%B3lny%20osiemnastomiesi%C4%99czny%20program%20prac.> [dostęp: 30.03.2021].

⁴⁰⁶ Polska Rada Organizacji Młodzieżowych jest krajową radą młodzieży reprezentującą Polskę w Europejskim Komitecie Sterującym. Zob. Polska Rada Organizacji Młodzieżowych, online: <https://prom.info.pl/o-nas/> [dostęp: 30.03.2021].

⁴⁰⁷ Sprawami polityki młodzieżowej w Niemczech zajmują się zarówno różne departamenty, jak i różne szczeble rządu w ramach struktury federalnej. Praca ta opiera się na rozumieniu polityki młodzieżowej jako polityki międzysektorowej zorientowanej na interesy i potrzeby młodych ludzi (Stowarzyszenie na rzecz Dzieci i Młodzieży [Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe, AGJ] Youth Policy 2020). Na poziomie federalnym (Bundu) obowiązki są zatem rozłożone poziomo na różne departamenty, zgodnie z ich obszarem działalności. Mimo to Federalne Ministerstwo ds. Rodziny, Seniorów, Kobiet i Młodzieży (Bundesministerium für Familie,

członkowskich zdecydowano się na powołanie organu centralnego ds. polityki dotyczącej młodzieży: ministerstwa ds. młodzieży lub departamentu zarządzającego opracowywaniem i wdrażaniem polityki dotyczącej młodzieży. Wśród przykładów warto wspomnieć o Ministerstwie ds. Młodzieży i Sportu (Bułgaria)⁴⁰⁸, Ministerstwie Rodziny, Młodzieży i Równych Szans (Rumunia)⁴⁰⁹, Ministerstwie Edukacji, Młodzieży i Sportu (Republika Czeska)⁴¹⁰, Ministerstwie Edukacji i Nauki (Szwecja, Łotwa)⁴¹¹, Ministerstwie Edukacji Narodowej (Polska)⁴¹², Ministerstwie Zabezpieczenia Społecznego i Pracy (Litwa)⁴¹³, Ministerstwie Zdrowia, Opieki Społecznej i Sportu oraz Ministerstwie Sprawiedliwości i Bezpieczeństwa (Królestwo Niderlandów)⁴¹⁴, Ministerstwie Polityki Społecznej i Młodzieży (Chorwacja)⁴¹⁵. Władze na poziomie lokalnym i regionalnym mogą obejmować biura ds. młodzieży, rzeczników, komitety ds. młodzieży o określonym charakterze i kompetencjach, działające samodzielnie lub we współpracy z innymi sektorami. Przykładami są tu państwa federalne, takie jak Austria⁴¹⁶, Niemcy⁴¹⁷ oraz Belgia⁴¹⁸, które dzielą odpowiedzialność za

Senioren, Frauen und Jugend, BMFSFJ) nadzoruje całą politykę młodzieżową i jest punktem kontaktowym rządu federalnego w sprawach dotyczących polityki młodzieżowej, online: <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki/chapters/germany/14-youth-policy-decision-making> [dostęp: 4.02.2020].

⁴⁰⁸ Ministerstwo Młodzieży i Sportu w Bułgarii, online: <http://www.mpes.government.bg/Default.aspx> [dostęp: 3.07.2022].

⁴⁰⁹ Ministerstwo Rodziny, Młodzieży i Równych Szans w Rumunii, online: <https://www.mfamilie.gov.ro/> [dostęp: 3.07.2022].

⁴¹⁰ Ministerstwo Edukacji, Młodzieży i Sportu w Republice Czeskiej, online: <https://www.msmt.cz/?lang=2> [dostęp: 3.07.2022].

⁴¹¹ Ministerstwo Edukacji i Nauki w Szwecji, online: <https://www.government.se/government-of-sweden/ministry-of-education-and-research/> [dostęp: 3.07.2022]; Ministerstwo Edukacji i Nauki w Łotwie, online: <https://www.izm.gov.lv/en> [dostęp: 3.07.2022].

⁴¹² Ministerstwo Edukacji Narodowej, online: <https://www.gov.pl/web/edukacja> [dostęp: 3.07.2024].

⁴¹³ Ministerstwo Zabezpieczenia Społecznego i Pracy na Litwie, online: <https://socmin.lrv.lt/en/> [dostęp: 3.07.2022].

⁴¹⁴ Ministerstwo Zdrowia, Opieki Społecznej i Sportu w Niderlandach, online: <https://www.government.nl/ministries/ministry-of-health-welfare-and-sport> [dostęp: 3.07.2022]; Ministerstwo Sprawiedliwości i Bezpieczeństwa w Niderlandach, online: <https://www.government.nl/ministries/ministry-of-justice-and-security> [dostęp: 3.07.2022].

⁴¹⁵ Ministerstwo Polityki Społecznej i Młodzieży w Chorwacji, online: <https://eige.europa.eu/gender-mainstreaming/structures/croatia/ministry-social-policy-and-youth-ministartsvo-socijalne-politike-i-mladih> [dostęp: 3.07.2022].

⁴¹⁶ Austria jest państwem federalnym składającym się z dziewięciu państw związkowych: Burgenland, Carinthia., Dolna Austria, Górna Austria, Salzburg, Styria, Tyrol, Vorarlberg, Wiedeń online: <https://www.parlament.gv.at/ENGL/PERK/BOE/> [dostęp: 3.07.2022].

⁴¹⁷ Niemcy są państwem federalnym składającym się z szesnastu państw związkowych: Schleswig-Holstein, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern (Mecklenburg-West Pomerania), Bremen, Brandenburg, Berlin, Niedersachsen (Lower Saxony), Sachsen-Anhalt (Saxony-Anhalt), Sachsen (Saxony), Thüringen (Thuringia), Hessen (Hesse), Nordrhein-Westfalen (North Rhine-Westphalia), Rheinland-Pfalz (Rhineland-Palatinate), Saarland, Baden-Württemberg and Bayern (Bavaria), zob. Deutschland.de, *Politics in Germany: The Federal State*, online: <https://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/en/politics-germany/federal-state> [dostęp: 3.07.2022].

⁴¹⁸ Belgia jest państwem federalnym składającym się z trzech wspólnot: Wspólnoty Flamandzkiej, Wspólnoty Francuskiej i Wspólnoty Niemieckojęzycznej. Na poziomie państwowym można znaleźć najbardziej wyraźne instrumenty polityki młodzieżowej. Trzy Wspólnoty są odpowiedzialne za politykę młodzieżową i młodzieżową. Każda Wspólnota ma ministra odpowiedzialnego za młodzież, komisję parlamentarną oraz szereg wydziałów administracyjnych, których tytułem jest młodzież, a także wiele konkretnych pozycji budżetowych związanych z

politykę dotyczącą młodzieży na różne poziomy administracji lub w niektórych przypadkach całą odpowiedzialność przekazują regionom federalnym. Kancelaria Federalna w Austrii jest przede wszystkim odpowiedzialna za politykę dotyczącą młodzieży na poziomie krajowym. Kompetencje są podzielone między rząd centralny i kraje związkowe, które mają jedno ministerstwo odpowiedzialne za młodzież⁴¹⁹. Mimo to, inne ministerstwa i organizacje wdrażają również elementy polityk dotyczących młodzieży.

Podczas gdy władze publiczne pełnią rolę decydentów w polityce młodzieżowej, istnieje wiele innych podmiotów zaangażowanych w jej tworzenie, rozwijanie i wdrażanie. Do tych podmiotów należą m.in. rady młodzieżowe, młodzieżowe organizacje pozarządowe, grupy interesów, młodzieżowe grupy, osoby pracujące z młodzieżą, badacze młodzieżowi, młodzież, szkoły, nauczyciele, pracodawcy, personel medyczny, pracownicy socjalni, grupy wyznaniowe, media oraz wiele innych instytucji i organizacji.

Podsumowując, zarządzanie polityką młodzieżową w Unii Europejskiej obejmuje wielopoziomą strukturę, która rozciąga się od poziomu unijnego, przez krajowy, aż po lokalny. Na poziomie unijnym promowany jest model partycypacyjny, który zakłada aktywne włączanie młodzieży w procesy decyzyjne dotyczące spraw młodzieżowych. Podejście to nie tylko zwiększa zaangażowanie młodych obywateli, ale także służy jako wzór dla państw członkowskich, które w wielu przypadkach przyjmują zbliżoną metodologię w zakresie opracowywania i wdrażania własnych polityk młodzieżowych. Wspólne ramy wypracowane na szczeblu europejskim mają wpływ na harmonizację polityk młodzieżowych w krajach UE. Przenikanie i adaptacja modelu unijnego na poziomie krajowym i lokalnym skutkuje wzmocnieniem spójności w ramach polityki młodzieżowej oraz budowaniem platformy dialogu i współpracy między młodzieżą a decydentami. Niemniej, zarządzanie polityką młodzieżową różni się w poszczególnych państwach Wspólnoty Europejskiej. Wynika to z odmiennych uwarunkowań politycznych i instytucjonalnych, takich jak struktura ustrojowa państwa (federalna lub unitarna), co wpływa na stopień decentralizacji działań młodzieżowych. Dodatkowo, różnorodność w zarządzaniu polityką młodzieżową jest związana z istnieniem wyspecjalizowanych organów odpowiedzialnych za sprawy młodzieży, takich jak dedykowane

młodzieżą, YouthWiki, *Belgium-Flemish-Community*, online: <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki/chapters/belgium-flemish-community/overview> [dostęp: 3.07.2022].

⁴¹⁹ Ze względu na federalną strukturę Republiki Austrii kompetencje są podzielone między rząd federalny (organ centralny) i kraje związkowe. Klauzula ogólna w art. 15 konstytucji austriackiej (*Bundes-Verfassungsgesetz*) przypisuje wszystkie kompetencje, które nie zostały przyznane Republice Federalnej (w obszernych art. 10-14b) prowincjom federalnym (klauzula awaryjna). Obszary działania państwa w zakresie ustawodawstwa i władzy wykonawczej są wyraźnie przypisane do rządu federalnego lub krajów związkowych. Zob. YouthWiki, *Austria*, online: <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki/chapters/austria/14-youth-policy-decision-making> [dostęp: 3.07.2022].

ministerstwa lub komisje, które koordynują realizację celów polityki młodzieżowej oraz alokację zasobów na poziomie krajowym. Istotną rolę odgrywają również organizacje pozarządowe, które w wielu przypadkach przejmują realizację części zadań polityki młodzieżowej.

Zgodnie z paradygmatem dobrego rządzenia⁴²⁰, celem instytucji UE jest zaangażowanie jak najszerszej grupy interesariuszy, zarówno publicznych, jak i niepublicznych, w procesy polityczne. W ramach polityki młodzieżowej omawianej w niniejszej pracy, najważniejszymi interesariuszami są sami młodzi ludzie, którzy często są reprezentowani przez organizacje pozarządowe, w tym organizacje młodzieżowe⁴²¹.

2.2.3. Interwencje i programy

Unia Europejska w podejmowanych strategiach, programach i interwencjach ma na celu zapewnienie optymalnych możliwości uczestnictwa młodych ludzi w życiu społecznym, gospodarczym i politycznym. Podczas analizy programów realizowanych w ramach polityki młodzieżowej warto dokładniej przyjrzeć się niektórym z tych inicjatyw skierowanych do młodzieży europejskiej.

Program Unii Europejskiej, Erasmus+ w dziedzinie młodzieży adresowany jest do młodych ludzi w wieku 13-30 lat zarówno wewnątrz UE, jak i w państwach trzecich oraz do pracowników młodzieżowych (program adresowany jest również do innych grup, np. do seniorów, nauczycieli akademickich, studentów). Bazuje na doświadczeniach wynikających z takich inicjatyw jak: „Młodzież w działaniu” (*Youth in Action*), „Programu Młodzież” (*Youth Programme*), jego wcześniejszych edycji: „Młodzież dla Europy” (*Youth for Europe*) i „Wolontariat europejski” (*European Voluntary Service*). W latach 2007-2013 program Erasmus+ był częścią programu „Uczenie się przez całe życie” (*Lifelong learning*) i dotyczył wymiany akademickiej⁴²². Jako samodzielny program Erasmus+ wystartował w 2014 oraz został przedłużony w 2021 na kolejne 7 lat. Budżet tego programu na lata 2021-2027 wynosi 26,2 mld euro w porównaniu z 14,7 mld euro na lata 2014-2020⁴²³. W nowej perspektywie finansowej program Erasmus+ zwraca szczególną uwagę na zwiększenie integracji, cyfryzacji

⁴²⁰ European Commission, *European governance - a White Paper*, COM (2001) 428.

⁴²¹ A. Gąsior-Niemiec, A. Kołomycew, B. Kotarba, *Polityka młodzieżowa...*, s. 36.

⁴²² W latach 1987-1995 w programie uczestniczyły kraje „starej” Unii Europejskiej, a na początku lat 90. dołączyły do nich państwa obszaru EFTA/EOG. W 1998 r. do udziału w „Erasmusie” przystąpiła Polska, zob. W A. Dybowska, *Europejskie programy dla młodzieży*, „Studia BAS”, nr 2(18), 2009, ss. 190-196.

⁴²³ Unia Europejska, *Erasmus+ na lata 2021-2027*, online: https://www.eacea.ec.europa.eu/news-events/news/new-erasmus-programme-2021-2027-has-launched-2021-03-25_en [dostęp: 17.02.2022].

i ekologii⁴²⁴. UE realizuje program Erasmus+ w dziedzinie młodzieży za pośrednictwem edukacji nieformalnej i międzykulturowej, wspierając finansowo różne projekty, np. szkolenia dla trenerów edukacji nieformalnej czy finansowanie wymian młodzieżowych. Założeniem wymian młodzieżowych jest edukacja międzykulturowa młodych Europejczyków – spotkania z rówieśnikami, poznanie innej kultury czy innego języka.

Nadrzędne cele programu to:

- podniesienie poziomu kluczowych kompetencji i umiejętności młodych ludzi i promowanie uczestnictwa w życiu demokratycznym w Europie i na rynku pracy, aktywności obywatelskiej, dialogu międzykulturowego, włączenia społecznego i solidarności,
- sprzyjanie podnoszeniu jakości pracy na rzecz młodzieży,
- dopełnienie reform politycznych na szczeblu lokalnym, regionalnym i krajowym oraz wspieranie rozwoju polityki młodzieżowej opartej na wiedzy i danych,
- poszerzanie międzynarodowego wymiaru działań na rzecz młodzieży oraz zwiększanie roli osób i organizacji pracujących z młodzieżą.

Jedną z dodatkowych korzyści programu Erasmus+ jest inicjatywa „Erasmus dla młodych przedsiębiorców”, mająca na celu umożliwienie aspirującym przedsiębiorcom zdobywania wiedzy od doświadczonych biznesmenów w zakresie prowadzenia małych i średnich przedsiębiorstw w innych krajach europejskich biorących udział w programie. Kolejną inicjatywą jest „Europejski Korpus Solidarności” uruchomiony przez Komisję Europejską w grudniu 2016 r., daje możliwość młodym ludziom (w wieku od 18 do 30 lat) zaangażowania się w wolontariat lub pracę przy projektach, w ich własnych krajach lub za granicą. W czerwcu 2018 r. Komisja Europejska opublikowała wniosek dotyczący *Europejskiego Korpusu Solidarności* w okresie po 2020 r., zgodnie z którym wyasygnowano 1,26 mld euro, co umożliwił około 350 tys. młodych ludzi udział w działaniach solidarnościowych⁴²⁵. Kilkumiesięczny, a nawet tylko kilkutygodniowy pobyt młodego człowieka za granicą uczy go odpowiedzialności, zaradności i samodzielności. Pozwala na zdobycie umiejętności

⁴²⁴ Europejska Agencja Wykonawcza ds. Edukacji i Kultury, online: https://ec.europa.eu/info/departments/european-education-and-culture-executive-agency_pl [dostęp: 17.02.2022].

⁴²⁵ Proposal for a REGULATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL establishing the European Solidarity Corps programme and repealing [European Solidarity Corps Regulation] and Regulation (EU) No 375/2014, COM/2018/440 final - 2018/0230 (COD), online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/MT/ALL/?uri=COM:2018:0440:FIN> [dostęp: 10.07.2021].

praktycznych (posługiwanie się językiem obcym), rozwinięcie zainteresowań i samorealizację przez pomaganie innym.

Realizacja (w latach 2010-2020) strategii „Europa 2020” choć dotyczyła rozwoju całego obszaru UE, włączała młodzież niemal we wszystkie cele i inicjatywy. Strategia koncentrowała się na młodych ludziach i ważnych dla nich celach, takich jak ograniczenie wczesnego kończenia nauki, zwiększenie liczby osób w wieku 30-34 lata, posiadających wykształcenie wyższe oraz rozwój kompleksowego pakietu inicjatyw na rzecz edukacji i zatrudnienia. Wśród głównych inicjatyw znajdowały się:

- „Gwarancje dla młodzieży” - projekt przyjęty w 2013 r., jest inicjatywą mającą na celu zwalczanie bezrobocia wśród osób młodych do 25. roku życia, a w niektórych państwach rozszerzoną do osób do 30. roku życia. Program ten stanowi przełomowe zobowiązanie do zapewnienia młodym ludziom wysokiej jakości oferty pracy, dalszego kształcenia lub szkolenia w ciągu czterech miesięcy od momentu zarejestrowania się jako osoba bezrobotna lub zakończenia edukacji formalnej⁴²⁶.
- „Mobilna młodzież” - program umożliwia młodym ludziom studiowanie i uczenie się za granicą (w program włączono Erasmus+).
- „Twoja pierwsza praca z EURES-em” – to program wspierający mobilność zawodową, który ma na celu ułatwienie znalezienia zatrudnienia w całej Europie. Program ten współpracuje z siecią doradców ds. zatrudnienia i publicznymi służbami zatrudnienia państw członkowskich UE. Dodatkowym elementem wsparcia jest inicjatywa „Europass”, która umożliwia tworzenie standardowego dossier umiejętności i kwalifikacji, ułatwiając tym samym mobilność zawodową na terenie Unii Europejskiej.
- System monitorowania rynku ofert pracy w Europie, poprzez rejestr wymogów zawodowych część programu Mobilna młodzież.
- Mikrofinansowanie i przedsiębiorczość społeczna dla rozwoju działalności gospodarczej.
- Pozostałe inicjatywy m.in. modernizacja szkolnictwa wyższego w UE, unijna strategia innowacji, umocnienie podejścia międzysektorowego do kwestii młodzieżowych⁴²⁷.

⁴²⁶ J. Męcina, *Gwarancje dla młodzieży” jako wspólna inicjatywa państw UE na rzecz poprawy sytuacji ludzi młodych na rynku pracy*, „Problemy Polityki Społecznej”, 2014, s. 77.

⁴²⁷ Komisja Europejska, Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Region, *„Mobilna młodzież” Inicjatywa na rzecz uwolnienia potencjału młodzieży ku inteligentnemu, trwałemu i sprzyjającemu włączeniu społecznemu wzrostowi gospodarczemu w Unii Europejskiej*, 2010 r., online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0477&from=PL> [dostęp: 17.02.2022].

Wymienione inicjatywy miały za zadanie uwolnienie potencjału młodzieży ku inteligentnemu, trwałemu i sprzyjającemu włączeniu społecznemu wzrostowi gospodarczemu w Unii Europejskiej⁴²⁸, co w pełni wpisywało się w założenia „Strategii 2020”.

Oprócz wymienionych wyżej programów Komisja Europejska wprowadziła szereg programów zachęcających państwa członkowskie do rozległej polityki informowania młodych obywateli o możliwościach, jakie daje Unia Europejska. Takie działania mają inspirować państwa Wspólnoty do rozwoju polityki młodzieżowej i wzmacniać rozwój społeczeństwa opartego na wiedzy (*knowledge based society*). Dodatkowo, UE zajmuje się finansowaniem instytucji zajmujących się gromadzeniem informacji i dokumentacji o działaniach młodzieży, tworzących portale internetowe, wspiera sieci informacyjne, organizuje akcje, kampanie i konkursy, wydaje publikacje skierowane dla młodzieży oraz dla osób pracujących z młodzieżą⁴²⁹. W ponad 1600 punktach informacyjnych w 36 krajach funkcjonuje Eurodesk – punkt informacji europejskiej o możliwościach mobilności dla młodych oraz wspierania aktywnego obywatelstwa⁴³⁰. Eurodesk jest finansowany przez Komisję Europejską oraz rządy państw członkowskich. W Polsce Eurodesk funkcjonuje przy Narodowej Agencji Erasmus+ (działającej jako Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji). Sieć punktów informacyjnych obejmuje trzy poziomy: lokalny (regionalny), krajowy i europejski. Na poziomie europejskim koordynację prowadzi Europejskie Biuro Eurodesk z siedzibą w Brukseli, natomiast za koordynację programu w poszczególnych państwach członkowskich odpowiadają krajowe biura Eurodesk. Na poziomie lokalnym koordynacja odbywa się poprzez sieć lokalnych biur informacyjnych Eurodesk, których zadaniem jest udzielanie informacji z wykorzystaniem zasobów zgromadzonych przez Eurodesk na wyższych szczeblach. Od 2002 r. funkcjonuje przy programie Erasmus+ (wcześniej „Młodzież w działaniu”) w ramach sektora młodzieżowego wyszukiwarka szkoleń i wymian młodzieżowych „Salto – Youth (Support, Advance, Learning and Training Opportunities”). Za pośrednictwem programu Erasmus+ młodzi ludzie i osoby pracujące z młodzieżą mogą uczestniczyć w wymianach międzynarodowych, długo- i krótkoterminowych stażach, programach wolontariackich i innych międzynarodowych działaniach związanych z rozwojem zawodowym⁴³¹. Istotną rolę we wspieraniu i inspirowaniu państw członkowskich do podejmowania działań na rzecz rozwijania polityki młodzieżowej pełnią europejskie portale internetowe. Ich zadaniem obok dostarczania wiedzy jest

⁴²⁸ Tamże.

⁴²⁹ Dybowska A., *Europejskie programy...*

⁴³⁰ Eurodesk, online: <https://eurodesk.eu/> [dostęp: 14.02.2022].

⁴³¹ Salto – Youth, online: <https://www.salto-youth.net/about/about/yaiyouthpolicy/> [dostęp: 14.02.2022].

wprowadzanie młodych do społeczeństwa obywatelskiego. Niektóre z funkcjonujących portali prezentuje tabela 12.

Tabela 12. Europejskie portale dla młodzieży

Nazwa portalu i strona www	Przedmiot działania
Europejski Portal Młodzieżowy https://youth.europa.eu	Przedstawia informacje o europejskich i krajowych projektach i inicjatywach skierowanych do młodych ludzi, którzy mieszkają, uczą się i pracują w Europie. Portal przeznaczony jest dla młodzieży, a także dla zainteresowanych stron zajmujących się młodzieżą (organizacje młodzieżowe, osoby pracujące z młodzieżą, osoby odpowiedzialne za wyznaczanie kierunków polityki)
EURES https://eures.europa.eu	Ułatwianie znalezienia pracy za granicą
EuroPeers https://europeers.org	Portal do dzielenia się doświadczeniami związanymi z uczestnictwem w programach Erasmus+ i Europejski Korpus Solidarności
E-twinning https://school-education.ec.europa.eu/en/etwinning	Rozwijanie międzynarodowej współpracy szkół
Youth Wiki www.national-policies.eacea.ec.europa.eu/	Encyklopedia wiedzy o politykach młodzieżowych w państwach UE
EURIDICE www.eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/ https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/	Portal o narodowych systemach edukacji w państwach UE i państwach współpracujących
Selfie+ www.selfieplus.frsc.org.pl/	Portal do zaprezentowania najciekawszych relacji z działań projektowych, ale również wymiana doświadczeń i dobrych praktyk.
DiscoverEU https://youth.europa.eu/discovereu_en	Platforma kontaktów dla młodzieży w celu odbycia podróży po Europie
EuroApprentices (Eurostażyści) https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1198&langId=en	Sieć absolwentów zawodowego Erasmus+ skupiająca w sumie 9 krajów: Polski, Austrii, Czech, Finlandii, Hiszpanii, Malty, Niemiec, Portugalii i Włoch
Erasmus for Young Entrepreneurs (Erasmus dla młodych przedsiębiorców) www.erasmus-entrepreneurs.eu	Portal służący do kontaktowania się z grupą stypendystów programu oraz do indywidualnego aplikowania do programu

Źródło: Komisja Europejska, *Biała Księga. Nowe impulsy dla młodzieży europejskiej*, 2001, z aktualizacjami.

Wyżej wymieniono jedynie niektóre z interwencji podjętych na szczeblu europejskim. Ich ilość oraz przeznaczony budżet mogą świadczyć o tym, że polityka młodzieżowa jest istotna dla decydentów UE. Omówione programy, a w szczególności program Erasmus+ (oraz programy go poprzedzające) jest bardzo skutecznym instrumentem w inspirowaniu polityk młodzieżowych w krajach członkowskich.

Strategia na rzecz młodzieży na lata 2010-2018 dała silny impuls dla rozwoju krajowych programów na rzecz młodzieży. Obejmowała obszary: edukacja i szkolenia, zatrudnienie i przedsiębiorczość, zdrowie i dobre samopoczucie, uczestnictwo, wolontariat, włączenie społeczne, młodzież i świat, kreatywność i kultura⁴³². Strategia ta kładła również nacisk na rozwój edukacji młodzieży i jej związku z potrzebami rynku pracy. Pierwszym krokiem budowania strategii była ewaluacja obejmująca wszystkie państwa członkowskie UE w okresie od 2010 do połowy 2015 r. Celem procesu ewaluacyjnego była ocena adekwatności, spójności, wartości europejskich, skuteczności, efektywności i trwałości celów oraz ogólnej realizacji strategii. Ewaluacja została poparta niezależnym badaniem z wykorzystaniem metod: mapowania działań, ankiet internetowych wśród młodych Europejczyków i organizacji młodzieżowych, wywiadów z zainteresowanymi stronami, studiami przypadków oraz publicznymi konsultacjami online. Przeprowadzenie procesu ewaluacyjnego „Strategii na rzecz młodzieży na lata 2010-2018” doprowadziło do następujących wyników:

- strategia była adekwatna do potrzeb i problemów młodych Europejczyków,
- działania decydentów na rzecz młodzieży we wszystkich państwach członkowskich UE nawiązywały do strategii,
- cele i priorytety strategii były spójne z innymi obszarami polityki UE,
- strategia dostarczyła inspiracji politycznych, wiedzy, doświadczeń i zasobów w dziedzinie polityki młodzieżowej w państwach członkowskich,
- strategia była dźwignią do legitymacji polityki na rzecz młodzieży,
- dialog z młodzieżą, mobilizacja funduszy UE, wzajemne uczenie się i budowanie wiedzy okazały się najbardziej wpływowymi narzędziami strategii⁴³³.

Podsumowując, w badanym okresie w Unii Europejskiej realizowano liczne inicjatywy skierowane do młodzieży, które obejmowały zarówno działania wpisujące się w szerokie strategie unijne, takie jak strategia „Europa 2020”, ale i samodzielne programy, na przykład „Strategia na rzecz młodzieży na lata 2010-2018”. Jednym z kluczowych programów unijnych skierowanych do młodych obywateli jest Erasmus+, który na przestrzeni lat ulegał rozszerzeniu, zarówno pod względem zakresu inicjatyw, jak i modyfikowanego budżetu. Unijne programy i interwencje mają na celu stworzenie jak najlepszych warunków do

⁴³² Patrz. Tabela 11.

⁴³³ Dokument roboczy służb Komisji Wykonawczej, podsumowanie oceny strategii UE na rzecz młodzieży. Brussels, 25.7.2017 SWD(2017) 280 final Commission Staff Working Document Executive Summary of the Evaluation of the EU Youth Strategy {SWD(2017) 281 final} online: <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-11731-2017-ADD-1/en/pdf> [dostęp: 14.02.2022].

aktywnego uczestnictwa młodzieży w życiu społecznym, gospodarczym oraz politycznym. Większość tych inicjatyw powstaje z inspiracji instytucji unijnych, jednak ich wdrożenie odbywa się na poziomie państw członkowskich, co pozwala na uwzględnienie specyfiki lokalnych potrzeb oraz warunków społeczno-ekonomicznych.

2.3. Polityka młodzieżowa w Polsce

Polityka młodzieżowa w Polsce kształtowała się w warunkach dynamicznych przemian społeczno-politycznych, jakie miały miejsce po 1989 r., kiedy to nastąpiła transformacja ustrojowa i odbudowa struktur demokratycznych. W nowej rzeczywistości społecznej, młodzież została uznana za istotną grupę społeczną, wymagającą szczególnego wsparcia w zakresie edukacji, rynku pracy, uczestnictwa obywatelskiego oraz rozwoju osobistego i społecznego.

Rozwój polityki młodzieżowej w Polsce wiązał się także z procesem integracji europejskiej oraz dostosowywaniem krajowych regulacji do standardów obowiązujących w Unii Europejskiej. Mimo że Polska nie posiada jednolitego aktu prawnego definiującego całościowo politykę młodzieżową, to funkcjonuje szereg dokumentów strategicznych, ustawowych i programowych, które w sposób pośredni lub bezpośredni odnoszą się do kwestii młodzieży. Równocześnie zauważalna jest rosnąca rola młodych ludzi w kształtowaniu polityk publicznych, co znajduje wyraz w mechanizmach partycypacyjnych oraz działalności organizacji młodzieżowych.

Celem niniejszego rozdziału jest przedstawienie genezy i ewolucji polityki młodzieżowej w Polsce, a także analiza kluczowych regulacji prawnych i dokumentów strategicznych, które stanowią podstawę jej realizacji. W rozdziale zostaną również omówione instytucje odpowiedzialne za kształtowanie i wdrażanie tej polityki, a także główne wyzwania związane z jej skutecznością i spójnością w kontekście krajowym oraz europejskim.

2.3.1. Ramy prawne i historyczne uwarunkowania polityki młodzieżowej w Polsce

Polityka młodzieżowa była istotnym tematem dyskusji i elementem prac decydentów, zarówno przed 1989 r., jak i w czasie transformacji ustrojowej. W okresie PRL polityka młodzieżowa leżała w gestii Ministra ds. Młodzieży. Urząd ten został powołany w 1982 r. przez sejm PRL, a jego kompetencje regulowała uchwała nr 191 Rady Ministrów z dnia 3 września

1982 r. w sprawie zakresu działania Ministra członka Rady Ministrów ds. Młodzieży⁴³⁴. Do kompetencji ministra należało inicjowanie i współpraca z organami państwowymi w prowadzeniu przedsięwzięć na rzecz młodych ludzi. Przedsięwzięcia te dotyczyły m.in. wychowania i kształcenia dzieci i młodzieży, ochrony zdrowia, sportu, rekreacji i wypoczynku, świadczeń socjalnych i ochrony młodej rodziny, polityki mieszkaniowej. Minister ds. Młodzieży dysponował własnym budżetem, a także wraz z ministrem oświaty i wychowania współpracował z Instytutem Badań nad Młodzieżą utworzonym na podstawie uchwały nr 163 Rady Ministrów z dnia 15 czerwca 1972 r. Placówka ta prowadziła badania służące instytucjom systemu edukacyjnego. W 1982 r., na podstawie uchwały Rady Ministrów z dnia 3 września 1982 r. przekształcona została w Instytut Badań Problemów Młodzieży, zlikwidowany uchwałą nr 193 Rady Ministrów z dnia 21 listopada 1988 r. Po zmianie ustroju w Polsce urząd ministra ds. młodzieży nie został już powołany⁴³⁵. Po 1989 r. organy administracji publicznej wdrażały model polityki młodzieżowej zgodnej z rekomendacjami Rady Europy i agencji ONZ. Dodatkowo, pojawiły się możliwości korzystania z programów unijnych adresowanych do młodzieży wraz z rozpoczęciem procesu akcesji Polski do Unii Europejskiej. Jeszcze przed wstąpieniem Polski do struktur unijnych rozpoczęto prace nad dokumentem strategicznym regulującym politykę młodzieżową, który został ostatecznie przyjęty w 2003 r. przez Radę Ministrów. Od 2004 r. Polska jako pełnoprawny członek UE korzysta z unijnego dorobku w zakresie polityki młodzieżowej⁴³⁶.

Podstawy prawne polityki młodzieżowej na szczeblu centralnym w Polsce charakteryzują się brakiem jednolitości, na co wpływ bez wątpienia ma różnorodność aspektów, w jakich jest realizowana. Pomimo iż tematyka ta podejmowana jest na szczeblu centralnym w wielu dokumentach strategicznych, ustawach, rozporządzeniach itp., młodzież nie jest stawiana jako główny przedmiot działań i jedyny adresat. Kwestie dotyczące młodzieży są zawarte m.in. w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej⁴³⁷, ustawach, rozporządzeniach, kodeksach czy innych przepisach dotyczących sektorów, takich jak: szkolnictwo, opieka socjalna, obrona państwa, zatrudnianie i walka z bezrobociem, warunki życia dzieci w rodzinach, opieka zdrowotna, przeciwdziałanie przestępczości, narkomanii i alkoholizmowi oraz wiele innych sektorów. Regulacje dotyczące młodzieży w Konstytucji RP⁴³⁸ obejmują m.in. następujące kwestie:

⁴³⁴ M. Raczek, *Polityka na rzecz młodzieży w Polsce...*, ss. 142-144.

⁴³⁵ M. Rodziewicz, *Proces kształtowania polityki młodzieżowej w Polsce na poziomie centralnym*, „Zbliżenia Cywilizacyjne”, nr 1 (1), 2016, s. 95.

⁴³⁶ A. Gąsior-Niemiec, A. Kołomycew, B. Kotarba, *Polityka młodzieżowa...*, ss. 50-51.

⁴³⁷ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. w art. 31, 32, 47, 48, 53, 54, 58, 61, 63, 65, 68, 70, 71, 72, 146 (Dz.U. z 1997 r., nr 78, poz. 483 ze zm.).

⁴³⁸ Według Ustawy Zasadniczej dzieckiem w Polsce jest osoba do ukończenia 18 roku życia.

- prawo do uczestnictwa w życiu publicznym. Młodzież, o ile nie jest ubezwłasnowolniona lub pozbawiona praw publicznych (albo wyborczych), „ma prawo udziału w referendum oraz prawo wybierania Prezydenta Rzeczypospolitej, posłów, senatorów i przedstawicieli do organów samorządu terytorialnego, jeżeli najpóźniej w dniu głosowania kończy 18 lat”⁴³⁹,
- ochrona praw dziecka rozumianego jako osoby poniżej 18. roku życia, „każdy ma prawo żądać od organów władzy publicznej ochrony dziecka przed przemocą, okrucieństwem, wyzyskiem i demoralizacją”⁴⁴⁰,
- zasada ochrony władzy rodzicielskiej, „rodzice mogą wychowywać młodego człowieka zgodnie z własnymi przekonaniem, przy czym powinni uwzględnić stopień jego dojrzałości, wolność sumienia oraz jego przekonania”⁴⁴¹.

Wymienione powyżej regulacje stanowią trzon dalszych kroków, w tym legislacyjnych podejmowanych w przestrzeni dotyczącej młodzieży i polityki młodzieżowej. Inne akty prawne, takie jak: ustawy, kodeksy, rozporządzenia, podejmują szereg istotnych kwestii dotyczących problematyki młodzieżowej, w tym m.in.:

- sprawy wychowania młodych osób i stosunków rodzinnych są regulowane w kodeksie rodzinnym i opiekuńczym⁴⁴²,
- kwestie związane m.in. z młodocianymi pracownikami są regulowane przez Ustawę o kodeksie pracy⁴⁴³,
- kwestie związane z troską o zapobieganiu demoralizacji młodych ludzi są regulowane przez Ustawę o postępowaniu w sprawach nieletnich⁴⁴⁴,
- kwestie edukacyjne dla młodzieży np. wprowadzenie 8-letniej szkoły podstawowej i szkoły ponadpodstawowej reguluje Ustawa o prawie oświatowym⁴⁴⁵,
- kwestie związane z podejmowaniem studiów wyższych przez młodzież (oraz osoby w innym wieku) są regulowane w Ustawie – prawo o szkolnictwie wyższym⁴⁴⁶,

⁴³⁹ Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dn. 2 kwietnia 1997 r., Art. 62 ust. 1, w *ramach wolności i praw politycznych* (Dz.U. z 1997 r., nr 78, poz. 483 ze zm.).

⁴⁴⁰ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., art. 72 – *Ochrona praw dziecka*, (Dz.U. 1997, nr 78, poz. 483 ze zm.).

⁴⁴¹ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., art. 48 ust. 1 – *Prawo rodziców do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniem*, (Dz.U. 1997, nr 78, poz. 483 ze zm.).

⁴⁴² Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. – *Kodeks rodzinny i opiekuńczy* (Dz.U. z 1964 r., nr 9, poz. 59).

⁴⁴³ Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. – *Kodeks pracy* (Dz.U. z 1974 r., nr 24, poz. 141).

⁴⁴⁴ Ustawa z dnia 26 października 1982 r. *o postępowaniu w sprawach nieletnich* (Dz.U. z 1982 r., nr 35, poz. 228).

⁴⁴⁵ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – *Prawo oświatowe* (Dz.U. z 2017 r., poz. 59).

⁴⁴⁶ Ustawa z dnia 30 sierpnia 2018 r. – *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (Dz.U. 2018, poz. 1668).

- kwestie związane z regulacjami dotyczącymi ułatwiania absolwentom uzyskiwania doświadczenia i umiejętności praktycznych niezbędnych na rynku pracy itp. są ustalone w Ustawie o praktykach absolwenckich⁴⁴⁷,
- kwestie związane z możliwościami zrzeszania się przez osoby niepełnoletnie i możliwościami powoływania organizacji pozarządowych po ukończeniu 18 lat regulowane są w Ustawie – prawo o stowarzyszeniach⁴⁴⁸.

Młodzież jest również wymieniana, obok innych grup społecznych, w ustawach dotyczących promocji zatrudnienia⁴⁴⁹, zatrudnienia socjalnego⁴⁵⁰, pomocy społecznej⁴⁵¹, spółdzielni socjalnych⁴⁵², wspierania rozwoju obszarów wiejskich⁴⁵³, przemocy w rodzinie⁴⁵⁴, działalności leczniczej⁴⁵⁵, działalności pożytku publicznego i wolontariatu⁴⁵⁶, funkcjonowania administracji publicznej⁴⁵⁷. Prawa młodych ludzi są zawarte również w katalogu praw dziecka i można podzielić je na cztery główne kategorie – prawa osobiste, polityczne (lub publiczne), socjalne oraz ekonomiczne⁴⁵⁸. Nad przestrzeganiem praw wszystkich obywateli (włączając młodzież) czuwa Rzecznik Praw Obywatelskich⁴⁵⁹, a nad prawami młodych ludzi poniżej 18 lat czuwa Rzecznik Praw Dziecka⁴⁶⁰.

Wstąpienie Polski do Unii Europejskiej stanowiło kluczowy moment w procesie kształtowania polityki młodzieżowej, ponieważ to właśnie w tym okresie podjęto intensywne działania mające na celu jej zharmonizowanie ze standardami obowiązującymi w państwach członkowskich UE. Już w 2003 r., a więc na rok przed formalną akcesją, Rada Ministrów

⁴⁴⁷ Ustawa z dnia 17 lipca 2009 r. o praktykach absolwenckich (Dz.U. z 2009 r., nr 127, poz. 1052).

⁴⁴⁸ Szczegółowe zasady członkostwa w stowarzyszeniach osób poniżej 18. roku życia reguluje art. 3 ust. 2-3 Ustawy z dnia 7 kwietnia 1989 r. – Prawo o stowarzyszeniach (Dz.U. z 1989 r., nr 20, poz. 104).

⁴⁴⁹ Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, z późn. zm. (Dz.U. 2004 nr 99 poz. 1001).

⁴⁵⁰ Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o zatrudnieniu socjalnym (Dz.U. 2003 Nr 122 poz. 1143).

⁴⁵¹ Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (Dz. U. 2004 Nr 64 poz. 593).

⁴⁵² Ustawa z dnia 15 grudnia 2017 r. o zmianie ustawy o spółdzielniach socjalnych oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. poz. 2494).

⁴⁵³ Ustawa z dnia 20 lutego 2015 r. o wspieraniu rozwoju obszarów wiejskich z udziałem środków Europejskiego Funduszu Rolnego na rzecz Rozwoju Obszarów Wiejskich w ramach Programu Rozwoju Obszarów Wiejskich na lata 2014-2020 (Dz.U. 2015 poz. 349).

⁴⁵⁴ Ustawa z 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie, z późn. zm. (Dz.U.05.180.1493).

⁴⁵⁵ Ustawa z dnia 15 kwietnia 2011 r. o działalności leczniczej, z późn. zm. (Dz.U. 2011 Nr 112 poz. 654).

⁴⁵⁶ Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie, z późn. zm. (Dz. U. 2003 Nr 96 poz. 873).

⁴⁵⁷ Ustawa z dnia 4 września 1997 r. o działach administracji rządowej, z późn. zm. (Dz. U. 1997 Nr 141 poz. 943).

⁴⁵⁸ Rzecznik Praw Dziecka, *Prawa dziecka*, online: brpd.gov.pl/prawa-dziecka [dostęp: 14.10.2019].

⁴⁵⁹ Ustawa z dnia 15 lipca 1987 r. o Rzeczniku Praw Obywatelskich, z późn. zm. (Dz. U. z 2 020 r., poz. 627).

⁴⁶⁰ Ustawa z dnia 6 stycznia 2000 r. o Rzeczniku Praw Dziecka (Dz. U. 2000 Nr 6 poz. 69).

przyjęła dokument pt. „Strategia państwa na rzecz młodzieży na lata 2003-2012”⁴⁶¹. Powstanie strategii było odpowiedzią na oczekiwania instytucji europejskich oraz konieczność dostosowania krajowej polityki młodzieżowej do wytycznych zawartych m.in. w „Białej Księdze”. Istotny wpływ na jej kształt miały również rekomendacje Rady Europy, zwłaszcza zapisy zawarte w „Rezolucji nr 98 (6)22”⁴⁶². Dokument został opracowany jako rezultat kompromisu pomiędzy analizami i rekomendacjami ekspertów ówczesnego Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu⁴⁶³, a międzynarodowymi zobowiązaniami Polski wynikającymi z procesu integracji z Unią Europejską. Uwzględniono przy tym ówczesne realia społeczno-gospodarcze oraz polityczne. Co istotne, prace nad strategią prowadzono w dialogu z przedstawicielami środowisk młodzieżowych⁴⁶⁴, co świadczy o próbie włączenia młodych obywateli w proces kształtowania polityk publicznych. Na podstawie przeprowadzonej diagnozy oraz konsultacji wyróżniono pięć kluczowych wyzwań:

- edukacja młodzieży,
- zatrudnienie,
- uczestnictwo młodzieży w życiu publicznym;
- czas wolny, kultura, sport i turystyka,
- zdrowie i profilaktyka.

Dodatkowo, autorzy „Strategii” zwrócili uwagę na powiązania pomiędzy polityką młodzieżową, a istniejącymi regulacjami prawnymi dotyczącymi m.in. szkolnictwa, opieki socjalnej, obrony państwa, zatrudnienia i walki z bezrobociem, warunków życia dzieci w rodzinach, opieki zdrowotnej, przeciwdziałania przestępczości, narkomanii i alkoholizmowi⁴⁶⁵. „Strategia”, opierała się na zidentyfikowanych wyzwaniach oraz określała cel nadrzędny i sześć celów strategicznych. W dokumencie podkreślono, że „celem polityki młodzieżowej jest stworzenie odpowiednich warunków bytowych dla młodych ludzi, umożliwienie im uczestnictwa w życiu publicznym, udziału w życiu społecznym, kulturalnym i politycznym na równi z innymi grupami społecznymi”⁴⁶⁶. Innymi słowy, głównym zadaniem państwa było

⁴⁶¹ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Strategia Państwa dla Młodzieży...*

⁴⁶² A. Kołomycew, *Formalno-organizacyjne...*, s. 38.

⁴⁶³ Do 2005 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, od 2005 r. do 2020 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej, od 2021 r. do 2023 r. Ministerstwo Edukacji i Nauki, a od 1 stycznia 2024 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej, online: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka> [dostęp: 12.09.2024].

⁴⁶⁴ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Strategia Państwa dla Młodzieży...*, s. 3.

⁴⁶⁵ M. Konieczny, *Polityka młodzieżowa w Polsce – podstawowe zagadnienia*, [w:] M. Jeżowski, J. Dąbrowska-Resiak (red.), *Polityka młodzieżowa w Polsce. Encyklopedia Komisji Europejskiej Youth Wiki*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, t. 1, 2019, s. 10.

⁴⁶⁶ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Strategia Państwa dla Młodzieży...*, s.1.

stworzenie warunków sprzyjających indywidualnemu i zbiorowemu rozwojowi młodych Polek i Polaków oraz wsparcie ich w odnalezieniu swojego miejsca w społeczeństwie.

Za cele strategiczne obrano:

- tworzenie i wyrównywanie szans rozwoju, samorealizacja młodego pokolenia,
- stwarzanie szans dla rozwoju własnej aktywności młodego pokolenia,
- przeciwdziałanie marginalizacji młodego pokolenia,
- rozwijanie międzynarodowej współpracy młodzieży,
- zbudowanie systemu informacji młodzieżowej,
- kształcenie i doskonalenie zawodowe dorosłych pracujących z młodzieżą⁴⁶⁷.

Celem zwiększenia efektywności działań podejmowanych w ramach celu strategicznego, przyjęto szereg mierników oraz określono powyższe założenia w czasie – wyznaczając termin ich realizacji. Rada Ministrów powierzyła odpowiedzialność za realizację strategii ministrowi do spraw oświaty⁴⁶⁸, jednocześnie delegując pozostałych ministrów do wykonania zadań szczegółowych.

Strategia nie określała ram finansowania dla założonych w niej działań. Podkreślono, że za realizację niektórych zadań będą odpowiedzialne samorządy, które również będą obarczone odpowiedzialnością za ich finansowanie. Znaczącym aspektem w kontekście finansowania działań na rzecz realizacji „Strategii” miały być środki pochodzące z funduszy europejskich. Kluczowym momentem w realizacji „Strategii” był 2005 r., kiedy to doszło do redefinicji jej założeń, będącej konsekwencją stanowiska rządu w kwestii wdrażania „Europejskiego Paktu na rzecz Młodych”. W wyniku tej redefinicji doszło do powołania Sojuszu dla Młodych, który był inicjatywą skoncentrowaną na współpracy między Komisją Europejską a CSR Europe. Sojusz ten stanowił platformę dla współdziałania firm, organizacji młodzieżowych, instytucji edukacyjnych i innych zainteresowanych stron. Celem Sojuszu było zmniejszenie dysproporcji w zakresie umiejętności młodych ludzi oraz zwiększenie ich szans na rynku pracy, między innymi poprzez rozwój dualnych systemów edukacji, łączących naukę z praktyką zawodową⁴⁶⁹.

W trakcie realizacji Strategii, wydany przez Kancelarię Prezesa Rady Ministrów został

⁴⁶⁷ Tamże.

⁴⁶⁸ W latach 2001-2005 ministrem właściwym do spraw oświaty i wychowania był minister edukacji narodowej i sportu. W latach 2005-2020 minister edukacji narodowej, a od 2021 minister edukacji i nauki.

⁴⁶⁹ *Sojusz dla Młodych*, jest zobowiązaniem firm, które uznają, że bezrobocie wśród młodzieży to poważny problem społeczny i ekonomiczny na kontynencie i chcą współdziałać na rzecz jego rozwiązania. Do sojuszu przyłączyli się: Nestlé, przystąpili najwięksi partnerzy biznesowi firmy, m.in. Adecco, Axa, Cargill, CHEP, DS Smith, EY, Facebook, Firmenich, Google, Nielsen, Publicis Groupe, Salesforce.com, Twitter oraz White&Case i inni, online: <https://raportcsr.pl/inicjatywa-sojusz-dla-mlodych/> [dostęp: 12.12.2020].

raport „Młodzi 2011”, który stanowił wielowymiarową diagnozę polskiej młodzieży⁴⁷⁰. Raport był wynikiem obszernych badań i analiz dotyczących niemal wszystkich dziedzin życia młodzieży, z uwzględnieniem porównań w skali międzynarodowej⁴⁷¹. Składał się z dziesięciu rozdziałów, kompleksowo poruszających różnorodną tematykę dotyczącą młodzieży. Najciekawsze z punktu widzenia rozwoju polityki młodzieżowej w Polsce były zawarte rekomendacje dla polityki rządu. Ich autorzy uznali, iż obszary te powinny być uwzględnione w dokumentach strategicznych i planistycznych, zarówno tych o charakterze ogólnym jak i sektorowym.

Rekomendacje dotyczyły następujących obszarów:

- edukacja (wyrównywanie różnic środowiskowych, wprowadzanie nowych technologii, stworzenie skutecznego doradztwa zawodowego, poprawienie jakości studiów wyższych, pomoc stypendialna oraz niwelowanie różnic regionalnych),
- rynek pracy (zwrócenie uwagi na aspekty prawne umów zawieranych z ludźmi rozpoczynającymi pracę, wspieranie i promowanie przedsiębiorczości, elastyczność pracy, zmniejszanie kosztów zatrudnienia, upowszechnianie rozwiązań umożliwiających łączenie pracy z opieką nad dziećmi, zwiększenie możliwości opieki instytucjonalnej nad dziećmi),
- zdrowie i opieka społeczna (wspieranie dietności, wprowadzenie zmian w zasiłkach rodzinnych i w opiece nad niepełnosprawnymi, wspieranie działań umożliwiających uzyskanie mieszkań dla młodych rodzin),
- kultura (możliwość korzystania z dóbr kultury i jej tworzenia),
- aktywizacja młodego pokolenia do działania na rzecz siebie (m.in. swojej przyszłości), ale i na rzecz innych, a także udział w konsultowaniu i tworzeniu rozwiązań dotyczących młodych ludzi, uczestnictwa w życiu społecznym i politycznym oraz działalności obywatelskiej⁴⁷².

Raport ukazuje specyfikę pierwszego pokolenia Polaków „wychowanego w wolnym państwie demokratycznym, z wolnorynkową gospodarką, a jednocześnie żyjącego w rodzinach i dorosłym otoczeniu, które musiało znaleźć się i zorganizować swoje życie w nowych okolicznościach polityczno-ekonomicznych”⁴⁷³. Wskazuje on, że młodzież, dorastająca w

⁴⁷⁰ K. Szafraniec (red.), *Młodzi 2011...*

⁴⁷¹ J. Odorzyńska-Kondek, *Młodzi 2011...*, ss. 137-140.

⁴⁷² Tamże, s. 139.

⁴⁷³ J. Odorzyńska-Kondek, *Młodzi 2011...*, s. 140.

warunkach transformacji ustrojowej i gospodarczej, stanowi grupę społeczną o unikalnym doświadczeniu, wynikającym z konieczności funkcjonowania na styku dwóch różnych rzeczywistości – starego systemu, który kształtował życie dorosłych, oraz nowego porządku społeczno-ekonomicznego, w którym to młode pokolenie musiało się odnaleźć. Jednocześnie raport podkreśla, że młodzież została uznana za jeden z podstawowych „zasobów, na których można opierać strategię budowy nowoczesnego społeczeństwa i państwa”⁴⁷⁴, co wskazuje na jej kluczową rolę w procesach modernizacyjnych i rozwojowych kraju.

Po zakończeniu zobowiązania w 2012 r. „Strategii Państwa dla Młodzieży na lata 2003-2012”, autorzy kolejnych programów rządowych podkreślali konieczność istnienia strategicznego dokumentu na poziomie rządowym, określającego podstawy do dalszej realizacji polityki młodzieżowej⁴⁷⁵. Mimo wskazanej potrzeby, taki dokument nie powstał a organy administracji rządowej wyznaczają i realizują cele adresowane do młodzieży poprzez inne akty prawne, a także poprzez przyjmowane ogólne strategie rządowe takie jak:

- „Strategia Rozwoju Kraju. Polska 2030 Trzecia Fala Nowoczesności” (2013)⁴⁷⁶,
- „Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju” (2017)⁴⁷⁷.

„Długookresowa Strategia Rozwoju Kraju. Polska 2030 Trzecia Fala Nowoczesności” w ramach wyznaczonych celów akcentowała również sprawy ważne z punktu widzenia młodzieży. Zwrócono uwagę na kwestie poprawy dostępności do edukacji na wszystkich poziomach nauki oraz na wzrost konkurencyjności nauki polskiej czy też na wzmocnienie procesu transferu z systemu edukacji na rynek pracy poprzez lepsze dopasowanie edukacji do wymagań pracodawców⁴⁷⁸. „Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju” uwzględniała najważniejsze zadania państwa, a także rekomendacje dla rozwoju polityk publicznych. Zadaniem strategii było zarządzanie rozwojem poszczególnych polityk publicznych, włączając te, które adresowane są do młodzieży. Dokument miał być uważany za „podstawę dla zmian w systemie zarządzania rozwojem, w tym obowiązujących dokumentów strategicznych (strategii, polityk, programów) oraz weryfikacji pozostałych instrumentów wdrożeniowych”⁴⁷⁹. Zwracał

⁴⁷⁴ Tamże, s. 11.

⁴⁷⁵ KPRM, *Projekt Rządowego Programu Aktywności Społecznej Młodzieży na lata 2015-2016 „Aktywna Młodzież”*, 2014, s. 19.

⁴⁷⁶ Uchwała nr 16 Rady Ministrów z dnia 5 lutego 2013 r. w sprawie przyjęcia *Długookresowej Strategii Rozwoju Kraju. Polska 2030. Trzecia Fala Nowoczesności* (M.P. 2013 poz. 121).

⁴⁷⁷ Uchwała Rady Ministrów z dnia 14 lutego 2017 r. *Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030 r.)* (M.P. 2017 poz. 260).

⁴⁷⁸ Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji, *Długookresowa Strategia Rozwoju Kraju. Polska 2030. Trzecia Fala Nowoczesności*, 2013, s. 83.

⁴⁷⁹ Ministerstwo Rozwoju, *Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju*, Warszawa, 2017, s. 6.

uwagę na potrzebę wszystkich grup społecznych (włączając ludzi młodych) oraz na potrzebę ich rozwoju ekonomicznego czy społecznego. Za cel główny uznano „tworzenie warunków dla wzrostu dochodów mieszkańców Polski przy jednoczesnym wzroście spójności w wymiarze społecznym, ekonomicznym, środowiskowym i terytorialnym”⁴⁸⁰.

Podsumowując, należy zauważyć, że ramy prawne dotyczące młodzieży w Polsce mają charakter rozproszony i nie są ujęte w jednym kompleksowym akcie prawnym. Przepisy odnoszące się do młodych obywateli znajdują się zarówno w Konstytucji RP, jak i w szeregu ustaw szczegółowych, rozporządzeń czy dokumentów strategicznych. Brak jednego, spójnego aktu prawnego poświęconego polityce młodzieżowej sprawia, że system ten opiera się na koordynacji różnych sektorów i wymaga sprawnego współdziałania instytucji rządowych, samorządowych oraz organizacji pozarządowych. Z jednej strony daje to elastyczność w dostosowywaniu działań do zmieniających się potrzeb młodego pokolenia, z drugiej – rodzi ryzyko niespójności i braku ciągłości w prowadzeniu polityki młodzieżowej. Przełomowym momentem w rozwoju tej polityki była niewątpliwie publikacja pierwszej ogólnokrajowej strategii młodzieżowej – „Strategii państwa na rzecz młodzieży na lata 2003-2012”. Jej uchwalenie poprzedziło akcesję Polski do Unii Europejskiej, a sama strategia była efektem potrzeby dostosowania krajowych rozwiązań do unijnych standardów i zaleceń Komisji Europejskiej oraz Rady Europy. Dokument ten odegrał znaczącą rolę w umocnieniu pozycji młodzieży jako grupy społecznej, wymagającej nie tylko wsparcia, lecz także aktywnego włączenia w procesy decyzyjne i społeczne. Celem Strategii było wyrównywanie szans rozwojowych, tworzenie warunków dla samorealizacji młodych ludzi oraz pobudzanie ich aktywności obywatelskiej i społecznej. Zwrócono uwagę na wewnętrzne zróżnicowanie młodzieży, w tym na szczególne potrzeby osób zagrożonych marginalizacją, co wymagało precyzyjnego dostosowania działań do konkretnych grup i środowisk.

Współcześnie, mimo upływu lat i zmieniających się uwarunkowań społeczno-politycznych, Polska nie posiada strategii bezpośrednio ukierunkowanej na młodzież. Brak takiego dokumentu może ograniczać skuteczność i długofalowość działań w tym obszarze, a także utrudniać wypracowanie spójnej i kompleksowej odpowiedzi na potrzeby młodego pokolenia.

⁴⁸⁰ Tamże.

2.3.2 Rola państwa w zarządzaniu polityką młodzieżową

Głównym podmiotem odpowiedzialnym za wdrażanie polityki młodzieżowej w Polsce pozostaje państwo, a konkretnie administracja rządowa. Działania adresowane do młodych ludzi głównie realizowane są w ramach polityk sektorowych, bez wyraźnie wyodrębnionej, spójnej polityki młodzieżowej. Dopiero w okresie przedakcesyjnym, w związku z możliwościami stwarzanymi przez programy europejskie, katalog działań adresowanych do młodzieży został poszerzony, a podejście do tej grupy społecznej zaczęło ewoluować⁴⁸¹. W wspomnianej już „Strategii Państwa na rzecz Młodzieży na lata 2003-2012” rząd polski, odwołując się do standardów unijnych, przyjął zasadę międzysektorowości jako podstawę krajowej polityki młodzieżowej. W dokumencie podkreślono, że w krajach europejskich polityka młodzieżowa jest traktowana jako zintegrowana, międzyresortowa forma działania, wynikająca bezpośrednio z potrzeb młodych ludzi. W tym kontekście zaznaczono również, że zgodnie z zasadami dobrego zarządzania, polityka młodzieżowa powinna być realizowana na wszystkich poziomach administracyjnych – krajowym, regionalnym i lokalnym. Jednakże, na poziomie centralnym trudno wskazać jeden, wyraźnie określony organ odpowiedzialny za całościowe podejmowanie decyzji w zakresie polityki młodzieżowej. Obecnie decyzje dotyczące wdrażania poszczególnych polityk publicznych, pozostają głównie w kompetencjach administracji rządowej np. za oświatę i wychowanie młodzieży⁴⁸² odpowiedzialne jest Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz Ministerstw Nauki i Szkolnictwa Wyższego (do 31.12.2023 połączone w Ministerstwo Edukacji i Nauki), za politykę społeczną skierowaną do młodych ludzi odpowiada Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej⁴⁸³, za kulturę fizyczną młodego pokolenia odpowiada Ministerstwo Sportu i Turystyki⁴⁸⁴, za działania związane z kulturą i pożytkiem publicznym odpowiada Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego⁴⁸⁵, za polityki publiczne kierowane do młodych ludzi mieszkających na terenach wiejskich odpowiada Ministerstwo Rolnictwa i Rozwoju Wsi⁴⁸⁶.

Należy zauważyć, że dotychczas najczęściej wskazywanym organem centralnym odpowiedzialnym za realizację polityki młodzieżowej było Ministerstwo Edukacji Narodowej.

⁴⁸¹ A. Kołomycew, *Formalno-organizacyjne...*, s. 38.

⁴⁸² Ustawa z dnia 4 września 1997 r. o działach administracji rządowej (Dz.U. 1997 r., nr 141, poz. 943, t.j.: Dz.U. z 2018 r., poz. 762, 810 i 1090, 1467, 1544, 1560, 1669 i 1693, 2227, 2340).

⁴⁸³ Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej, online: <https://www.gov.pl/web/rodzina> [dostęp: 20.02.2022].

⁴⁸⁴ Ministerstwo Sportu, online: <https://www.gov.pl/web/sport> [dostęp: 20.02.2022].

⁴⁸⁵ Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, online: <https://www.gov.pl/web/kultura> [dostęp: 20.02.2022].

⁴⁸⁶ Ministerstwo Rolnictwa i Rozwoju Wsi, online: <https://www.gov.pl/web/rolnictwo> [dostęp: 20.02.2022].

Ministerstwo wykonywało zadania wynikające z przyjętej „Strategii Państwa na rzecz młodzieży na lata 2003-2012” poprzez politykę oświatową wspieranie struktur i organizacji reprezentujących interesy młodzieży. W ministerstwie działał w okresie prezydencji Polski w Unii Europejskiej⁴⁸⁷(przez nieco ponad rok) Departament Młodzieży i Organizacji Pozarządowych (DMOP)⁴⁸⁸. Głównymi zadaniami departamentu było realizowanie wytycznych Ministerstwa Edukacji w sprawach z zakresu: edukacji globalnej, organizacji wypoczynku dzieci i młodzieży, rozwoju edukacji pozaformalnej, koordynacji informacyjnych programów europejskich skierowanych do młodzieży tj. Eurodesk, wdrażania strategii państwa dla młodzieży, współpracy z organizacjami młodzieżowymi i inne. Po zlikwidowaniu departamentu powyższe zadania zostały podzielone między komórki organizacyjne ministerstwa edukacji. Inną kompetencją ministerstwa ds. oświaty jest realizacja polityki na rzecz młodzieży poprzez działania oświatowe, na każdy rok szkolny wyznaczane są podstawowe kierunki rozwoju oświaty⁴⁸⁹. Na rok szkolny 2018/2019 obrano następujące kierunki rozwoju:

- 100. rocznica odzyskania niepodległości wychowanie do wartości i kształtowanie patriotycznych postaw uczniów.
- Wdrażanie nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego. Kształcenie rozwijające samodzielność, kreatywność i innowacyjność uczniów.
- Kształcenie zawodowe oparte na ścisłej współpracy z pracodawcami. Rozwój

⁴⁸⁷ Polska prezydencja przypadła na II połowę 2011 r. oraz powtórnie w I połowie 2025 r.

⁴⁸⁸ Od 1 stycznia 2011 r. do 28 lutego 2012 r., działał Departament Młodzieży i Organizacji Pozarządowych DMOP (Dz. Urz. MEN z 2011 r. Nr 1, poz. 20).

⁴⁸⁹ W roku szkolnym 2019/2020 podstawowymi kierunkami polityki były: 1. Profilaktyka uzależnień w szkołach i placówkach oświatowych, 2. Wychowanie do wartości przez kształtowanie postaw obywatelskich i patriotycznych, 3. Wdrażanie nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych, 4. Rozwijanie kompetencji matematycznych uczniów, 5. Rozwijanie kreatywności, przedsiębiorczości i kompetencji cyfrowych uczniów, w tym bezpieczne i celowe wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w realizacji podstawy programowej kształcenia ogólnego, 6. Tworzenie oferty programowej w kształceniu zawodowym. Wdrażanie nowych podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego, online: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20192020> [dostęp: 04.07.2019].

W roku szkolnym 2020/2021 za podstawowe kierunki polityki uznano: 1. Wdrażanie nowej podstawy programowej w szkołach ponadpodstawowych ze szczególnym uwzględnieniem edukacji przyrodniczej i matematycznej. Rozwijanie samodzielności, innowacyjności i kreatywności uczniów, 2. Wdrażanie zmian w kształceniu zawodowym, ze szczególnym uwzględnieniem kształcenia osób dorosłych, 3. Zapewnienie wysokiej jakości kształcenia oraz wsparcia psychologicznego – pedagogicznego wszystkim uczniom z uwzględnieniem zróżnicowania ich potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, 4. Wykorzystanie w procesach edukacyjnych narzędzi i zasobów cyfrowych oraz metod kształcenia na odległość. Bezpieczne i efektywne korzystanie z technologii cyfrowych, 5. Działania wychowawcze szkoły. Wychowanie do wartości, kształtowanie postaw i respektowanie norm społecznych, 6. Uwzględnienie w procesach edukacyjnych wymagań egzaminacyjnych dotyczących egzaminu ósmoklasisty i egzaminu maturalnego przeprowadzanego w 2021 r., online:

<https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20202021> [dostęp: 03.07.2020].

doradztwa zawodowego.

- Rozwijanie kompetencji cyfrowych uczniów i nauczycieli. Bezpieczne i odpowiedzialne korzystanie z zasobów dostępnych w sieci⁴⁹⁰.

W punkcie 3. podstawowych kierunków rozwoju polityki oświatowej ustalonych na rok szkolny 2018/2019, zwrócono uwagę na potrzebę wzmocnienia powiązań pomiędzy sektorem edukacji a potrzebami rynku pracy. Ministerstwo w tym celu przeprowadziło ocenę postaw programowych pod kątem dopasowania ich do wymogów gospodarki rynkowej i społeczeństwa opartego na wiedzy. Działania te miały doprowadzić do zmiany w programach nauczania i podręcznikach, a co za tym idzie lepszego przystosowanie absolwentów szkół do funkcjonowania we współczesnym świecie i rynku pracy. Już w 2009 r. minister odpowiedzialny z oświatę, podjął działania na rzecz zawierania porozumień z organizacjami pracodawców, samorządów gospodarczych czy podmiotami pozarządowymi⁴⁹¹.

Istotną pracę dla wdrażania polityki młodzieżowej w Polsce odgrywa minister właściwy do spraw zabezpieczenia społecznego i rodziny. Już w okresie globalnego kryzysu finansowego z 2008 r., decydenci państw członkowskich UE, zaczęli dostrzegać, że zatrudnienie oraz integracja społeczne ma kluczowe znaczenie dla młodzieży w całej Wspólnocie. W odpowiedzi na ten potrzeby Ministerstwo rodziny, pracy i polityki społecznej (nazwa obowiązująca od 13.12.2023 r.) powołało w 2014 r. zespół ds. aktywności społecznej młodzieży, do którego kompetencji należało m.in. dokonanie przeglądu i analizy dokumentów rządowych odnoszących się do polityki młodzieżowej oraz dokumentów strategicznych Unii Europejskiej odnoszących się do polityki młodzieżowej oraz opracowanie programu aktywności społecznej młodzieży⁴⁹². W ramach Rady Działalności Pożytku Publicznego (organ opiniodawczo-doradczy ministra ds. społecznych) działał Zespół ds. Polityki na Rzecz Młodzieży⁴⁹³. Zespół przyczynił się m.in. do opracowania projektu Krajowego Programu na Rzecz Młodzieży „Aktywna Młodzież”⁴⁹⁴. W 2015 r. minister ds. społecznych podjął decyzję w sprawie przyjęcia „Programu Aktywności Społecznej Młodzieży”⁴⁹⁵. Jako cel główny programu wyznaczono

⁴⁹⁰ Zasoby Ministerstwa Edukacji i Nauki na Serwisie Rzeczypospolitej Polskiej: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20182019> [dostęp: 03.07.2020].

⁴⁹¹ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Działania Ministerstwa Edukacji Narodowej w zakresie realizacji polityki państwa dla młodzieży, stan na 29 lipca 2008 r.* MEN, Warszawa 2009, s. 11.

⁴⁹² Zob. Zarządzenia nr 5 Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 7 lutego 2014 r. w sprawie powołania zespołu do spraw aktywności społecznej młodzieży (Dz. Urz. MPiPSp.2014.6).

⁴⁹³ M. Jeżowski, J. Dąbrowska-Rak, M. Grela-Tokarczyk, M. Grabski, T. Mrożek, *Polityka młodzieżowa w Polsce*. [w:] *Encyklopedia Komisji...*, s. 22.

⁴⁹⁴ M. Rodziewicz, *Proces kształtowania...*, s. 107.

⁴⁹⁵ Zarządzenie nr 31 Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie przyjęcia Programu

zwiększenie szans rozwojowych i poprawę warunków startu ludzi młodych w życie społeczne i zawodowe. Zaplanowane działania zostały ujęte w czterech priorytetowych obszarach: pasje i zainteresowania, aktywność społeczna i obywatelska, rozwijanie kompetencji i umiejętności przydatnych na rynku pracy, infrastruktura wsparcia. Działania zakładane w ramach poszczególnych priorytetów nie zostały zrealizowane, a cały program został uchylony w 2016 r. rozporządzeniem ministra ds. społecznych⁴⁹⁶. W maju 2016 r. ministerstwo przyjęło program „Młodzież solidarna w działaniu”. Okres jego realizacji wyznaczono na lata 2016-2019⁴⁹⁷. Celem głównym programu było „umożliwienie stworzenia przestrzeni dla rozwijania aktywności ludzi młodych mającej wpływ na ich tożsamość, życie rodzinne, społeczne, kulturalne i zawodowe”⁴⁹⁸. W ramach tej inicjatywy przewidziano działania w pięciu wyodrębnionych obszarach priorytetowych: tożsamość i pasje, solidarność społeczna i wolontariat, młodzi obywatele; kompetencje i umiejętności, wsparcie dla młodzieży.

Zadania skierowane do młodzieży w dziedzinie kultury, jak również działania mające na celu podniesienie poziomu uczestnictwa młodzieży w społeczeństwie, są realizowane (od 2019 r.) przez ministra odpowiedzialnego za kulturę i dziedzictwo narodowe. Przy ministrze działał organ opiniotawczo-doradczy – Rada Dialogu z Młodym Pokoleniem⁴⁹⁹. Głównym zadaniem rady było opiniowanie aktów prawnych i programów rządowych istotnych dla młodzieży i wspieranie działań na rzecz zwiększania uczestnictwa młodzieży w życiu społecznym⁵⁰⁰. Z radą współkreował Pełnomocnik Rządu ds. Polityki Młodzieżowej powołany w 2020 r.⁵⁰¹, którego zadaniem było stworzenie ośrodka koordynującego dialog pomiędzy administracją rządową a partnerami społeczno-gospodarczymi, organizacjami pozarządowymi i organami jednostek samorządu terytorialnego w zakresie inicjatyw polityki młodzieżowej⁵⁰². Funkcję zniesiono w

Aktywności Społecznej Młodzieży na 2015 r. (Dz.Urz.MRPiPS p.2016.2).

⁴⁹⁶ Zarządzenie nr 2 Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej z dnia 15 stycznia 2016 r. *uchylające zarządzenie w sprawie przyjęcia Programu Aktywności Społecznej Młodzieży na 2015 r.* (Dz.Urz. MRPiPSp. 2016.2).

⁴⁹⁷ Zarządzenie nr 26 Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej z dnia 29 kwietnia 2016 r. w *sprawie przyjęcia Programu „Młodzież Solidarna w Działaniu na lata 2016-2019”*, (Dz. U. z 2016 r. poz. 26)

⁴⁹⁸ Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, *Program „Młodzież solidarna w działaniu” na 2016 r.*, 2016, s. 11.

⁴⁹⁹ Rada Dialogu z Młodym Pokoleniem została powołana powołana na mocy ustawy z dnia 19 lipca 2019 r. o *zmianie ustawy o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie* (Dz.U. 2020 poz. 1057, z późn. zm.).

⁵⁰⁰ Rada Dialogu z Młodym Pokoleniem, online: <https://www.gov.pl/web/pozytek/podstawowe-informacje2> [dostęp: 10.02.2022].

⁵⁰¹ Prezes Rady Ministrów 23 września 2020 r. powołał urząd Pełnomocnika Rządu ds. Polityki Młodzieżowej w randze Podsekretarza Stanu w Kancelarii Prezesa Rady Ministrów, online: <https://www.gov.pl/web/pozytek/piotr-mazurek-pełnomocnikiem-rządu-ds.-polityki-młodzieżowej> [dostęp: 23.09.2020].

⁵⁰² Wśród zadań pełnomocnika jest także m.in.: inicjowanie aktywności i współpraca z organami administracji rządowej, organami jednostek samorządu terytorialnego i organizacjami pozarządowymi w zakresie działań wpływających na zwiększanie zaangażowania młodzieży w życie publiczne; monitorowanie prac podejmowanych przez organy administracji rządowej i organy jednostek samorządu terytorialnego w sprawach związanych z

2024 r. rozporządzeniem Rady Ministrów⁵⁰³.

Zadania ministra ds. rolnictwa i rozwoju wsi wynikające ze „Strategii Państwa na rzecz młodzieży”, były związane z podnoszeniem poziomu aktywności zawodowej młodzieży na wsi i obszarach wiejskich (np. kredyty preferencyjne dla młodych rolników modernizujących lub zakładających nowe gospodarstwa)⁵⁰⁴.

Dodatkowo, rolą państwa we wdrażaniu polityki młodzieżowej jest zwiększanie uczestnictwa obywatelskiego młodzieży. Już „Strategia państwa dla młodzieży na lata 2003-2012” zakładała, że młodzież jest partnerem, a nie tylko przedmiotem w podejmowaniu działań i decyzji jej dotyczących, a sama polityka młodzieżowa winna wywodzić się z potrzeb młodych ludzi⁵⁰⁵. Od lat trwa dyskusja nad potrzebą reprezentacji młodzieży w gremiach doradczo – opiniujących działających na poziomie poszczególnych resortów (np. Naczelna Rada Zatrudnienia, Rada Pomocy Społecznej, Rada Działalności Pożytku Społecznego) w celu zabierania głosu w procesach decyzyjnych w zakresie kształtu poszczególnych polityk. Inną istotną płaszczyzną, która wymaga aktywnego uczestnictwa młodych ludzi, są rady i komitety, które pełnią funkcje opiniodawcze, oceniające oraz zajmują się dystrybucją środków finansowych przeznaczonych na różnorodne programy. Nieobecność przedstawicieli młodzieży w procesie oceniania projektów uniemożliwia dokonanie trafnej oceny proponowanych inicjatyw. To, z kolei, wpływa na jakość i adekwatność obecnie realizowanych programów, które są w większości opiniowane przez ekspertów rządowych i przedstawicieli organizacji pozarządowych.

Rolą państwa w ramach polityki młodzieżowej powiązaną z zwiększaniem partycypacji jest także informowanie młodzieży. Rząd zgodnie z wytycznymi UE, prowadzi politykę

sytuacją młodzieży w Polsce; współpraca z Radą Dialogu z Młodym Pokoleniem w zakresie opiniowania projektów aktów prawnych oraz przedstawiania rekomendacji wobec działań organów administracji rządowej i organów jednostek samorządu terytorialnego w sprawach dotyczących młodzieży oraz koordynowanie przygotowania i wdrożenia – w oparciu o konsultacje przeprowadzone z szerokim kręgiem interesariuszy – dokumentu strategicznego dotyczącego działań państwa w obszarze polityki młodzieżowej, online: <https://www.gov.pl/web/pozytek/piotr-mazurek-pelnomocnikiem-rzadu-ds.-polityki-młodzieżowej#:~:text=Polityki%20M%C5%82odzie%C5%BCowej,-23.09.2020&text=Prezes%20Rady%20Ministr%C3%B3w%20Mateusz%20Morawiecki,na%20urz%C4%85d%20Pe%C5%82nomocnika%20Rz%C4%85du%20ds.> [dostęp: 1.04.2021].

⁵⁰³ Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 16 maja 2024 r. w sprawie zniesienia niektórych pełnomocników Rządu, online: <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/zniesienie-niektorych-pelnomocnikow-rzadu-21978335> [dostęp: 1.04.2021].

⁵⁰⁴ Program Rozwoju Obszarów Wiejskich 2007-2013 (PROW 2007-2013), online: <https://www.arimr.gov.pl/programy-2002-2013/prow-2007-2013-podstawowe-informacje.html#:~:text=Program%20Rozwoju%20Obszar%C3%B3w%20Wiejskich%20na,ponad%2017%2C4%20mld%20euro.> [dostęp: 10.10.2019]; zob. również Program Rozwoju Obszarów Wiejskich 2014-2020 (PROW 2014-2020) online: <https://www.gov.pl/web/rolnictwo/-program-rozwoju-obszarow-wiejskich-2014-2020-prow-2014-2020> [dostęp: 10.10.2019].

⁵⁰⁵ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Strategia Państwa dla Młodzieży ...*, s. 5.

informacyjną skierowaną do młodzieży, której celem jest doprowadzenie do wzrostu uczestnictwa młodych ludzi w życiu publicznym i społecznym. Według informacji zawartych w „Białej Księdze Młodzieży Polskiej”, młodzież wskazuje na niską dostępność informacji oraz słabą jej jakość i użyteczność⁵⁰⁶. Dostępność jest tu rozumiana jako stworzenie systemu obiegu informacji młodzieżowej pomiędzy podmiotami działającymi z młodzieżą i na jej rzecz o zasięgu lokalnym, państwowym i ponadnarodowym. Przykładami centrów informacji młodzieżowej są m.in.: ERICA⁵⁰⁷, EYCA⁵⁰⁸, EURES⁵⁰⁹ Eurodesk⁵¹⁰. Internet oraz media społecznościowe są coraz częściej wykorzystywane do komunikacji pomiędzy aktorami sektora młodzieżowego oraz do systematycznego monitorowania potrzeb i postaw młodzieży.

Kolejną z ról rządu w procesie wdrażania polityki skierowanej do młodych obywateli jest również promowanie międzynarodowej współpracy młodzieży. Współpraca opiera się m.in. na bilateralnych umowach międzynarodowych np. polsko-niemieckiej⁵¹¹, polsko-izraelskiej⁵¹², czy polsko-litewskiej⁵¹³ oraz na programach rządowych m.in. organizacja w okresie letnich wakacji pobytów edukacyjnych dla dzieci Polaków mieszkających za granicą⁵¹⁴. Rząd powołuje również różnego rodzaju instytucje, których zadaniem jest wspieranie organizacji pozarządowych działających m.in. dla sektora młodzieży. Ważną inicjatywą wspierającą organizacje pozarządowe (w tym tworzenie warunków do uczestnictwa młodzieży w życiu publicznym i społecznym), było powołanie Narodowego Instytutu Wolności-NIW. NIW oferuje wsparcie finansowe dla organizacji młodzieżowych⁵¹⁵. Dodatkowo, organizacje mogą występować o środki finansowe na realizację zadań oświatowych kierowanych do sektora pozarządowego.

Warto również podkreślić, że na szczeblu krajowym aktywnymi aktorami są nie tylko

⁵⁰⁶ Fatyga B., Oliwińska I., Sińczuch M., Zieliński P., *Biała Księga Młodzieży Polskiej. Dwie prawdy o aktywnościach. Uwarunkowania i możliwości działania młodzieży w środowisku lokalnym w perspektywie polityki młodzieżowej Unii Europejskiej*. Raport z badań, Warszawa, 2005, ss. 131-140.

⁵⁰⁷ Europejska Agencja Informacji i Doradztwa dla Młodzieży, online: <https://www.eryica.org/> [dostęp: 11.10.2019].

⁵⁰⁸ Europejska Karta Informacji Młodzieżowej, online: https://www.eyca.pl/pl/o_karcie/o_europejskiej_karcie_mlodziowej_euro26/ [dostęp: 11.10.2019].

⁵⁰⁹ Sieć Europejskich Ofert Pracy, online: <https://eures.praca.gov.pl/> [dostęp: 11.10.2019].

⁵¹⁰ Informacja Europejska dla Młodzieży, online: <https://www.eurodesk.pl/> [dostęp: 11.10.2019].

⁵¹¹ Umowa między Rządem RP a Rządem Republiki Federalnej Niemiec o *polско – niemieckiej współpracy młodzieży z 17 czerwca 1991 r.* (Dz.U. 1994 nr 3 poz. 12).

⁵¹² Umowa między Rządem RP a Rządem Państwa Izrael o *współpracy kulturalnej, naukowej i oświatowej*. (Dz.U. 1992 nr 16 poz. 60).

⁵¹³ Umowa między Rządem RP a Rządem Republiki Litewskiej o *Polско – Litewskim Funduszu Wymiany Młodzieżowej z 1 czerwca 2007 r.* (M.P. 2007 nr 91 poz. 991).

⁵¹⁴ Konkursy dotacyjne MSZ i KPRM z zakresu współpracy z Polonią i Polakami za granicą, online: <https://www.gov.pl/web/chiny/konkurs-kprm-msz-polacy-za-granica> [dostęp: 08.11.2017].

⁵¹⁵ Narodowy Instytut Wolności - Centrum Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego online: <https://niw.gov.pl/?lang=en> [dostęp: 19.01.2019].

Rada Ministrów czy ministerstwa. W Polski Sejmie IX kadencji (2019-2023) działała Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży⁵¹⁶. A w Sejmie X kadencji (powołany w 2023 r.) działa Komisja do Spraw Dzieci i Młodzieży (DIM)⁵¹⁷, która zajmuje się sprawami dzieci i młodzieży, w tym wszechstronnym rozwojem, wysoką jakością życia, przestrzegania praw, ochroną przed wszelkimi formami przemocy oraz budowaniem solidarności międzypokoleniowej.

Podsumowując, państwo, we współpracy z instytucjami europejskimi i przy wykorzystaniu narzędzi oferowanych przez programy unijne, realizuje szereg działań adresowanych do młodzieży. Analiza prowadzonych inicjatyw wskazuje, że polscy decydenci w znacznej mierze inspirowali się założeniami unijnej polityki młodzieżowej, wdrażając zasadę międzysektorowości jako kluczowy element podejścia do młodego pokolenia. Zarządzanie polityką młodzieżową zostało jednak rozproszone pomiędzy różne resorty, a działania w obszarach takich jak edukacja, zatrudnienie czy sport realizowane są w ramach sektorowych strategii i planów przyjmowanych przez poszczególne ministerstwa. Warto zauważyć, że dotychczas najczęściej wskazywanym organem centralnym wspierającym struktury reprezentujące młodzież było Ministerstwo Edukacji Narodowej. Jednak od czasu kryzysu finansowego coraz częściej tę rolę przypisuje się Ministerstwu Rodziny i Polityki Społecznej. W ramach polityk sektorowych opracowywane są programy dedykowane młodzieży, z których wiele podkreśla konieczność powiązania systemu edukacji z rynkiem pracy. Może to świadczyć o rosnącej potrzebie zacieśniania współpracy pomiędzy szkołami a przedsiębiorcami w procesie kształcenia młodych ludzi.

Polityka młodzieżowa na poziomie rządowym stoi jednak przed szeregiem wyzwań. Zasada międzysektorowości, choć formalnie przyjęta, w praktyce realizowana jest w sposób zdecentralizowany przez poszczególne resorty, co prowadzi do tzw. usektorowienia działań i skutkuje brakiem spójnej koordynacji. Dodatkowym problemem jest brak wskazania źródeł finansowania wielu przyjmowanych programów, a także niewystarczający monitoring i brak ewaluacji strategii po zakończeniu okresu ich obowiązywania. Brak tych elementów znacząco utrudnia ocenę skuteczności wdrażanych działań oraz przygotowanie kolejnych dokumentów strategicznych⁵¹⁸. Pomimo podejmowanych przez państwo działań na rzecz informowania młodzieży, wciąż widoczny jest deficyt wyspecjalizowanych centrów informacji, które

⁵¹⁶ Sejm Rzeczypospolitej Polskiej: *Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży (ENM)*, online: <https://www.sejm.gov.pl/sejm9.nsf/agent.xsp?symbol=PRACEKOMST&NrKadencji=9&KodKom=ENM> [dostęp: 23.08.2024].

⁵¹⁷ Komisja do Spraw Dzieci i Młodzieży (DIM), online: <https://www.sejm.gov.pl/Sejm10.nsf/agent.xsp?symbol=KOMISJAST&NrKadencji=10&KodKom=DIM> [dostęp: 23.08.2024].

⁵¹⁸ A. Gąsior-Niemiec, A. Kołomycew, B. Kotarba, *Polityka młodzieżowa...*, ss. 39-40.

oferowałyby kompleksowe i tematyczne doradztwo w poszczególnych dziedzinach⁵¹⁹. Obecnie funkcjonujące centra mają charakter lokalny i nie tworzą spójnego, ogólnokrajowego systemu informacji młodzieżowej. Co więcej, komunikacja z młodymi ludźmi wciąż opiera się często na tradycyjnych kanałach, podczas gdy kluczowe staje się dostosowanie narzędzi komunikacyjnych do realiów cyfrowych i preferencji młodego pokolenia. Dodatkowym wyzwaniem pozostaje brak centralnego ośrodka, który odpowiadałby za koordynację polityki młodzieżowej – zarówno na poziomie krajowym, jak i w kontekście współpracy z instytucjami unijnymi. Brakuje także instytucji rzecznika ds. młodzieży posiadającego odpowiednią rangę polityczną, np. na poziomie ministerialnym, który mógłby reprezentować interesy młodych obywateli w procesach decyzyjnych⁵²⁰.

2.3.3. Rola samorządu terytorialnego w wdrażaniu polityki młodzieżowej

Istotnym podmiotem w procesie wdrażania polityki młodzieżowej jest samorząd. Organom administracji samorządowej na poziomie województw, powiatów i gmin powierzono zadania publiczne, w tym również te dotyczące młodych ludzi. Do kompetencji samorządu gminnego zalicza się sprawy m.in. z zakresu ochrony zdrowia, pomocy społecznej, edukacji publicznej, kultury, kultury fizycznej⁵²¹. Tym samym gminy odpowiadają na przykład, za funkcjonowanie przedszkoli, szkół podstawowych, wsparcie klubów sportowych, rozwijanie działalności kulturalnej, prowadzenie bibliotek, wspieranie rodzin znajdujących się w trudnej sytuacji. Zadania przypisane powiatom i województwom mają charakter ponadgminny i nie naruszają kompetencji gmin. Do zadań publicznych o charakterze ponadgminnym, leżących w zakresie powiatów, zalicza się m.in. edukację publiczną w zakresie szkół ponadpodstawowych, przeciwdziałanie bezrobociu oraz aktywizację lokalnego rynku pracy i wspieranie osób niepełnosprawnych⁵²². Samorządy wojewódzkie są odpowiedzialne m.in. za prowadzenie wyższych szkół zawodowych, rozwijanie aktywności gospodarczej regionu, utrzymanie bibliotek, muzeów i teatrów o znaczeniu regionalnym.

Warto zauważyć, że na poziomie regionalnym podejmowane są próby włączania młodych ludzi w proces decyzyjny. W niektórych województwach zostały utworzone formalne

⁵¹⁹ Tamże, s. 149.

⁵²⁰ W 2008 r. zostały złożone wstępne deklaracje dotyczące powołania pełnomocnika ds. młodzieży w Kancelarii Prezydenta RP. Zob. M. Raczek, *Polityka na rzecz młodzieży w Polsce...*, s. 144.

⁵²¹ P. Chmielnicki, *Samorząd terytorialny*, [w:] P. Chmielnicki (red.), *Konstytucyjny system władz publicznych*, Warszawa: LexisNexis, 2009, s. 192.

⁵²² H. Szczechowicz, *Wykonywanie zadań publicznych w jednostkach samorządu terytorialnego*, „Zeszyty Naukowe Zbliżenia Cywilizacyjne”, nr 11/ 255-287, 2015, s. 263.

struktury wspierające i reprezentujące młodzież, tj. Parlament Dzieci i Młodzieży Województwa Lubelskiego (powołany w 1996 r.)⁵²³, Rada Młodzieży Województwa Zachodniopomorskiego (utworzona w 2005 r.)⁵²⁴, Młodzieżowy Sejmik Województwa Dolnośląskiego (utworzony w 2013 r.)⁵²⁵, Młodzieżowy Sejmik Województwa Podlaskiego (powołany w 2014 r.)⁵²⁶, Młodzieżowa Rada Województwa Pomorskiego (powołana w 2015 r.)⁵²⁷, Forum Młodych Województwa Opolskiego (utworzone w 2017 r.)⁵²⁸, Sejmik Młodzieży Województwa Wielkopolskiego (utworzony w 2017 r.)⁵²⁹, Młodzieżowy Sejmik Województwa Śląskiego (powołany w 2017 r.)⁵³⁰, Młodzieżowy Sejmik Województwa Świętokrzyskiego (utworzony w 2018 r.)⁵³¹. Reprezentacje młodzieży na poziomie regionalnym mają różne umocowania prawne. Zgodnie z artykułem 5b Ustawy o samorządzie gminnym władze lokalne mogą powołać radę młodzieży, będącą jej organem doradczym⁵³². Jak podkreślono w ustawie „najważniejszym celem istnienia młodzieżowej rady gminy jest zwiększenie zainteresowania i zaangażowania młodych ludzi sprawami publicznymi na poziomie lokalnym”⁵³³. Ponadto, młodzieżowa rada gminy umożliwia młodym ludziom uczestnictwo w procesie podejmowania decyzji, które dotyczą ich rówieśników. Stworzenie organu konsultacyjnego typu młodzieżowa rada gminy pozostaje w gestii władz samorządowych. Młodzieżowa rada ma swój statut, określający tryb wyboru członków rady oraz zasady jej funkcjonowania. W 2007 r. udało się potwierdzić funkcjonowanie 224 młodzieżowych rad, przy czym najwięcej z nich działało w województwach dolnośląskim, śląskim i wielkopolskim⁵³⁴. W raporcie przygotowanym przez

⁵²³ Data utworzenia Parlamentu została wyliczona na podstawie danych zamieszczonych w Sprawozdaniu z dotychczasowej działalności Prezydium, które jest dostępne na stronie Parlamentu Dzieci i Młodzieży Województwa Lubelskiego, online: <http://parlament.prv.pl> [dostęp: 16.09.2017]; Parlament Dzieci i Młodzieży Województwa Lubelskiego, online: <https://www.facebook.com/pdimwl/> [dostęp: 14.10.2019].

⁵²⁴ Rada Młodzieży Województwa Zachodniopomorskiego, online: bit.ly/2Ukge0B [dostęp: 16.09.2017].

⁵²⁵ Młodzieżowy Sejmik Województwa Dolnośląskiego, online: <http://www.mlodziowysejmik.pl/> [dostęp: 16.09.2017]; pl-pl.facebook.com/mlodziowy-sejmik [dostęp: 16.09.2017].

⁵²⁶ Młodzieżowy Sejmik Województwa Podlaskiego, online: pl-pl.facebook.com/MSWPBIA [dostęp: 16.09.2017]; Podlasie24 Regionalny Portal Informacyjny: Młodzieżowy Sejmik Województwa Podlaskiego, online: bit.ly/2zLBZFN [dostęp: 4.06.2018].

⁵²⁷ Młodzieżowa Rada Województwa Pomorskiego, online: bit.ly/2EjgDDj [dostęp: 16.09.2017].

⁵²⁸ Forum Młodzieży Województwa Opolskiego „Młodzieżowe Opolskie”, online: bit.ly/2G5ccxU [dostęp: 16.09.2017].

⁵²⁹ Sejmik Młodzieży Województwa Wielkopolskiego, online: www.umww.pl/smww [dostęp: 16.09.2017].

⁵³⁰ Urząd Marszałkowski Województwa Śląskiego, *Śląskie. Dla Młodych*, online: <https://mlodzi.slaskie.pl/> [dostęp: 3.06.2018].

⁵³¹ Uchwała nr XLV/559/22 Sejmiku Województwa Świętokrzyskiego z dnia 28 marca 2022 r. w sprawie statutu Młodzieżowego Sejmiku Województwa Świętokrzyskiego, online: <http://bip.sejmik.kielce.pl/dopobrania/2022/10151/uchwala.nr.XLV.559.22.PDF> [dostęp: 1.02.2023].

⁵³² E. Gierach, *Rola samorządu terytorialnego...*, s. 116.

⁵³³ M. Owczarek, J. Pietrasik, J. Radziejewicz, *Partycypacja Obywatelska Młodzieży. Przykład młodzieżowych rad gmin*, Warszawa: Fundacja Civis Polonus, 2013, s. 9.

⁵³⁴ M. Brol, *Młodzieżowa rada gminy jako przykład uczestnictwa młodzieży w życiu społeczno-politycznym*, „Studia Politicae Universitatis Silesiensis”, 2013, ss. 30-52.

Radę Dzieci i Młodzieży Rzeczypospolitej Polskiej przy Ministrze Edukacji Narodowej⁵³⁵ stwierdzono, że w 2017 r. w 2478 gminach funkcjonowało 408 młodzieżowych rad⁵³⁶. W miastach funkcjonują młodzieżowe rady miast i dzielnic np. w Warszawie⁵³⁷. W działalność formalnych reprezentacji młodzieży, zaangażowane są organizacje pozarządowe (np. w województwach pomorskim i opolskim) lub komórki poszczególnych urzędów⁵³⁸. Natomiast, nowelizacja ustawy o samorządzie gminnym z 2001 r. ustanowiła młodzieżowe rady gminy, przewidując ich funkcję głównie jako organów opiniujących akty prawa lokalnego dotyczące polityki młodzieżowej na szczeblu gminnym. Przepisy nie precyzują jednak zakresu obowiązków rady gminy w zakresie konsultacji z młodzieżową radą, co ogranicza ich rzeczywiste zaangażowanie i wpływ na proces decyzyjny. W konsekwencji młodzieżowe rady gminy pełnią raczej rolę inicjatywną niż włączającą młodzież we właściwy proces podejmowania decyzji, co skutkuje niskim zaangażowaniem młodych w ich działalność. Ponadto, osoby w wieku 20-30 lat włączają się w procesy decyzyjne, działając w grupach młodzieżowych przy partiach politycznych i kandydując do rad dorosłych⁵³⁹.

Polityka młodzieżowa może być również regulowana na poziomie samorządowym (pomimo braku odpowiedniej strategii ogólnopolskiej). Na różnych szczeblach administracji terytorialnej: wojewódzkim, powiatowym, gminnym określone są lokalne strategie na rzecz polityki młodzieżowej. Przykładowo, na poziomie wojewódzkim są to m.in. strategia województwa mazowieckiego „Mazowiecka Strategia Młodzieżowa”⁵⁴⁰, systemowy dokument Lublina wpisujący się w długofalową strategię rozwoju miasta „Miasto Młodych. Polityka młodzieżowa Lublina”⁵⁴¹ czy program aktywnego uczestnictwa młodzieży w życiu miasta na

⁵³⁵ Zarządzenie Ministra Edukacji z dnia 15 lutego 2024 r. *uchylające zarządzenie w sprawie powołania Rady Dzieci i Młodzieży Rzeczypospolitej Polskiej przy Ministrze Edukacji i Nauki* (Dz.Urz. ME 2024, poz. 17).

⁵³⁶ Rada Dzieci i Młodzieży Rzeczypospolitej Polskiej przy Ministrze Edukacji Narodowej, *O młodzieżowych radach. Analiza stanu obecnego Młodzieżowych Rad w Polsce*, 2018, s. 15, online: bit.ly/2QgcXf [dostęp: 1.06.2018].

⁵³⁷ Młodzieżowa Rada miasta st. Warszawy, online: <https://dzialam.um.warszawa.pl/mlodziezowa-rada-m-st-warszawy> [dostęp: 1.06.2018].

⁵³⁸ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Uzasadnienie do projektu ustawy o Radzie Młodzieży Rzeczypospolitej Polskiej*, s. 4, online: <https://www.gov.pl/attachment/e27eca80-9aee-410d-bdb7-cbeb5dfd0d68> [dostęp: 2.09.2017].

⁵³⁹ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Rządowy Program na Rzecz młodzieży Aktywna Młodzież*, 2013, online: https://dbp.wroclaw.dolnyslask.pl/biblioteki/wroclaw/images/Biblioteki/DBP-Wroclaw/WSIPO/Rzdowy_program_na_rzecz_modziey_Aktywna_modzie.pdf [dostęp: 2.09.2017].

⁵⁴⁰ Samorząd Województwa Mazowieckiego, *Mazowiecka Strategia Młodzieżowa*, online: <https://samorzad.gov.pl/web/powiat-losicki/mazowiecka-strategia-mlodziezowa> [dostęp: 1.06.2018].

⁵⁴¹ Urząd Miasta Lublin, *Polityka młodzieżowa Lublina, Miasto Młodych*, online: <https://lublin.eu/lublin/esm2023/polityka-mlodziezowa-miasta-lublin/miasto-mlodych-polityka-mlodziezowa-lublina/> [dostęp: 1.06.2018].

lata 2019-23 „Młody Kraków 2.0”⁵⁴², a także udział młodzieży w tworzeniu strategii rozwoju gminy Płuźnica⁵⁴³ i „Chojnicka strategia młodych”⁵⁴⁴.

Działania samorządów w zakresie polityki młodzieżowej zmierzają do wzmocnienia partycypacji młodych ludzi w życiu społecznym i politycznym. Młodzieżowe rady miast, powiatów i gmin stanowią potencjalne narzędzie włączania młodzieży w procesy decyzyjne i kształtowania polityk publicznych na poziomie lokalnym. Budowanie społeczeństwa obywatelskiego wymaga jednak zaangażowania wszystkich grup społecznych, ze szczególnym uwzględnieniem młodzieży, zwłaszcza tej narażonej na marginalizację. Aktywne uczestnictwo młodzieży w życiu publicznym zwiększa efektywność podejmowanych działań oraz sprzyja lepszemu wykorzystaniu środków przeznaczonych na realizację polityki młodzieżowej. Badania CBOS potwierdzają, że młodzi ludzie deklarują chęć udziału w procesach decyzyjnych dotyczących spraw lokalnych, edukacyjnych czy zawodowych⁵⁴⁵. Z kolei, wyniki Eurobarometru przeprowadzonego podczas Europejskiego Roku Młodzieży⁵⁴⁶ w 2022 r. wskazują, że dla młodych Polaków szczególnie istotne są kwestie związane z poprawą dobrostanu psychicznego i fizycznego, wzmocnieniem bezpieczeństwa międzynarodowego, współpracą transgraniczną, a także większym uwzględnianiem ich głosu w debacie publicznej i działaniach decydentów⁵⁴⁷.

Mimo pewnych pozytywnych przykładów, poziom rzeczywistego zaangażowania młodzieży w procesy decyzyjne w Polsce pozostaje niewystarczający. Pomimo formalnych gwarancji, takich jak obecność samorządów uczniowskich czy możliwość powoływania młodzieżowych rad, potencjał młodzieży jako aktywnego uczestnika życia publicznego nie jest w pełni wykorzystywany. Konieczne jest zatem uznanie młodzieży za pełnoprawnego aktora procesów decyzyjnych, a wszystkie inicjatywy adresowane do tej grupy społecznej powinny być poprzedzane konsultacjami z jej przedstawicielami. Tylko wówczas możliwe będzie

⁵⁴² Urząd Miasta Krakowa, *Program „Młody Kraków 2.0”*, online: <https://mlodziej.krakow.pl/program-mlody-krakow/> [dostęp: 1.06.2020].

⁵⁴³ Portal Partycypacja Obywatelska, *Polska. Płuźnica – udział młodzieży w tworzeniu strategii rozwoju gmin*, 2018, online: <https://partycypacjaobywatelska.pl/strefa-wiedzy/przyklady-dzialan/kwestie-sasiedzkie/udzial-mlodziezy-w-tworzeniu-strategii-rozwoju-gminy-pluznica-2/#esencja> [dostęp: 1.06.2018].

⁵⁴⁴ Urząd Miejski w Chojnicach, *Chojnicka strategia młodych*, online: <https://miastochojnice.pl/chojnicka-strategia-mlodych/> [dostęp: 1.06.2018].

⁵⁴⁵ CBOS, *Młodzież 2008*, seria „Opinie i Diagnozy”, Warszawa, 2009.

⁵⁴⁶ Eurobarometr Flash, *Młodzież i demokracja podczas Europejskiego Roku Młodzieży*, online: <https://europa.eu/eurobarometer/api/deliverable/download/file?deliverableId=81648> [dostęp: 1.07.2022].

⁵⁴⁷ Komentarz własny: Wyższy niż przeciętna UE współczynnik istotności współpracy międzynarodowej na rzecz bezpieczeństwa może być związany z konfliktem zbrojnym trwającym od 24 lutego 2022 r. po napaści Federacji Rosyjskiej na Ukrainę oraz geopolitycznego położenia Polski jako sąsiada Ukrainy.

tworzenie polityk rzeczywiście odpowiadających na potrzeby młodego pokolenia i wzmacniających ich poczucie sprawczości w społeczeństwie obywatelskim.

Podsumowując, samorządy terytorialne odgrywają istotną rolę w realizacji polityki młodzieżowej w Polsce, odpowiadając za szeroki zakres zadań publicznych na poziomie gmin, powiatów i województw. Mimo braku ogólnokrajowej strategii młodzieżowej, wiele jednostek samorządu tworzy lokalne dokumenty i inicjatywy wspierające aktywność młodych ludzi. Kluczowe znaczenie ma rozwój struktur partycypacyjnych, takich jak młodzieżowe rady gmin, miast i województw, które umożliwiają młodzieży udział w życiu publicznym. Jednak ich realny wpływ na proces decyzyjny pozostaje ograniczony. Wzmacnianie zaangażowania młodych w życie społeczno-polityczne wymaga nie tylko formalnych mechanizmów, lecz także rzeczywistego uznania ich jako partnerów w tworzeniu lokalnych polityk.

2.3.4. Rola sektora pozarządowego i prywatnego w wdrażaniu polityki młodzieżowej

Wielokrotnie w Polsce podejmowano próby utworzenia przedstawicielstwa młodzieży o wymiarze ogólnokrajowym. Już w 1989 r. utworzono Porozumienie Niezależnych Organizacji Młodzieżowych, w 1991 r. działalność rozpoczęła Polska Rada Młodzieży, w 1996 r. powołano do życia Forum Młodzieży Polskiej. Żadna z tych organizacji nie odznaczyła się jednak trwałością ani nie spełniała wszystkich warunków formalnych. W 2002 r. z polecenia Ministerstwa Edukacji Narodowej podjęto wraz z przedstawicielami organizacji młodzieżowych kolejną próbę stworzenia ogólnopolskiego przedstawicielstwa i w rezultacie w 2003 r. powstała Polska Rada Młodzieży, zrzeszająca prócz ogólnopolskich organizacji również przedstawicieli regionalnych.

Aktualnie funkcję ogólnopolskiego przedstawicielstwa organizacji młodzieżowych pełni działająca od 2010 r. Polska Rada Organizacji Młodzieżowych (PROM). Rada formalnie jest związkiem stowarzyszeń i stanowi forum współpracy organizacji młodzieżowych. Rada prowadzi działalność polegającą na upowszechnianiu idei partycypacji młodzieży w życiu publicznym, przekazywaniu informacji o sytuacji młodzieży do wiadomości publicznej. Rada reprezentują również organizacje ją współtworzące wobec sektora publicznego. Rada bierze również udział w współtworzeniu polityki młodzieżowej. W Radzie powołano specjalne grupy robocze, zajmujące się problematyką bezrobocia wśród młodzieży, polityki młodzieżowej, współpracy międzynarodowej, usystematyzowanego dialogu. Celem PROM jest m.in. współtworzenie polityki na rzecz młodzieży, upowszechnianie idei uczestnictwa młodzieży w życiu publicznym, informowanie opinii publicznej o sytuacji młodzieży w Polsce, wspieranie

rozwoju polskich organizacji młodzieżowych i zrzeszających młodzież⁵⁴⁸. Rada odpowiada w Polsce za realizację unijnego dialogu z młodzieżą (dawniej dialogu usystematyzowanego), w ramach którego prowadzi krajowe konsultacje, finansowane ze środków Unii Europejskiej. PROM współpracuje m.in. z Radą Działalności Pożytku Publicznego oraz uczestniczy w wydarzeniach dotyczących polskiej młodzieży, jako jej reprezentant, organizowanych w ramach Grupy Wyszehradzkiej, jest pełnoprawnym członkiem Europejskiego Forum Młodzieży i tym samym „wraz z pozostałymi 102. organizacjami członkowskimi zrzeszonymi w Forum będzie miała bezpośredni wpływ na kształtowanie polityki młodzieżowej w Europie”⁵⁴⁹. W kwietniu 2017 r. PROM przyjął stanowisko w sprawie uczestnictwa młodych ludzi w życiu społecznym i politycznym, w którym odniósł się do pięciu obszarów – wsparcia organizacji młodzieżowych, gotowości ze strony decydentów do dzielenia się inicjatywą z młodymi ludźmi, transparentności w określaniu możliwości i potencjalnego wpływu młodzieży na podejmowane decyzje, umożliwienia młodym ludziom dostępu do informacji oraz myślenia długofalowego, wykorzystującego istniejące struktury i organizacje młodzieżowe⁵⁵⁰. Ponadto, PROM przedstawił swoje stanowisko m.in. w sprawie konsultacji projektu programu „Młodzież solidarna w działaniu na lata 2016-2019” (2016 r.)⁵⁵¹, zmian do programu „Mieszkanie dla Młodych” (2015 r.)⁵⁵² oraz zmian Ustawy – Prawo o stowarzyszeniach (2014 r.)⁵⁵³. PROM we współpracy z Parlamentarnym Zespołem ds. Wspierania Młodzieżowych Rad przy Jednostkach Samorządu Terytorialnego współtworzy zespół, którego zadaniem jest opracowanie zmian w artykule regulującym funkcjonowanie młodzieżowych rad gmin (Ustawa o samorządzie gminnym)⁵⁵⁴. Ponieważ PROM zrzesza wybrane organizacje młodzieżowe nie jest uważany za podmiot w pełni reprezentujący środowisko młodzieżowe⁵⁵⁵.

Interesy studentów na szczeblu centralnym reprezentowane są przez Parlament

⁵⁴⁸ Par. 8 Statutu Związku Stowarzyszeń Polska Rada Organizacji Młodzieżowych – tekst jednolity po zmianach z dnia 25 marca 2017 r.

⁵⁴⁹ Polska Rada Organizacji Młodzieżowych: *Bliżej Europy: PROM pełnoprawnym członkiem Europejskiego Forum Młodzieży*, online: bit.ly/2Qm4Fzh [dostęp: 15.09.2017].

⁵⁵⁰ Polska Rada Organizacji Młodzieżowych: *Stanowisko w sprawie uczestnictwa młodych ludzi w życiu społecznym i politycznym*, online: bit.ly/2Ek9kLQ [dostęp: 15.09.2017].

⁵⁵¹ Polska Rada Organizacji Młodzieżowych: *Stanowisko PROM w sprawie konsultacji projektu programu Młodzież solidarna w działaniu na lata 2016-2019*, online: bit.ly/2UoLhzV [dostęp: 15.09.2017].

⁵⁵² Polska Rada Organizacji Młodzieżowych: *Stanowisko Polskiej Rady Organizacji Młodzieżowych w sprawie rządowego programu „Mieszkanie dla Młodych” oraz ustanowienie minimum wkładu własnego do kredytu hipotecznego*, online: bit.ly/2E724lq [dostęp: 15.09.2017].

⁵⁵³ Polska Rada Organizacji Młodzieżowych: *Stanowisko Polskiej Rady Organizacji Młodzieżowych w przedmiocie projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo o stowarzyszeniach*, online: bit.ly/2SwilUY [dostęp: 15.09.2017].

⁵⁵⁴ Polska Rada Organizacji Młodzieżowych: *Razem zmienimy młodzieżowe rady – czyli „Start5b”* online: bit.ly/2UnIjvL [dostęp: 16.09.2017].

⁵⁵⁵ Uzasadnienie do projektu Ustawy o Radzie Młodzieży Rzeczypospolitej Polskiej, s. 2-3, online: drive.google.com/file/d/0B4KICNusTVzISnNKWddvci1DOFU/view [dostęp: 2.09.2017].

Studentów Rzeczypospolitej Polskiej⁵⁵⁶, który jest powołany na podstawie Ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym. Parlament Studentów ma prawo do wyrażania opinii i przedstawiania wniosków w sprawach dotyczących ogółu studentów, w tym do opiniowania aktów normatywnych dotyczących studentów⁵⁵⁷. Do zadań tego parlamentu należy również organizacja szkoleń i warsztatów podnoszących kwalifikacje studentów, wspieranie projektów studenckich, inspirowanie międzynarodowej wymiany studentów oraz uczestnictwo w międzynarodowym ruchu studenckim⁵⁵⁸. Parlament Studentów zrzeka samorządy wszystkich uczelni w kraju.

Jednym z gremiów doradczych Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego (działało w latach 2006-2021, obecnie zadania wykonuje Ministerstwo Edukacji i Nauki) jest Rada Młodych Naukowców⁵⁵⁹, do której zadań należy m.in. identyfikacja barier rozwoju i wspieranie kariery młodych naukowców, inicjowanie kontaktów młodych naukowców z przedstawicielami środowisk gospodarczych, sporządzanie opinii i rekomendacji w zakresie polityki naukowej i innowacyjnej państwa. Rada reprezentuje interesy młodych naukowców, których można zaklasyfikować w górnej granicy wieku młodzieży⁵⁶⁰.

W 2017 r. rozpoczęła działalność Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej (NAWA), której misją jest „wspieranie wymiany akademickiej i współpracy międzynarodowej w celu wzmocnienia potencjału polskiej nauki i szkolnictwa wyższego”⁵⁶¹. NAWA odpowiedzialna jest m.in. za „upowszechnianie informacji o polskim systemie szkolnictwa wyższego i nauki czy upowszechnianie języka polskiego za granicą”⁵⁶². Agencja może także m.in. przyznawać środki finansowe studentom i doktorantom, pracownikom uczelni lub jednostkom naukowym. Z kolei, w przyszłości NAWA może zostać również operatorem środków unijnych, a ministerstwa oraz samorządy lokalne będą mogły powierzyć tej instytucji obsługę własnych programów stypendialnych. NAWA dysponuje budżetem w wysokości 130 mln zł⁵⁶³.

⁵⁵⁶ Parlamentu Studentów RP, online: psrp.org.pl. [dostęp: 10.09.2017].

⁵⁵⁷ Art. 203 ust. 2 Ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. z 2005 r., nr 164, poz. 1365).

⁵⁵⁸ Parlament Studentów RP...

⁵⁵⁹ Rada Młodych Naukowców, online: <https://www.gov.pl/web/nauka/rada-mlodych-naukowcow> [dostęp: 10.09.2017].

⁵⁶⁰ „Młody Naukowiec oznacza osobę prowadzącą działalność badawczo-rozwojową, która w roku ubiegania się o przyznanie środków finansowych na naukę kończy nie więcej niż 35 lat”. Zob. Rada Młodych Naukowców: *Zmiana definicji Młodego Naukowca*, online: <http://rmn.org.pl/mlody-naukowiec> [dostęp: 4.06.2018].

⁵⁶¹ Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej, online: nawa.gov.pl/nawa [dostęp: 4.06.2018].

⁵⁶² Art. 2 ust. 2 Ustawy z dnia 7 lipca 2017 r. o Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej (Dz.U. z 2017 r., poz. 1530).

⁵⁶³ Nauka w Polsce, *Dyrektor NAWA: chcemy zachęcać polskich naukowców do powrotu*, online: <https://naukawpolsce.pl/aktualnosci/news%2C460373%2Cdyrektor-nawa-chcemy-zachecac-polskich-naukowcow-do-powrotu.html> [dostęp: 4.06.2018].

Jedną z pierwszych inicjatyw realizowanych na rzecz zwiększenia aktywności społecznej młodzieży oraz zainteresowania jej włączeniem się w życie publiczne jest Sejm Dzieci i Młodzieży (omówiony także w rozdziale poświęconym uczestnictwu młodzieży w życiu publicznym). Sejm Dzieci i Młodzieży organizowany jest rokrocznie i nieprzerwanie od 1994 r., w Międzynarodowy Dzień Dziecka – 1 czerwca (od 2024 r. we wrześniu). Przyjmowane przez Sejm Dzieci i Młodzieży uchwały mają formę zalecenia i są przekazywane instytucjom oświatowym w Polsce, jednak ich wdrażanie nie jest monitorowane (uchwały mają charakter nie obligatoryjny). W uchwale XXIII sesji Sejmu Dzieci i Młodzieży z dnia 1 czerwca 2017 r. pojawił się zapis dotyczący „nadania Sejmowi Dzieci i Młodzieży statusu stałego podmiotu o charakterze opiniodawczym”⁵⁶⁴.

Istotnym podmiotem podejmującym działania na rzecz młodzieży w Polsce jest Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE), powołana w 1993 r. jako fundacja Skarbu Państwa⁵⁶⁵. Fundacja pełni rolę krajowego operatora europejskich programów, projektów i inicjatyw edukacyjnych, wspierających rozwój kompetencji młodych ludzi zarówno w ramach edukacji formalnej, jak i pozaformalnej oraz uczenia się nieformalnego. Działania FRSE umożliwiają poszerzanie wiedzy ogólnej i specjalistycznej, rozwijanie umiejętności oraz zdobywanie doświadczeń poprzez aktywność w społecznościach lokalnych i międzynarodowych. Od 2014 r. Fundacja pełni funkcję Narodowej Agencji Programu Erasmus+, natomiast od 2018 r. odpowiada również za wdrażanie Europejskiego Korpusu Solidarności. Na poziomie krajowym koordynuje nabory wniosków, nadzoruje finansowanie projektów oraz wspiera beneficjentów w ich realizacji. Na arenie międzynarodowej reprezentuje Polskę jako partner w obszarze edukacji i młodzieży. Łączny budżet przeznaczony na realizację inicjatyw w ramach programów Erasmus+ i Europejskiego Korpusu Solidarności na lata 2021-2027 przekracza 29 mld euro w skali całej Unii Europejskiej⁵⁶⁶.

Wśród aktorów zewnętrznych wspierających politykę młodzieżową ważną rolę odgrywają ośrodki badawcze i analityczne, które dostarczają wiedzy o sytuacji młodzieży w społeczeństwie. Wyniki ich badań stanowią często istotne źródło dla twórców programów i strategii skierowanych do młodego pokolenia. Przykładem jest Centrum Badania Opinii Społecznej (CBOS), które cyklicznie monitoruje spożywanie substancji psychoaktywnych

⁵⁶⁴ Art. 15 ust. 1 Uchwały XXIII sesji Sejmu Dzieci i Młodzieży z dnia 1 czerwca 2017 r. w sprawie miejsca lokalnych bohaterów w przestrzeni publicznej wolnej od symboli propagujących systemy totalitarne.

⁵⁶⁵ Statut FRSE, online: https://www.frse.org.pl/brepo/panel_repo_files/2024/07/25/wgndrx/statut-frse.pdf [dostęp: 4.06.2018].

⁵⁶⁶ Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, online: <https://www.frse.org.pl/o-fundacji> [dostęp: 4.06.2018].

przez młodzież na zlecenie Krajowego Biura ds. Przeciwdziałania Narkomanii⁵⁶⁷. Wśród ośrodków akademickich wyróżnia się Młodzi w Centrum LAB działający przy Uniwersytecie SWPS, prowadzący badania m.in. nad migracjami młodzieży oraz edukacją przyszłości⁵⁶⁸. Swoje analizy prowadzą także organizacje pozarządowe, np. fundacja BigBang, która przedstawiła badanie na temat generacji Z na rynku pracy⁵⁶⁹. Na szczególną uwagę zasługuje także raport „Młodzi 2018”⁵⁷⁰, finansowany przez Europejską Partię Ludową w Parlamencie Europejskim. Dokument ten stanowi próbę diagnozy wyzwań, potrzeb i aspiracji młodych Polaków, a jego wstęp autorstwa cytowanej już Krystyny Szafraniec zawiera krytykę braku reakcji elit politycznych na wcześniejsze rekomendacje dotyczące polityki młodzieżowej, zawarte m.in. w opracowaniu „Młodzi 2011”⁵⁷¹.

Sektor prywatny odgrywa coraz istotniejszą rolę w realizacji polityki młodzieżowej, szczególnie w obszarach związanych z edukacją, rynkiem pracy i rozwojem kompetencji. Przedsiębiorstwa uczestniczą w programach wspierających kształcenie dualne, oferują miejsca stażowe, praktyki zawodowe oraz programy mentoringowe dla młodzieży. Działania te nie tylko wspierają proces przechodzenia młodych ludzi z edukacji na rynek pracy, lecz także odpowiadają na potrzeby gospodarki opartej na wiedzy. Współpraca między sektorem prywatnym a instytucjami edukacyjnymi przyczynia się do lepszego dostosowania programów kształcenia do wymagań rynku pracy. Ponadto, niektóre firmy angażują się w działania społeczne poprzez realizację własnych inicjatyw z zakresu społecznej odpowiedzialności biznesu (CSR), wspierając projekty edukacyjne, wolontariat młodzieżowy czy rozwój kompetencji cyfrowych. Włączenie sektora prywatnego w politykę młodzieżową może zatem

⁵⁶⁷ Centrum Informacji o Narkotykach i Narkomanii Krajowego Biura ds. Przeciwdziałania Narkomanii, *Raporty Młodzi 2010, 2013, 2016, 2018, 2021*, online: <https://www.cinn.gov.pl/porta1> [dostęp: 20.09.2017]; CBOS, *Raport Młodzi 2021*, online: https://www.cbos.pl/PL/wydarzenia/91_prezentacja/mlodziez_2021_konferencja_2022_09_20_CBOS.pdf [dostęp: 13.05.2024].

⁵⁶⁸ Młodzi w centrum LAB, online: <https://youth.swps.pl/> [dostęp: 14.03.2022].

⁵⁶⁹ A. Smolak, *Przelamywanie stereotypów...*

⁵⁷⁰ Raport, *Młodzi 2018*, online: <http://mlodzi2018.pl/> [dostęp: 10.10.2020].

⁵⁷¹ K. Szafraniec była autorką raportu *Młodzi 2011*, powstałego na zlecenie Kancelarii Prezesa Rady Ministrów. We wstępie do raportu *Młodzi 2018*, K. Szafraniec pisze „(...)Przed laty ukazał się raport *Młodzi 2011*, który powstał na zamówienie Kancelarii Prezesa Rady Ministrów, w jakiejś mierze wskutek unijnych wymogów, stał się krytyczną (zdaniem niektórych niewystarczająco krytyczną) diagnozą sytuacji i szans życiowych młodego pokolenia. Obejmował on szerokie spektrum zagadnień, składających się na socjologiczny portret młodych, przedstawianych jako zróżnicowana generacyjnie kategoria o dynamicznie rosnącym potencjale rozwojowym (zawartym w aspiracjach i dążeniach życiowych, wykształceniu, zasobach społecznej mobilności młodzieży). Potencjał ten – zderzony z rzeczywistością (społecznymi strukturami, rynkiem pracy, brakiem polityk społecznych i rosnącymi podziałami) – nie tylko zapowiadał wariant „straconego pokolenia”, lecz również poważne napięcia społeczne, których konsekwencje zostały wskazane jako nieuniknione lub możliwe. Niewyciągnięcie z tych analiz wniosków, jakkolwiek typowe dla elit władzy, można dziś nazwać błędem, podobnie jak zignorowanie przez rządzących wartości politycznej innych raportów i analiz, które powstawały w tamtym czasie w ścisłym obozie władzy”.

znacząco wzmocnić skuteczność działań publicznych, jednak wymaga to systemowej koordynacji oraz stworzenia trwałych mechanizmów współpracy z administracją publiczną i organizacjami społecznymi⁵⁷².

Podsumowując, struktura instytucjonalna sektora pozarządowego i prywatnego zaangażowanego w kształtowanie oraz realizację polityki młodzieżowej w Polsce charakteryzuje się złożonością i różnorodnością podmiotową. Na przestrzeni lat podejmowano liczne próby stworzenia ogólnokrajowych struktur reprezentujących młodzież, jednak dopiero działalność Polskiej Rady Organizacji Młodzieżowych (PROM) przyniosła względną stabilność i reprezentację interesów młodego pokolenia na poziomie krajowym i europejskim. Istotną rolę odgrywają także inne podmioty: Parlament Studentów RP, Rada Młodych Naukowców, Sejm Dzieci i Młodzieży czy Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE), pełniąca funkcję Narodowej Agencji programów Erasmus+ i Europejski Korpus Solidarności. Wspierającymi aktorami polityki młodzieżowej są również ośrodki badawcze, organizacje pozarządowe oraz sektor prywatny, który coraz aktywniej uczestniczy w procesach wspierania edukacji i aktywizacji młodych ludzi. Mimo istnienia wielu form instytucjonalnego zaangażowania, wyzwaniem pozostaje stworzenie spójnego systemu współpracy międzysektorowej oraz wzmocnienie realnego wpływu młodzieży na decyzje dotyczące ich przyszłości.

2.3.5. Interwencje i programy kierowane do młodzieży w Polsce

Interwencje publiczne i programy skierowane do młodzieży nie są skonsolidowane w jednym dokumencie, lecz są rozproszone i zawarte w różnych dokumentach państwowych, agendach ministerialnych, działaniach samorządowych oraz w aktywnościach organizacji pozarządowych. Na poziomie krajowym (państwa) w „Strategii na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju” wskazano projekty strategiczne na rzecz młodzieży, których realizacja przyczynia się do osiągnięcia postawionych celów. Aktorami odpowiedzialnymi za ich wdrażanie zostali wyznaczeni minister ds. oświaty, minister ds. zabezpieczenia społecznego i rodziny oraz minister ds. sportu. Wśród projektów strategicznych warto wymienić chociażby:

- Program „Włączeni w edukację” - nowy model kształcenia dzieci, młodzieży i dorosłych z niepełnosprawnościami i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zmierzający do większej aktywizacji zawodowej niepełnosprawnych absolwentów

⁵⁷² Więcej na temat roli sektora przedsiębiorców w wdrażaniu polityki młodzieżowej zob. rozdział III niniejszej pracy.

szkół i uczelni⁵⁷³. Podmiotem odpowiedzialnym za realizację programu był minister ds. oświaty.

- Program „Gwarancje dla młodzieży” - indywidualna i kompleksowa aktywizacja zawodowo-edukacyjnej osób młodych, wchodzących na rynek pracy (bezrobotnych, biernych zawodowo oraz poszukujących pracy)”⁵⁷⁴. Podmiotem odpowiedzialnym za realizację programu był minister ds. zabezpieczeń społecznych i rodziny.
- Program „Młodzież solidarna w działaniu” - kreowanie i kształtowanie aktywności społecznej młodzieży, poprzez organizację wolontariatu, udziału w życiu publicznym, kształcenie kompetencji oraz wartości i umiejętności społecznych⁵⁷⁵. Podmiotem odpowiedzialnym za realizację programu był minister ds. społecznych.
- Program „Klub”, wspierający działalność klubów sportowych (skierowaną do dzieci i młodzieży), które stanowią lokalne centra aktywności społecznej oraz są miejscem aktywnego spędzania czasu, budowania więzi społecznych i rozwijania kompetencji, takich jak umiejętność pracy w grupie, wytrwałość czy pracowitość⁵⁷⁶. Podmiotem odpowiedzialnym za realizację programu był minister ds. sportu.

Na poziomie poszczególnych ministerstw podejmowane są resortowe i międzyresortowe programy i projekty. Niektóre z programów są adresowane bezpośrednio do młodzieży, w innych z kolei młodzi ludzie są beneficjentami pośrednimi. Przykładami takich programów są:

- Program „Rodzina 800+” (wcześniej „Rodzina 500+”) - rozpoczął się 1 kwietnia 2016 r. W ramach programu rodzice oraz opiekunowie dzieci do 18. roku życia mogą otrzymać wsparcie w wysokości 500 zł każde dziecko. W ramach tego programu rodzinom z dziećmi na utrzymaniu przysługuje świadczenie wychowawcze w wysokości 500 zł na dziecko w wieku do ukończenia 18 roku życia, bez względu na dochód osiągany przez rodzinę. Programem „Rodzina 500+” w 2017 r., zostało objętych 3,992 mln dzieci do 18 lat⁵⁷⁷. W 2016 r. na realizację celów programu „Rodzina 500+” przeznaczono 17,40 mld zł, w 2017 r. – 23,50 mld zł, w 2018 r. – 22,17

⁵⁷³ Ministerstwo Rozwoju, *Strategia na rzecz ...*, s. 166.

⁵⁷⁴ Tamże, s. 168.

⁵⁷⁵ Tamże, s. 286.

⁵⁷⁶ Tamże, s. 287.

⁵⁷⁷ W Raporcie „Rodzina 500+” (stan na 31 lipca 2017 r.) nie wyodrębniono kategorii wiekowej „młodzież”. W związku z tym trudno ocenić, ile młodych osób w wieku 15-18 lat zostało objętych wsparciem w ramach programu, zob.: Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej: *Raport „Rodzina 500+”* (stan na 31 lipca 2017 r.), online: www.mpips.gov.pl/wsparcie-dla-rodzin-z-dziecmi/rodzina-500-plus/dokumen-ty-i-opracowania/raport-rodzina-500-stan-na-31-lipca-2017-r [dostęp: 16.09.2017].

mld zł, w 2019 r. - 31 mld zł, a w 2020 r. przeznaczono kwotę 41,2 mld zł⁵⁷⁸.

- Program „Wsparcie w starcie” - program ministerstwa ds. społecznych wspierający rozwój przedsiębiorczości. W jego ramach studenci ostatniego roku studiów wyższych, absolwenci szkoły lub uczelni wyższej oraz zarejestrowani bezrobotni mogą ubiegać się o niskooprocentowane pożyczki w wysokości do 70 tys. zł na podjęcie działalności gospodarczej oraz utworzenie stanowiska pracy dla osoby bezrobotnej. Pilotażowa edycja programu została przeprowadzona w 2013 r. Od listopada 2014 r. program realizowany jest we wszystkich województwach⁵⁷⁹.
- Fundusz pożyczek i kredytów studenckich utworzony w Banku Gospodarstwa Krajowego - udzielanie dopłat do oprocentowania kredytów studenckich. Kredyt mogą otrzymać studenci lub doktoranci, którzy rozpoczęli studia przed ukończeniem 25. roku życia. Pierwszeństwo uzyskania kredytu mają osoby o niskich dochodach na osobę w rodzinie⁵⁸⁰.
- Programu Operacyjnego Wiedza, Edukacja, Rozwój - projekty rozwijania polityk na rzecz młodych ludzi, w tym działań związanych z przeciwdziałaniem bezrobociu i zwiększaniu szans na rynku pracy wśród młodzieży. Ostatecznymi odbiorcami wsparcia w ramach realizowanych przedsięwzięć są m.in. osoby młode, w tym niepełnosprawne, do 30. roku życia, które nie pracują, nie uczą się ani w żaden inny sposób nie uczestniczą w edukacji tzw. NEET⁵⁸¹.

Samorząd terytorialny w ramach prowadzonych przez siebie aktywności realizuje własne działania skierowane do młodzieży. Interwencje dotyczą różnych sektorów: zdrowie, sport i czas wolny, edukacja, zatrudnienie i wiele innych. Spośród szerokiego spektrum interwencji samorządowych na potrzeby niniejszej dysertacji wybrano 4 przykłady interwencji na poziomie województwa, które dotyczą edukacji zawodowej. Dobrymi przykładami są:

- „Czas zawodowców BIS – zawodowa Wielkopolska” - odbudowa systemu kształcenia zawodowego w Wielkopolsce a także rozszerzanie i umacnianie relacji pomiędzy szkołami i pracodawcami m.in. poprzez: włączanie pracodawców w proces doradzania

⁵⁷⁸ Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej, *Program Rodzina 500+*, online: <https://www.gov.pl/web/rodzina/rodzina-500-plus> [dostęp: 16.03.2022].

⁵⁷⁹ Bank Gospodarstwa Krajowego, *Wsparcie w starcie: Informacje o Programie*, online: wsparciewstarcie.bgk.pl [dostęp: 9.09.2017].

⁵⁸⁰ Bank Gospodarstwa Krajowego, *Fundusz pożyczek i kredytów studenckich*, online: www.bgk.pl/osoby-fizyczne/pozyczki-i-kredyty-studenckie [dostęp: 9.09.2017].

⁵⁸¹ Serwis Programu Wiedza Edukacja Rozwój, *Dla kogo jest Program?*, online: <https://www.power.gov.pl/strony/o-programie/dla-kogo-jest-program/> [dostęp: 10.10.2017].

uczniom odnośnie kierunków rozwoju zawodowego, dopasowanie ofert staży do umiejętności i kompetencji uczniów przy wykorzystaniu Systemu Zawodowcy, wsparcie szkół i pracodawców w procesie komunikacji z lokalnymi instytucjami rynku pracy⁵⁸².

- „Mam zawód – mam pracę w regionie” - unowocześnienie i wzmocnienie potencjału szkolnictwa zawodowego na terenie województwa śląskiego oraz podkreślenie jego wagi dla rozwoju społeczno-gospodarczego regionu, poprzez stworzenie dokumentu Program Rozwoju Szkolnictwa Zawodowego Województwa Śląskiego na lata 2014-2020. Program zakładał m.in.: dostosowanie oferty szkolnictwa zawodowego do potrzeb rynku pracy oraz gospodarki, unowocześnienie i podniesienie jakości przygotowania i realizacji procesu kształcenia zawodowego w szkołach dla młodzieży oraz promowanie szkolnictwa zawodowego⁵⁸³.
- „Prymusi Zawodu Kujaw i Pomorza II” - zwiększenie szans na zatrudnienie uczniów szkół zawodowych, w szczególności poprzez podniesienie efektywności kształcenia zawodowego w województwie Kujawsko-Pomorskim., poprzez comiesięczne wsparcie stypendialne dla najlepszych uczniów szkół zawodowych⁵⁸⁴.
- „Zawodowa Małopolska – Festiwal Zawodów” - wsparcie młodzieży ze szkół podstawowych oraz ich rodziców w momencie podejmowania decyzji o wyborze szkoły ponadpodstawowej poprzez: organizację corocznego festiwalu zawodów, gdzie młody człowiek może spróbować swoich sił w różnych branżach, profesjonalizację doradztwa zawodowego w szkołach, wsparcie rodziców w wyborze odpowiedniej oferty edukacyjnej dla swojego dziecka⁵⁸⁵.

W Polsce istnieje wiele inicjatyw skierowanych do młodych ludzi, z których większość jest realizowana przez organizacje pozarządowe na poziomie lokalnym i regionalnym. Te

⁵⁸² Program został uruchomiony w ramach Wielkopolskiego Regionalnego Programu Operacyjnego 2014+ i był realizowany do końca 2022 r. przez Samorząd Województwa Wielkopolskiego, Politechnikę Poznańską we współpracy z zainteresowanymi samorządami, pracodawcami i szkołami kształcącymi zawodowo z terenu województwa wielkopolskiego, zob. *Program Zawodowcy*, online: <https://zawodowcy.org/> [dostęp: 03.03.2022].

⁵⁸³ Zarząd Województwa Śląskiego, *Program Rozwoju Szkolnictwa Zawodowego Województwa Śląskiego na lata 2014-2020, w ramach projektu systemowego Mam zawód – mam pracę w regionie*, online: <https://www.slaskie.pl/content/program-rozwoju-szkolnictwa-zawodowego> [dostęp: 03.03.2022].

⁵⁸⁴ Projekt „Prymusi Zawodu Kujaw i Pomorza II” realizowany jest przez Departament właściwy ds. edukacji Urzędu Marszałkowskiego Województwa Kujawsko-Pomorskiego w ramach Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Kujawsko-Pomorskiego na lata 2014-2020, zob. *Program Zawodowy Prymus*, online: <https://zawodowyprymus.kujawsko-pomorskie.pl/> [dostęp: 03.03.2022].

⁵⁸⁵ Urząd Marszałkowski Województwa Małopolskiego, *Zawodowa Małopolska. Festiwal Zawodów*, online: <https://zawodowa.malopolska.pl/festiwal-zawodow> [dostęp: 03.03.2022].

organizacje mogą ubiegać się o dofinansowanie zadań publicznych na rzecz młodzieży poprzez udział w otwartych konkursach ofert, które są ogłaszane przez samorządy lokalne. Ministerstwa także przyznają środki finansowe na realizację zadań przez organizacje pozarządowe, co odbywa się poprzez otwarte konkursy. Narodowy Instytut Wolności, instytucja powołana przez Sejm, zajmuje się wspieraniem finansowym organizacji pozarządowych. FRSE odgrywa istotną rolę w rozdysponowaniu funduszy europejskich dla organizacji pozarządowych działających w sektorze młodzieżowym. Środki pochodzące z amerykańskich źródeł na rzecz organizacji pozarządowych są rozdysponowywane m.in. przez Polsko-Amerykańską Fundację Wolności. Oprócz wymienionych wyżej instytucji państwowych i organizacji, istnieje również wiele innych podmiotów, takich jak firmy, think-tanki, które specjalizują się w wspieraniu działalności organizacji pozarządowych, w tym tych działających na rzecz młodzieży. Do przykładowych działań realizowanych przez organizacje pozarządowe na rzecz młodych ludzi można zaliczyć:

- Program „Równać szanse” - wyrównywanie szans młodych ludzi na dobry start w dorosłe życie⁵⁸⁶. Program skierowany jest do osób w wieku 13-19 lat mieszkających w miejscowościach do 20 tys. mieszkańców. W ramach programu organizacje pozarządowe, biblioteki, domy kultury oraz grupy nieformalne mogą ubiegać się o dotacje na realizację projektów, które przyczynią się do rozwoju kompetencji i umiejętności młodych ludzi. W trakcie 17 edycji programu zrealizowano ponad 2,8 tys. projektów, w których bezpośrednio udział wzięło około 142 tys. uczestników. Realizatorem programu jest Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży, z kolei fundatorem, Polsko – Amerykańska Fundacja Wolności, która na rzecz programu przekazała dotację w wysokości 13,5 mln usd⁵⁸⁷.
- Program Erasmus+ - program Unii Europejskiej, realizowany przez FRSE w dziedzinie edukacji, szkoleń, młodzieży i sportu. Jego celem jest wspieranie uczniów, studentów, nauczycieli, wykładowców i wolontariuszy w prowadzeniu międzynarodowych projektów służących podnoszeniu kompetencji. W perspektywie 2014-2020 przeznaczono 1,6 mld euro na dofinansowanie projektów, 5,5 tys. instytucji skorzystało z programu, zorganizowano 375 tys. mobilności⁵⁸⁸.
- Program „Projektor” - wolontariat studencki, realizowany przez Fundację Edukacyjną

⁵⁸⁶ Równać szanse, *O Programie*, online: www.rownacszanse.pl/o-programie [dostęp: 14.09.2017].

⁵⁸⁷ Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności, *Równamy szanse w edukacji. Równać szanse*, online: bit.ly/2AXBtuf [dostęp: 4.06.2018].

⁵⁸⁸ Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, *Program Erasmus+*, online: <https://erasmusplus.org.pl/o-programie> [dostęp: 4.06.2018].

Przedsiębiorczości. Celem programu jest aktywizacja i przeciwdziałanie wykluczeniu dzieci i młodzieży z małych miasteczek i wsi w całej Polsce poprzez rozwijanie ich pasji i zainteresowań, odkrywanie talentów i potencjału drzemącego zarówno w studentach, jak i w uczestnikach projektów⁵⁸⁹. W ramach programu studenci wolontariusze realizują projekty edukacyjne na rzecz młodszych mieszkańców na wsi i w małych miasteczkach. Od 2003 r. w ramach programu ponad 13 tys. studentów przeprowadziło ponad 34 tys. projektów edukacyjnych w 2390 szkołach w Polsce. Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności na realizację programu przekazała dotację w wysokości 6,2 mln USD⁵⁹⁰.

- Program „Korpus Solidarności” - wypracowanie i wdrożenie rozwiązań ułatwiających i zachęcających obywateli do systematycznego oraz długoterminowego zaangażowania się w wolontariat. Pionierski, ogólnopolski i kompleksowy program wolontariatu, jest skierowany do wielu grup, zarówno wolontariuszy jak i tych którzy organizują im wolontariat - organizacji, placówek, itd. Program zarządzany jest przez Narodowy Instytut Wolności – Centrum Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego⁵⁹¹.

Podsumowując, interwencje państwowe na rzecz młodzieży mają istotny potencjał w kształtowaniu warunków sprzyjających aktywnemu uczestnictwu młodych ludzi w życiu społecznym, edukacyjnym i zawodowym. Odpowiednio zaprojektowane polityki publiczne mogą przyczyniać się do wyrównywania szans rozwojowych, przeciwdziałania marginalizacji społecznej oraz wspierania przejścia z edukacji do zatrudnienia. Kluczowym elementem zwiększającym efektywność tych działań jest ich kompleksowość i spójność – zarówno między sektorami (edukacja, rynek pracy, zdrowie, mieszkalnictwo), jak i pomiędzy poziomami zarządzania (centralnym, regionalnym i lokalnym). Potencjał interwencji państwowych wzrasta również w kontekście partnerstw z organizacjami pozarządowymi, sektorem prywatnym oraz instytucjami międzynarodowymi, co pozwala na lepsze dopasowanie działań do zróżnicowanych potrzeb młodzieży oraz sprzyja wymianie dobrych praktyk. Zasadnicze znaczenie ma także prowadzenie polityk opartych na danych empirycznych, w tym systematyczne monitorowanie i ewaluacja wdrażanych programów.

⁵⁸⁹ Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, *Projektor – wolontariat studencki*, online: <https://projektor.org.pl> [dostęp: 14.09.2017].

⁵⁹⁰ Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności: *Równać szanse w edukacji. Projektor – Wolontariat Studencki*, online: <https://pafw.pl/program/inicjatywy-w-zakresie-edukacji/projektor-wolontariat-studencki/> [dostęp: 4.06.2018].

⁵⁹¹ Narodowy Instytut Wolności – Centrum Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego, *Program Korpus Solidarności*, online: <https://www.korpussolidarnosci.gov.pl/korpus-solidarnosci/> [dostęp: 10.05.2020].

2.3.6. Monitorowanie i ewaluacja

Głównym celem oceny polityk publicznych jest dostarczanie informacji na temat skutków interwencji rządowych. Ocena ta pełni istotną rolę jako narzędzie wspomagające proces podejmowania decyzji w administracji publicznej, umożliwiając nam ocenę jakości, efektywności oraz spójności realizowanych działań. Ocena jest kluczowym narzędziem wspierającym podejmowanie decyzji w administracji publicznej, umożliwiając analizę jakości, efektywności oraz zgodności działań z założeniami. W teorii możemy wyróżnić trzy kluczowe funkcje oceny:

- funkcja rozliczeniowa – zapewnia odpowiedzialność za realizowane działania i monitoruje zgodność ze standardami, zwiększając przejrzystość i zaufanie publiczne,
- funkcja poznawcza – pomaga zrozumieć procesy i ich rezultaty, umożliwiając analizę czynników sukcesu i formułowanie wniosków na przyszłość,
- funkcja stymulująca – motywuje do doskonalenia organizacyjnego poprzez identyfikowanie obszarów do poprawy⁵⁹².

Ocena wspiera podejmowanie decyzji opartych na analizie, co przyczynia się do efektywniejszej realizacji polityk publicznych. W polskiej kulturze procesu ewaluacyjnego dominuje zastosowanie jedynie pierwszej funkcji ewaluacji, czyli rozliczania, egzekwowania rozliczeń finansowych danej interwencji (programu, polityki)⁵⁹³. Nie można wskazać jednego źródła finansowania działań z zakresu polityki młodzieżowej w Polsce. Projekty i programy podejmowane na rzecz młodych ludzi finansowane są ze środków pozostających do dyspozycji poszczególnych ministerstw, agend rządowych czy samorządów terytorialnych, a także ze środków europejskich.

Spośród wielu realizowanych interwencji na rzecz młodzieży do przedstawienia procesu monitoringu i ewaluacji wybrano program „Gwarancje dla młodzieży”⁵⁹⁴, którego celem była poprawa sytuacji młodych ludzi na rynku pracy i to zarówno tych zarejestrowanych w urzędach pracy jako osoby bezrobotne, jak również osoby bierne zawodowo, które mogłyby na rynek

⁵⁹² P. Antosz, Z. Drożdżak, W. Felcis, *Kultura ewaluacyjna w Polsce*, „Zeszyty Naukowe Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego”, nr 2 (18), 2012, s. 9.

⁵⁹³ Szerzej: J. Górniak, *Ewaluacja w cyklu polityk publicznych*, [w]: S. Mazur (red.), *Ewaluacja funduszy strukturalnych – perspektywa regionalna*, Kraków: Uniwersytet Ekonomiczny, 2007, ss. 11-28.

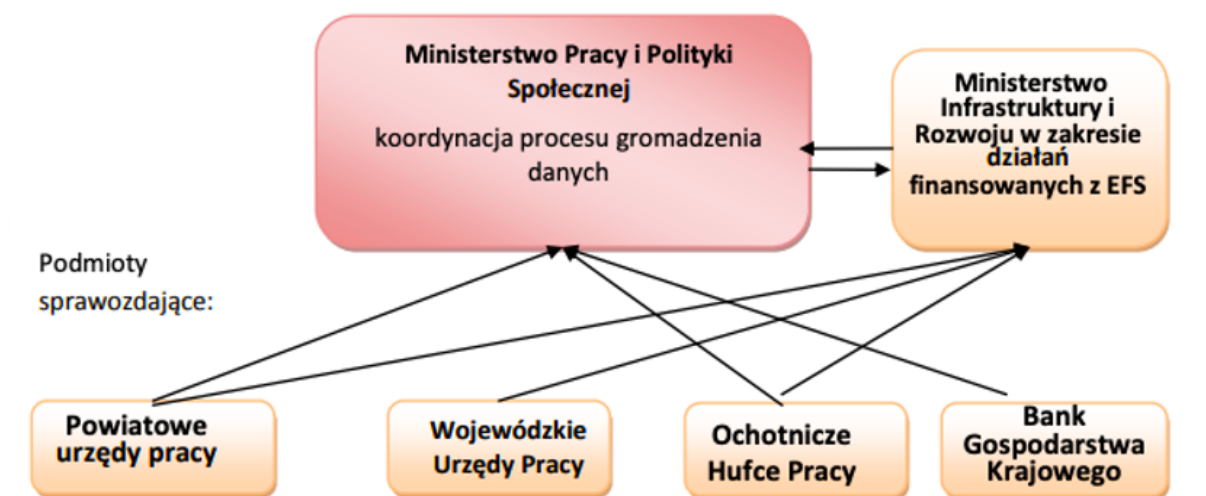
⁵⁹⁴ Zob. European Commission, *Youth Guarantee*, online: https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/policies-and-activities/eu-employment-policies/youth-employment-support/reinforced-youth-guarantee_en [dostęp: 08.08.2020].

powrócić. Na realizację programu „Gwarancje dla młodzieży” przeznaczono środki krajowe, a także środki pochodzące z Europejskiego Funduszu Społecznego oraz Inicjatywy na rzecz zatrudnienia osób młodych w ramach UE. W ramach środków Funduszu Pracy, których realizatorem są urzędy pracy na aktywizację bezrobotnych (szacuje się, że będzie to średniorocznie kwota ok. 1,8 mld zł) oraz przez Ochotnicze Hufce Pracy w ramach środków budżetowych na realizację zadań ustawowych (szacuje się, że będzie to średniorocznie kwota ok. 52 mln zł)⁵⁹⁵. W ramach środków UE na realizację „Gwarancji dla młodzieży” (w odniesieniu do młodych poniżej 29. roku życia) finansowanie pochodzi z POWER w okresie programowania 2014-2020 w ramach którego wspierane były osoby młode we wszystkich województwach. Na zaplanowane działania przeznaczono kwotę 2,035 mld euro. Przyjęto, że działania prowadzone przez Ochotnicze Hufce Pracy polegające na wsparciu standardowym są finansowane z Funduszu Pracy i budżetu państwa. Działania pogłębione i kompleksowe są dodatkowo finansowane z programu POWER i Inicjatywy na rzecz zatrudnienia ludzi młodych⁵⁹⁶. Na szczeblu europejskim to Komisja Europejska prowadziła procesy ewaluacyjne, poprzez regularne coroczne monitorowanie postępu w realizacji „Gwarancji dla młodzieży” (od 2015 r. wprowadzono roczny cykl zbierania danych postępu wdrażania programu). Nawiązując do mechanizmów ewaluacji UE, zaplanowano krajowy „Plan realizacji gwarancji dla młodzieży w Polsce”, a w tym system monitorowania programu. Koordynatorem procesu monitorowania został minister ds. socjalnych, przy pomocy i zaangażowaniu wszystkich partnerów (m.in. Ochotnicze Hufce Pracy, ministerstwo ds. rozwoju oraz Bank Gospodarstwa Krajowego) włączonych w realizację programu. Zobligowano partnerów do dostarczenia rzetelnych danych w zakresie i terminach określonych przez krajowego koordynatora – minister ds. socjalnych (gromadzi i scala przesłane dane). Poniżej pokazano rysunek 3., który ilustruje proces gromadzenia danych w ramach programu „Gwarancje dla młodzieży”.

⁵⁹⁵ Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej Ministerstwo Infrastruktury i Rozwoju, *Zaktualizowany Plan realizacji Gwarancji dla młodzieży w Polsce*, 2015, s. 58, online: <https://cofund.org.pl/upload/2-zaktualizowany-plan-realizacji-gwarancji-dla-m%C5%82odzie%C5%BCy-w-polsce.pdf> [dostęp: 10.05.2020].

⁵⁹⁶ Tamże, s. 59.

Rysunek 3. Gromadzenie danych procesu monitoringu programu „Gwarancje dla młodzieży”



Źródło: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Ministerstwo Infrastruktury i Rozwoju, *Zaktualizowany Plan realizacji Gwarancji dla młodzieży w Polsce*, 2015.

Na podstawie przesyłanych danych zaplanowano monitorowanie zachodzących zmiany i przygotowano postępy realizacji. W „Planie realizacji gwarancji dla młodzieży” proces monitorowania uwzględnia badanie rezultatów odnośnie do statusu uczestników w określonym czasie po zakończeniu tych działań, co miało umożliwić sukcesywną weryfikację zasadności i kierunków podejmowanych działań oraz umożliwić ewentualne zmiany w tym zakresie. Zgodnie z wytycznymi UE, powołano specjalny Zespół monitorujący „Gwarancje dla młodzieży”⁵⁹⁷, włączający organizacje młodzieżowe i młodzieżowe struktury partnerów społecznych⁵⁹⁸. Do zadań Zespołu należało:

- opiniowanie działań podejmowanych w ramach realizacji programu,
- proponowanie nowych rozwiązań,
- upowszechnianie i promowanie działań w ramach programu.

⁵⁹⁷ Zarządzenie nr 26 Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie powołania Zespołu monitorującego Gwarancje dla młodzieży, (Dz.U. z 2012 r. poz. 392).

⁵⁹⁸ Do zespołu weszły obok przedstawicieli ministra ds. socjalnych następujące organizacje pozarządowe: Akademii Kultury Informacyjnej, Europejskiego Centrum Współpracy Młodzieży, Forum Młodych Lewiatan, Fundacji Dobra Sieć, Fundacji im. Lesława A. Pagi, Fundacji Studenckiej Forum Business Centre Club, Komisji Młodych Forum Związków Zawodowych, Krajowej Izby Gospodarczej, Młodzi Reformują Polskę, Niezależnego Samorządnego Związku Zawodowego "Solidarność", Ogólnopolskiego Porozumienia Związków Zawodowych, Pracodawców Rzeczypospolitej Polskiej, Parlamentu Studentów Rzeczypospolitej Polskiej, Stowarzyszenia Projekt Polska, Stowarzyszenia Rzemiosło Przyszłości, Polskiej Rady Organizacji Młodzieżowych, Związku Młodzieży Wiejskiej, Związku Rzemiosła Polskiego, online: <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzienniki-resortowe/powolanie-zespołu-monitorującego-gwarancje-dla-młodzieży-34989981> [dostęp: 10.05.2020].

Pierwsze spotkanie zespołu miało miejsce 16 września 2015 r. odbyło się pięć kolejnych spotkań Zespołu, ostatnie z nich w 2017 r.⁵⁹⁹. Na spotkaniach dyskutowano m.in. poprawę sytuacji młodych ludzi na rynku pracy (we wrześniu 2017 r. stopa bezrobocia spadła wśród osób do 24 roku życia wynosiła 13,9% w porównaniu do początku wdrażania „Gwarancji dla młodzieży” tj. stycznia 2014 r.)⁶⁰⁰, przedstawiono dane statystyczne, formy aktywizacji młodzieży, wachlarz konkursów grantowych.

Podsumowując, pomimo powstania raportów monitorujących w urzędach pracy⁶⁰¹ współfinansowanych ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, trudno jest wskazać rzeczywistą jakość i wymierne efekty wykonania programu. Posługując się danymi statystycznymi z Urzędów Pracy można łatwo wskazać, ile osób skorzystało z programu. Jednakże, losy absolwentów poszczególnych aktywności w ramach „Gwarancji dla młodzieży” nie są monitorowane. Nie wiadomo czy osoba po ukończeniu aktywności w ramach programu rzeczywiście znalazła zatrudnienie, przekwalifikowała się i wykonuje nowy zawód. Na podstawie dostępnych informacji i danych można przedstawić dane statystyczne jak: ilość osób, które wzięły udział w danej aktywności czy wysokość środków finansowych przeznaczonych na realizację programów i projektów strategicznych, których odbiorcami są młodzi ludzie. Dodatkowym wyzwaniem było oszacowanie ilości środków finansowych, jakimi dysponują organizacje młodzieżowe lub te, które działają na rzecz młodzieży, na przykład poprzez jej aktywizację. Brak dostępnych źródeł oraz niemożność określenia wysokości przekazanych form wsparcia (np. w ramach konkursów dotacyjnych organizowanych na poziomie lokalnym, regionalnym i krajowym czy konkursów organizowanych przez organizacje pozarządowe).

⁵⁹⁹ W związku z Zaleceniem Rady z dnia 30 października 2020 r. w sprawie pomostu do zatrudnienia - wzmocnienia gwarancji dla młodzieży oraz zastępującym Zalecenie Rady z dnia 22 kwietnia 2013 r. w sprawie ustanowienia gwarancji dla młodzieży 2020/C 372/01, powołano w Polsce dnia 12 maja 2021 r. Zespół monitorujący *Gwarancje dla młodzieży* (Dz. Urz. UE C 372 z 04.11.2020, str. 1).

⁶⁰⁰ Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, *V Posiedzenie Zespołu monitorującego Gwarancje dla młodzieży*, online: <https://www.gov.pl/web/rodzina/v-posiedzenie-zespołu-monitorującego-gwarancje-dla-młodzieży> [dostęp: 10.05.2018].

⁶⁰¹ Przykład: Wojewódzki Urząd Pracy w Gdańsku, *Ocena wsparcia adresowanego do osób w wieku 15-24 lata w projektach realizowanych w ramach Działania 6.1 PO KL*, Raport, 2013, online: <https://www.ewaluacja.gov.pl/media/29101/r47.pdf> [dostęp: 10.05.2018]; Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie, *Małopolskie Gwarancje dla Młodzieży Rekomendacje w zakresie wspierania osób młodych na rynku pracy*, 2016, online: https://efs.mriips.gov.pl/_data/assets/pdf_file/0020/9128/0021_malopolskie-rekomendacje.pdf [dostęp: 10.05.2018]. Wojewódzki Urząd Pracy w Warszawie, *Gwarancje dla młodzieży. Działania Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Warszawie oraz powiatowych urzędów pracy w województwie mazowieckim w 2017 r., 2018*, online: <https://wupwarszawa.praca.gov.pl/documents/47726/7156793/efekty%20GdM%202017.pdf/50a5aecd-3016-48ce-8efc-405df528c743> [dostęp: 10.05.2018].

2.4. Wnioski

Analiza przeprowadzona w rozdziale drugim potwierdza, że polityka młodzieżowa stanowi integralny element szerszego systemu polityk publicznych, realizowanych równolegle na poziomie lokalnym, krajowym i europejskim. Jej zakres tematyczny jest niezwykle szeroki, obejmując takie obszary, jak edukacja, zatrudnienie, zdrowie, partycypacja społeczna czy kultura, co uzasadnia jej klasyfikację jako polityki międzysektorowej. Szczególne znaczenie w badanym okresie – obejmującym dekadę obowiązywania strategii „Europa 2020” – miał kontekst unijny, w którym polityka młodzieżowa została wyodrębniona jako samodzielny obszar interwencji. Potwierdza to wzrastające znaczenie młodego pokolenia jako grupy wymagającej systemowego wsparcia w obliczu dynamicznych przemian społecznych, gospodarczych i technologicznych.

W celu pogłębienia analizy, w rozdziale zastosowano model cyklu polityk publicznych Harolda D. Lasswella, który umożliwił uporządkowanie zagadnień związanych z identyfikacją problemów, formułowaniem celów, wdrażaniem działań oraz oceną rezultatów. Uzupełnieniem tej perspektywy stała się teoria wdrażania autorstwa Jeffreya Pressmana i Aarona Wildavsky’ego, dzięki której możliwe było uwzględnienie różnic pomiędzy poziomem centralnym, a lokalnym w implementacji polityki publicznej. Analiza wykazała, że choć za wdrażanie polityki młodzieżowej odpowiada przede wszystkim państwo, istotną rolę odgrywają również jednostki samorządu terytorialnego, organizacje pozarządowe, instytucje eksperckie oraz w coraz większym stopniu, sektor prywatny.

W toku analizy zidentyfikowano również kluczowe mankamenty systemu. Brak nadrzędnego, kompleksowego dokumentu strategicznego regulującego politykę młodzieżową w Polsce stanowi istotne ograniczenie w zakresie koordynacji działań oraz ustalania spójnych celów i mechanizmów ich realizacji. Wskazano również na niedostateczne wdrożenie zasady międzysektorowości, która w praktyce nie odpowiada w pełni unijnemu modelowi otwartej metody koordynacji. Dodatkowo, brak silnej instytucji odpowiedzialnej za politykę młodzieżową na szczeblu centralnym znacząco osłabia efektywność działań państwowych i utrudnia ich systemowe zarządzanie.

Złożony charakter polityki młodzieżowej, liczba zaangażowanych aktorów oraz różnorodność podejmowanych interwencji wskazują na potrzebę dalszego porządkowania tego obszaru oraz rozwoju mechanizmów umożliwiających trwałą współpracę między administracją publiczną, społeczeństwem obywatelskim i sektorem prywatnym. Szczególne znaczenie

powinno zostać przypisane aktywnemu włączaniu młodych ludzi w procesy decyzyjne – zarówno poprzez instytucjonalne formy reprezentacji, jak i konsultacje społeczne. Włączenie młodzieży jako pełnoprawnych uczestników procesów tworzenia polityk publicznych może w znaczący sposób przyczynić się do wzrostu ich skuteczności oraz do zwiększenia zaufania młodych obywateli do instytucji publicznych.

W świetle przedstawionych ustaleń uzasadnione wydaje się pogłębienie analizy poprzez skupienie się na wybranych sektorach szczególnie istotnych z perspektywy młodzieży, takich jak rynek pracy, zdrowie psychiczne, czy partycypacja społeczna. Zgodnie z europejskimi założeniami, jednym z głównych priorytetów polityki młodzieżowej powinno być wspieranie młodych osób, zwłaszcza tych zagrożonych wykluczeniem społecznym, w zdobywaniu kompetencji, aktywnym uczestnictwie w życiu publicznym oraz w płynnym przechodzeniu z edukacji do zatrudnienia⁶⁰². Tylko polityka młodzieżowa oparta na rzetelnych danych, zintegrowana międzysektorowo i współtworzona z młodzieżą, może w sposób rzeczywisty odpowiadać na wyzwania współczesności.

⁶⁰² Komisja Europejska, *Komunikat Komisji do Rady, Parlamentu Europejskiego, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno- Społecznego i Komitetu Regionów z dnia 15 września 2015 r. – Projekt wspólnego sprawozdania Rady i Komisji na rok 2015 w sprawie realizacji odnowionych ram europejskiej współpracy w dziedzinie młodzieży (2010-2018)*, COM (2015) 429 final.

Rozdział III. Współpraca sektora edukacji zawodowej i rynku pracy w zakresie polityki młodzieżowej

Współczesny świat charakteryzuje się ogromnym przyspieszeniem zmian społecznych, kulturowych i ekonomicznych. W dobie tych zmian i powstawania społeczeństwa informacyjnego edukacja powinna równie dynamicznie reagować na transformacje społeczne i gospodarcze⁶⁰³. Przygotowanie młodego pokolenia do przejścia z systemu edukacji na rynek pracy to jedno z naczelných zadań socjalizacyjnych spoczywających między innymi na systemie oświaty. Rozwój szkół i instytucji edukacyjnych powinien odbywać się według starannie przygotowanego procesu, być poddawany kontroli i ocenie rezultatów umożliwiających ewaluację⁶⁰⁴. Od lat system edukacji ulega ciągłym zmianom, z powodu chociażby rosnącego zapotrzebowania na formy kształcenia ustawicznego⁶⁰⁵.

Zarysowana w rozdziale II teoria polityki młodzieżowej na poziomie europejskim, krajowym i lokalnym, posłuży jako punkt odniesienia do bliższego przyjrzenia się jednej z polityk sektorowych składających się na politykę młodzieżową. Mówiąc szczegółowo, rozdział III poświęcony jest specyficznej roli, jaką pełni kształcenie i szkolenie zawodowe (*Vocational Education and Training, VET*) w procesie przygotowania młodego pokolenia do tranzycji z systemu edukacji na rynek pracy. W pierwszym podrozdziale przedstawiono kompleksową analizę wyzwań, jakie stały przed młodzieżą na rynku pracy w okresie od 2010 do 2020. W tym kontekście szczególną uwagę zwrócono na trudności, z jakimi młodzi ludzie musieli się zmierzyć w czasie kryzysu ekonomicznego, a także na ich funkcjonowanie w grupie osób pozostających poza zatrudnieniem, edukacją i szkoleniem (*not in education, employment or training - NEET*⁶⁰⁶). Analiza ta pozwoliła na głębsze zrozumienie kontekstu społeczno-gospodarczego, w jakim młodzież kształtowała swoje perspektywy zawodowe w tym okresie. W kolejnym podrozdziale skoncentrowano się na szczegółowej charakterystyce kształcenia zawodowego na poziomie ponadpodstawowym, traktując je jako skonkretyzowaną odpowiedź

⁶⁰³ J. Wilsz, *Teoria pracy*, Kraków: Impuls, 2009, s. 11.

⁶⁰⁴ H. Januszek, J. Sikora, *Socjologia pracy. Implikacje dla pedagogiki pracy*, Poznań: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, 1998, s. 88.

⁶⁰⁵ S. M. Kwiatkowski, *Idea uczenia się przez całe życie*, [w:] S. M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak (red.), *Pedagogika pracy*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2007, s. 196.

⁶⁰⁶ NEET jest akronimem od angielskich słów Not in Employment, Education or Training. NEET to osoba młoda, która nie uczy się, nie pracuje, nie jest zatrudniona oraz nie uczęszcza na dodatkowe szkolenia czy kursy. Do tej kategorii zalicza się bezrobotnych nieedukujących się i nieprzyjmujących żadnych form dodatkowego kształcenia (definicja Międzynarodowej Organizacji Pracy) oraz osoby nieaktywne zawodowo, które nie uczą się ani nie doszkalają. W UE przyjęto, że do tej grupy zalicza się młodych w przedziale wiekowym 16-24. Zob. European Commission, DG Employment, Social Affairs and Inclusion, *Youth neither in employment nor education and training (NEET)*, 2011, s. 2, online: <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=6602&langId=en> [dostęp: 23.09.2021].

na wyzwania stawiane przez dynamiczny rynek pracy. Analizowano strukturę programów kształcenia zawodowego, identyfikując kluczowe elementy, które wpływają na skuteczność przygotowania młodzieży do wejścia na rynek pracy. Taka analiza umożliwiła ocenę adekwatności kształcenia zawodowego w kontekście aktualnych potrzeb rynku pracy. Ostatni podrozdział poświęcono badaniu synergii pomiędzy rynkiem pracy a kształceniem zawodowym. W tym kontekście zaprezentowano przykłady i dobre praktyki wspierania tej współpracy, zarówno na poziomie Unii Europejskiej, jak i w ramach państw zrzeszonych w grupie OECD. Analizowano różne inicjatywy, programy i instrumenty mające na celu zacieśnienie relacji między światem edukacji zawodowej a potrzebami oraz oczekiwaniami rynku pracy. Przywołane przykłady miały na celu ilustrację skutecznych działań podejmowanych na międzynarodowym i krajowym poziomie w celu usprawnienia dostosowania systemów kształcenia zawodowego do wymagań dynamicznego otoczenia społeczno-gospodarczego.

3.1. Młodzież na rynku pracy w latach 2010-2020

Z pewnością światowy kryzys finansowy z 2008 r. wpłynął negatywnie na wejście młodych na rynek pracy, utrudniając swobodną tranzycję z systemu edukacji do zatrudnienia⁶⁰⁷. Eksperci i badacze młodzieżowi zgodnie wskazują, że rozwiązaniem sytuacji kryzysowej może być wzmocnienie pozycji młodzieży jako świadomej swojej przewagi nad innymi grupami, rozumiejącej możliwości, jakie daje współczesny świat, aktywnej i podejmującej nowe wyzwania oraz uczestniczącej w życiu politycznym, ekonomicznym i społecznym. Rozwój polityki młodzieżowej, jak zaznaczono w poprzednim rozdziale niniejszej pracy, pełnił kluczową rolę w realizacji postawionych celów w strategii rozwoju Unii Europejskiej „Europa 2020”, zwłaszcza w kontekście sektora kształcenia zawodowego. Efektywna polityka młodzieżowa powinna charakteryzować się nie tylko skutecznością, ale także kompleksowością oraz międzysektorowym podejściem. Współpraca, dialog i partnerstwo są kluczowymi elementami skutecznej polityki młodzieżowej. Ta integracja różnych sektorów

⁶⁰⁷ Zob. D.N.F. Bell, D. G. Blanchflower, *Young People and the Great Recession*, IZA Discussion Paper nr 5674, 2011, online: <https://docs.iza.org/dp5674.pdf> [dostęp: 04.04.2024]; Niall O'Higgins, *The impact of the economic and financial crisis on youth employment: Measures for labour market recovery in the European Union, Canada and the United States*, International Labour Organization: Employment Sector Working Paper, nr 70, 2010, online: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_154365.pdf [dostęp: 04.04.2024]; International Labour Conference, *The youth employment crisis: A call for action. Resolution and conclusions of the 101st Session of the International Labour Conference*, 2012, online: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---sro-moscow/documents/publication/wcms_345423.pdf [dostęp: 04.04.2024].

i interesariuszy jest niezbędna dla stworzenia holistycznych rozwiązań, uwzględniających różnorodne aspekty życia młodych ludzi. Wartość partnerstwa w ramach polityki młodzieżowej polega na tworzeniu synergii między administracją rządową i samorządową, a także sektorem edukacyjnym, rynkiem pracy i pracodawcami, instytucjami społecznymi i organizacjami pozarządowymi, jak również samą młodzieżą (poprzez grupy formalne i pozaformalne), co umożliwia bardziej zrównoważone podejście do problemów młodzieży.

Zdaniem Macieja Borynia, Bartosza Duraja i Sylwii Mrozowskiej, skuteczność polityki młodzieżowej jest szczególnie związana z umiejętnością ułatwiania płynnego przejścia młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy⁶⁰⁸. Ponadto, zachęcanie do szerszej partycypacji obywatelskiej staje się jednym z kluczowych celów, kształtujących zaangażowanie młodego pokolenia w kształtowanie przyszłości społeczności lokalnych, narodowych i globalnych. Intensyfikacja wysiłków na rzecz aktywizacji młodzieży wymaga zrozumienia i reakcji na jej unikalne potrzeby, co z kolei wymaga spójnej i elastycznej polityki młodzieżowej opartej na zasadach współpracy i partycypacji społecznej. Partycypacja, zgodnie z przyjętą przez Dorotę Moroń koncepcją, oznacza aktywne zaangażowanie obywateli poprzez dobrowolne współdziałanie zrzeszonych jednostek tworzących przestrzeń autonomiczną wobec państwa⁶⁰⁹. Innymi słowy obywatele, którzy zidentyfikowali problem w swojej społeczności i chcą podjąć się jego rozwiązania nie czekają na odgórną inicjatywę państwa⁶¹⁰. Przykładowo, mogą oni zbierać środki finansowe samodzielnie, a następnie podejmować działania mające na celu rozwiązanie problemu. Młodzi ludzie poprzez wkraczanie w dorosłe życie (po ukończeniu 18 r.ż.) mogą partycypować w pełni w życiu publicznym (mechanizmy partycypacji politycznej otwierają się przed nimi). Również przed uzyskaniem pełnoletności młodzież może partycypować w życiu publicznym np. poprzez stowarzyszenia młodzieżowe i celowe grupy pozaformalne. Rozpatrując zagadnienia polityki młodzieżowej, należy podkreślić, że ta polityka wymaga także zaangażowania tych, do których jest adresowana, a więc samej młodzieży.

⁶⁰⁸ M. Boryń, B. Duraj, S. Mrozowska (red.) *Polityka młodzieżowa...*, ss. 7-10.

⁶⁰⁹ D. Moroń, *Polityczna i społeczna aktywność ludzi młodych - w kierunku społeczeństwa obywatelskiego?*, [w:] M. Makuch, D. Moroń (red.), *Młode pokolenie. Problemy teraźniejszości, wyzwania przyszłości*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2012, s. 65, za: A. Antoszewski, *Spółczesność obywatelska i proces konsolidacji demokracji*, [w:] J. Szacki (red.), *Ani książkę, ani kupiec: obywatel. Idea społeczeństwa obywatelskiego w myśli współczesnej*, Kraków: Znak, 1997, s. 55.

⁶¹⁰ J. Szacki, *Wstęp. Powrót idei społeczeństwa obywatelskiego...*

3.1.1. Potrzeby i oczekiwania ludzi młodych na rynku pracy

Młodość jest to okres przejściowy pomiędzy fazą dojrzewania a dorosłością. Możemy zidentyfikować wskaźniki, które informują nas, kiedy kończy się młodość i zaczyna dorosłość⁶¹¹. Współcześnie wejście na rynek pracy często następuje wcześniej niż inne etapy, takie jak urodzenie dziecka, formalizacja związku czy zakończenie procesu edukacji. Kluczowe wskaźniki dla kontekstu tej dysertacji, to ukończenie edukacji i wejście na rynek pracy. W procesie tranzycji ku dorosłości młode osoby mogą napotykać na różnorodne trudności. Przykładowo, wejście na rynek pracy przez młodych ludzi niesie za sobą inherentne ryzyko, szczególnie gdy to zdarza się w okresie kryzysu gospodarczego, który miał miejsce dwukrotnie w ostatnich 15 latach, tj. globalny kryzys finansowy lat 2007- 2008⁶¹² oraz pandemia Covid-19 w latach 2000-2022⁶¹³. Zdaniem Anthony’ego Giddensa obecnie możemy obserwować również zmianę stosunku do pracy „(...) można patrzeć na zatrudnienie z innej perspektywy jako na tymczasowy stan lub aktualny wyraz długoterminowej zdolności do pracy”⁶¹⁴. Globalne kryzysy generują skutki o dalekosiężnym charakterze. Konsekwencje globalnych kryzysów, a także niestabilność rynku pracy stanowią szczególne zagrożenie dla ludzi młodych, gdyż w skrajnych przypadkach mogą nawet prowadzić do wykluczenia społecznego. Jak trafnie zauważa m.in. Małgorzata Molęda-Zdziech, istnieje splot różnych czynników (interakcji pomiędzy czynnikami społecznymi, ekonomicznymi, instytucjonalnymi i indywidualnymi) wpływających na pojawienie się młodzieży w grupie osób pozostających poza systemem edukacji, bezrobotnych, lecz zdolnych do wykonywania pracy, czyli NEET. Dalece negatywne konsekwencje w życiu społeczno-ekonomicznym dla ludzi młodych, oprócz znajdowania się w grupie NEET, generuje również zjawisko prekariatu. Prekariat młodych ludzi przejawia się m.in. w tym, że mimo podejmowania aktywności zawodowej, osoby te kwalifikowane są jako tzw. „pracujący ubodzy” (*working poor*). Charakterystycznym zjawiskiem jest zatrudnianie młodzieży w ramach elastycznych form pracy, takich jak umowy cywilnoprawne czy praca

⁶¹¹ Obecnie wejście na rynek pracy odbywa się dziś znacznie wcześniej niż np. urodzenie dziecka czy formalizacja związku, a nawet zakończenie edukacji.

⁶¹² Kryzys finansowy, który wybuchł w 2007 r., rozpoczął się od problemów na rynku pożyczek hipotecznych w USA i szybko rozprzestrzenił na inne sektory gospodarki. Kluczowym momentem był upadek banku Lehman Brothers 15 września 2008 r., co pogłębiło kryzys zaufania wśród banków i doprowadziło do wstrzymania pożyczek międzybankowych. Kryzys finansowy miał również bezpośredni wpływ na gospodarkę światową. Zob. P. Józwiakowski, *Kryzys finansowy - przebieg i skutki dla gospodarki*, „Zeszyty Naukowe Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego w Zielonej Górze”, nr 2, 2015, ss. 6-17.

⁶¹³ Przykład: M. Lakomy, K. Oświecimski, *Pandemia Covid-19 Polityka „wielkiego zamknięcia” jako wyzwanie dla demokracji*, Kraków: Wydawnictwo Ignatianum, 2021, online: https://wydawnictwo.ignatianum.edu.pl/sites/wydawnictwo/files/publikacje_pdf/pandemia_fragment.pdf [dostęp: 20.09.2022].

⁶¹⁴ A. Giddens, *Europa w epoce globalnej*, Warszawa: PWN, 2009, s. 108.

tymczasowa. Choć formalnie umożliwiają one wejście na rynek pracy, w praktyce nie zapewniają standardów typowych dla etatowego zatrudnienia, takich jak stabilność, dostęp do świadczeń socjalnych czy ochrona prawna. W konsekwencji młodzi pracownicy pozbawieni są poczucia bezpieczeństwa socjalnego, co znacząco wpływa na ich sytuację ekonomiczną, możliwości planowania przyszłości oraz ogólne poczucie stabilizacji życiowej. Zygmunt Bauman podkreślał, że słowo *precarious* to „(...) bycie na łasce i niełasce kogoś innego, czyli w stanie niepewności. Odmiana niepewności zwana precarioussness implikuje przedustawną, z góry zdeterminowaną asymetrię mocy czynu: on może, ja nie mogę. To z jego łaski trwam. Łaskę można jednak wycofać na zawołanie, bez uprzedzenia i nie w mojej mocy temu zapobiec”⁶¹⁵. Zdaniem Guya Standinga cytowanego przez Martę Makuch w książce „Młodzież a europejski rynek „bez-pracy”, prekariat to kategoria społeczna globalnie obecna, która doświadczyła bezrobocia i czuje się zmarginalizowana, która patrzy na przyszłość z obawą dalszego upadku⁶¹⁶. W dyskursie publicznym zaczęło pojawiać się określenie nieuprzywilejowana młodzież (*disadvantage*)⁶¹⁷, co wskazuje na zwiększone zainteresowanie analizą społeczno-ekonomicznych wyzwań stojących przed tą grupą wiekową. Termin odnosił się do wcześniejszego opuszczania systemu edukacji oraz zjawiska bezrobocia wśród młodzieży i stanowi kluczowy aspekt analizy tychże zjawisk, podkreślając istotę zrozumienia kontekstu społeczno-ekonomicznego w procesie identyfikacji i rozwiązywania problemów. W literaturze termin nieuprzywilejowana młodzież obejmuje kategorie młodzieży, mierzące się z trudnymi warunkami życiowymi. Te kategorie to:

- dzieci i młodzież żyjąca w ubóstwie,
- młodzież niepełnosprawna do 24. roku życia,
- młodzież niepełnoletnia, która nie spełnia obowiązku szkolnego, zarówno z przyczyn obiektywnych, takich jak ubóstwo czy niepełnosprawność, jak i z powodu problemów społecznych, takich jak wagarowanie czy porzucanie szkoły,
- młodzież niepełnoletnia pozbawiona rodziny – sieroty biologiczne i społeczne objęte opieką prawną-instytucjonalną państwa,

⁶¹⁵ M. Makuch, *Młodzież a europejski rynek „bez-pracy”. Aktywność zawodowa młodych osób w Polsce i innych krajach Unii Europejskiej w XXI wieku* [w:] M. Makuch, D. Moroń (red.), *Młode pokolenie. Problemy teraźniejszości, wyzwania przyszłości*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2012, s. 107, za: Z. Bauman, *O nie-klasie prekariuszy*, „Krytyka Polityczna” [14.07.2011].

⁶¹⁶ M. Makuch, *Młodzież a europejski rynek „bez-pracy”...*, s. 107. za: W Smoczyński, *Prekariusze wszystkich krajów*, „polityka.pl” [16.09.2011].

⁶¹⁷ Termin „nieuprzywilejowanie” (*disadvantage*) opisuje nierówności społeczne dotyczące szans życiowych. Konwencjonalnie, oceniano je na podstawie wskaźników społeczno-ekonomicznych, takich jak dochód, zawód czy poziom wykształcenia, które rzeczywiście determinowały przynależność do konkretnej klasy lub warstwy społecznej.

- młodzież bezrobotna w wieku 15-17 lat (niepełnoletnia) i w wieku 18-24 lat (absolwenci szkół),
- młodzież niepełnoletnia zdemoralizowana, angażująca się w szkodliwe zachowania, takie jak alkoholizm, narkomania, prostytutka czy popełnianie czynów przestępczych⁶¹⁸.

Przejawem postrzegania młodych ludzi jako grupy nieuprzywilejowanej było również pojawianie się w przestrzeni publicznej, zwłaszcza medialnym takich charakterystyk, jak: „stracone pokolenie”, „wykształceni i bezrobotni”, „młodzi wykształceni i bez pracy”⁶¹⁹, które odzwierciedlały społeczne obawy związane z marginalizacją młodych ludzi na rynku pracy oraz ograniczonymi perspektywami rozwoju zawodowego i społecznego. Pozostawanie poza rynkiem pracy ludzi młodych, chętnych do wykonywania pracy, wykształconych, zdolnych do zatrudnienia, często pełnych entuzjazmu, prowadzi do bierności lub bezrobocia, a także biedy i niepewności o własny los⁶²⁰.

W kontekście europejskich ścieżek przejścia młodzieży ze systemu edukacji na rynek pracy można wyróżnić dwa zasadnicze podejścia doktrynalne, które odzwierciedlają odmienne ujęcia przyczyn bezrobocia wśród młodych ludzi. Pierwsze z nich, charakterystyczne dla krajów Europy Północnej, cechujących się relatywnie niskim poziomem bezrobocia młodzieży oraz rozwiniętymi, sformalizowanymi mechanizmami przejścia ze szkoły do zatrudnienia, koncentruje się na indywidualnych uwarunkowaniach jednostki. W tym ujęciu bezrobocie młodych postrzegane jest jako wynik ich nieprzystosowania do wymogów rynku pracy, np. braku odpowiednich umiejętności, niedostatecznego doświadczenia zawodowego lub niewłaściwego podejścia do zatrudnienia. To podejście znajduje odzwierciedlenie w dominujących w Unii Europejskiej politykach rynku pracy, które często zakładają odpowiedzialność jednostki za własną pozycję zawodową i promują strategię indywidualnej aktywizacji zorientowane na rozwój kompetencji oraz elastyczność zatrudnienia⁶²¹. Odminną

⁶¹⁸ Za: B. Błaszczuk, B. Kołaczek, M. Mołęda-Zdziech. *Zagrożenia rozwoju a ochrona dzieci. Kraje Europy Środkowo-Wschodniej*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa, 1995; Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, *Dzieci w trudnych sytuacjach*, Warszawa 1996; również wersja angielska wydana przez UNICEF, *Diagnoza społeczna 2000*, Rada Monitoringu Społecznego WSP TWP.

⁶¹⁹ Przykład: DeutscheWelle, *Unia Europejska: młodzież ofiarą kryzysu*, 2010, online: <https://www.dw.com/pl/unia-europejska-m%C5%82odzie%C5%BC-ofiar%C4%85-kryzysu/a-5906484> [dostęp: 1.04.2025]; Gazeta Prawna, *Stracone pokolenie młodych Polaków: Zero perspektyw, zero możliwości*, 2014 online: <https://www.gazetaprawna.pl/wiadomosci/artykuly/815474,stracone-pokolenie-mlodych-polakow-zero-perspektyw-zero-mozliwosci.html> [dostęp: 1.04.2025]; Business Insider Polska, *Mają po 40 lat, spore długi i są mniej zamożni niż ich rodzice, gdy byli w tym samym wieku. Oto kim są dziś milenials*, 2021, online: <https://businessinsider.com.pl/lifestyle/millenials-i-koncza-w-tym-roku-40-lat-i-maja-spore-dlugi/hskk2mj> [dostęp: 1.04.2025].

⁶²⁰ M. Makuch, *Młodzież a europejski rynek “bez-pracy”...*, s. 107.

⁶²¹ B. Błaszczuk, B. Kołaczek, M. Mołęda-Zdziech, A. Pöhl, A. Walther, *Młodzież nieuprzywilejowana w Polsce*.

perspektywę reprezentuje drugie podejście, częściej spotykane w krajach Europy Południowej, Wschodniej oraz Środkowej. Zakłada ono, że to właśnie strukturalne nieuprzywilejowanie młodzieży – wynikające z niespójnych systemów edukacyjnych, ograniczonego dostępu do praktycznych form kształcenia oraz segmentacji rynku pracy – prowadzi do wysokiego poziomu bezrobocia w tej grupie wiekowej. W tym ujęciu odpowiedzialność za sytuację młodych ludzi spoczywa w większym stopniu na instytucjach i systemowych rozwiązaniach niż na samych jednostkach. Szczególny nacisk kładzie się tu na niedopasowanie kwalifikacji zawodowych do potrzeb rynku pracy oraz ograniczoną ofertę zatrudnienia wysokiej jakości. W tym kontekście polityki publiczne powinny nie tylko wspierać rozwój kompetencji, lecz także dostosowywać systemy edukacji i rynku pracy do rzeczywistych wyzwań społeczno-gospodarczych⁶²². Powyższe rozróżnienie ma istotne znaczenie dla projektowania i oceny skuteczności polityk młodzieżowych. W podejściu skoncentrowanym na jednostce istnieje ryzyko obwiniania młodych ludzi za ich sytuację zawodową, co może osłabiać ich wiarę we własne możliwości i negatywnie wpływać na ich aspiracje. Tymczasem przyjazna młodzieży polityka aktywizacyjna powinna sprzyjać nie tylko zawodowej integracji, lecz również wzmacnianiu poczucia sprawczości, uczestnictwa społecznego i szerszego włączenia młodzieży w życie publiczne. Nie można jednak abstrahować od roli godziwego zatrudnienia w budowaniu zawodowej tożsamości młodego pokolenia. Konieczne jest zatem opracowywanie strategii łączących oba podejścia – uwzględniających zarówno indywidualne potrzeby i potencjał młodych ludzi, jak i uwarunkowania systemowe. Wymaga to stosowania zaawansowanych narzędzi monitorowania i ewaluacji, które pozwolą identyfikować nie tylko efekty bezpośrednie, ale także długofalowe skutki polityk publicznych, w tym ich potencjalne skutki uboczne. Tylko polityka oparta na wiedzy, prowadzona z uwzględnieniem zróżnicowania doświadczeń młodzieży i zorientowana na inkluzyjność, może stanowić adekwatną odpowiedź na wyzwania związane z procesem wchodzenia młodych ludzi w dorosłe życie.

Warto zaznaczyć, że młodzi ludzie posiadają także własne priorytety w obszarze przygotowania do aktywności na rynku pracy. Dlatego też, jak już wspomniano, ważną zasadą w polityce młodzieżowej jest włączanie młodzieży w procesy decyzyjne (np. poprzez dialog europejski). Informację o wyzwaniach, jakie stoją przed młodymi ludźmi, związane z edukacją,

Raport z badań, Disadvantaged youth, „Biuletyn IGS / Szkoła Główna Handlowa, Instytut Gospodarstwa Społecznego”, nr 1-4, 2009, ss. 33-34.

⁶²² Więcej: P. Długosz, *Różnicowanie się szans edukacyjnych i życiowych młodzieży casus peryferii*, [w:] K. Szafraniec (red.), *Młodzi 2018: cywilizacyjne wyzwania edukacyjne konieczności*, Warszawa: A PROPOS Serwis Wydawniczy Anna Sikorska-Michalak, 2019, ss. 105-115.

kształceniem zawodowym czy tranzycją na rynek pracy pochodzą z raportów dialogu europejskiego z młodzieżą⁶²³. Młodzież oczekuje, że ukończenie procesu edukacji w tym kształcenia zawodowego stworzy dla nich szansę na znalezienie stałej, dobrze płatnej i legalnej pracy, nie tylko w kraju, ale także poza nim (np. w innych państwach UE). Zgodnie z tymi oczekiwaniami szkoła powinna przyczynić się do nabycia przez ucznia umiejętności intelektualnych i praktycznych w zależności od zawodu, określonego poziomu kwalifikacyjnego czy poziomu wykształcenia. Absolwent po ukończeniu szkoły średniej powinien być przygotowany do wejścia na rynek pracy lub kontynuowania nauki na kolejnym poziomie kształcenia⁶²⁴, a praktyczna nauka zawodu wydaje się dobrym sposobem na ułatwienie owej tranzycji ze szkoły na rynek pracy. Według informacji pochodzących z VI cyklu dialogu, młodzież ma poczucie, że obecny system edukacji nie przygotowuje ich na przyszłość, ponieważ:

- opiera się na przestarzałych metodologiach i tematach,
- nie koncentruje się na umiejętnościach, które będą potrzebować młodzi ludzie w przyszłości,
- system nie gwarantuje dostępu do informacji na temat rynku pracy i jego przyszłych zmian⁶²⁵.

W rezultacie młodzież ma trudności z określeniem, na które obszary i kierunki pracy powinna się zorientować. Według raportu, młodzież chciałaby zakończyć proces edukacji z odpowiednimi umiejętnościami, które przygotowują na przyszły rynek pracy. Wśród tych umiejętności (w 2018 r.) znajdowały się: umiejętności komunikacyjne i językowe, przywództwo i przedsiębiorczość oraz umiejętności cyfrowe i technologiczne. Dodatkowo, młodzi ludzie zwracali uwagę na umiejętności pozwalające na bycie elastycznym i zarządzanie sobą oraz swoim życiem zawodowym (karierą). Młodzi ludzie chcieli, aby system edukacji był powiązany z rynkiem pracy i nadążał za modernizacją, cyfryzacją i innowacyjnością. Ważne dla młodych było także, zdobycie praktycznego doświadczenia podczas nauki i studiów oraz bezpośrednie kontakty z pracodawcami. W raporcie podkreślono rolę dostępu do informacji na temat rynku pracy i możliwości zatrudnienia, a także bardziej powszechnego uznawania

⁶²³ Council of Europe, *Pool of European Youth Researchers*, online: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/peyr?fbclid=IwAR0zXVgcCsp-3z-vVEnqjMQhoK9QOLXck5Bua8FIwrNTNKbLIyr0jCfYnGY> [dostęp: 23.09.2020].

⁶²⁴ K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, „Nauczyciel i Szkoła”, nr 3-4 (12-13), Toruń, 1999, s. 61.

⁶²⁵ D. Moxon, O. Barta, (Pool of European Youth Researchers), *Structured Dialogue Cycle VI Thematic report*, online: https://www.dialog.lu/wp-content/uploads/2020/06/Young-people-and-the-EU_final.pdf [dostęp: 20.02.2020].

uczenia się pozaformalnego lub nieformalnego. Młodzi ludzie wykazali potrzebę bycia lepiej poinformowanymi w zakresie praw pracowniczych oraz potrzebę wsparcia ze strony pracodawców dla młodych ludzi z grupy NEET. Podczas VI konsultacji dialogu europejskiego młodzież zaproponowała następujące rozwiązania, m.in.:

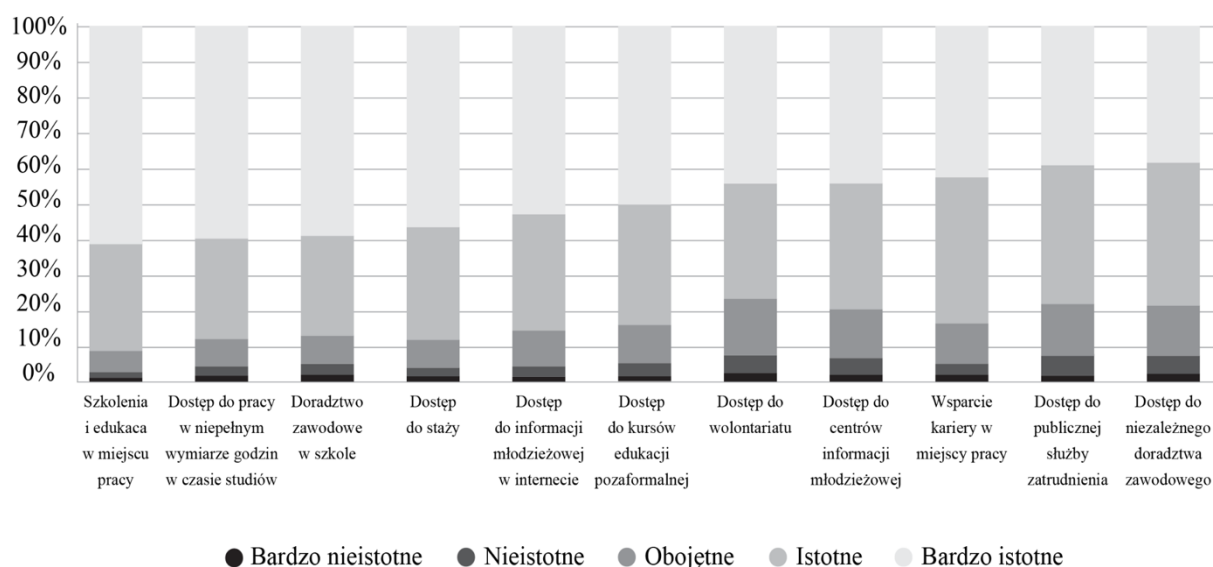
- środki promujące dostęp do informacji na rynku pracy. Na przykład dostęp do centrów karier, informacji w szkołach i Internecie, europejskiej bazy danych ofert pracy, specjalistycznych porad dotyczących wyborów zawodowych oraz informacji bezpośrednio od firm,
- środki promujące praktyczne doświadczenie zawodowe, takie jak: płatne staże, wolontariat krótko- i długoterminowy, praca w niepełnym wymiarze godzin podczas studiów, możliwości spotkań z pracodawcami i dostęp do mentorów,
- reforma formalnego programu nauczania, aby skupić się na bardziej odpowiednich praktycznych kompetencjach i umiejętnościach, zapewnić lepsze przygotowanie do określonych zawodów i więcej możliwości zawodowych,
- reforma systemu i struktur edukacyjnych powinna obejmować ściślejszą współpracę pomiędzy kształceniem formalnym a pracodawcami, szerszą integrację systemów edukacyjnych na poziomie europejskim, zwiększenie nakładów inwestycyjnych w organizacje młodzieżowe, a także lepsze powiązanie edukacji formalnej z pozaformalnymi formami uczenia się⁶²⁶.

Priorytety młodych ludzi w obszarze przygotowania do pracy przedstawione zostały na poniższym wykresie 3., który ukazuje w podziale procentowym, najważniejsze mechanizmy wsparcia w zakresie przygotowania młodzieży do rynku pracy. Dane prezentowane na wykresie 3., opierają się na odpowiedziach grupy roboczej i odpowiedziach ankietowych na pytanie konsultacyjne: „Co może przygotować młodych ludzi do form pracy, które mogą istnieć w przyszłości?”⁶²⁷.

⁶²⁶ VI cykl dialogu europejskiego (1 lipca 2017 r. – 30 grudnia 2018 r.) pod tytułem „Młodzież w Europie: co dalej?” odbył się w ramach prezydencji Estonii, Bułgarii i Austrii. Dialog miał na celu zebranie opinii młodych ludzi, które posłużyły do opracowania strategii UE na rzecz młodzieży na lata 2019-2027, przyjętej w listopadzie 2018 r. W tej nowej strategii UE na rzecz młodzieży wprowadzono nowy dialog z młodzieżą na szczeblu UE, którego założenia sformułowano w oparciu o osiągnięcia wcześniejszego zorganizowanego dialogu. Celem jest włączenie w proces podejmowania decyzji i realizacji strategii UE na rzecz młodzieży większej liczby decydentów i młodych ludzi, zwłaszcza osób o mniejszych szansach i mających poczucie, że nie są wysłuchane, a przez to zachęcić je do aktywności obywatelskiej i udziału w życiu politycznym, na: https://europa.eu/youth/get-involved/eu-youth-dialogue/previous-eu-youth-dialogue-consultations_pl [dostęp: 23.09.2021].

⁶²⁷ D. Moxon, O. Barta, *Structured Dialogue*...

Wykres 3. Priorytety młodych ludzi w obszarze przygotowania do pracy



Źródło: Structured Dialogue Cycle VI, *Young People and the EU*, Thematic report, online:

http://www.youthconf.at/wp-content/uploads/2018/07/Young-people-and-the-EU_final.pdf [dostęp: 11.10.2020].

Dane wskazują, że młodzi ludzie oczekują różnorodnych mechanizmów wsparcia, aby przygotować się na przyszłe środowisko i wymagania rynku pracy. Ponadto, ważne dla młodzieży były możliwości zdobycia praktycznego doświadczenia, takie jak: szkolenie zawodowe, praca podczas studiów, staże czy wsparcie w sprawach związanych z zatrudnieniem w szkole. Powyższy wykres 3. pokazuje, że większość młodych ludzi uważa wszystkie te mechanizmy wsparcia za ważne lub bardzo ważne.

W 2021 r. na zlecenie Parlamentu Europejskiego (Dyrekcja Generalna ds. Komunikacji, Jednostka Pomocy Młodzieży) przeprowadzono badania ankietowe wśród młodzieży w wieku 16-30 lat w 27 państwach członkowskich UE. Celem badania było wskazanie przez młodzież priorytetowego problemu, jakim powinna zająć się Unia Europejska (tabela 13.)

Tabela 13. Odpowiedzi młodych Europejczyków (16-30 lat) na pytanie: Twoim zdaniem, którym trzem z poniższych kwestii należy nadać priorytet?

	Walka ze zmianami klimatycznymi i ochrona środowiska	Poprawa dostępu do edukacji i szkoleń	Walka z ubóstwem i nierównością	Walka z bezrobociem/brakiem pracy	Poprawa zdrowia i dobrostanu ludności	Powstrzymywanie zagrożeń cybernetycznych/online (hakerowanie, oprogramowanie ransomware, kradzież tożsamości)	Radzenie sobie z wyzwaniami imigracyjnymi	Walka ze wzrostem ekstremizmu	Walka z terroryzmem	Zwalczanie korupcji finansowej /politycznej	Żaden z tych	Nie wiem
EU 27	39	28	43	37	34	15	13	13	16	27	1	1
BE	44	23	45	29	31	15	19	21	17	27	1	1
BG	27	27	50	43	46	11	10	4	12	46	0	1
CZ	41	29	28	33	32	23	22	12	21	30	0	1
DK	53	24	36	23	36	18	21	18	16	23	0	2
DE	41	31	43	27	25	18	15	21	19	18	1	2
EE	39	31	50	36	52	16	13	14	13	22	0	1
IE	36	25	46	41	36	19	14	10	13	27	0	1
EL	30	28	48	45	38	11	18	4	14	36	0	1
ES	36	36	47	46	37	11	10	13	7	33	0	1
FR	45	25	44	35	30	15	14	17	27	17	1	2
HR	25	30	48	52	40	10	6	5	12	48	1	0
IT	44	19	44	53	29	11	14	7	9	28	0	1
CY	24	20	51	41	49	12	16	6	5	53	0	1
LV	25	34	46	44	48	18	9	6	10	30	1	1
LY	33	36	42	34	35	21	12	8	14	32	1	1
LU	46	26	52	33	34	11	13	30	10	27	0	1
HU	31	32	47	37	47	11	10	8	13	40	0	0
MT	49	31	37	21	35	7	42	9	3	53	0	1
NL	40	28	39	25	32	22	17	15	20	22	1	2
AT	36	20	38	34	26	16	16	15	22	25	2	2
PL	39	25	37	38	48	21	7	9	16	34	1	2
PT	35	21	56	44	49	9	5	12	14	40	0	0
RO	25	49	38	39	47	10	5	6	7	42	0	0
SI	39	17	46	47	33	13	15	10	12	39	1	1
SK	45	23	39	41	37	15	9	13	11	36	0	1
FI	36	29	44	37	44	17	23	11	18	16	1	1
SE	37	17	36	38	38	19	26	16	23	17	1	2

Źródło: Flash Eurobarometer, *Youth Survey Report*, 2021, online: <https://www.europarl.europa.eu/at-your-service/files/be-heard/eurobarometer/2021/youth-survey-2021/report.pdf> [dostęp: 3.11.2022].

W 2021 r., według danych zebranych wśród młodych ludzi w wieku 16-30 lat w całej Unii Europejskiej, za najważniejsze wyzwanie uznawano zwalczanie ubóstwa oraz nierówności społecznych. Na drugim miejscu respondenci wskazywali przeciwdziałanie zmianom klimatu i ochronę środowiska, natomiast trzecim priorytetem była walka z bezrobociem i brakiem pracy. W przypadku młodych Polaków hierarchia ta kształtowała się nieco inaczej – na pierwszym miejscu znalazła się poprawa zdrowia i dobrostanu społeczeństwa, na drugim – ochrona środowiska i przeciwdziałanie zmianom klimatycznym, a dopiero na trzecim – problematyka bezrobocia i braku zatrudnienia. Relatywnie niższa pozycja tej ostatniej kwestii może świadczyć o tym, że w okresie badania młodzi Polacy dostrzegali inne, bardziej palące problemy społeczne, których rozwiązanie uznali za pilniejsze niż kwestie związane z rynkiem pracy.

Podsumowując, w świetle przedstawionych argumentów i danych, można zauważyć, że procesy związane z wejściem na rynek pracy oraz ukończeniem edukacji mają kluczowe znaczenie dla formowania się młodzieńczego etapu życia. W szczególności, istnienie ryzyka związanego z rozpoczęciem kariery zawodowej w okresie kryzysu ekonomicznego zdaje się wpływać na długofalowe perspektywy jednostek. Te wyzwania związane z młodzieżą wymagają interdyscyplinarnego podejścia, obejmującego aspekty psychospołeczne, ekonomiczne i edukacyjne. Dlatego też, zrozumienie tych trudności i opracowanie skutecznych strategii polityki młodzieżowej staje się kluczowym zadaniem dla instytucji i decydentów na poziomie lokalnym, krajowym i europejskim.

3.1.2. Młodzi na rynku pracy w Unii Europejskiej w latach 2010-2020

Gospodarka XXI wieku oparta na wiedzy (*knowledge based economy*) wymusza na państwach umocnienie pozycji młodzieży jako inwestycji w wysokiej jakości kapitał społeczny. Badacze twierdzą, że konieczna jest intensyfikacja wysiłków na rzecz aktywizacji młodzieży, która umożliwia przede wszystkim sprawne jej przejście z systemu edukacji na rynek pracy⁶²⁸.

Jak już wspomniano, przejście z edukacji na rynek pracy jest kluczowym etapem wchodzenia w dorosłość, a wszelkie zakłócenia w tym zakresie mogą mieć długotrwałe konsekwencje. Przykładem takich trudności był kryzys finansowy z 2008 r., który znacząco pogorszył sytuację młodych ludzi na rynku pracy. Wówczas niezadowolone młodzieży

⁶²⁸ M. Boryń, *Zjawisko NEETs, a partycypacja obywatelska młodzieży*, [w:] M. Boryń, B. Duraj i S. Mrozowska (red.), *Polityka młodzieżowa...*, ss. 67-83.

manifestowało się między innymi w formie protestów w krajach UE, co przyniosło również istotne reperkusje polityczne. Przykładowo, w Hiszpanii powstał Ruch Oburzonych, którzy wyrażali sprzeciw m.in. przeciwko braku perspektyw na rynku pracy dla młodych Hiszpanów⁶²⁹. Młode pokolenie posiadające wyższe wykształcenie i znające języki oraz posiadające kompetencje cyfrowe umożliwiające im łatwą, globalną wymianę informacji miało większe problemy ze znalezieniem jakiegokolwiek zatrudnienia niż pokolenie ich rodziców. Przypadek Hiszpanii nie był odosobniony, protesty odbywały się też w innych państwach Wspólnoty, jak chociażby w stolicy UE – Brukseli przed Parlamentem Europejskim, gdzie protestowano przeciwko niepłatnym bądź źle płatnym stażom dla młodych ludzi. W tamtym okresie więcej niż jedna piąta młodych Europejczyków, nie mogła znaleźć pracy, a 7,5 mln młodych osób (15-24 lat) należało do grupy NEET⁶³⁰. Szczególnie negatywnym zjawiskiem obserwowanym na rynku pracy stało się długofalowe pozostawanie młodzieży w tej grupie, które mogło doprowadzać do wykluczenia społecznego. Według raportów Europejskiego Banku Centralnego, od początku kryzysu finansowego wskaźnik bezrobocia wśród młodzieży, definiowany jako odsetek młodych osób bezrobotnych (w wieku 15-24 lata) w stosunku do siły roboczej w tej samej grupie wiekowej, znacząco wzrósł w strefie euro – z około 15% w 2007 r. do 24% w 2013 r.⁶³¹. Zarówno poziom, jak i wzrost tego wskaźnika były znacznie wyższe wśród młodzieży (osób w wieku 15-24 lata) niż wśród pozostałych pracowników (w wieku powyżej 24 lat)⁶³². Natomiast, według danych Komisji Europejskiej w 2013 r. odsetek bezrobotnych wśród młodzieży w krajach Wspólnoty z Europy Południowej był wysoki i wynosił: Grecja 59,1%, Hiszpania 55,9%, Włochy 38,4%, Portugalia 38,3%. Z kolei, ten sam wskaźnik był dużo niższy w krajach takich jak: Holandii 10,5%, Austrii 7,6% i w Niemczech 7,6⁶³³. Odsetek bezrobocia był liczony za pomocą uzgodnionej międzynarodowo metodyki

⁶²⁹ Gazeta Prawna, *Protesty „oburzonych” w 80 hiszpańskich miastach*, online: <https://www.gazetaprawna.pl/wiadomosci/artykuly/616734,protesty-oburzonych-w-80-hiszpańskich-miastach.html> [dostęp: 10.09.2018].

⁶³⁰ Komisja Europejska, *Gwarancja dla młodzieży: pytania i odpowiedzi. Zestawienie informacji*, 2015, online: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/api/files/document/print/pl/memo_15_4102/MEMO_15_4102_PL.pdf [dostęp: 10.09.2018].

⁶³¹ Komisja Europejska, *Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów: Wprowadzanie młodzieży na rynek pracy*, COM (2012) 727 final, 2012, online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0727> [dostęp: 10.09.2018].

⁶³² European Central Bank, *Developments in youth unemployment in euro area countries since the onset of the crisis*, online: https://www.ecb.europa.eu/pub/pdf/other/mb201402_focus09.en.pdf?71f1b6a9299f9e52d29c50dea05576d9 [dostęp 3.12.2024].

⁶³³ Komisja Europejska, *EU measures to tackle youth unemployment*, online: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/MEMO_13_464, [dostęp: 10.05.2020].

Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności – BAEL (*Labour Force Survey - LFS*)⁶³⁴. W Polsce badanie to stanowi jedno z kluczowych źródeł informacji Głównego Urzędu Statystycznego w obszarze monitorowania rynku pracy. Umożliwia nie tylko ocenę stopnia wykorzystania zasobów pracy w ujęciu bieżącym, ale także pozwala na pogłębioną analizę struktury populacji w podziale na osoby aktywne zawodowo (pracujące i bezrobotne) oraz bierne zawodowo, czyli pozostające poza rynkiem pracy⁶³⁵. W kontekście analizy bezrobocia młodzieży, dane pochodzące z tego badania mają szczególne znaczenie, ponieważ pozwalają na wyodrębnienie specyficznych cech sytuacji zawodowej osób młodych, w tym poziomu aktywności ekonomicznej, dynamiki przejść między zatrudnieniem a bezrobociem, a także skali i uwarunkowań bierności zawodowej w tej grupie wiekowej. Tym samym badanie to dostarcza niezbędnych podstaw do diagnozy zjawiska oraz do projektowania adekwatnych instrumentów polityki publicznej skierowanej do młodego pokolenia⁶³⁶. Zastosowanie ujednoliconej metodologii pozwalało na porównanie wielu wskaźników statystycznych rynku pracy w państwach UE⁶³⁷. W tym okresie przeciętna stopa bezrobocia wśród młodzieży państw wspólnoty europejskiej wynosiła około 20%, przewyższając dwukrotnie średnią stopę bezrobocia dla całej populacji na rynku pracy⁶³⁸.

W odpowiedzi na wyzwania związane z kryzysem finansowym, w ramach Unii Europejskiej podjęto zintensyfikowane działania w zakresie walki z bezrobociem wśród młodych ludzi. Idea skoordynowanej polityki młodzieżowej powstała jako próba zagospodarowania, ukierunkowania i integracji przez instytucje państw członkowskich Unii, szerokiego zakresu działań na rzecz młodzieży podejmowanych przez środowiska lokalne, organizacje młodzieżowe, pozarządowe i religijne⁶³⁹. Strategia „Europa 2020” odegrała istotną rolę w kontekście młodzieży, ponieważ stanowiła podstawę dla wprowadzenia kilku rozwiązań instytucjonalno-prawnych, których celem było wspieranie procesu wejścia młodych ludzi na

⁶³⁴ Eurostat, *EU Labour Force Survey (EU-LFS)*, online: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/european-union-labour-force-survey>, [dostęp: 25.03.2023].

⁶³⁵ Główny Urząd Statystyczny, *Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL)*, online: <https://stat.gov.pl/badania-statystyczne/badania-ankietowe/badania-spoeczne/badanie-aktywnosci-ekonomicznej-ludnosci-bael/>, [dostęp: 25.03.2023].

⁶³⁶ Więcej: Fundacja Stocznia, *Rynek pracy – stopa bezrobocia młodych*, online: <https://rynekpracy.org/statystyki/stopa-bezrobocia-młodych/> [dostęp: 24.02.2023].

⁶³⁷ Metoda BAEL ma swoje ograniczenia. Najpoważniejszymi jej wadami są arbitralne ustanowienie przedziału wieku oraz przynależenie do konkretnej kategorii na podstawie deklaracji ankietowanego (co nie zawsze jest zgodne z prawdą). Ponadto, w grupie badanych metodą BAEL wielu młodych, którzy deklarują bierność zawodową jest zaangażowanych w naukę np. w Polsce wielu młodych biernych zawodowo jest studentami. Stopę bezrobocia w tej metodzie liczy się stawiając w mianowniku jedynie młode osoby aktywne zawodowo (jest ich relatywnie niewiele). W ten sposób z łatwością można osiągnąć wysokie wartości.

⁶³⁸ Eurostat, *Unemployment statistics*, online: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Unemployment_statistic, [dostęp: 6.07.2022].

⁶³⁹ M. Sińczuch, *Polityka młodzieżowa...*, s.151.

rynek pracy oraz pomoc w radzeniu sobie z kryzysem ekonomicznym. Uznano, że kluczowym elementem jest zapewnienie wysokiej jakości szkoleń i edukacji, integracja z rynkiem pracy oraz zwiększona mobilność młodych osób, co miało prowadzić do pełnego wykorzystania potencjału drzemiącego w tej grupie społecznej⁶⁴⁰. Ponadto, Komisja Europejska sygnalizując konieczność podjęcia powyższych działań, przyjęła strategię działań na lata 2014-2020, której głównym celem była skuteczna walka z bezrobociem wśród młodzieży. Strategie implementowano w Polsce pod nazwą „Program Operacyjny Wiedza, Edukacja, Rozwój-POWER”. PO WER był finansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego (EFS), a także z Inicjatywy na rzecz zatrudnienia ludzi młodych (YEI)⁶⁴¹. Program zwracał również uwagę na poprawę poziomu partycypacji osób młodych angażujących się w życie społeczne na poziomie, lokalnym, krajowym i międzynarodowym. Dodatkowo, konsolidacja rynku pracy w obszarze młodzieży była jednym z kluczowych zagadnień Europejskiej Strategii Zatrudnienia (ESZ), a jej wytyczne wskazywały na potrzebę budowania ścieżki zatrudnienia i zmniejszania bezrobocia wśród młodzieży⁶⁴². Warto wspomnieć tu chociażby o projekcie rozpoczętym w 2012 r. „Młodzi na rynku pracy”, który zakładał podjęcie szeregu działań związanych z aktywizacją młodych ludzi do 30. roku życia. W ramach tego programu powiatowe urzędy pracy otrzymały specjalne dofinansowanie, a młodym bezrobotnym oferowano opiekuna, który opracowywał wraz z nim indywidualny plan wejścia (lub ponownego wejścia) na rynek pracy. Po sporządzeniu planu młodemu bezrobotnemu oferowane było wsparcie urzędu pracy m.in. bon na staż w miejscu pracy, szkolenie w postaci kursu, kształcenie w szkole zawodowej czy studia podyplomowe⁶⁴³.

⁶⁴⁰ Z perspektywy pragmatycznej alokacja środków finansowych w ramach strategii wyniosła jedynie 6 mld euro. Wysokość środków przewidzianych przez Komisję na uruchomienie Inicjatywy na rzecz zatrudnienia młodzieży PE uznał za dalece niewystarczającą, m.in. powołując się na szacunkowe obliczenia Międzynarodowej Organizacji Pracy, wskazującej, że potrzeba będzie około 21 mld euro na program gwarancji dla młodzieży w samej tylko strefie euro. Komisja Europejska, *Pracując wspólnie na rzecz młodych Europejczyków. Wezwanie do działania w sprawie bezrobocia osób młodych*, COM (2013) 447 final, 2013.

⁶⁴¹ Dokumenty programowe Funduszy Europejskich 2014-2020, online: [https://psz.praca.gov.pl/web/power-wup-gdansk/dokumenty-programowe-fe-2014-2020#:~:text=Program%20Operacyjny%20Wiedza%20Edukacja%20Rozw%C3%B3j%202014%2D2020%20\(PO%20WER\)&text=Jest%20on%20finansowany%20ze%20C5%9Brod%C3%B3w,zatrudnienia%20ludzi%20m%C5%82odych%20\(YEI\)](https://psz.praca.gov.pl/web/power-wup-gdansk/dokumenty-programowe-fe-2014-2020#:~:text=Program%20Operacyjny%20Wiedza%20Edukacja%20Rozw%C3%B3j%202014%2D2020%20(PO%20WER)&text=Jest%20on%20finansowany%20ze%20C5%9Brod%C3%B3w,zatrudnienia%20ludzi%20m%C5%82odych%20(YEI)) [dostęp: 12.05.2024].

⁶⁴² M. Boryń, B. Duraj, („*Not in Education, Employment and Training*”) and Youth Unemployment. Comparative Analysis, Social and Economic Consequences, Rededial Programs, [w:] S. Mrozowska, T. Besta, A. Zgrundo (red.), *Educational Challenges in the Cultural Space of the European Union*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2013, ss. 168-169.

⁶⁴³ Przykład: Trafne Gwarancje dla Młodzieży. Zestaw rekomendacji na rzecz wsparcia osób młodych na rynku pracy w województwie opolskim, online: https://dlamlodych.praca.gov.pl/documents/1152786/5053738/0022_opolskie-rekomendacje.pdf/710f0e1a-82c3-4ec7-9804-a38222ab49e4?t=1499327991114 [dostęp: 12.05.2024].

Wcześniej, bo już w 2010 r. Komisja Europejska skierowała bezpośrednio do młodych obywateli UE pakiet inicjatyw w dziedzinie edukacji i zatrudnienia pt. „Mobilna Młodzież” (omawiany już wcześniej jako część pakietu w „Europa 2020”). Unijna strategia koncentrowała się na promowaniu wzrostu gospodarczego, wspieraniu zatrudnienia, podnoszeniu jakości edukacji oraz podejmowaniu działań na rzecz przeciwdziałania ubóstwu i wykluczeniu społecznemu. Jednym z podstawowych założeń tej strategii było zmniejszanie poziomu bezrobocia poprzez wspieranie rozwoju kompetencji i umiejętności zawodowych młodych osób. Komisja Europejska zapoczątkowała wówczas również inicjatywę „Szanse dla młodzieży”, której celem było ułatwienie młodym osobom wchodzenie na rynek pracy oraz wsparcie w zdobywaniu pierwszych doświadczeń zawodowych, m.in. poprzez kształcenie praktyczne w europejskich przedsiębiorstwach. Jako jedno z narzędzi do realizacji założeń wszystkich powyższych inicjatyw, wskazano europejskie programy edukacyjne, których oferta dawała możliwości wsparcia finansowego staży i praktyk dla uczniów szkół o profilu zawodowym. Jednocześnie, z myślą o przedsiębiorcach poszukujących praktykantów Komisja Europejska (w ramach inicjatywy „We mean business”) zainicjowała akcję promowania zagranicznych staży i praktyk zawodowych wśród europejskich przedsiębiorców. Ich celem było nie tylko zwiększanie umiejętności uczniów, ale również uatrakcyjnienia kształcenia praktycznej nauki zawodu, m.in. poprzez wsparcie finansowe staży i praktyk u zagranicznych pracodawców⁶⁴⁴.

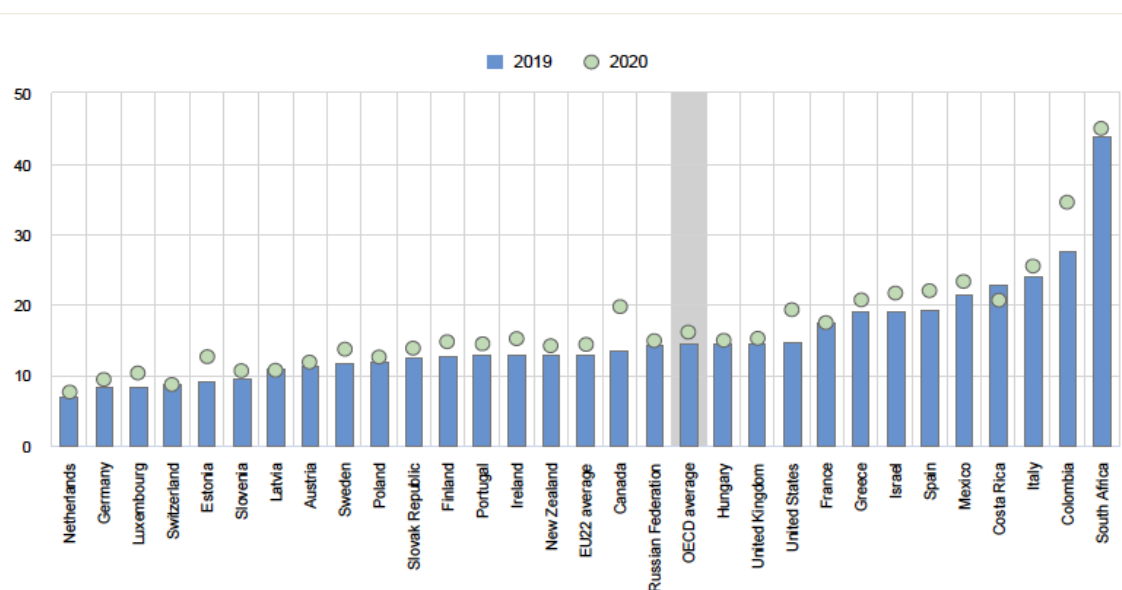
Ponadto, obszary związane z edukacją, szkoleniami i sportem w ramach unijnej strategii wzrostu, zostały uznane za kluczowe czynniki na rzecz przezwyciężenia kryzysu ekonomiczno-społecznego lat 2007-2008, wraz ze stymulowaniem ożywienia wzrostu gospodarczego oraz wzmocnienia równości i integracji społecznej. Flagowym programem w obszarze edukacji, szkolenia i sportu na lata 2014-2020 był wspomniany już program Erasmus+, który rozwijał wcześniej już podejmowane unijne programy na rzecz młodzieży. Erasmus+ miał za zadanie wspomagać działania państw w celu skutecznego wykorzystania europejskiego kapitału ludzkiego i społecznego, przy jednoczesnym ugruntowaniu zasady uczenia się przez całe życie dzięki łączeniu edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej. Wśród celów szczegółowych programu Erasmus+ w zakresie edukacji i szkolenia znalazło się podnoszenie poziomu kluczowych kompetencji i umiejętności z uwzględnieniem ich znaczenia na rynku pracy⁶⁴⁵ oraz

⁶⁴⁴ CEDEFOP, *We Mean Business: Commission launches campaign to encourage work placement*, online: <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/we-mean-business-commission-launches-campaign-encourage-work-placement>, [dostęp: 25.03.2023].

⁶⁴⁵ Zob. Europejskie systemy kształcenia i szkolenia są nadal niewystarczające, aby zapewnić właściwe umiejętności służące zwiększeniu szans na zatrudnienie i nie współpracują odpowiednio z przedsiębiorstwami lub

rozwoju tych kompetencji i ich wpływu na spójność w społeczeństwie. Unia Europejska wprowadziła różne działania, aby ułatwić młodzieży przejście z edukacji na rynek pracy. Skuteczność tych programów była zróżnicowana między krajami. Lepiej radziły sobie państwa, gdzie przedsiębiorcy współpracowali z systemem kształcenia zawodowego, uczestnicząc w tworzeniu programów nauczania i oferując praktyki zawodowe⁶⁴⁶. Przykładowo, wskaźnik NEET, określający osoby poza systemem edukacji, bezrobotne, ale zdolne do podjęcia pracy, w Austrii był w tamtym okresie o około jedną trzecią niższy niż w Polsce i Francji. W Austrii zastosowanie dualnego systemu kształcenia zawodowego stanowiło istotny atut. Natomiast w Polsce i Francji system edukacji zawodowej oparty był głównie na szkolnictwie z ograniczonym udziałem pracodawców, przynosił mniej korzystne rezultaty (wykres 4.).

Wykres 4. Odsetek młodych osób w wieku 15-19 lat, którzy natrafiają na problemy związane z przejściem ze szkoły do pracy w 2019 i 2020 r.



Źródło: OECD, *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, 2019, s. 74, online:

https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2021_b35a14e5-en.html [dostęp: 05.05.2023].

pracodawcami, aby doświadczenie związane z procesem uczenia się było bliżej rzeczywistości środowiska pracy. Niedopasowanie umiejętności do zapotrzebowania na nie jest coraz większym problemem dla konkurencyjności europejskiego przemysłu, online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52012DC0669> [dostęp: 25.03.2023].

⁶⁴⁶ Por. odsetek osób przedwcześnie kończących naukę przekracza dopuszczalne poziomy w zbyt wielu państwach członkowskich i wynosi np. w Hiszpanii 26,5 %, a w Portugalii 23,2 %. Nadal potrzebne są ukierunkowane działania, aby ograniczyć zjawisko przedwczesnego kończenia nauki za pomocą kompleksowych, ukierunkowanych strategii opartych na danych, online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52012DC0669> [dostęp: 25.03.2023].

Na wykresie 4. pokazany jest wciąż wysoki odsetek młodych ludzi w grupie NEET. Nasuwa się tu wniosek, że praktyczna nauka zawodu oferowana w miejscu pracy stanowi jeden ze skutecznych sposobów na poprawę możliwości zatrudnienia młodych ludzi, a tym samym ich płynnej tranzycji na rynek pracy.

Axel Pöhl i Andreas Walther w swoim raporcie przedstawili interesujące wnioski o uniwersalnym charakterze, opisując trudną sytuację młodzieży w UE w okresie kryzysu finansowego, prowadzącą w wielu przypadkach do marginalizacji (nieuprzywilejowania)⁶⁴⁷. Badacze wykorzystali dane dotyczące przedwczesnego opuszczania systemu edukacji (dla grupy 18-24 lat, z wykształceniem na poziomie ISCED 2), wskaźnik nierówności społecznej Giniego (2001, Eurostat), a także instytucjonalny czynnik selektywności (indywidualny wybór lub alokacja według stopni uzyskanych w szkole) oraz relacje między systemem przygotowania zawodowego a rynkiem pracy do stworzenia schematu porównawczego. Na podstawie analizy zebranych danych duet badaczy wyróżnił cztery modele obowiązujące w UE:

- kształcenie zorientowane na inkluzywność (Dania, Finlandia, Słowacja): niewielki odsetek uczniów przedwcześnie kończących edukację (ponad 90% zdobywa kwalifikacje wymagające osiągnięcia wieku przekraczającego obowiązek szkolny), nierówności społeczne poniżej średniej dla UE, system edukacyjny skoncentrowany na integracji, przygotowanie zawodowe głównie w ramach szkoły, ale w związku z rynkiem pracy, wpływ niskiego wykształcenia rodziców jest ograniczony,
- niedopasowanie między edukacją a rynkiem pracy wynikające z różnych poziomów wcześniejszego zakończenia edukacji:
 - wysoki poziom wcześniejszego opuszczania systemu edukacyjnego (Bułgaria, Grecja, Włochy, Portugalia, Rumunia, Hiszpania) – szkoły zazwyczaj integrujące, praktyczne kształcenie zawodowe głównie w szkołach, ale słabo związane z rynkiem pracy, poziom nierówności społecznych od średniego (Bułgaria, Włochy, Rumunia) do wysokiego (Grecja, Portugalia, Hiszpania), znaczny wpływ wykształcenia rodziców,
 - niski poziom wcześniejszego opuszczania systemu edukacji (Polska, Słowacja): szkoły integrujące, praktyczne kształcenie zawodowe w szkołach, ale słabo związane z rynkiem pracy, średni poziom nierówności społecznych, niewielki wpływ poziomu wykształcenia rodziców,
- elastyczne kształcenie (Wielka Brytania): średni poziom wcześniejszego opuszczania,

⁶⁴⁷ Zob. B. Błaszczyk, B. Kołaczek, M. Molęda-Zdziech, A. Pöhl, A. Walther, *Młodzież...*, ss. 33-49.

szkoły zasadniczo integrujące, praktyczne kształcenie zawodowe w szkołach, ale elastyczne, reagujące na zmiany na rynku pracy, wysoki poziom nierówności społecznych, duży wpływ wykształcenia rodziców,

- standardowa alokacja (Austria): niski poziom wcześniejszego opuszczania, szkoły selektywne, połowa kształcenia zawodowego w firmach, ale w związku z sytuacją na rynku pracy, średni poziom nierówności, duży wpływ poziomu wykształcenia rodziców⁶⁴⁸.

Nieuprzywilejowanie (marginalizacja) nie manifestuje się wyłącznie poprzez wskaźniki bezrobocia wśród młodzieży, lecz także przez niekorzystny charakter ich umów na podstawie, których podejmują pracę⁶⁴⁹. Przykładami takich form zatrudnienia są umowy na czas określony, praca w sektorze nieformalnym, a także różne rodzaje nieoficjalnego zatrudnienia. Do tego ostatniego zalicza się pracę bez umowy, na podstawie fałszywej umowy, w szarej strefie, a nawet działalność przestępczą. Dodatkowo, w niektórych przypadkach młodzi ludzie znajdują zatrudnienie w rodzinnych przedsiębiorstwach, wykonują prace domowe (co szczególnie dotyczy kobiet) lub angażują się w wolontariat⁶⁵⁰. Według raportu Pöhla i Walthera, wszystkie te formy były obecne w badanych krajach, choć ich skala i charakter różniły się w zależności od lokalnych warunków. Na przykład we Włoszech występowały one powszechnie, obejmując szerokie grupy młodych ludzi, podczas gdy w Austrii ich wpływ był bardziej ograniczony i ujawniał się przede wszystkim wśród mniejszości etnicznych⁶⁵¹. Wymienione formy zatrudnienia uważane są za kruche z powodu niskich wynagrodzeń, ograniczonych szans na awans zawodowy oraz trudnego dostępu do świadczeń społecznych, a w niektórych przypadkach całkowitego ich braku. Jednocześnie, zakres tego rodzaju zatrudnienia różni się w zależności od regulacji obowiązujących w danym kraju, takich jak przepisy dotyczące płacy minimalnej, warunki umów czasowych czy polityki zatrudnienia w sektorze publicznym. Różnice te wpływają na sytuację młodych ludzi na rynku pracy, którzy często zmagają się z niestabilnymi warunkami pracy i brakiem perspektyw na długoterminowy rozwój zawodowy.

⁶⁴⁸ B. Błaszczuk, B. Kołaczek, M. Mołęda-Zdziech, A. Pöhl, A. Walther, *Młodzież...*, ss. 34-35.

⁶⁴⁹ N. O'Higgins, *Youth unemployment*, „IZA Policy Paper”, nr 103, 2015, s. 12, online: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/121334/1/82841064X.pdf> [dostęp: 10.09.2020].

⁶⁵⁰ Zob. A. Chobot, *Nowe formy zatrudnienia. Kierunki rozwoju i nowelizacji*, Warszawa: PWN, 1997, s. 130.; E. Bąk, *Nietypowe formy zatrudnienia na rynku pracy*, Warszawa: C.H. Beck, 2009, s. 10.

⁶⁵¹ B. Błaszczuk, B. Kołaczek, M. Mołęda-Zdziech, A. Pöhl, A. Walther, *Młodzież...*, s. 39.

Aspekt nieuprzywilejowania można rozpatrywać także w kontekście ogólnych warunków życia młodzieży, gdzie kluczowe są dwa czynniki: brak wystarczających środków finansowych wynikający z niskich dochodów lub całkowitego ich braku. Wielowymiarowe nieuprzywilejowanie dotyczy różnych zagrożeń, które młode osoby napotykają w różnych aspektach życia. Przykładem jest trudność w przejściu ze szkoły do pracy, która może być jeszcze bardziej skomplikowana przez problemy rodzinne — zarówno te związane z rodziną biologiczną, jak i te wynikające z indywidualnych sytuacji, takich jak ciąża nastolatki. Dodatkowo, mogą występować trudności mieszkaniowe, w tym bezdomność, konflikty z prawem, uzależnienia od narkotyków, a także problemy zdrowotne, w tym zaburzenia psychiczne. Wszystkie te czynniki mogą utrudniać młodym osobom rozpoczęcie pełnoprawnego życia zawodowego i społecznego, pogłębiając ich sytuację marginalizacji⁶⁵².

Aktywne połączenie polityki oświatowej z politykami (programami) rynku pracy jest kluczowe w zwalczaniu nieuprzywilejowania młodzieży. Polityki mające na celu zapobieganie wczesnemu wypadaniu z systemu oświaty i bezrobociu wśród młodzieży można interpretować jako inicjatywy obejmujące szeroko pojęte budowanie kapitału ludzkiego, poszerzanie dostępu do rynku pracy oraz podkreślanie wartości podejmowania własnych decyzji przez jednostki⁶⁵³. Innymi słowy, te działania kładą nacisk na autonomię decyzyjną jednostek i promują prewencyjne środki, bardziej niż interwencyjne. Nie da się rozdzielić wzajemnie oddziałujących czynników, takich jak ogólna kondycja gospodarcza czy sytuacja na rynku pracy, nie wspominając już o dostępności środków do wprowadzenia skutecznej polityki przeciwdziałania nieuprzywilejowaniu, czy o politycznym poparciu dla tego rodzaju inicjatyw. Budowanie kapitału ludzkiego oraz przeciwdziałanie przedwczesnemu opuszczaniu systemu

⁶⁵² Por. J. Gruber, *What Have We Learned About the Problems of and Prospects for Disadvantaged Youth?*, Chicago: University of Chicago Press, 2001, ss.1-13, online: <https://www.nber.org/system/files/chapters/c0585/c0585.pdf> [dostęp: 10.03.2020]; Europe PubMed Central, *Cumulative Disadvantage and Youth Well-Being: A Multi-Domain Examination with Life Course Implications*, online: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4657753/> [dostęp: 10.03.2020]; United Kindom Parliament, *Socio-economically disadvantaged young people*, online: <https://publications.parliament.uk/pa/ld5802/ldselect/ldythunemp/98/9810.htm> [dostęp: 10.03.2020]; V. McLoyd, R. Kaplan, K. Purtell, E. Bagley, C. Hardaway, C. Smalls Glover, *Poverty and Socioeconomic Disadvantage in Adolescence*, [w:] R. M. Lerner, L. Steinberg (red.), *Handbook of Adolescent Psychology*, Hoboken (NJ): John Wiley & Sons, 2009; J. Domalewski, K. Szafraniec, P. Szymborski i in., *Zmiana warty. Młode pokolenia a transformacje we wschodniej Europie i Azji*, Warszawa: Scholar, 2017; R.H. Frank, P.J. Cook, *Spółeczeństwo, w którym zwycięzca bierze wszystko. Dlaczego garstka najbogatszych posiada o wiele więcej niż reszta z nas*, Toruń 2017; R. Dolata, *Szkoła, segregacja, nierówności*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2008.

⁶⁵³ Zob. Komisja Europejska, *Nowe podejście do edukacji: inwestowanie w umiejętności na rzecz lepszych efektów społeczno-gospodarczych, Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów (COM/2012/0669 final)*, online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52012DC0669> [dostęp: 04.05.2022].

edukacji to fundamentalne elementy reform oświatowych⁶⁵⁴. Zmiany te stanowią istotny filar polityk strukturalnych i prewencyjnych, których celem jest ograniczenie zjawiska rezygnacji z nauki na wczesnym etapie edukacyjnym⁶⁵⁵. Przykładami dla takich reform może być:

- wydłużanie obowiązkowego wieku szkolnego (w przypadku Włoch, Polski, Hiszpanii, Portugalii),
- zwiększanie elastyczności przepływów między różnymi typami edukacji (w Danii, Słowenii, Polsce),
- modyfikacje programów nauczania, które uwzględniają zarówno potrzeby uczniów, jak i oczekiwania pracodawców (w Wielkiej Brytanii, Słowacji, Słowenii)⁶⁵⁶.

Kształcenie zawodowe i praktyki nie tylko zapobiegają wczesnemu opuszczaniu systemu edukacyjnego, ale także otwierają różnorodne ścieżki wejścia na rynek pracy po zakończeniu obowiązkowego szkolnego. Oprócz braku podstawowych kwalifikacji, głównym wyzwaniem jest dostosowanie tego rodzaju kształcenia do realnych potrzeb rynku pracy. Uważa się, że najlepsze efekty przynosi zaangażowanie gospodarki w kształtowanie i finansowanie praktyk zawodowych, zwłaszcza gdy system ten oparty jest na wykonywaniu prawdziwej pracy. Na przykład, w Austrii, „podwójny” system czeladniczy obejmuje wielu młodych ludzi, oferując im formalnie uznawane kwalifikacje zawodowe⁶⁵⁷. Skuteczność tego typu kształcenia zawodowego w dużej mierze warunkowana jest poziomem zaangażowania pracodawców oraz aktualną sytuacją gospodarczą – zarówno w ujęciu cyklicznym, jak i strukturalnym. Innymi słowy, gotowość do udziału w systemie kształcenia zawodowego wykazuje zmienność i jest silnie uzależniona od czynników makroekonomicznych, takich jak okresy spowolnienia czy

⁶⁵⁴ Por. K. Denek, *Rola edukacji w tworzeniu kapitału ludzkiego*, „Cieszyński Almanach Pedagogiczny” t. 2, nr 11-37, 2013; S. Stępień, G. Poszwa, *Edukacja jako istotny składnik kapitału ludzkiego wpływający na różnicowanie regionalne*, Bydgoszcz: Roczniki Ekonomiczne Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej, nr 9, 2016.

⁶⁵⁵ Zob. Eurydice i CEDEFOP, *Ograniczanie zjawiska wczesnego kończenia nauki w Europie: polityka, strategie, działania*, Raport, 2014, online: https://www.frse.org.pl/brepo/panel_repo_files/2022/04/19/dd9dub/elet-pl.pdf [dostęp: 05.05.2022].

⁶⁵⁶ B. Błaszczuk, B. Kołaczek, M. Molęda-Zdziech, A. Pöhl, A. Walther, *Młodzież ...*, ss. 41-42.

⁶⁵⁷ Jedną z charakterystycznych cech austriackiego systemu edukacji jest szeroka współpraca między środowiskiem biznesowym a instytucjami edukacyjnymi. System dualny, który łączy nauczanie teoretyczne z praktycznym, stosowany jest zarówno w przygotowaniu do zawodów wymagających kształcenia praktycznego, jak i w wyższych szkołach zawodowych. Zob. Advantage Austria, *The dual education system, which combines theoretical and practical teaching*, online: <https://www.advantageaustria.org/et/zentral/business-guide/investieren-in-oesterreich/arbeit-und-beruf/duales-ausbildungssystem/ausbildung.en.html> [dostęp: 05.02.2022].

kryzysy gospodarcze⁶⁵⁸. Należy zatem podejmować działania (interwencje) zmierzające do podwyższania zaangażowania pracodawców poprzez:

- zachęty finansowe dla pracodawców,
- programy wspierające, doradztwo i monitoring zarówno dla pracodawców, jak i praktykantów,
- elastyczne dostosowanie wymagań teoretycznych i praktycznych oraz ogólnej wiedzy do konkretnych umiejętności,
- dostępność dla osób o niskim poziomie kwalifikacji, z równoczesnym dostosowaniem do wyższych standardów,
- krajowe systemy akredytacji kwalifikacji zawodowych, umożliwiające przechodzenie między ścieżkami zawodowymi oraz kształcenie ustawiczne,
- aktualizację związków między praktykami zawodowymi a rynkiem pracy, dostosowaną do warunków lokalnej gospodarki⁶⁵⁹.

Na przykład w Danii system kształcenia zawodowego, funkcjonuje w ramach instytucji edukacyjnych, jednak dzięki swojej elastycznej strukturze oraz bieżącemu śledzeniu sytuacji na lokalnym i regionalnym rynku pracy, umożliwia efektywne reagowanie na potrzeby pracodawców. Podobne mechanizmy obserwuje się również w Austrii i Słowenii⁶⁶⁰.

Jedną z istotnych form aktywnych polityk rynku pracy adresowanych do młodzieży jest rozszerzanie dostępu do zatrudnienia poprzez eliminowanie barier utrudniających wejście do poszczególnych segmentów rynku pracy. W praktyce działania te obejmowały m.in. deregulację przepisów związanych z podejmowaniem zatrudnienia, co miało na celu redukcję kosztów ponoszonych przez pracodawców w związku z zatrudnianiem osób młodych, a tym samym zwiększenie ich szans na podjęcie pracy. Przykładem takich rozwiązań było wprowadzenie elastycznych form zatrudnienia, które redukowały zobowiązania pracodawców w zakresie składek socjalnych oraz odpowiedzialności prawnej wobec pracowników. W niektórych państwach, takich jak Dania, reformy te zostały uzupełnione o istotne mechanizmy wsparcia, takie jak nadawanie nowych uprawnień socjalnych, programy aktywizacyjne oraz rozwój systemów kształcenia i praktyk zawodowych ściśle powiązanych z potrzebami rynku

⁶⁵⁸ N. Shala, M. Badivuku-Pantina, *The influence of vocational education parameters on economic growth in European Union member states*, „International Journal of Applied Economics, Finance and Accounting”, nr 17, 2023, ss. 39-50.

⁶⁵⁹ M. Pachocki, A. Smolak, *Współpraca przedsiębiorców z sektorem edukacji*, Raport z badań, Warszawa, 2021, ss. 96-99.

⁶⁶⁰ B. Błaszczak, B. Kołaczek, M. Molęda-Zdziech, A. Pöhl, A. Walther, *Młodzież...*, s. 45.

pracy. Odmienna sytuacja wystąpiła w krajach Europy Południowej, takich jak Hiszpania, Włochy, Grecja czy Portugalia, gdzie mimo wprowadzenia instrumentów subsydiujących zatrudnienie młodych osób – głównie w postaci dotacji rekompensujących pracodawcom koszty zatrudniania niedoświadczonych pracowników – nie doszło do równoległego rozwoju komplementarnych form wsparcia. W efekcie poziom niepewności zatrudnienia oraz skala ubóstwa wśród młodzieży w tych państwach pozostały znacząco wyższe niż w krajach Europy Północnej. Brak szerzej zakrojonych reform, obejmujących także edukację i zabezpieczenie społeczne, ograniczył skuteczność wdrażanych instrumentów rynku pracy⁶⁶¹. Dotacje były przekazywane na:

- praktyki absolwenckie - finansowanie całej części wynagrodzenia lub inne ulgi mające zachęcić pracodawców do zatrudniania absolwentów, zwłaszcza bez doświadczenia zawodowego i ryzyka braku dopasowania uzyskanych kwalifikacji do charakteru pracy (co jest istotne w krajach Europy Środkowej i Wschodniej, takich jak Bułgaria, Polska, Rumunia, Słowenia, Słowacja, ale także we Włoszech),
- zdobycie doświadczenia zawodowego - długotrwałe finansowanie wynagrodzeń mające na celu umożliwienie bezrobotnym zdobycia doświadczenia zawodowego i powrót na rynek pracy, często stosowane również w przypadku osób do 25. roku życia (w Danii, Finlandii, Grecji, Portugalii, Wielkiej Brytanii)⁶⁶².

Jedną z form realizacji aktywnej polityki rynku pracy było częściowe uniezależnienie zatrudnienia młodzieży od bieżącego popytu na siłę roboczą poprzez tworzenie dodatkowych możliwości podjęcia pracy. Przykładem takich działań są programy skierowane do osób długotrwale bezrobotnych, w tym także osób z niepełnosprawnościami, które wdrażano m.in. w Polsce⁶⁶³. Innym przykładem jest własna działalność gospodarcza, tzw. praca na własny rachunek, która okazuje się najbardziej uzasadniona w regionach charakteryzujących się wysokim odsetkiem bezrobotnych z wysokimi kwalifikacjami zawodowymi, gdzie liczba dostępnych miejsc pracy jest niewystarczająca lub podlega ograniczeniom, takim jak brak mobilności czy wymogi dotyczące formalnych kwalifikacji. Tego rodzaju trudności szczególnie często dotyczą kobiety, zwłaszcza w krajach takich jak Grecja, Włochy czy

⁶⁶¹ Więcej, Publications Office of the European Union, *2012 EU Youth Report*, 2012, ss. 41-50, online: https://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/reports/eu-youth-report-2012_en.pdf [dostęp: 07.05.2021].

⁶⁶² B. Błaszczak, B. Kołaczek, M. Mołęda-Zdziech, A. Pöhl, A. Walther, *Młodzież...*, s.45

⁶⁶³ Wojewódzki Urząd Pracy w Warszawie, *Gwarancje dla młodzieży*, online: <https://wupwarszawa.praca.gov.pl/-/2550838-o-programie> [dostęp: 07.05.2021].

Polska, gdzie specyficzne bariery kulturowe i strukturalne dodatkowo ograniczają ich możliwości zatrudnienia⁶⁶⁴.

Aby skutecznie wspierać młodzież w przechodzeniu z edukacji na rynek pracy, kluczowe jest zaprojektowanie i rozwijanie działań w kilku fundamentalnych obszarach:

- doradztwo zawodowe i system monitoringu postępów młodych osób w programach edukacji zawodowej jest kluczowe dla zapewnienia ich jakości i przydatności na rynku pracy. Monitoring umożliwia identyfikację słabych punktów i optymalizację programów, podczas gdy doradztwo wspiera uczestników w podejmowaniu świadomych decyzji dotyczących ścieżek kariery⁶⁶⁵,
- tworzenie stabilnych ścieżek kariery zawodowej umożliwiających trwałe zatrudnienie i podnoszenie kwalifikacji zawodowych. Działania te powinny obejmować programy ułatwiające zdobycie stałej pracy, kursy doskonalące kompetencje zawodowe oraz wsparcie w zakładaniu i prowadzeniu własnej działalności gospodarczej. W ten sposób młodzi ludzie zyskują perspektywę długoterminowego rozwoju zawodowego⁶⁶⁶,
- równoważenie potrzeb rynku pracy i indywidualnych potrzeb jednostek, szczególnie tych zmagających się z długotrwałym bezrobociem, jest wyzwaniem. Programy wspierające zatrudnienie na własny rachunek mogą stanowić atrakcyjne rozwiązanie nie tylko dla osób o wysokich kwalifikacjach, ale również dla tych, które przy odpowiednim wsparciu doradczym, szkoleniowym, menedżerskim i finansowym mogą rozwijać swoje kompetencje i osiągać sukces zawodowy⁶⁶⁷,
- integracja polityk rynku pracy z regionalnym rozwojem gospodarczym, która oznacza nie tylko dostosowanie strategii rynku pracy do specyfiki lokalnego środowiska ekonomicznego, lecz także włączenie tych strategii w ramy polityki regionalnej, ponieważ brak spójności między tymi obszarami skutkuje ograniczaniem podejmowanych działań⁶⁶⁸.

W kontekście skutecznego wspierania młodzieży w procesie integracji z rynkiem pracy,

⁶⁶⁴ B. Błaszczuk, B. Kołaczek, M. Molęda-Zdziech, A. Pöhl, A. Walther, *Młodzież...*, s. 45.

⁶⁶⁵ Zob. M. Wolan-Nowakowska (red.), *Poradnictwo zawodowe w szkole – ku możliwościom przeciw ograniczeniom*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2016, ss. 45-57.

⁶⁶⁶ K. Wrana, M. Raczek, J. Salamon, *Koncepcja kompleksowego wsparcia na rynku pracy osób młodych w Małopolsce*, Raport z badań, 2022, online: <https://mlodziez.krakow.pl/wp-content/uploads/2023/04/Koncepcja-kompleksowego-wsparcia-na-ryнку-pracy-osob-mlodych-w-Malopolsce.pdf> [dostęp: 07.05.2023].

⁶⁶⁷ Zob. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, *Program „Młodzi na rynku pracy”. Działania na rzecz zmniejszenia bezrobocia młodzieży*, 2012, online: <https://psz.praca.gov.pl/documents/10828/181145/1%20-%20Program%20M%C5%82odzi%20na%20Rynku%20Pracy.pdf/4efec128-47ce-4650-9cc0-b8c8d8d11afe?t=1403789577000> [dostęp: 07.05.2020].

⁶⁶⁸ M. Zajdel, *Wybrane teorie rozwoju regionalnego oraz lokalnego a rynek pracy*, „Studia Prawno-Ekonomiczne”, t. 83, 2011, ss. 397-421.

szczególnego znaczenia nabiera rozwój doradztwa indywidualnego, które stanowi odpowiedź na rosnącą potrzebę personalizacji działań w obliczu coraz bardziej złożonych ścieżek przechodzenia z edukacji do zatrudnienia. Kluczowym narzędziem w tym zakresie jest indywidualny program działania (IPD), rozumiany jako formalny dokument, opracowywany na podstawie diagnozy kompetencji, kwalifikacji oraz sytuacji społeczno-zawodowej danej osoby. Program ten określa zakres wsparcia adekwatny do potrzeb jednostki oraz wyznacza procedury umożliwiające skuteczne wejście na rynek pracy. IPD obejmuje zarówno działania związane z aktywnym poszukiwaniem zatrudnienia, jak i kompleksowe poradnictwo zawodowe, realizowane na różnych etapach procesu aktywizacji⁶⁶⁹. Równolegle, istotnym komponentem polityki rynku pracy skierowanej do młodzieży pozostają działania z zakresu aktywizacji społeczno-zawodowej oraz prewencji wykluczenia społecznego. W tym kontekście wskazuje się na konieczność stosowania zróżnicowanych instrumentów – o charakterze zarówno zachęcającym, jak i warunkującym – które służą mobilizacji młodych osób do uczestnictwa w programach edukacyjnych, systemie praktyk zawodowych oraz inicjatywach wspieranych przez aktywne polityki rynku pracy. Efektywność tego typu interwencji zależna jest od ich spójności, elastyczności oraz dostosowania do specyfiki regionalnych uwarunkowań społeczno-gospodarczych, co warunkuje skuteczność procesu włączania młodzieży w struktury rynku pracy w sposób trwały i inkluzyjny.

Nie sposób jednoznacznie ocenić skuteczności interwencji podejmowanych przez Unię Europejską i państwa członkowskie w zakresie wspierania młodzieży na rynku pracy. Wiele działań miało charakter złożony, często osadzony w krajowych kontekstach instytucjonalnych i społeczno-gospodarczych. Niemniej, analiza danych empirycznych pozwala uchwycić ogólne tendencje i kierunki zmian w dekadzie 2010-2020, w szczególności w odniesieniu do poziomu bezrobocia młodych ludzi. W 2013 r. stopa bezrobocia wśród młodzieży (osób w wieku 15-24 lat) w Unii Europejskiej osiągnęła rekordowy poziom 25,5%⁶⁷⁰, będąc bezpośrednim skutkiem przedłużającego się kryzysu gospodarczego wywołanego globalnym załamaniem finansowym z 2008 r. W kolejnych latach sytuacja młodych ludzi na rynku pracy stopniowo ulegała poprawie, co wynikało zarówno z odbicia gospodarczego w państwach członkowskich, jak i

⁶⁶⁹ Por. Indywidualny plan działania to zespół działań obejmujący podstawowe usługi rynku pracy wspierane instrumentami rynku pracy w celu zatrudnienia bezrobotnego. Treść planu jest przygotowywana przez doradcę klienta z udziałem bezrobotnego – nie później niż w terminie 60 dni od dnia rejestracji. Plan może być poddany modyfikacjom zależnie od sytuacji bezrobotnego. Urząd pracy monitoruje jego realizację poprzez kontakt z osobą bezrobotną, zob. Poradnik Pracownika, online: <https://poradnikpracownika.pl/-na-czym-polega-indywidualny-plan-dzialania-w-przypadku-bezrobotnego> [dostęp: 16.03.2025].

⁶⁷⁰ Eurostat, *Unemployment statistics – youth unemployment rate*, online: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Unemployment_statistics, [dostęp: 16.03.2025].

intensyfikacji działań w zakresie polityki młodzieżowej, podejmowanych na poziomie krajowym i unijnym. Kluczowe znaczenie miały w szczególności wdrażane od 2014 r. programy w ramach „Gwarancji dla Młodzieży” oraz inicjatywy współfinansowane ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, mające na celu przeciwdziałanie długotrwałemu bezrobociu i marginalizacji młodzieży na rynku pracy. W efekcie tych działań, w połączeniu z poprawą koniunktury gospodarczej, wskaźniki bezrobocia młodych w UE-27 zaczęły systematycznie spadać. W 2016 r. u stopa bezrobocia w tej grupie wynosiła 18,7%, natomiast do 2019 r. zmniejszyła się do poziomu 15,1% – najniższego od ponad dekady⁶⁷¹. W niektórych państwach członkowskich, takich jak Niemcy (5,8%) czy Niderlandy (6,7%), wskaźniki te utrzymywały się na relatywnie niskim, jednocyfrowym poziomie⁶⁷². Jednocześnie, także w krajach wcześniej najbardziej dotkniętych kryzysem, jak Hiszpania i Grecja, zaobserwowano istotny spadek bezrobocia młodzieży – odpowiednio z 44,4% i 58,3% w 2013 r. do 32,5% i 35,2% w 2019 r.⁶⁷³. Pozytywne zmiany były również wynikiem ogólnego ożywienia gospodarczego w Europie – w latach 2017-2019 średnie roczne tempo wzrostu PKB w UE-27 wynosiło około 2%, co sprzyjało wzrostowi popytu na pracę, w tym również wśród młodych pracowników⁶⁷⁴. Tendencję poprawy na rynku pracy przerwał dopiero kryzys wywołany pandemią Covid-19 – w drugim kwartale 2020 r. odnotowano ponowny wzrost stopy bezrobocia młodzieży w większości państw członkowskich⁶⁷⁵.

Podsumowując, tranzycja z edukacji na rynek pracy stanowi kluczowy etap przejścia młodzieży w dorosłość, a zapewnienie bezpieczeństwa ekonomicznego – w postaci zatrudnienia, dochodu i perspektyw – jest warunkiem koniecznym dla osiągnięcia samodzielności. Kryzysy gospodarcze, zwłaszcza ten z lat 2007-2008, ujawniły szczególną podatność młodych ludzi na negatywne skutki spowolnienia ekonomicznego, co utrudniło ich integrację z rynkiem pracy. W odpowiedzi UE wdrożyła szereg instrumentów koncentrujących się na wsparciu osób znajdujących się w niekorzystnej sytuacji. Choć efekty działań były zróżnicowane regionalnie, najbardziej skuteczne okazały się zintegrowane podejścia łączące działania edukacyjne, społeczne i zatrudnieniowe. Dane z końca dekady 2010-2020 wskazują na stopniową poprawę aktywności zawodowej młodzieży oraz rosnące możliwości ich trwałej

⁶⁷¹ Tamże.

⁶⁷² Eurostat, *Youth unemployment by country – annual data*, online: <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tesem140> [dostęp: 16.03.2025].

⁶⁷³ Eurostat, *Youth unemployment rate by sex, age and country*, online: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/yth_empl_100, [dostęp: 16.03.2025].

⁶⁷⁴ Eurostat, *Real GDP growth rate – volume*, online: <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tec00115>, [dostęp: 16.03.2025].

⁶⁷⁵ Eurostat, *Impact of Covid-19 on youth employment*, online: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Impact_of_COVID-19_on_youth_employment, [dostęp: 16.03.2025].

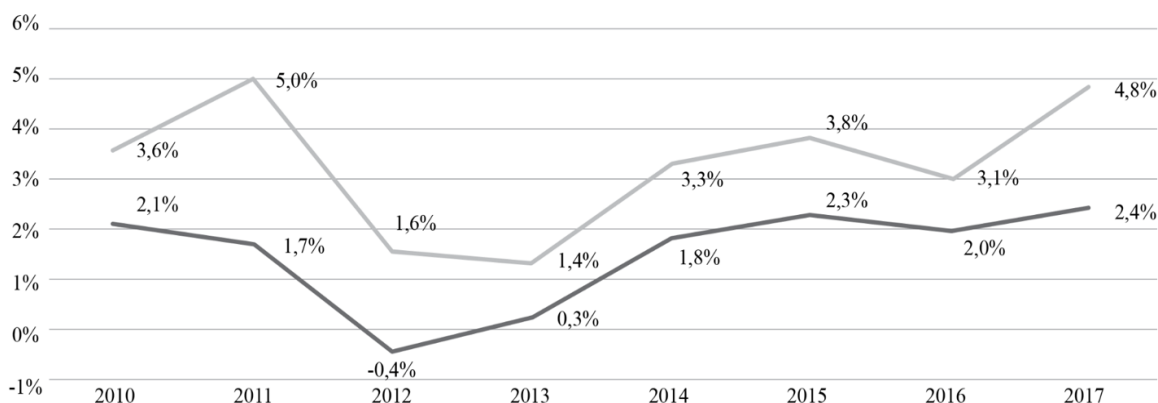
integracji z rynkiem pracy.

3.1.3. Młodzi na rynku pracy w Polsce w latach 2010-2020

Analizując sytuację młodych ludzi w określonym przedziale czasowym, konieczne jest uwzględnienie kontekstu społeczno-politycznego i gospodarczego, w jakim funkcjonowali. Szczególną uwagę należy zwrócić na ewentualne występowanie kryzysów – politycznych, ekonomicznych lub społecznych – ponieważ to właśnie młodzież należy do grup szczególnie wrażliwych na ich skutki i często jako pierwsza doświadcza ich negatywnych konsekwencji. W odniesieniu do sytuacji młodych Polek i Polaków w latach 2010-2020, niezbędne jest uwzględnienie faktu, że analizowany okres był bezpośrednio poprzedzony globalnym kryzysem finansowym, którego następstwa miały istotny wpływ na kondycję rynku pracy i perspektywy zawodowe młodego pokolenia.

Polska na początku badanej dekady wyróżniała się nie tylko na łagodnym przejściu przez perturbacje związane z kryzysem, lecz także wzrostem realnego PKB. Według danych Eurostatu, tempo wzrostu PKB było nie tylko wyższe niż średnia wzrostu w UE, ale było najważniejsze w Europie⁶⁷⁶, co obrazuje wykres 5.

Wykres 5. Tempo wzrostu realnego PKB, zmiana procentowa w stosunku do poprzedniego roku



Źródło: CEDEFOP, *Vocational education and training in Europe: Poland 2018, 2019*⁶⁷⁷.

⁶⁷⁶ A. Chłoń-Domińczak i inn., *Vocational education and training in Europe – Poland*. CEDEFOP ReferNet VET in Europe reports 2018, online: https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/Vocational_Education_Training_Europe_Poland_2018_Cedefop_ReferNet.pdf. [dostęp: 12.07.2022].

⁶⁷⁷ W 2018 r. CEDEFOP opublikowało raport zatytułowany *Kształcenie i szkolenie zawodowe w Europie: Polska 2018*, który przedstawiał przegląd polskiego systemu kształcenia i szkolenia zawodowego. Raport był częścią szerszego projektu *Kształcenie i szkolenie zawodowe w Europie*, szczegółowo opisywał strukturę, reformy i wyzwania polskiego systemu kształcenia i szkolenia zawodowego, podkreślając jego rolę w szerszym kontekście społeczno-ekonomicznym. Zawierał analizę adaptacji systemu do rynku pracy, szczególnie w kontekście transformacji cyfrowej i zielonej. Kolejna aktualizacja danych to 2024 r. Zob. CEDEFOP, *Implementing European*

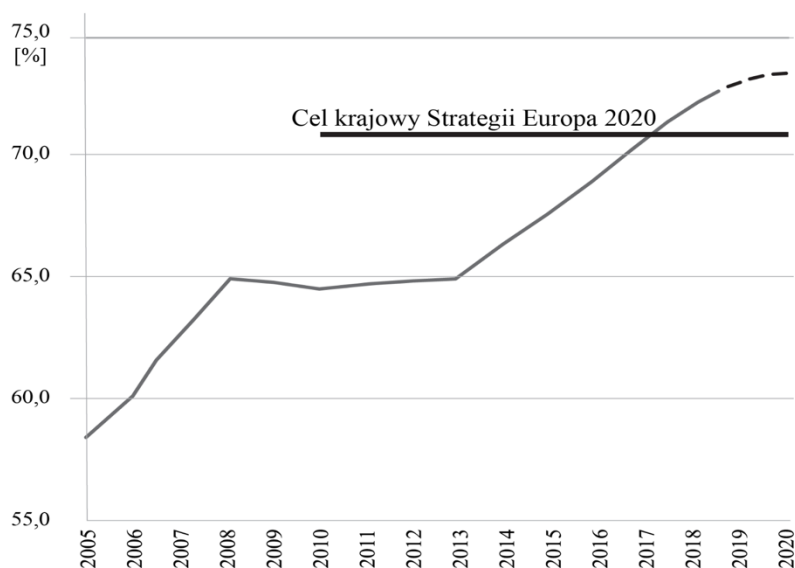
Wykres 5. ilustruje dwie krzywe, z których górna przedstawia dynamikę wzrostu PKB w Polsce, natomiast dolna obrazuje średnie tempo wzrostu PKB w krajach Unii Europejskiej (uwzględniając 28 państw członkowskich w analizowanym okresie). Zgodnie ze scenariuszem makroekonomicznym Krajowego Planu Rozwoju (aktualizacja 2019), w 2018 r. tempo wzrostu PKB wyniosło 5,1% i było najwyższe od 2007 r. Wzrost PKB w Polsce, współwystępował ze wzrostem aktywności zawodowej Polaków. W 2017 r. średni współczynnik aktywności zawodowej dla populacji w wieku 15-64 lata w Polsce wynosił 69,6%, co stanowiło prawie cztery punkty procentowe mniej niż średnia UE. Należy zwrócić uwagę na fakt, że współczynniki aktywności w Polsce rosły nieco szybciej niż w UE⁶⁷⁸. Wskaźnik zatrudnienia w omawianej dekadzie został przedstawiony w szerszej perspektywie 15-letniej w „Krajowym Programie Reform na rzecz realizacji strategii „Europa 2020” (zob. wykres 6.). Należy zaznaczyć, że jednym z kluczowych celów strategii „Europa 2020” było zwiększenie zatrudnienia w grupie osób w wieku 20- 64 lata. Poniższy wykres 6. pokazuje implementację tego wskaźnika w tym przedziale wiekowym, włączając młodzież powyżej 20. roku życia⁶⁷⁹.

priorities in VET: Poland 2024. Making national VET agile, flexible, innovative, attractive, inclusive and quality-assured, online: <https://www.cedefop.europa.eu/en/country-reports/implementing-european-priorities-vet-poland-2024> [dostęp: 10.04.2025].

⁶⁷⁸ A. Chłoń-Domińczak i inn., *Vocational education and training...*, s. 8.

⁶⁷⁹ Jednym z kluczowych założeń *Strategii Europa 2020* było osiągnięcie wskaźnika zatrudnienia na poziomie 75% w grupie wiekowej 20-64 lata, uwzględniając wszystkie państwa członkowskie Unii Europejskiej. Zob. M. Gasz, *Strategia Europa 2020 – założenia i perspektywy realizacji*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy”, nr 38(2), 2014, s. 87, online: <https://www.ur.edu.pl/files/ur/import/Import/2014/7/7-Gasz-M.pdf> [dostęp: 12.01.2020].

Wykres 6. Wskaźnik zatrudnienia w grupie wiekowej 20-64 lata dla Polski oraz prognozę jego wzrostu opracowaną przez ministra właściwego do spraw pracy i polityki społecznej.



Źródło: Krajowy Program Reform *na rzecz realizacji strategii „Europa 2020”*. Aktualizacja 2018/2019 r. na podstawie danych Eurostat. s. 38.

Powyższy wykres 6. wskazuje na stagnację wskaźnika zatrudnienia w okresie kryzysu ekonomicznego i odbicie w 2013 r. i dalszy wzrost w kolejnych latach. Jednakże, należy zwrócić uwagę na to, że struktura zatrudnienia w Polsce w okresie od 2010-2017 nie uległa znaczącym zmianom. Udział usług w całkowitym zatrudnieniu nieznacznie wzrósł i w 2017 r. wyniósł około 58%, co było nadal poziomem znacznie poniżej średniej UE wynoszącej około 74%. Udział zatrudnienia w przemyśle był w Polsce dość stabilny na poziomie około 30-32%, a udział w rolnictwie spadł z 13,1% w 2010 r. do 10,2% w 2017 r.⁶⁸⁰. Za to w 2017 r. poziom bezrobocia w Polsce był niższy od średniej UE, co było już obserwowane w poprzednich latach. Dalsza poprawa dynamiki polskiej gospodarki przełożyła się na stały spadek bezrobocia w 2018 r. (3,8% z 4,9% r. wcześniej i siódmy rok z rzędu niższej niż średnia w UE) i poprawę warunków rynku pracy (liczba pracujących wzrosła o 0,4%), a współczynnik aktywności zawodowej wyniósł 56,3% (średnia w UE to 58%)⁶⁸¹. Od około 2012 r. odnotowywano systematyczny spadek stopy bezrobocia wśród wszystkich grup wiekowych oraz osób o różnym poziomie wykształcenia. Dynamika tego spadku była jednak zróżnicowana w zależności od

⁶⁸⁰ Tamże, s. 10.

⁶⁸¹ Stopa bezrobocia rejestrowanego w grudniu 2018 r. wyniosła 5,9 proc. a liczba bezrobotnych wyniosła 971,3 tys. osób według danych Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej online: <https://www.gov.pl/web/rodzina/bezrobocie-na-koniec-2018-roku-najnowsze-dane-ministerstwa-rodziny#:~:text=Stopa%20bezrobocia%20rejestrwanego%20w%20grudniu,os%C3%B3b> [dostęp: 12.01.2020].

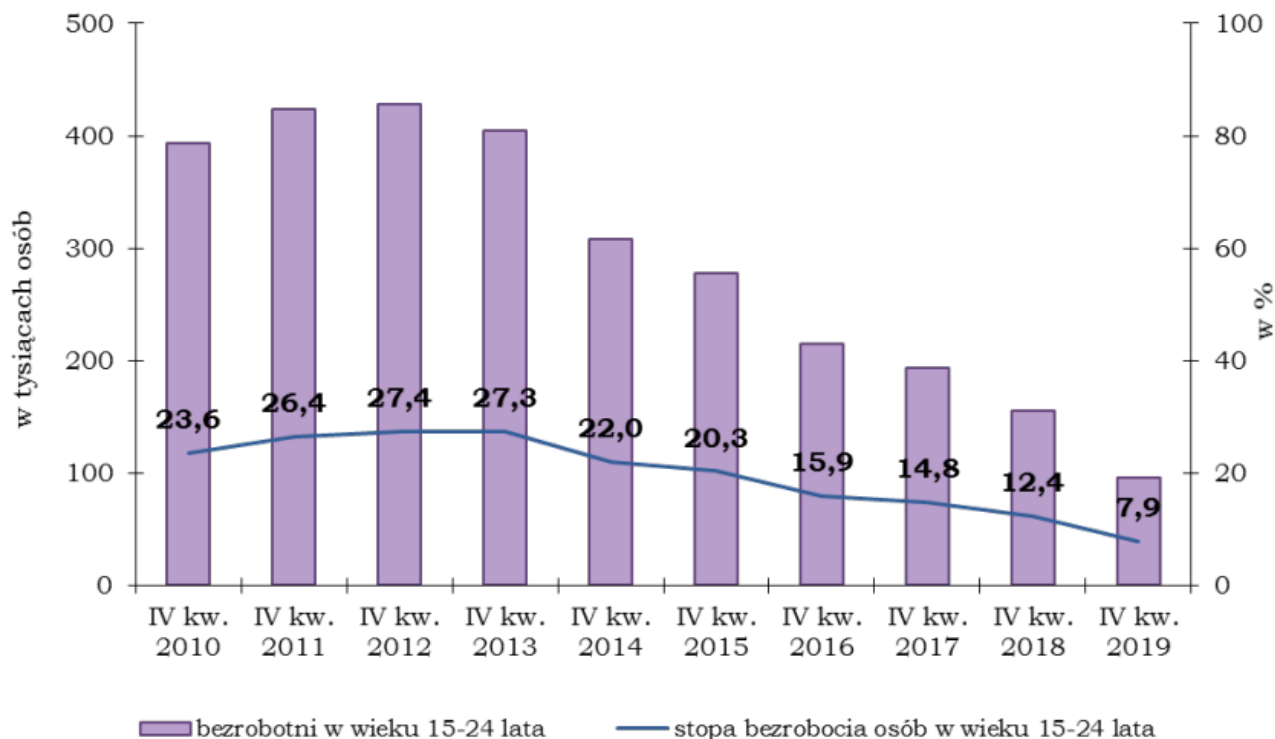
wieku i wykształcenia. Zgodnie z analizami oraz danymi opartymi na wskaźnikach BAEL, publikowanymi przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, w IV kwartale 2012 r. biernymi zawodowo pozostawało 3,03 mln osób w wieku 15-24 lata, co stanowiło 22,2% ogółu populacji biernych zawodowo, wynoszącej 13,656 mln osób. Jednocześnie w tym samym okresie wskaźnik zatrudnienia dla osób w wieku 15 lat i więcej wzrósł do poziomu 50,4%. Mimo ogólnej poprawy sytuacji na rynku pracy, stopa bezrobocia w grupie młodzieży w wieku 15-24 lata wynosiła 27,4%, co oznaczało wartość ponad 2,5-krotnie wyższą niż stopa bezrobocia w populacji osób w wieku produkcyjnym, która kształtowała się na poziomie 10,3%. Przedstawione dane wyraźnie potwierdzają tezę o szczególnej podatności młodych ludzi na negatywne konsekwencje sytuacji kryzysowych na rynku pracy⁶⁸².

Natomiast analizy Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej z IV kwartału 2019 r. wskazują, że liczba biernych zawodowo młodych ludzi w wieku 15-24 lata wynosiła 2,277 mln, co stanowiło 17,1% ogółu osób biernych zawodowo, których liczba wynosiła 13,313 mln. W tym okresie wskaźnik zatrudnienia w grupie młodzieży w wieku 15-24 lata osiągnął poziom 32,1%. Z kolei, aktywność zawodową wykazywał co trzeci młody człowiek w tej grupie wiekowej (34,9%), podczas gdy wśród osób w wieku produkcyjnym współczynnik aktywności zawodowej był dwukrotnie wyższy i wynosił 77,2%. Relatywnie niski poziom aktywności zawodowej młodzieży wynikał przede wszystkim z odraczania wejścia na rynek pracy na rzecz kontynuowania edukacji. Aż 90% młodych osób biernych zawodowo w wieku 15-24 lata deklaroowało kontynuację nauki jako główną przyczynę swojej bierności zawodowej. W starszych grupach wiekowych odsetek ten był nieco niższy: wynosił 82,9% w przypadku osób w wieku 25-29 lat oraz 85,3% w grupie 30-34 lata. Stopa bezrobocia młodzieży w IV kwartale 2019 r. wyniosła 7,9%, co stanowiło wartość blisko trzykrotnie wyższą niż w populacji osób w wieku produkcyjnym (2,9%). Niemniej, należy odnotować pozytywny trend, jakim był spadek stopy bezrobocia w tej grupie o 4,5 punktu procentowego w porównaniu do IV kwartału 2018 r. Wskazuje to na istotną poprawę sytuacji młodzieży na rynku pracy, mimo utrzymujących się różnic między grupami wiekowymi⁶⁸³. Spadek bezrobocia wśród osób młodych pokazuje wykres 7.

⁶⁸² Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, *Sytuacja na rynku pracy osób młodych do 25 roku życia w 2012 roku*, Departament Rynku Pracy, Wydział Analiz i Statystyki (AB), 2013, s. 1.

⁶⁸³ Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, *Sytuacja na rynku pracy osób młodych do 25 roku życia w 2019 roku*, Departament Rynku Pracy, Wydział Analiz i Statystyki (AB), 2020, s. 1.

Wykres 7. Bezrobotni oraz stopa bezrobocia osób w wieku 15-24 lata według BAEL



Źródło: Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, *Sytuacja na rynku pracy osób młodych do 25 roku życia w 2019 roku*, 2020.

Od 2010 r., obserwowano istotny wzrost liczby młodych bezrobotnych, zauważając się poprawę sytuacji – od 2013 r. liczba ta systematycznie spada. Pod koniec 2019 r. w urzędach pracy było zarejestrowanych 106,1 tys. bezrobotnych do 25. roku życia, co stanowiło spadek o 10,5% w porównaniu z 2018 r. Udział tej grupy wśród ogółu bezrobotnych wyniósł 12,3%, co oznacza istotny spadek w porównaniu z końcem 2000 r., gdy co trzeci bezrobotny był osobą młodą. Średni czas pozostawania bez pracy w tej grupie wynosił 7,2 miesiąca, podczas gdy dla całej populacji bezrobotnych było to 12,2 miesiąca. Młodzi szybciej niż wcześniej znajdowali zatrudnienie – największy odsetek (30,5%) stanowili poszukujący pracy od 1 do 3 miesięcy, a najmniejszy (7,8%) – pozostający bez pracy powyżej 24 miesięcy. Wśród młodych bezrobotnych dominowały osoby z wykształceniem policealnym i średnim zawodowym (29,8%) oraz zasadniczym zawodowym i podstawowym (44%)⁶⁸⁴. Jedynie 6,2% posiadało wykształcenie wyższe, choć liczba absolwentów uczelni wyższych nadal rosła⁶⁸⁵. Innymi

⁶⁸⁴ Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, *Sytuacja na rynku pracy osób młodych do 25 roku życia w 2019 roku*, 2020, online: https://psz.praca.gov.pl/documents/10828/153114/Sytuacja%2Bna%2Brynku%2Bpracy%2Bos%C3%B3w%2Bm%C5%82odych%2Bdo%2B25%2Br.%2B%C5%BC.%2Bw%2B2019%2Br.pdf/12db8e58-e3f5-4309-89ba-c30a856dbd87?t=1587368334000&utm_source=chatgpt.com [dostęp: 20.10.2021].

⁶⁸⁵ Tamże.

słowy, im wyższy osiągnięty poziom wykształcenia, tym mniejsze występowało prawdopodobieństwo bycia bezrobotnym. Jednakże, główną barierą w znalezieniu pracy był brak doświadczenia – 37,6% młodych nie miało żadnego stażu pracy, a 34,3% posiadało staż krótszy niż rok. W efekcie młodzi dwukrotnie rzadziej niż osoby starsze mieli prawo do zasiłku dla bezrobotnych – jedynie 8,3% zarejestrowanych w tej grupie wiekowej mogło z niego korzystać⁶⁸⁶. Zgodnie z ustawą o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, osoba długotrwale bezrobotna to jednostka, która figuruje w rejestrze powiatowego urzędu pracy przez okres przekraczający 12 miesięcy w ciągu ostatnich dwóch lat⁶⁸⁷. Podobnie, w kontekście BAEL, osoba długotrwale bezrobotna to ta, która utrzymuje się bez zatrudnienia przez ponad 12 miesięcy. W literaturze można również spotkać się z terminem bezrobocie chroniczne, oznaczające sytuację trwającą dłużej niż 24 miesiące.

W analizowanym okresie 2010-2020 obserwowano stopniowy wzrost liczby osób pracujących w polskiej gospodarce, co znajdowało odzwierciedlenie zarówno w danych empirycznych, jak i w krajowych prognozach. Zgodnie z szacunkami, zharmonizowana stopa bezrobocia dla ogółu populacji miała nadal wykazywać tendencję spadkową w kolejnych latach, co pośrednio wpływało również na poprawę sytuacji młodzieży na rynku pracy⁶⁸⁸. W przypadku osób do 25. roku życia zauważalny był względnie stabilny poziom bezrobocia, który w 2020 r. wynosił 12,5%, spadając do 11,2% w 2021 r.⁶⁸⁹. W kolejnych latach wskaźnik ten utrzymywał się na porównywalnym poziomie – 12,4% w 2022 r.⁶⁹⁰, 11,7% w 2023 r., a w

⁶⁸⁶ Tamże, s. 2.

⁶⁸⁷ Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (DzU 2004, nr 99, art. 2, p. 3).

⁶⁸⁸ Według danych Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, stopa bezrobocia w grudniu 2020 roku wyniosła 6,2%, w grudniu 2021 roku 5,4 %, w 2022 roku 5,2%, w końcu grudnia 2023 r. wyniosła 5,1 % a w październiku br. utrzymała się na poziomie 5 %. Informacje. Zob. Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, *Październik z najniższą liczbą bezrobotnych od 1990 roku*, online: <https://www.gov.pl/web/rodzina/pazdziernik-z-najnizsza-liczba-bezrobotnych-od-1990-roku> [dostęp: 10.07.2014].

⁶⁸⁹ Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej, *Bezrobotni do 25 roku życia*. Raport za 2021 rok, 2022, online: <https://psz.praca.gov.pl/documents/10828/15450332/2021%20Bezrobotni%20do%2025%20r.%20%C5%BC.pdf/663e1003-8a9e-4472-8001-53a87dbba12a?ts=1653567080513> [dostęp: 10.05.2023].

⁶⁹⁰ Pandemia, wraz z ograniczeniami działalności gospodarczej w latach 2020-2021, znacząco wpłynęła na sytuację na rynku pracy. Dodatkowym czynnikiem było rozpoczęcie rosyjskiej agresji na Ukrainę oraz napływ migrantów z tego kraju od lutego 2022 r. Pomimo tych wyzwań polski rynek pracy wykazał dużą odporność – od marca 2021 r. odnotowano spadek liczby bezrobotnych i stopy bezrobocia rejestrowanego, osiągając historycznie niskie wartości pod koniec 2022 r. Było to możliwe dzięki rozwiązaniom i inicjatywom rządowym mającym na celu ochronę miejsc pracy. Sytuacja młodych bezrobotnych do 29. roku życia była zbliżona do ogólnej sytuacji na rynku pracy – w początkowym okresie pandemii ich liczba wyraźnie wzrosła, a następnie, wraz z ogólnym trendem spadkowym, zaczęła szybko maleć. Według danych z 2022 r. stopa bezrobocia w grupie wiekowej 15-29 lat w Polsce wyniosła 6,8%, co było wynikiem znacząco niższym od średniej dla Unii Europejskiej, która wynosiła 11,3%, zob. online: <https://dlamlodych.praca.gov.pl/statystyki-2022#:~:text=7%2C8%25.-,W%20ko%202022%20r.,%2C9%25%20og%20og%C3%B3lna%20zarejestrowanych%20bezrobotnych> [dostęp: 10.05.2023].

październiku 2024 r. osiągnął wartość 10,8%⁶⁹¹. Przewidywano, że pozytywne tendencje na rynku pracy, w tym rosnący poziom zatrudnienia wśród młodych, będą dodatkowo wspierane przez wzrost wynagrodzeń. Natomiast tabela 14. pokazuje wzrost wynagrodzeń w Polsce w badanym okresie.

Tabela 14. Przeciętne wynagrodzenie w zł. w latach 2010-2020

Lata	Przeciętne wynagrodzenie w zł.
2010	3 224,98
2011	3 399,52
2012	3 521,67
2013	3 650,06
2014	3 783,46
2015	3 899,78
2016	4 047,21
2017	4 271,51
2018	4 585,03
2019	4 918,17
2020	5 167,47

Źródło: Zakład Ubezpieczeń Społecznych, *Przeciętne wynagrodzenie w latach*, online:

<https://www.zus.pl/baza-wiedzy/skladki-wskazniki-odsetki/wskazniki/przecietne-wynagrodzenie-w-latach>,
[dostęp: 25.03.2023].

Dane zawarte w tabeli ilustrują tempo wzrostu przeciętnego wynagrodzenia w gospodarce narodowej w okresie 2010-2020, ze szczególnym przyspieszeniem widocznym od 2015 r. W kolejnych latach wartość ta nadal rosła, osiągając w 2021 r. poziom 5662,53 zł, w 2022 r. 6346,15 zł⁶⁹², a w latach 2023 i 2024 odpowiednio 7155,48 zł i 8147,38 zł⁶⁹³. A, łatwość w znalezieniu zatrudnienia powiązane z niskim prawdopodobieństwem utraty pracy miało swoje odzwierciedlenie w optymistycznych nastrojach konsumentów⁶⁹⁴.

⁶⁹¹ Eurostat, *Bezrobocie wśród młodych w Polsce*, online:

<https://www.gov.pl/web/rodzina/eurostat-bezrobocie-wsrod-mlodych-w-polsce-nizsze-niz-przed-rokiem#:~:text=Bezrobocie%20w%C5%9Br%C3%B3d%20m%C5%82odych%20spada,spad%C5%82a%20z%2011%2C7%20proc.> [dostęp: 10.05.2023].

⁶⁹² Zakład Ubezpieczeń Społecznych, *Przeciętne wynagrodzenie w latach 1950-2023*, online.: <https://www.zus.pl/baza-wiedzy/skladki-wskazniki-odsetki/wskazniki/przecietne-wynagrodzenie-w-latach> [dostęp: 25.03.2024].

⁶⁹³ Zakład Ubezpieczeń Społecznych, *Minimalne i przeciętne wynagrodzenie*, online:

<https://www.zus.pl/baza-wiedzy/skladki-wskazniki-odsetki/wskazniki/minimalne-i-przecietne-wynagrodzenie> [dostęp: 25.03.2023].

⁶⁹⁴ Por. Centrum Badania Opinii Społecznej. Komunikaty:

- Trendy lokalnego rynku pracy, online: https://www.cbos.pl/PL/trendy/trendy.php?trend_parametr=rynek_pracy [dostęp: 25.03.2023].

Względnie korzystne wyniki osiągane przez polską gospodarkę oraz rynek pracy w analizowanym okresie były w dużej mierze rezultatem decyzji strategicznych podejmowanych przez ówczesnych decydentów publicznych, programów unijnych czy polepszaniem się koniunktury gospodarczej Europy. Istotnym elementem tych działań było wdrażanie narzędzi ukierunkowanych na lepsze dopasowanie systemu kształcenia i szkoleń zawodowych do realnych potrzeb rynku pracy. Poniżej przedstawiono przykłady interwencji w sektorze kształcenia oraz rynku pracy.

W ramach baz danych Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej opracowano i wdrożono standardy kompetencji zawodowych, definiujące wymagania stawiane przez pracodawców względem kandydatów do pracy⁶⁹⁵. Celem tej inicjatywy było podniesienie jakości oraz skuteczności szkoleń, w szczególności adresowanych do osób bezrobotnych, poprzez ich większe powiązanie z oczekiwaniami rynku. Rozwiązania te korespondowały z celami strategii „Europa 2020”, której jednym z priorytetów była poprawa dopasowania umiejętności do potrzeb rynku pracy oraz zwiększenie zatrudnialności, zwłaszcza wśród osób młodych. Działania podejmowane w Polsce wpisywały się zatem w szerszy, europejski kontekst modernizacji systemów kształcenia i szkolenia zawodowego oraz integracji polityki edukacyjnej z polityką zatrudnienia.

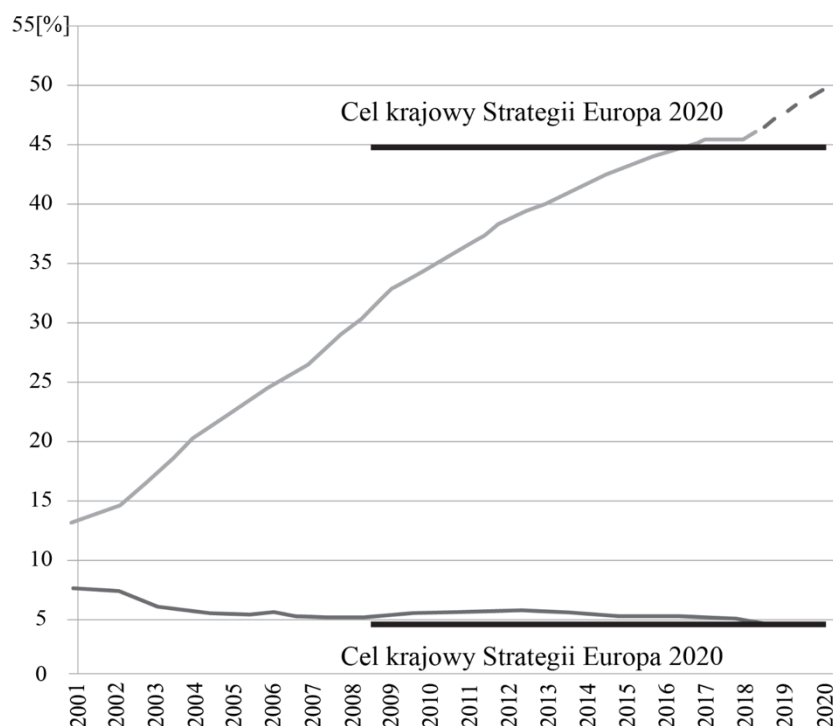
Warto podkreślić, że jednym z głównych celów strategii „Europa 2020” w obszarze edukacji było ograniczenie odsetka osób przedwcześnie kończących naukę oraz zwiększenie udziału osób z wykształceniem wyższym w populacji ogólnej. Na poziomie unijnym wyznaczono cel ograniczenia liczby osób w wieku 18-24 lat z niskim poziomem wykształcenia i niekontynuujących nauki do poziomu 10%. Polska przyjęła bardziej ambitny cel, zakładając obniżenie tego odsetka do poziomu poniżej 4,5%⁶⁹⁶. Dynamika realizacji tych celów została przedstawiona na wykresie 8.

-
- Trendy zagrożenia bezrobociem online: https://www.cbos.pl/PL/trendy/trendy.php?trend_parametr=zagrozenie_bezrobociem [dostęp: 25.03.2023].
 - Trendy poziomu życia online: https://www.cbos.pl/PL/trendy/trendy.php?trend_parametr=poziom_zycia [dostęp: 25.03.2023].

⁶⁹⁵ Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, *Standardy kompetencji zawodowych*, online: <https://psz.praca.gov.pl/documents/10828/168624/3.%20Art.2%20-%20Krajowe%20standardy%20kwalifikacji%20zawodowych%20-%20analiza%20wykorzystania%20i%20identyfikacja%20potrzeb.pdf/324a6003-2fee-4a4e-95cf-9c137e68009d?t=1403702055000>, [dostęp: 25.03.2023].

⁶⁹⁶ Ministerstwo Inwestycji i Rozwoju, *Sprawozdanie z postępów we wdrażaniu Umowy Partnerstwa w 2018 r., 2019,* s.13, online: https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/media/79274/Sprawozdanie_z_postepow_we_wdrazaniu_UP_2018_PD_F.pdf [dostęp: 05.05.2021].

Wykres 8. Młodzież niekontynuująca nauki (kolor ciemnoszary) oraz osoby w wieku 30-34 lata posiadające wyższe wykształcenie (kolor jasnoszary), dodatkowo prognozy na podstawie trendu z lat 2001 – 2018 (kolor szary, linia przerywana)



Źródło: Krajowy Program Reform na rzecz realizacji strategii „Europa 2020”. Aktualizacja 2018/2019 r. na podstawie danych Eurostat. s. 39.

Dla porównania, w 2018 r. wartość tego wskaźnika w Polsce wynosiła 4,8% i wykazywała systematyczną tendencję spadkową, co plasowało Polskę wśród państw o najniższym odsetku wczesnego kończenia edukacji w UE. Prognozy wskazywały, że osiągnięcie założonego celu powinno nastąpić już do 2020 r.⁶⁹⁷ Również w zakresie poziomu wykształcenia wyższego Polska odnotowała pozytywne wyniki – w 2018 r. 45,7% osób w wieku 30-34 lata posiadało wykształcenie wyższe, co oznaczało przekroczenie celu wyznaczonego w strategii „Europa 2020” na 2020 r.⁶⁹⁸

Kolejnym przykładem podjętych działań było, zintensyfikowanie działania Ochotniczych Hufców Pracy (OHP) skierowanych do grupy NEET. Dla bardziej precyzyjnego zrozumienia, kto był uznawany za osobę bezrobotną, odwołano się do przepisów prawa. Zgodnie z ustawą z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy⁶⁹⁹, definicja

⁶⁹⁷ Ministerstwo Inwestycji i Rozwoju, *Sprawozdanie z postępów...*, s. 13.

⁶⁹⁸ Eurostat, *Europe 2020 indicators – education*, online https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Europe_2020_indicators_-_education, [dostęp: 25.03.2023].

⁶⁹⁹ Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz.U. 2004 nr 99 poz. 1001).

bezrobotnego obejmuje jednostki w wieku powyżej 18. lat, które nie są zatrudnione i nie uczą się. Artykuł 6.3. precyzuje, że Ochotnicze Hufce Pracy stanowią państwową jednostkę rynku pracy, która zajmuje się osobami znajdującymi się w sytuacji zagrożenia wykluczeniem społecznym, a także bezrobotnymi do 25. roku życia. Działania tej jednostki są szczegółowo opisane w artykule 12., obejmują zatrudnianie młodzieży powyżej 15 lat, która nie ukończyła szkoły podstawowej lub gimnazjum (z dniem 1 września 2017 r. likwiduje się klasę I, a w latach następnych kolejne klasy dotychczasowego gimnazjum)⁷⁰⁰, bądź nie kontynuuje nauki po ich ukończeniu. Ponadto, w obszarze edukacji i wychowania, OHP prowadzą działania mające na celu umożliwienie młodzieży zdobycie kwalifikacji zawodowych, uzupełnienie wykształcenia podstawowego lub gimnazjalnego dla osób, które nie ukończyły tych szkół, oraz umożliwienie młodzieży uzupełniania wykształcenia ponadgimnazjalnego ogólnego i zawodowego. Kolejnym instrumentem było wprowadzenie udogodnień związanych ze zwolnieniami z obowiązku płacenia składek na Fundusz Pracy i Fundusz Gwarantowanych Świadczeń Pracowniczych dla pracodawców zatrudniających bezrobotnego do 30. roku życia skierowanego przez urząd pracy, czy refundacja części kosztów zatrudnienia osoby bezrobotnej, albo możliwość otrzymania preferencyjnie oprocentowanych pożyczek na podjęcie działalności gospodarczej⁷⁰¹. Jednym z kluczowych rozwiązań wspierających zatrudnienie młodych osób było wprowadzenie przez rząd polski zerowej stawki podatku dochodowego od osób fizycznych (PIT). Rozwiązanie to, przyjęte w 2019 r., miało na celu zwiększenie atrakcyjności zatrudnienia w grupie wiekowej do 26. roku życia, poprzez zwolnienie tej grupy z obowiązku odprowadzania podatku dochodowego⁷⁰². Planowano pozytywny wpływ tego rozwiązania na aktywność osób młodych, wchodzących po raz pierwszy na rynek pracy (w tym równolegle uczących się)⁷⁰³. Polska w tamtym okresie charakteryzowała się niskim współczynnikiem aktywności zawodowej młodych ludzi w

⁷⁰⁰ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – *Prawo oświatowe* (Dz.U. z 2017 r. poz. 59, art. 127) - dot. likwidacji gimnazjów.

⁷⁰¹ Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, *Gwarancje dla młodzieży*, online: <https://wupwarszawa.praca.gov.pl/-/2550838-o-programie> [dostęp: 10.02.2021].

⁷⁰² Rozwiązanie dotyczy osób zatrudnionych na umowę o pracę do 26. roku życia, których przychody z pracy wynoszą do 42 764 zł w roku podatkowym. Zob. Ministerstwo Finansów, *Rozwiązanie dotyczące osób do 26. roku życia zatrudnionych na umowę o pracę*, 2019, online: <https://www.gov.pl/web/finanse/ulga-w-pit-dla-pracownikow-do-26-roku-zycia-juz-od-sierpnia-2019-r> [dostęp: 3.07.2022].

⁷⁰³ Zerowy PIT dla młodych został wprowadzony w 2019 r. przez rząd Prawa i Sprawiedliwości jako narzędzie mające na celu zwiększenie atrakcyjności zatrudnienia osób do 26. roku życia. W 2025 r., pod rządami Koalicji Obywatelskiej, dostęp do rzetelnych analiz tej interwencji na oficjalnych stronach rządowych jest ograniczony. W przestrzeni internetowej odnaleźć można jedynie opracowania publikowane przez portale podatkowe, które wskazują na pozytywne skutki wprowadzenia tej ulgi zarówno dla młodych pracowników, jak i pracodawców. Jednocześnie pojawiają się głosy krytyczne dotyczące skuteczności i sprawiedliwości tego rozwiązania, co może świadczyć o potrzebie przeprowadzenia pogłębionej, niezależnej ewaluacji wpływu tej polityki na rynek pracy i finanse publiczne.

stosunku do średniej w UE (ok 35% w Polsce do ok. 42% w całej UE)⁷⁰⁴. Zakładano, że wprowadzone rozwiązanie będzie miało pozytywne skutki na zwiększenie stabilności ekonomicznej i szybszego usamodzielnienia się młodzieży, a także pozytywny wpływ na decyzje młodych ludzi dotyczących powrotu do kraju z emigracji zarobkowej i wiązanie dalszej kariery zawodowej z Polską. Także, obniżenie klina podatkowego w podatku dochodowym dla osób fizycznych do wysokości 17% oraz podwyższenie kosztów uzyskania przychodu dla osób zatrudnionych na umowę o pracę, było interwencją wspierającą zatrudnienie. Zmiana weszła w życie w III kwartale 2019 r. i miała na celu uatrakcyjnienie zatrudnienia na podstawie umowy o pracę oraz ograniczenie w ten sposób niestabilnych form zatrudnienia, czyli tzw. „umowy śmieciowe”. Należy zaznaczyć, że wszystkie realizowane działania miały na celu urzeczywistnienie założeń strategii unijnej „Europa 2020”. Monitorowanie strategii opierało się na pięciu wskaźnikach: zatrudnienie, badania i rozwój, energia i klimat, edukacja i szkolnictwo wyższe, ograniczenie ubóstwa i wykluczenia społecznego. Z uwagi na tematykę tego rozdziału, postanowiono zająć się jedynie wskaźnikami związanymi z zatrudnieniem i edukacją.

Problematyka kształcenia oraz sytuacji młodzieży na rynku pracy była w analizowanym okresie istotnym obszarem zainteresowania środowisk naukowych i analitycznych. W publikacji z 2009 r. Beata Błaszczyk, Bożena Kołaczek oraz Małgorzata Molęda-Zdziech podjęły analizę sytuacji młodzieży nieuprzywilejowanej, wskazując na ścisłe powiązania pomiędzy zjawiskiem niewypełniania obowiązku szkolnego a ubóstwem⁷⁰⁵, niskimi dochodami i bezrobociem⁷⁰⁶. Choć opracowanie to powstało ponad dwie dekady temu, poruszane w nim problemy nadal dotyczą istotnej części młodego pokolenia. W szczególności podkreślono, że czynniki takie jak trudne warunki mieszkaniowe, niski poziom wykształcenia rodziców oraz brak wsparcia wychowawczego zwiększają ryzyko przedwczesnego opuszczania systemu edukacji i prowadzą do zachowań demoralizacyjnych. Dodatkowo, ograniczone zasoby ekonomiczne zmuszają część młodzieży do podejmowania pracy zarobkowej, często w ramach tzw. szarej strefy, co wiąże się z brakiem umowy, ochrony socjalnej oraz niestabilnością

⁷⁰⁴ Eurostat, *Activity rates by sex, age and citizenship (%)*, (grupa wieku 15–24 lata, dane za 2017 r., Polska i UE), online: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/product?code=lfsa_argan [dostęp: 17.10.2020].

⁷⁰⁵ Dzieci pozostają grupą najbardziej narażoną na ubóstwo i wykluczenie społeczne w krajach Unii Europejskiej. Polska zajmuje szóstą pozycję wśród państw o najniższym odsetku dzieci zagrożonych ubóstwem, osiągając wskaźnik na poziomie 17,2%, co jest wynikiem lepszym od średniej unijnej wynoszącej 23,4%. W tym rankingu najlepszy rezultat odnotowała Słowenia, podczas gdy Rumunia znalazła się na końcu zestawienia. (dane na 2020 r.), zob. Ministerstwo, Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, *Polskie dzieci wśród najmniej zagrożonych ubóstwem w UE*, online:

<https://www.gov.pl/web/rodzina/polskie-dzieci-wsrod-najmniej-zagrozonych-ubostwem-w-ue> [dostęp: 4.11.2022].

⁷⁰⁶ B. Błaszczyk, B. Kołaczek, M. Molęda-Zdziech, A. Pöhl, A. Walther, *Młodzież...*

zatrudnienia. Utrzymujące się wysokie bezrobocie w tej grupie wiekowej stanowi czynnik pogłębiający marginalizację i sprzyjający migracjom zarobkowym⁷⁰⁷. Praca w sektorze nieformalnym nie tylko nie zapewnia młodym ludziom bezpieczeństwa socjalnego, ale również ogranicza ich wkład w system finansów publicznych, co w dalszej perspektywie może przyczyniać się do ich wykluczenia ekonomicznego i społecznego.

Kompleksową analizę kwestii bezpieczeństwa ekonomicznego młodzieży w Polsce w latach 2010-2020 przedstawił Jakub Sawulski. Autor ukazuje młodych ludzi jako pokolenie dorastające i budujące swój kapitał społeczny w kontekście integrującej się, demokratycznej i otwartej Europy – coraz silniej zglobalizowanej oraz zmodernizowanej. Mimo sprzyjających procesów integracyjnych, środowisko społeczno-gospodarcze, w którym funkcjonuje młode pokolenie, nie jest pozbawione wyzwań. Sawulski wskazuje między innymi na zagrożenia związane z zapewnieniem bezpieczeństwa fizycznego (takie jak ryzyko aktów terroryzmu), jak i ekonomicznego – w tym konsekwencje globalnego kryzysu finansowego, które ma bezpośredni wpływ na wysokie bezrobocie młodzieży czy ograniczony dostęp do stabilnych form zatrudnienia⁷⁰⁸. Dodatkowo, zawężając analizę do polskiej młodzieży, należy uwzględnić gospodarczą historię Polski tzn. gospodarcza historia zaczyna się dla nich (najwcześniej) w 2004 roku, gdy Polska przystąpiła do Unii Europejskiej, czyli do grupy państw o wysokim dochodzie. Niosło to ze sobą wiele szans, ale także ogromne zagrożenie, z którymi młodzi musieli się zmierzyć. Zdaniem J. Sawulskiego, dzięki dostępowi do Internetu czy do globalnych marek (np. Apple, Amazon), większość młodych chciało prowadzić podobne życie jak ich zachodni rówieśnicy⁷⁰⁹. Młodzi chcieli osiągać odpowiednie bezpieczeństwo społeczne - rozumiane jako jakość życia, szansa na rozwój i budowanie kapitału społecznego. Młode pokolenie tamtego okresu, nie miało doświadczeń związanych z czasami komunizmu oraz zaczęło porównywać się do rówieśników z państw zachodnich, których gospodarki rozwijały się bezpiecznie od dziesięcioleci (na przykład Niemcy)⁷¹⁰. Młodzi Polacy byli jednak zmuszeni do pokonania wielu barier podczas procesu tranzycji z systemu edukacji na rynek pracy w okresie 2010-2020.

⁷⁰⁷ Por. M. Bukowski, G. Koloch, P. Lewandowski, J. Zawistowski, *Szara strefa w polskiej gospodarce. Przyczyny, skutki, kierunki działań naprawczych*, Warszawa: Instytut Badań Strukturalnych, 2012; A. Górny, P. Kaczmarczyk, *Migracje zarobkowe Polaków w dobie przemian*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2003; A. Chłoń-Domińczak, P. Strzelecki, *Zatrudnienie i bezrobocie ludzi młodych w Polsce i Unii Europejskiej*, „Polityka Społeczna”, nr 7, 2013, s. 1-6.

⁷⁰⁸ R. Marzęcki, *Młody obywatel...*, s. 13.

⁷⁰⁹ J. Sawulski, *Pokolenie '89...*, ss. 20-22.

⁷¹⁰ Tamże, s. 22.

Po pierwsze, młodzi Polacy za wykonanie tej samej pracy zarabiali kilkakrotnie mniej niż ich zachodni koledzy i koleżanki⁷¹¹. Potwierdzają to dane Eurostatu, w 2016 r. gdzie przeciętne godzinowe koszty pracy w Niemczech wynosiły 33 euro, a w Polsce 8,6 euro⁷¹². Według Sawulskiego, młody Polak za swoje godzinowe wynagrodzenie był w stanie kupić jedynie 50% tego co młody Niemiec. Co więcej na produktywność Polaków wpływał również niższym poziom (niż w państwach Zachodnich) posiadania i wykorzystywania zaawansowanych technologii⁷¹³. Drugą istotną barierą w procesie usamodzielniania się młodych ludzi był brak realnych perspektyw zamieszkania poza gospodarstwem domowym rodziców. Zjawisko to, określane w literaturze przedmiotu mianem gniazdownictwa, dotyczy dorosłych osób pozostających w domu rodzinnym mimo osiągnięcia wieku, który tradycyjnie wiąże się z niezależnością mieszkaniową. Zgodnie z definicją przyjętą przez Główny Urząd Statystyczny, za gniazdowników uznaje się osoby w wieku od 25 do 34 lat, mieszkające z rodzicami, niemające współmałżonka i niebędące rodzicami⁷¹⁴. Dane Eurostatu z 2016 r. wskazują, że w Polsce aż 46% osób w tej grupie wiekowej nadal zamieszkiwało z rodzicami, podczas gdy w Niemczech odsetek ten wynosił 18%, a w krajach skandynawskich jedynie 10%⁷¹⁵. Jak zauważa Jakub Sawulski, narracja obecna w mediach opiniotwórczych, przedstawiająca młodych dorosłych jako niedojrzałych, niesamodzielnych czy roszczeniowych⁷¹⁶, nie oddaje w pełni realiów społeczno-ekonomicznych tej grupy. W jego ocenie amerykański termin *kidadult* (łączyący znaczenia „dziecko” i „dorosły”), opisujący osoby dorosłe o niedojrzałych postawach, nie znajduje adekwatnego zastosowania w kontekście młodych Polaków⁷¹⁷. Przeciwnie – kontynuacja zamieszkiwania z rodzicami może być racjonalną odpowiedzią na istniejące bariery strukturalne, takie jak wysoki koszt życia, niedobór mieszkań na wynajem, niska jakość zasobów mieszkaniowych czy ograniczona

⁷¹¹ Tamże, s.18.

⁷¹² Eurostat, *Place i koszty pracy 2016*, online: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Wages_and_labour_costs/pl&oldid=452542 [dostęp: 4.11.2022].

⁷¹³ International Federation of Robotics, *Robot density rises globally*, 2018, online: <http://ifr.org/ifr-press-releases/news/robot-density-rises-globally> [dostęp: 4.11.2022].

⁷¹⁴ Główny Urząd Statystyczny, *Gniazdownicy w Polsce*, online: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/>, [dostęp: 20.03.2023].

⁷¹⁵ Eurostat, *Young people living with their parents - Statistics Explained*, online: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Young_people_-_social_inclusion, [dostęp: 20.03.2023].

⁷¹⁶ Zob. Tygodnik Polityka, *Piotrusie Pany – metrykalnie dorośli, psychicznie i emocjonalnie dziecięcy*, nr 29/2017, online: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/wbiezacy numerze?issueNumber=3119> [dostęp: 4.11.2020]; Gazeta Prawna, *Dorośli z konieczności- dorosłość dzisiaj nie jest spełnieniem marzeń, tylko kulą u nogi; liczna armia dwudziesto- czy trzydziesto kilku latków nie chce przez życie maszerować samodzielnie; są niezaradni*, nr 83/84, 2017, online: <https://www.egazety.pl/archiwum/,124,124,1.html> [dostęp: 4.11.2020].

⁷¹⁷ J. Sawulski, *Pokolenie '89...*, s. 25.

dostępność instrumentów wsparcia publicznego, w tym regulacji czynszów⁷¹⁸ czy dodatków mieszkaniowych⁷¹⁹. Po trzecie, rosnąca w tamtym okresie masowość prekariatu⁷²⁰, definiowanego jako zatrudnianie pracowników w oparciu o elastyczne formy zatrudnienia, często poniżej swoich kwalifikacji, charakteryzujące się jednoczesnym wykonywaniem obowiązków w kilku miejscach pracy oraz niestabilnym wymiarem czasu pracy. Ponadto, osoby pracujące w ten sposób były pozbawione (lub częściowo pozbawione) praw z tytułu świadczeń: zasiłków dla bezrobotnych, urlopów macierzyńskich czy dostępu do usług hipotecznych. O osobach pracujących na podstawie takich umów, mówi się jako o przegranych współczesnego kapitalizmu⁷²¹. W Polsce znaczną część rynku pracy kształtują osoby zatrudnione na niestabilnych warunkach, określane mianem prekariuszy. Jak zauważa Sawulski, Polska wyróżnia się wśród państw Unii Europejskiej jednym z najniższych poziomów jakości miejsc pracy. Autor zwraca również uwagę na niski poziom reprezentacji interesów pracowniczych wśród młodych osób. Słabe zaangażowanie w związki zawodowe lub brak alternatywnych form zrzeszania się może powodować, że ich potrzeby są ignorowane przez pracodawców. W efekcie trudniej jest wprowadzać zmiany, które poprawiłyby warunki pracy, takie jak stabilność zatrudnienia, dostęp do świadczeń socjalnych czy elastyczne formy organizacji pracy, które uwzględniałyby ich potrzeby i oczekiwania. Młodzież na rynku pracy stoi przed wieloma wyzwaniami, które ograniczają jej możliwości rozwoju zawodowego i osobistego. Kluczowym problemem pozostaje niewystarczająca dostępność programów wspierających nabywanie kompetencji i budowanie ścieżek kariery. Z danych Eurostatu wynika, że w 2020 roku jedynie 9,4% młodych osób w wieku 18-24 lata w Polsce uczestniczyło w jakiegokolwiek formie kształcenia ustawicznego lub programach rozwoju zawodowego, podczas gdy średnia dla UE wynosiła 11,9%⁷²².

Jednocześnie istotnym czynnikiem wpływającym na sytuację młodego pokolenia są przemiany demograficzne. W latach 2010-2020 liczba osób w wieku 15-29 lat w Polsce

⁷¹⁸ W Niemczech istnieje kontrola czynszów (*Mietspiegel*), czyli oferowana wysokość czynszu przez właściciela musi być podobna do cen podobnych mieszkań w okolicy. Zob. Bundesministerium für Wohnen Stadtentwicklung und Bauwesen, *Mietspiegel*, online: <https://www.bmwsb.bund.de/Webs/BMWSB/DE/themen/stadt-wohnen/wohnungswirtschaft/fakten-wohnungsmarkt/mietspiegel/mietspiegel-node.html> [dostęp: 21.03.2023].

⁷¹⁹ Por. w 2015 r. w Wielkiej Brytanii na dodatki mieszkaniowe wydaje się 1,4% PKB, w Niemczech ok 0,5% a w Polsce 0,05% PKB na podstawie danych OECD, Zob. OECD, *Affordable Housing Database*, online: <http://www.oecd.org/els/family/affordable-housing-database.htm> [dostęp: 24.10.2022].

⁷²⁰ Określenie *prekariat* pochodzi od łacińskiego słowa *precarius* czyli zdany na próbę/łaskę, niepewny, przejściowy oraz słowa proletariat co w starożytnym Rzymie, a także w czasie rewolucji przemysłowej oznaczało osoby najuboższe w społeczeństwie. Zob. G. Standing, *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*, Warszawa: PWN, 2014, s. 17-18.

⁷²¹ J. Sawulski, *Pokolenie '89...*, s. 59.

⁷²² Eurostat, *Participation rate in education and training (last 4 weeks) by sex and age (%)*, online: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/trng_lfse_01/default/table?lang=en [dostęp: 25.02.2022].

zmniejszyła się z 8,8 mln do 6,9 mln, co oznacza spadek o ponad 20%⁷²³. Tego rodzaju zmiany mają bezpośrednie przełożenie na strukturę rynku pracy – niedobór młodych pracowników może prowadzić do problemów z obsadzaniem stanowisk, szczególnie w sektorach wymagających dużej rotacji kadr lub specjalistycznych kwalifikacji. Dodatkowo, zjawisko migracji młodych – zarówno wewnętrznej, jak i zagranicznej – nasila problem odpływu talentów i tzw. drenażu mózgów. Według raportu Głównego Urzędu Statystycznego, w 2020 roku poza granicami Polski przebywało ponad 550 tys. osób w wieku 20-34 lata, z czego znaczna część stanowili młodzi z wyższym wykształceniem⁷²⁴. Taka sytuacja wpływa nie tylko na lokalne rynki pracy, ale również na dynamikę innowacyjności i rozwój społeczno-gospodarczy kraju. Równolegle coraz większe znaczenie w analizie sytuacji młodzieży na rynku pracy zyskują kwestie zdrowia psychicznego i szeroko rozumianego dobrostanu⁷²⁵. Niestabilność zatrudnienia, presja związana z wymaganiami zawodowymi oraz brak równowagi między życiem zawodowym a prywatnym (*work-life balance*) generują wysoki poziom stresu, który może prowadzić do poważnych konsekwencji psychicznych⁷²⁶. Według danych Światowej Organizacji Zdrowia (WHO), już przed pandemią Covid-19 zaburzenia depresyjne i lękowe były główną przyczyną niepełnosprawności wśród młodzieży w Europie. W Polsce w 2019 r. aż 28% młodych osób w wieku 15-29 lat deklarowało, że często odczuwa silny stres związany z pracą lub nauką⁷²⁷. Z kolei, raport OECD z 2020 r. wskazywał, że wskaźnik problemów zdrowia psychicznego wśród młodzieży w krajach członkowskich systematycznie wzrastał już od 2010 r.⁷²⁸. Skutkiem przeciążenia psychicznego są coraz częściej występujące przypadki wypalenia zawodowego, depresji i stanów lękowych, które nie tylko obniżają efektywność pracy, ale również znacząco wpływają na jakość życia młodych pracowników⁷²⁹. W kontekście rynku pracy staje się to poważnym wyzwaniem zarówno dla

⁷²³ Główny Urząd Statystyczny, *Rocznik Demograficzny 2021*, 2021, s. 45, online: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-demograficzny-2021,3,15.html> [dostęp: 08.04.2020].

⁷²⁴ Główny Urząd Statystyczny, *Informacja o rozmiarach i kierunkach emigracji z Polski w latach 2004-2020*, 2021, online: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosci/informacja-o-rozmiarach-i-kierunkach-czasowej-emigracji-z-polski-w-latach-2004-2020,2,14.html> [dostęp: 22.12.2022].

⁷²⁵ W 2023 r. w Ministerstwie Edukacji i Nauki odbyło się spotkanie, podczas którego zaprezentowano raport z ogólnopolskich konsultacji o zdrowiu psychicznym dzieci i młodzieży. Dokument został przygotowany przez Radę Dzieci i Młodzieży RP. i był ogólnopolskiej kampanii społecznej na temat zdrowia psychicznego. Zob. Ministerstwo Edukacji i Nauki, *Wyniki raportu o zdrowiu psychicznym dzieci i młodzieży*, online: <https://www.gov.pl/web/edukacja/wyniki-raportu-zdrowie-psychiczne-dzieci-i-mlodziezy> [dostęp: 25.03.2024].

⁷²⁶ J. Sawulski, *Pokolenie '89...*, s. 60.

⁷²⁷ CBOS, *Młodzież 2019*, 2019, s. 45, online: https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2020/K_017_20.PDF [dostęp: 10.10.2021].

⁷²⁸ OECD, *Youth and Mental Health – Policy Responses*, 2020, online: <https://www.oecd.org/health/youth-mental-health.htm> [dostęp: 10.10.2021].

⁷²⁹ Zob. R. Szredzińska, *Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży*, Raport z badań, 2022, online: https://fdds.pl/_Resources/Persistent/4/b/2/8/4b284d3df9b1087f1d2d0c9724538c9c6f24bf6e/Dzieci%20si%C4%

polityki społecznej, jak i dla pracodawców, którzy coraz częściej dostrzegają potrzebę wdrażania strategii wspierających dobrostan psychiczny pracowników wchodzących na rynek pracy.

Podsumowując, mimo że polska gospodarka relatywnie dobrze poradziła sobie ze skutkami globalnego kryzysu finansowego, sytuacja młodzieży w analizowanym okresie 2010-2020 nie była wolna od istotnych wyzwań społeczno-ekonomicznych. Pomimo wdrażania przez państwo instrumentów mających na celu aktywizację zawodową młodych ludzi, znaczna część z nich doświadczała trudności związanych z niestabilnością zatrudnienia, niepewnością ekonomiczną oraz ograniczonym dostępem do zasobów niezbędnych do samodzielnego funkcjonowania w dorosłym życiu. Szczególnie niepokojącym zjawiskiem pozostawało długotrwałe pozostawanie poza rynkiem pracy, które – jak wskazują badania – może mieć trwałe negatywne konsekwencje zarówno dla jednostek, jak i dla systemu społeczno-gospodarczego. Wśród kluczowych wyzwań należy wymienić również ubóstwo młodzieży, niestabilne formy zatrudnienia charakterystyczne dla tzw. prekariatu, niekorzystne tendencje demograficzne, a także pogarszający się dobrostan psychiczny młodych ludzi. W związku z tym niezbędne jest wielopłaszczyznowe zaangażowanie zarówno instytucji publicznych, jak i sektora prywatnego w działania na rzecz tworzenia środowiska pracy sprzyjającego integracji, stabilizacji oraz ochronie zdrowia psychicznego młodych pracowników. Inwestycje w programy profilaktyczne, systemy wsparcia psychologicznego oraz promocję zdrowia psychicznego stanowią istotny warunek zrównoważonego rozwoju młodego pokolenia oraz długofalowej poprawy efektywności funkcjonowania rynku pracy.

99%20licz%C4%85%202022%20-%20Zdrowie%20psychiczne%20dzieci%20i%20m%C5%82odzie%C5%BCy.pdf [dostęp: 10.10.2023].

3.2. Kształcenie zawodowe jako odpowiedź na wyzwania rynku pracy

Do rozpoczęcia transformacji ustrojowej w Polsce w 1989 r. większość młodzieży kształciła się w zasadniczych szkołach zawodowych, które przygotowywały uczniów w wąskim zakresie zawodowym, z ograniczonym kształceniem ogólnym. Od lat 90. XX wieku rozpoczęto likwidację tych szkół, zastępując je liceami ogólnokształcącymi i technikami⁷³⁰. Zmiana ta wynikała z transformacji polityczno-gospodarczej, w tym likwidacji przedsiębiorstw prowadzących szkoły przyzakładowe, wysokiego bezrobocia i wzrostu ambicji edukacyjnych Polaków. W analizowanym okresie szczególny nacisk położono na zwiększenie liczby studentów w szkolnictwie wyższym, co wpisywało się w ogólną strategię podnoszenia poziomu wykształcenia społeczeństwa. Jednakże proces ten odbywał się równolegle z postępującym regresem w kształceniu zawodowym, które nie zostało w wystarczającym stopniu dostosowane do realnych potrzeb gospodarki rynkowej. Skutkiem tego była pogłębiająca się luka kompetencyjna między kwalifikacjami absolwentów a oczekiwaniami pracodawców, co osłabiało efektywność systemu edukacji w zakresie przygotowania młodzieży do wejścia na rynek pracy⁷³¹.

Niedofinansowanie sektora edukacji zawodowej, brak reform i modernizacji, a także postrzeganie go jako mniej prestiżowego, doprowadziły do jego marginalizacji. Placówki techniczne i zawodowe miały zdekapitalizowaną bazę, a ich absolwenci często byli uznawani za mniej ambitnych, z ograniczonymi perspektywami zawodowymi. Sytuacja pogorszyła się w wyniku spowolnienia gospodarczego w latach 1997-2002, kiedy upadło wiele zakładów zatrudniających wykwalifikowanych robotników, co nasiliło jeszcze przekonanie o niskiej wartości wykształcenia zawodowego. Jednocześnie rynek pracy wymagał nowych kwalifikacji, takich jak mechatronika czy marketing, których szkoły zawodowe nie były w stanie zapewnić⁷³². Na początku lat 90. zliberalizowano system szkolnictwa wyższego, co przyczyniło się do wzrostu przekonania, że jedynie wykształcenie wyższe zapewnia stabilne zatrudnienie i wyższy standard życia⁷³³.

⁷³⁰ W. Drzeżdżon, *Wpływ zmian w edukacji na system wartości młodego człowieka*, „Studia Gdańskie, Wizje i rzeczywistość”, t. 4, 2007, s. 27.

⁷³¹ B. Baraniak, *Szkolne kształcenie zawodowe – elementy edukacji zawodowej*, [w:] *Pedagogika pracy...*, s. 137.

⁷³² Zob. M. Kęsy, *Kompetencje zawodowe młodych. Możliwości szkolnictwa zawodowego a potrzeby pracodawców*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2008, online: <https://ruj.uj.edu.pl/server/api/core/bitstreams/3265404d-3e6e-46e2-8536-7d7b34989d55/content> [dostęp: 11.09.2020].

⁷³³ Zob. J. Blicharz, R. Raszewska-Skałicka, *Teoretycznoprawne aspekty edukacji jako dobra publicznego w kontekście tendencji prywatyzacyjnych i urynkowienia szkolnictwa*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2022.

Od 1998 r. polski system oświaty przeszedł istotne przemiany strukturalne, które zmieniły organizację edukacji i sieć szkół. Kształcenie zawodowe po okresie zapaści i marginalizacji, coraz częściej znajdowało się w polu zainteresowania nie tylko ustawodawcy, lecz także interesariuszy różnych sektorów. W wyniku wieloletniego zaniedbania tej formy edukacji w gospodarce ujawniły się braki w zakresie wykwalifikowanych rzemieślników, techników i robotników. W odpowiedzi na te deficyty, wprowadzono szereg działań mających na celu podniesienie atrakcyjności i jakości kształcenia zawodowego. Skutki podjętych działań, można obserwować wraz z wejściem pierwszych absolwentów szkół branżowych na rynek pracy.

3.2.1. Kształcenie zawodowe w dokumentach strategicznych w Polsce

Bezpośrednim powodem ponownego zainteresowania kształceniem zawodowym było dostrzeżenie luki w gospodarce – na rynku pracy zaczęło brakować wykształconych rzemieślników, robotników czy techników. Kolejne reformy systemu szkolnictwa zawodowego w Polsce w kierunku integrowania przedsiębiorców w programy nauczania szkół, skłaniają do dyskusji na temat edukacji w kontekście zatrudnienia młodzieży.

Według analiz Sejmu RP z 2007 r.: „Oferta edukacyjna szkół zawodowych w Polsce nie odpowiada wymogom rynku pracy. Tworzenie warunków rozwoju nowoczesnego szkolnictwa zawodowego jest zadaniem pilnym, a zarazem długofalowym i wymagającym współdziałania władz oświatowych wszystkich szczebli, przedsiębiorców, partnerów społecznych i samych szkół. Utrudnia je dotychczasowa marginalizacja szkolnictwa zawodowego. Szansą dla programu naprawczego jest zainteresowanie pracodawców wywołane dobrą koniunkturą gospodarczą oraz możliwości korzystania ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego⁷³⁴. Można uznać, że ówczesne władze podjęły działania na rzecz poprawy systemu kształcenia zawodowego, czego dowodem było wprowadzanie kolejnych reform. Realizowane inicjatywy miały na celu zwiększenie atrakcyjności edukacji zawodowej i zachęcenie młodzieży do wyboru ścieżki kształcenia ukierunkowanej na zdobywanie kwalifikacji zawodowych.

Współczesny system kształcenia zawodowego w Polsce funkcjonuje w oparciu o liczne regulacje prawne, które obejmują zarówno obszar edukacji, jak i rynku pracy, ze szczególnym uwzględnieniem przepisów zawartych w prawie oświatowym⁷³⁵. Charakterystyczną cechą

⁷³⁴ J. Osiecka-Chojnacka, *Szkolnictwo zawodowe wobec problemów rynku pracy*, „BAS”, nr 16, 2007, s. 1.

⁷³⁵ Przykład: Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. - *Prawo oświatowe* (Dz. U. 2017 poz. 59), online: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000059/U/D20170059Lj.pdf> [dostęp: 07.07.2019].

krajowego systemu legislacyjnego jest wysoka dynamika produkcji aktów prawnych, które podlegają częstym nowelizacjom, co nie wpływa korzystnie na stabilność i spójność obowiązujących przepisów⁷³⁶. Podstawowym źródłem prawa regulującym kształcenie zawodowe jest Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r.⁷³⁷. Już preambuła wskazuje na ważną rolę edukacji, mówiąc, że zobowiązani jesteśmy przekazywać „przyszłym pokoleniom wszystko co cenne z ponad tysiącletniego dorobku”. Natomiast artykuł 70. Konstytucji RP w całości poświęcony jest nauce, kształceniu i oświacie.

Po Konstytucji, najważniejszymi aktami prawnymi, które regulują system oświaty w Polsce są:

- Ustawa z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty⁷³⁸,
- Ustawa z dnia 23 czerwca 2016 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw⁷³⁹,
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe⁷⁴⁰,
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe⁷⁴¹.

Z punktu widzenia współpracy szkoła-pracodawca, wyżej wymienione ustawy, regulują m.in. kwestie takie jak: zasady oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w szkołach publicznych, system egzaminów zewnętrznych, zasady organizowania praktycznej nauki zawodu jak również system finansowania i refundacji kosztów kształcenia praktycznego⁷⁴². Ważnym aktem prawnym, który reguluje sprawy zatrudnienia młodocianych pracowników jest ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy⁷⁴³. Dział IX wymienionej ustawy w całości poświęcony jest kwestiom zatrudniania młodocianych pracowników w procesie kształcenia zawodowego. Aktem prawnym regulującym zatrudnianie młodocianych pracowników w zakładach rzemieślniczych jest Ustawa z dnia 22 marca 1989 r., o rzemiośle⁷⁴⁴. Warunki oraz

⁷³⁶ Patrz. Rozdział I.

⁷³⁷ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., (Dz. U. Z 1997 r. Nr 78, poz. 483 ze zm.).

⁷³⁸ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. (Dz.U. 1991 Nr 95 poz. 425 ze zm.).

⁷³⁹ Ustawa z dnia 23 czerwca 2016 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2016 r. poz.1010).

⁷⁴⁰ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. - *Prawo oświatowe* (Dz. U. z 2017 r. poz. 59, 949 i 2203).

⁷⁴¹ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. - *Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe* (Dz. U. z 2017 r. poz. 60, 949 i 2203).

⁷⁴² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu, Dz.U. 2019 poz. 391.

⁷⁴³ Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. - *Kodeks pracy*. (Dz.U. 1974 nr 24 poz. 141, z późn. zm.).

⁷⁴⁴ Ustawa z dnia 22 marca 1989 r. o rzemiośle. (Dz.U. 1989 Nr 17 poz. 92, z późn. zm.).

tryb organizowania praktycznej nauki zawodu określają szczegółowe rozporządzenia dotyczące kształcenia praktycznego, takie jak:

- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 28 maja 1996 r. w sprawie przygotowania zawodowego młodocianych i ich wynagradzania⁷⁴⁵,
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 24 sierpnia 2017 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu⁷⁴⁶.

Należy również wymienić te akty prawne, które normalizują klasyfikację zawodów w szkolnictwie zawodowym oraz określają podstawy programowe dla zawodów. Są to:

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 marca 2017 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego⁷⁴⁷,
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 marca 2017 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach⁷⁴⁸.

Szczególnie istotna dla współpracy szkoły z zakładami pracy w ramach kształcenia zawodowego, jest ostatnia ustawa, w której wymienione zostały wszystkie najważniejsze i aktualnie obowiązujące przepisy prawne – Ustawa z dnia 22 listopada 2018 r. o zmianie ustawy – Prawo oświatowe, ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw⁷⁴⁹. Ustawa weszła w życie 1 września 2019 r., ale już podczas prac nad jej treścią zapowiadano kolejne nowelizacje w celu wzmocnienia współpracy między szkołami branżowymi a pracodawcami⁷⁵⁰. Już wcześniej podejmowano nieudane próby reformowania kształcenia zawodowego w Polsce⁷⁵¹. Dla rozwoju kształcenia zawodowego w kierunku modernizacji

⁷⁴⁵ Obwieszczenie Prezesa Rady Ministrów z dnia 6 grudnia 2013 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Rady Ministrów w sprawie przygotowania zawodowego młodocianych i ich wynagradzania (Dz.U. z 2014 r. poz. 232 z późn. zm).

⁷⁴⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz.U. z 2017 r. poz. 1644).

⁷⁴⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 marca 2017 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz.U. 2017 poz. 622).

⁷⁴⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 marca 2017 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz.U. 2017 poz. 860).

⁷⁴⁹ Ustawa z dnia 22 listopada 2018 r. o zmianie ustawy - Prawo oświatowe, ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. 2018 poz. 2245).

⁷⁵⁰ Sejm Rzeczypospolitej Polskiej, *Wypowiedzi na posiedzeniach Sejmu - retransmisja. Sekretarz Stanu w Ministerstwie Edukacji i Nauki Marzena Machalek, posiedzenie nr 80 w dniu 28-07-2023*, online: https://www.sejm.gov.pl/Sejm9.nsf/transmisja.xsp?documentId=62A87D93DDB43CA0C12589FD00454DEA&symbol=WYPOWIEDZ_TRANSMISJA [dostęp: 12.01.2024].

⁷⁵¹ Reforma kształcenia zawodowego z 2011 r. nie przyniosła wzrostu zainteresowania kształceniem w zasadniczych szkołach zawodowych oraz nie zatrzymała trendu likwidacji szkół, który miał też związek z sytuacją demograficzną. Zob. A. Chłoń-Domińczak, *Liczą się liczby. Raport o stanie edukacji 2012*, Raport z badań, 2013, online: <https://open.icm.edu.pl/bitstreams/db19051d-233a-49ef-bfcc-08fc230bc869/download> [dostęp: 12.01.2024].

ważne były zmiany wprowadzone w 2011 r., gdy ustalono, że jednym z narzędzi do intensyfikacji współpracy między szkołami branżowymi a pracodawcami jest obowiązek prowadzenia przez szkołę (dyrektora) współpracy z pracodawcą właściwym dla zawodu lub branży. Założono, że pracodawcy działając w swoim interesie (pozyskanie wykwalifikowanych młodych kadr) dobrowolnie zaangażują się w ten proces. Mając na uwadze rosnące zapotrzebowanie na wykwalifikowanych specjalistów na rynku pracy, w roku szkolnym 2012/2013 rozpoczęto reformę kształcenia zawodowego. Reforma ta miała na celu dostosowanie programów kształcenia do konkretnych zawodów, umożliwiając uczniom zdobycie specjalistycznej wiedzy i kwalifikacji w określonych dziedzinach, co miało elastycznie dostosowywać ich ścieżki kariery. Jednocześnie dokonano zmian w klasyfikacji zawodów oraz zwiększono udział praktyki zawodowej w procesie nauczania, a pracodawców zachęcano do aktywnego uczestnictwa w przygotowywaniu młodych pracowników do wejścia na rynek pracy. Dodatkowo, za konieczność uznano uelastycznienie i zwiększenie szybkości reakcji systemu kształcenia zawodowego na potrzeby rynku pracy⁷⁵². W następstwie tego, rok szkolny 2014/2015 został ogłoszony przez Ministerstwo Edukacji Narodowej rokiem Szkoły Zawodowców⁷⁵³. Chodziło przede wszystkim o to, by szkoły branżowe przestały być postrzegane przez uczniów i ich opiekunów, jako szkoły drugiego wyboru. Celem było również dopasowanie systemu kształcenia zawodowego do potrzeb przedsiębiorców aktywnych na rynku pracy. Wszystkie podejmowane inicjatywy w tym roku miały także zapewnić zacieśnienie współpracy szkół z pracodawcami oraz poprawić jakość i dostępność kształcenia zawodowego. Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej z 2015 r., zdefiniowało system dualny kształcenia zawodowego⁷⁵⁴, w którym „podstawę prawną odbywania zajęć praktycznych u pracodawców może stanowić zarówno umowa o pracę w celu przygotowania zawodowego, zawarta pomiędzy młodocianym pracownikiem a pracodawcą, jak i umowa o praktyczną naukę zawodu, zawarta pomiędzy dyrektorem szkoły a pracodawcą przyjmującym uczniów na praktyczną naukę zawodu”⁷⁵⁵.

⁷⁵² Polsko-Niemiecka Izba Przemysłowo-Handlową, *Rynek pracy wyzwaniem, kształcenie zawodowe szansą*, Raport z konferencji, 2017, online: https://karr.pl/wp-content/uploads/2019/04/Digital_RynekPracyWyzwaniem_Publikacja.pdf [dostęp: 10.10.2019].

⁷⁵³ Minister Edukacji Narodowej rok szkolny 2014/2015 ogłosiła Rokiem Szkoły Zawodowców. Nadrzędną ideą programu jest odbudowa szkolnictwa zawodowego. Ministerstwo Edukacji zaplanowało szereg konkretnych działań usprawniających szkolnictwo zawodowe. Zob. Kuratorium Oświaty w Warszawie, online: <https://www.kuratorium.waw.pl/pl/edukacja-i-ksztalcenie/ksztalcenie-ustawiczne/aktualnosci/6132,Rok-Szkoły-Zawodowcow.html> [dostęp: 10.10.2019].

⁷⁵⁴ Więcej o systemie dualnego kształcenia w podrozdziale 3.2.3. System dualny i inne formy współpracy szkół z przedsiębiorcami.

⁷⁵⁵ Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2015 r. o zmianie rozporządzenia w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz.U. poz. 1183).

Polityka edukacyjna w obszarze kształcenia zawodowego przeszła liczne transformacje, które znacząco wpłynęły na jego obecny kształt. Do kluczowych cech współczesnego systemu kształcenia zawodowego w Polsce można zaliczyć m.in.

- elastyczność strukturalną, umożliwiającą uczniowi zmianę ścieżki edukacyjnej na różnych etapach kształcenia, co zwiększa dostępność i indywidualizację procesu nauczania,
- status wykwalifikowanego pracownika, który uczeń uzyskuje po zdaniu egzaminu zawodowego oraz ukończeniu szkoły – dokumenty te potwierdzają posiadanie kwalifikacji wymaganych w danym zawodzie,
- częściową autonomię programową szkół zawodowych, pozwalającą na modyfikację i dostosowanie programów nauczania do lokalnych potrzeb rynku pracy, przy jednoczesnym zachowaniu zgodności z ministerialnymi podstawami programowymi,
- wprowadzenie ujednoliconego systemu egzaminów zawodowych na poziomie krajowym, co pozwala na standaryzację i porównywalność wyników w skali ogólnopolskiej,
- opracowanie podstaw programowych dla zawodów ujętych w klasyfikacji zawodów, w których jasno określono zakres wiedzy, umiejętności zawodowych oraz kompetencji społecznych i osobistych niezbędnych do wykonywania pracy w danym zawodzie⁷⁵⁶.

Dzięki tym zmianom system kształcenia zawodowego w Polsce uzyskał większą spójność, a jego struktura umożliwia bardziej elastyczne i adekwatne reagowanie na wyzwania współczesnego rynku pracy. Od 2012 r. programy nauczania zostały ukierunkowane na nabywanie określonych kwalifikacji w ramach poszczególnych zawodów, co zwiększyło elastyczność ścieżek kariery. Wprowadzono również większy nacisk na komponent praktyczny w procesie edukacyjnym oraz zaktualizowano klasyfikację zawodów, aby dostosować ją do potrzeb współczesnego rynku pracy. Jednym z kluczowych elementów reform było zaangażowanie pracodawców w proces przygotowania młodych kadr, co ma na celu lepsze dopasowanie kompetencji absolwentów do wymagań rynku pracy⁷⁵⁷.

⁷⁵⁶ Przykład: Instytut Badań Edukacyjnych, *Kształcenie i szkolenie zawodowe w Polsce - w pigułce*, 2019, online: https://refernet.ibe.edu.pl/images/Publikacje/Spotlight_on_VET_PL_2019_final.pdf [10.01.2020].

⁷⁵⁷ Zob. M. Mazik-Gorzelańczyk, *Kształcenie zawodowe w Polsce w perspektywie zmian i potrzeb gospodarki*, Warszawa: Friedrich-Ebert-Stiftung, 2016.

Dane GUS wskazują na znaczące zapotrzebowanie rynku pracy na absolwentów szkół zawodowych, przy jednoczesnej nadpodaży osób z wykształceniem średnim i wyższym⁷⁵⁸. Sytuacja ta prowadzi do częstego przekwalifikowywania się absolwentów tych poziomów edukacji bezpośrednio po ukończeniu szkoły, co podkreśla potrzebę lepszego dopasowania systemu kształcenia do realnych potrzeb gospodarki⁷⁵⁹. W ramach tych badań analizuje się m.in. jakość osiąganych wyników kształcenia, stopień dopasowania kwalifikacji do wymagań rynku pracy oraz skuteczność wdrożonych mechanizmów wspierających wejście młodych osób w życie zawodowe⁷⁶⁰. Jednym z najczęściej stosowanych wskaźników służących do pomiaru efektywności kształcenia zawodowego jest odsetek absolwentów zatrudnionych w zawodzie zgodnym z ich profilem wykształcenia⁷⁶¹. Należy zauważyć, że system oświaty wspierany jest przez pracodawców, a wśród nich przez: organizacje pracodawców, samorządy gospodarcze lub inne organizacje gospodarcze, stowarzyszenia lub samorządy zawodowe, sektorowe rady do spraw kompetencji oraz Radę Programową do spraw kompetencji, o których mowa w ustawie z dnia 9 listopada 2000 r. o utworzeniu Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości⁷⁶². Dodatkowo, istnieją pewne wytyczne i zalecenia, jak taka współpraca powinna wyglądać, m.in. współpraca pomiędzy szkołą a pracodawcą powinna odbywać się na podstawie zawartej umowy, porozumienia czy listu intencyjnego. Współpraca powinna obejmować przynajmniej jeden cykl kształcenia i polegać w szczególności na: tworzeniu klas patronackich, przygotowaniu przez pracodawcę propozycji programu nauczania dla zawodu, realizacji kształcenia zawodowego (w tym praktycznej nauki zawodu) we współpracy z pracodawcą, wyposażeniu warsztatów lub pracowni, organizacji egzaminów zawodowych, doskonaleniu nauczycieli kształcenia zawodowego, realizacji doradztwa zawodowego i promocji kształcenia zawodowego. Ponadto, ustawodawca zobowiązał dyrektora placówki kształcenia zawodowego, aby przed wprowadzeniem nowego zawodu do kształcenia w szkole nawiązał współpracę z pracodawcą właściwym dla zawodu lub branży, do której przyporządkowany jest dany zawód lub z osobą prowadzącą indywidualne gospodarstwo rolne. Uzasadniając tę zasadę, ustawodawca chciał zapewnić adekwatność kształcenia do potrzeb

⁷⁵⁸ Główny Urząd Statystyczny, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2017/2018*, 2018, online: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20172018,1,13.html> [dostęp: 20.12.2018].

⁷⁵⁹ W. Duda, *Mobilność edukacyjno-zawodowa uczniów szkół zawodowych*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2018, ss. 65-75.

⁷⁶⁰ A. Chłoń-Domińczak i inn., *Vocational education and training...*

⁷⁶¹ M. Kabaj, *Strategie i programy przeciwdziałania bezrobociu w Unii Europejskiej i w Polsce*, Warszawa: Scholar, 2004, s. 200.

⁷⁶² Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 28 stycznia 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o utworzeniu Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości (Dz. U. z 2020 r. poz. 299).

rynku, ponieważ to pracodawcy posiadają największą wiedzę na temat zapotrzebowania na kwalifikacje i zawody. Szkoły, uruchamiając kształcenie w danej profesji, powinny nawiązać współpracę z pracodawcą właściwym dla tego zawodu lub branży, w ramach umowy lub porozumienia. Organizacja praktycznej nauki zawodu u pracodawcy jest finansowo wspierana przez państwo. Regulacje dają prawo pracodawcom, którzy zdecydują się na przyjęcie uczniów na praktyczną naukę zawodu, do refundacji poniesionych w związku z tym kosztów. Ma to miejsce na podstawie umowy zawartej ze szkołą lub umowy o pracę z młodocianym pracownikiem. Szczegółowe zasady zawarte w rozporządzeniu w sprawie praktycznej nauki zawodu zakładają, że organy prowadzące szkoły organizujące tego rodzaju naukę poza placówkami edukacyjnymi zobowiązane są do zapewnienia odpowiednich środków finansowych⁷⁶³. Fundusze te obejmują m.in. refundacje pracodawcom wynagrodzenia instruktorów praktycznej nauki zawodu prowadzącym zajęcia praktyczne z uczniami, dodatku szkoleniowego dla instruktorów praktycznej nauki zawodu, kosztów odzieży i obuwia roboczego oraz środków ochrony indywidualnej niezbędnej na danym stanowisku szkoleniowym, przydzielonym uczniom na okres zajęć praktycznych czy dodatek szkoleniowy dla opiekuna praktyk zawodowych⁷⁶⁴. Warto podkreślić, że poziom realizacji tego rodzaju wsparcia przez jednostki samorządu terytorialnego jest zróżnicowany, a w niektórych przypadkach szkoły nie przekazują przewidzianych środków finansowych pracodawcom. Z rezerw Funduszu Pracy refundowane jest wynagrodzenie młodocianego pracownika przez okres nauki zawodu⁷⁶⁵. Jest ono obliczane w stosunku procentowym do przeciętnego miesięcznego wynagrodzenia w gospodarce narodowej w poprzednim kwartale. W 2019 r. stawki⁷⁶⁶ wynosiły w pierwszym roku nauki – nie mniej niż 5% (czyli 247,55) , w drugim roku nauki – nie mniej niż 6% (297,06) i w trzecim roku nauki – nie mniej niż 7% (346,56 złotych)⁷⁶⁷.

⁷⁶³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz.U. 2019 poz. 391.).

⁷⁶⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2015 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz.U. 2015 poz. 1183).

⁷⁶⁵ Młodocianemu w okresie nauki zawodu oraz przyuczenia do wykonywania określonej pracy przysługuje wynagrodzenie obliczane w stosunku procentowym do przeciętnego miesięcznego wynagrodzenia w gospodarce narodowej w poprzednim kwartale, obowiązującego od pierwszego dnia następnego miesiąca po ogłoszeniu przez Prezesa GUS. Zob. Gofin, *Wysokość wynagrodzenia i składek pracowników młodocianych*, online: <https://wskazniki.gofin.pl/8,113,1,wysokosc-wynagrodzenia-i-skladek-pracownikow-mlodocianych.html> [dostęp: 12.12.2021].

⁷⁶⁶ Przeciętne wynagrodzenie w III kwartale 2024 r. wyniosło - 8.161,62 zł (Mon. Pol. z 2024 r. poz. 971), a stawki procentowe wynosiły, nie mniej niż 8% ww. wynagrodzenia w I roku nauki lub klasie I branżowej szkoły I stopnia - 652,93 zł, nie mniej niż 9% ww. wynagrodzenia w II roku nauki lub klasie II branżowej szkoły I stopnia- 734,55 zł, nie mniej niż 10% ww. wynagrodzenia w III roku nauki lub klasie III branżowej szkoły I stopnia - 816,16 zł. Zob. Gofin, *Wysokość wynagrodzenia...*

⁷⁶⁷ Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej, *Młodzież w Pracy*, 2019 r. online: <https://www.gov.pl/web/rodzina/mlodzi-w-pracy> [dostęp: 10.12.2020].

Zgodnie z rozporządzeniem ministra ds. pracy w sprawie refundowania ze środków Funduszu Pracy wynagrodzeń wypłacanych młodocianym pracownikom, pracodawca może wystąpić z wnioskiem o refundację tych wynagrodzeń wraz ze składkami leżącymi po stronie pracodawcy. Młodociany pozostaje bowiem w okresie nauki zawodu w stosunku pracy i podlega ubezpieczeniu. Te świadczenia wypłacają pracodawcom urzędy gminne i miejskie. Pracodawcy mogli ubiegać się także o dofinansowanie kosztów kształcenia, które wynosi ponad 4 tys. zł. na jednego młodocianego, a jeżeli uczył się on przez 36 miesięcy dofinansowanie może wynieść 8081 zł⁷⁶⁸. Warunkiem jego otrzymania było zdanie egzaminu zawodowego przez ucznia. Stąd w trudnej sytuacji są pracodawcy, którzy wykształcili ucznia, który nie przystąpił do egzaminu zawodowego, z powodu np. wyjazdu zagranicznego, co nierzadko ma miejsce. W przypadku przyuczenia do wykonywania określonej pracy koszt kształcenia jednego młodocianego pracownika wynosi do 254 zł za każdy pełny miesiąc kształcenia. Ponadto, pracodawca w trakcie prowadzenia nauki zawodu może otrzymać z Ochotniczego Hufca Pracy (OHP) refundację wynagrodzenia ucznia i składek na ubezpieczenie społeczne od tego wynagrodzenia⁷⁶⁹. Istnieje jeszcze jedna forma dofinansowania w wysokości 10 000 zł, przewidziana dla pracodawców szkolących młodocianych pracowników w zawodzie szczególnie pożądanym przez rynek pracy, wskazanym przez ministra ds. oświaty w prognozie zapotrzebowania na pracowników zawodów szkolących w szkołach branżowych⁷⁷⁰. W 2015 r. wydatki z Funduszu Pracy na dofinansowanie pracodawcom kosztów kształcenia młodocianych pracowników wyniosły 330,7 mln zł i stanowiły 2,7% środków wydatkowanych z Funduszu Pracy⁷⁷¹.

Wprowadzono również instrument prognozowania zapotrzebowania na pracowników w zawodach szkolnictwa branżowego na krajowym i wojewódzkim rynku pracy. Ten instrument ma wspomagać celowe i adekwatne kształcenie branżowe, a tym samym przyczyniać się do spadku bezrobocia wśród absolwentów szkół kształcenia zawodowego i przeciwdziałać niedopasowaniu zawodowemu na rynku pracy w Polsce. „Barometr zawodów” jest to coroczna

⁷⁶⁸ Artykuł 70 b. ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U.2024.750).

⁷⁶⁹ Tamże.

⁷⁷⁰ Stan kwot na 2021 r. Kwoty dofinansowania są poddawane waloryzacji uwzględniającej inflację. Podstawą tej korekty jest wskaźnik cen towarów i usług konsumpcyjnych, publikowany przez Prezesa Głównego Urzędu Statystycznego w „Monitorze Polskim” zgodnie z przepisami dotyczącymi emerytur i rent z Funduszu Ubezpieczeń Społecznych. Wartość tego wskaźnika nie może być jednak niższa niż 105% w odniesieniu do roku poprzedzającego wypłatę dofinansowania. Zob. PARP, *Dofinansowanie kosztów kształcenia młodocianego pracownika*, online: <https://www.parp.gov.pl/component/content/article/72776:dofinansowanie-kosztow-ksztalcenia-mlodocianego-pracownika> [dostęp: 22.02.2024].

⁷⁷¹ Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 31 października 2016 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o systemie oświaty (DzU2016, poz. 1943, 1954, 1985 i 2169 oraz z 2017 r. poz. 60).

prognoza zapotrzebowania na zawody, prowadzona od 2015 r., obejmująca cały kraj (włączając poziom powiatowy, wojewódzki i kraju). Zawody są tu dzielone na trzy kategorie: deficytowe, zrównoważone i nadwyżkowe. Zawody deficytowe charakteryzują się większą liczbą wolnych miejsc pracy niż osób poszukujących zatrudnienia, co powoduje trudności w znalezieniu odpowiednich kandydatów. W zawodach zrównoważonych liczba ofert pracy jest zbliżona do liczby osób spełniających wymagania, natomiast w zawodach nadwyżkowych liczba chętnych do pracy przewyższa liczbę wolnych miejsc, co utrudnia znalezienie zatrudnienia. Wyniki „Barometru zawodów” (zob. tabela 15.) wykorzystywane są m.in. w planowaniu kariery zawodowej, wskazując, w jakich zawodach warto się kształcić, aby poprawić perspektywy zatrudnienia. Pomagają także osobom poszukującym pracy w lepszym zrozumieniu sytuacji na rynku pracy w poszczególnych powiatach oraz są podstawą do analiz trendów popytu i podaży rynku pracy⁷⁷². Samorządy otrzymają zwiększoną subwencję oświatową na szkoły kształcące w zawodach deficytowych⁷⁷³.

⁷⁷² Barometr zawodów. *Prognoza zapotrzebowania na pracowników*, online: <https://barometrzwodow.pl/strona/o-badaniu> [dostęp: 10.10.2024].

⁷⁷³ Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 marca 2019 r. w sprawie prognozy zapotrzebowania na pracowników w zawodach szkolnictwa branżowego na krajowym i wojewódzkim rynku pracy (M.P. 2019 poz. 276).

Tabela 15. Prognoza zapotrzebowania na pracowników w zawodach szkolnictwa branżowego na krajowym rynku pracy w 2019 r.

Nazwa zawodu (alfabetycznie)	Symbol cyfrowy zawodu
Automatyk	731107
Elektromechanik	741201
Elektronik	742117
Elektryk	741103
Kierowca mechanik	832201
Mechanik-monter maszyn i urządzeń	723310
Mechatronik	742118
Operator maszyn i urządzeń do przetwórstwa tworzyw sztucznych	814209
Operator obrabiarek skrawających	722307
Ślusarz	722204
Technik automatyk	311909
Technik automatyk sterowania ruchem kolejowym	311407
Technik elektroenergetyk transportu szynowego	311302
Technik elektronik	311408
Technik elektryk	311303
Technik energetyk	311207
Technik mechanik	311504
Technik mechatronik	311410
Technik programista	351406
Technik transportu kolejowego	311928

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

W 2019 r., zgodnie z prognozami dotyczącymi zapotrzebowania na kwalifikacje zawodowe, najwyżej ocenianymi zawodami w systemie kształcenia zawodowego byli: automatyk (na pierwszym miejscu), elektromechanik (na drugim) oraz elektronik (na trzecim). Z uwagi na strategiczne znaczenie tych profesji dla rozwoju gospodarczego kraju, przewidziano zwiększenie wysokości subwencji oświatowej przyznawanej na ich kształcenie, jak również podwyższenie kwot dofinansowania kosztów przygotowania zawodowego młodocianych pracowników podejmujących naukę w tych właśnie kierunkach.

Podsumowując, proponowane zmiany w polskim systemie szkolnictwa zawodowego mają na celu optymalizację integracji przedsiębiorców w proces kształcenia zawodowego uczniów. Inicjatywy te obejmują m.in.: ustanawianie partnerstw pomiędzy instytucjami edukacyjnymi a przedsiębiorstwami, rozwijanie praktyk zawodowych, dostosowywanie

programów nauczania do dynamicznych wymagań rynku pracy, udzielanie wsparcia dla kadry pedagogicznej, alokację środków finansowych na rozwój infrastruktury edukacyjnej oraz regularne monitorowanie skuteczności tych działań. Celem tych zmian jest stworzenie bardziej elastycznego, dostosowanego do potrzeb rynku pracy środowiska edukacyjnego, które sprzyja aktywnemu zaangażowaniu przedsiębiorców w proces nauczania oraz efektywnemu przygotowaniu uczniów do wyzwań zawodowych.

3.2.2. Zarządzanie i organizacja kształcenia na poziomie europejskim i w Polsce

Odpowiedzialność za funkcjonowanie systemów oświaty, w tym edukacji zawodowej, pozostaje w gestii państw członkowskich Unii Europejskiej, które mają kompetencje do ich kształtowania i zarządzania zgodnie z krajowymi priorytetami i potrzebami. Rola Unii Europejskiej polega natomiast na wspieraniu oraz uzupełnianiu działań podejmowanych przez państwa członkowskie. W ramach tej współpracy UE koncentruje się na promowaniu dobrych praktyk, wdrażaniu strategii sprzyjających modernizacji systemów edukacyjnych oraz na zapewnianiu finansowania inicjatyw mających na celu ich usprawnienie i dostosowanie do wymagań zmieniającego się rynku pracy oraz potrzeb gospodarki opartej na wiedzy⁷⁷⁴.

Na poziomie UE w ramach polityki w dziedzinie edukacji i szkolenia zawodowego podejmowanie decyzji odbywa się w drodze zwykłej procedury ustawodawczej. Zgodnie z zasadą pomocniczości decyzje dotyczące polityki edukacji zawodowej podejmowane są przez poszczególne państwa członkowskie UE, jednakże kształcenie zawodowe ma swoje umocowanie w traktatach Unii Europejskiej. Już w Traktacie Rzymskim z 1957 r. kształcenie i szkolenie zawodowe zostało określone jako obszar działań Wspólnoty, o tyle edukacja została formalnie uznana za obszar wchodzący w zakres kompetencji UE dopiero w 1992 r. w Traktacie z Maastricht. Traktat stanowi, że Wspólnota „przyczynia się do rozwoju edukacji o wysokiej jakości, poprzez zachęcanie do współpracy między państwami członkowskimi oraz, jeśli jest to niezbędne, poprzez wspieranie i uzupełnianie ich działalności, w pełni szanując odpowiedzialność państw członkowskich za treść nauczania i organizację systemów edukacyjnych, jak również ich różnorodność kulturową i językową”⁷⁷⁵. Innymi słowy, Wspólnota będzie podejmowała działania zmierzające do ułatwienia dostępu do kształcenia

⁷⁷⁴ Parlament Europejski, *Dokumenty informacyjne o Unii Europejskiej*, 2017, online: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/fiches_techniques/2013/051303/04A_FT\(2013\)051303_PL.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/fiches_techniques/2013/051303/04A_FT(2013)051303_PL.pdf), [dostęp: 23.08.2020].

⁷⁷⁵ Sejm Rzeczypospolitej Polskiej, *Traktat o Unii Europejskiej*, online: http://oide.sejm.gov.pl/oide/images/files/dokumenty/traktaty/Traktat_z_Maastricht_PL_1.pdf [dostęp: 23.08.2020].

zawodowego wstępnego, a także ustawicznego, poprawy kształcenia zawodowego, sprzyjania mobilności instruktorów i osób kształcących się, zwłaszcza młodzieży, oraz do pobudzania współpracy w dziedzinie kształcenia między instytucjami edukacyjnymi a przedsiębiorstwami, a także rozwoju wymiany informacji i doświadczenia w kwestiach wspólnych dla systemu kształcenia państw członkowskich. W Traktacie Lizbońskim nie zmieniono przepisów dotyczących roli UE w edukacji i szkoleniu (Tytuł XII, art. 165 i 166⁷⁷⁶). Zgodnie z Traktatem o funkcjonowaniu Unii Europejskiej, przy określaniu i realizacji swoich polityk i działań, Unia powinna brać pod uwagę wymogi związane ze wspieraniem wysokiego poziomu edukacji i szkolenia. W związku z tym długoterminowe strategiczne cele UE w zakresie edukacji i szkolenia, określone przez Radę w 2009 r., były następujące:

- urzeczywistnienie koncepcji uczenia się przez całe życie i mobilności,
- poprawa jakości i skuteczności edukacji i szkolenia,
- promowanie równości, spójności społecznej i aktywności obywatelskiej,
- sprzyjanie kreatywności i innowacyjności, w tym przedsiębiorczości, na wszystkich poziomach edukacji i szkolenia⁷⁷⁷.

Jednakże polityka w zakresie edukacji i szkolenia nabrała dopiero rozpędu wraz z przyjęciem strategii „Europa 2020” – inicjatywy przewodniej UE ukierunkowanej na wzrost gospodarczy i zatrudnienie⁷⁷⁸. W ramach strategii „Europa 2020” państwa członkowskie co roku otrzymywały szczegółowe wskazówki dotyczące reform priorytetowych w formie zaleceń dla poszczególnych krajów. Szczegółowe cele, instrumenty oraz zasady współpracy w dziedzinie edukacji i kształcenia zostały określone w dokumencie strategicznym „Edukacja i szkolenia 2020” (ET 2020), obowiązującym do końca 2020 r., który stanowił podstawę dla koordynacji działań edukacyjnych na poziomie unijnym. Dostosowano ramy prawne w celu odzwierciedlenia znaczenia edukacji i szkoleń zarówno dla zatrudnienia, jak i promowania wartości podstawowych i aktywnego obywatelstwa. Zmiany te były również widoczne w sześciu obszarach priorytetowych:

- odpowiednie i wysokiej jakości umiejętności i kompetencje, z naciskiem na wyniki nauczania, sprzyjające zatrudnieniu, innowacji i aktywnemu obywatelstwu,

⁷⁷⁶ Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej, *Tytuł XII edukacja, kształcenie zawodowe, młodzież i sport*, (art. 165 i 166), online: https://oide.sejm.gov.pl/oide/?option=com_content&view=article&id=14804&Itemid=420#3.12 [dostęp: 12.09.2020].

⁷⁷⁷ *Strategiczne ramy europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia („ET 2020”)* (Dz.U. C 119), 2009, ss. 2-10.

⁷⁷⁸ Więcej o strategii w rozdziale II.

- edukacja integracyjna, równość, niedyskryminacja i promowanie kompetencji obywatelskich,
- otwarte i innowacyjne kształcenie i szkolenie m.in. poprzez pełne wykorzystanie zdobyczy epoki cyfrowej,
- silne wsparcie dla nauczycieli,
- przejrzystość oraz potwierdzanie umiejętności i kwalifikacji w celu wspierania mobilności edukacyjnej i zawodowej,
- zrównoważone inwestycje, wyniki i efektywność systemów kształcenia i szkolenia⁷⁷⁹.

W centrum debaty na forum Unii Europejskiej znalazły się kwestie dotyczące promowania uczenia się poprzez praktykę w miejscu pracy, w tym m.in. przyuczania do zawodu i dwutorowych systemów kształcenia, rozumianych jako połączenie przyuczania do zawodu w danym przedsiębiorstwie oraz kształcenia zawodowego w instytucji oświatowej. Dążenia państw członkowskich UE do jak największego upracticznienia kształcenia zawodowego wynikało z potrzeby realizacji zaleceń Komisji Europejskiej sformułowanych w komunikacie w sprawie bezrobocia osób młodych, w odniesieniu do polityki oświatowej państw członkowskich⁷⁸⁰.

W wypadku Polski zalecenia te dotyczyły m.in. zwiększenia dostępności przyuczania do zawodu i uczenia się poprzez praktykę oraz zacieśnienia współpracy szkół i pracodawców. W dokumencie podkreślano, że państwa z ugruntowanymi systemami przyuczania do zawodu i rozbudowanymi możliwościami uczenia się poprzez praktykę mają tendencję do osiągania lepszych wyników w zakresie ułatwiania przejścia od edukacji do zatrudnienia i utrzymania niskiego poziomu bezrobocia osób młodych. W 2012 r. współpraca między pracodawcami, a szkołami zawodowymi w Polsce odbywała się najczęściej w sposób niesformalizowany i była wciąż jeszcze niezadowalająca. Tymczasem w państwach, w których funkcjonował dualny system kształcenia, stopa bezrobocia wśród młodych była zdecydowanie niższa niż w Polsce, gdzie system ten obejmował mniej niż 20% uczniów szkół zawodowych. W Niemczech, gdzie

⁷⁷⁹ Projekt wspólnego sprawozdania Rady i Komisji z 2015 r. w sprawie wdrażania strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia (ET2020), *Nowe priorytety europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia* (COM (2015) 408 final), 2015, online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/HTML/?uri=CELEX%3A52015DC0408> [dostęp: 12.09.2020].

⁷⁸⁰ Komunikat Komisji, *Zatrudnienie wśród młodzieży: Komisja proponuje pakiet środków* (MEMO/12/938), 2012 online: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/pl/IP_12_1311 [dostęp: 12.07.2022].

prawie 70%. uczniów szkół zawodowych uczy się w systemie dualnym⁷⁸¹, poziom bezrobocia wśród osób poniżej 25. roku życia wynosi 7,2%, podczas gdy w Polsce 17%.

Zarządzanie kształceniem i szkoleniem zawodowym odbywa się w Polsce na trzech poziomach: krajowym (ministerstwa), regionalnym (kuratorzy oświaty powołani na terenie każdego województwa)⁷⁸², lokalnym (miasta i samorządy powiatowe, których zadaniem jest prowadzenie większości szkół). Od 1 stycznia 2024 r. minister ds. oświaty zajmował się polityką edukacyjną kształcenia zawodowego w systemie oświaty, przy wsparciu innych ministrów odpowiedzialnych za poszczególne zawody. Z kolei, minister ds. nauki i szkolnictwa wyższego był odpowiedzialny za politykę dotyczącą VET na poziomie szkół wyższych⁷⁸³. Warto wspomnieć o roli doradczej partnerów z sektora społecznego i biznesu.

Po reformie strukturalnej systemu edukacji, wdrażanej od 2017 r., kształcenie zawodowe może odbywać się w Polsce w dwóch zasadniczych formach, tj. szkolnych oraz pozaszkolnych. Obecnie ustrój szkolny po ukończeniu systemu 8-letniej szkoły podstawowej, obejmuje:

- 4-letnie liceum ogólnokształcące,
- 5-letnie technikum,
- 3-letnią szkołę branżową I stopnia,
- 2-letnią szkołę branżową II stopnia,
- 3-letnią szkołę przysposabiającą do pracy,
- oddziały przysposabiające do pracy⁷⁸⁴.

Wprowadzono 8-letnią szkołę podstawową, dającą podstawy do kształcenia na poziomie branżowym lub średnim technicznym czy też ogólnym. Po branżowej szkole I stopnia uczeń może kontynuować edukację na poziomie średnim w branżowej szkole II stopnia. Organizację systemu edukacji w Polsce po reformie z 2017 r. prezentuje poniższy rysunek 4.

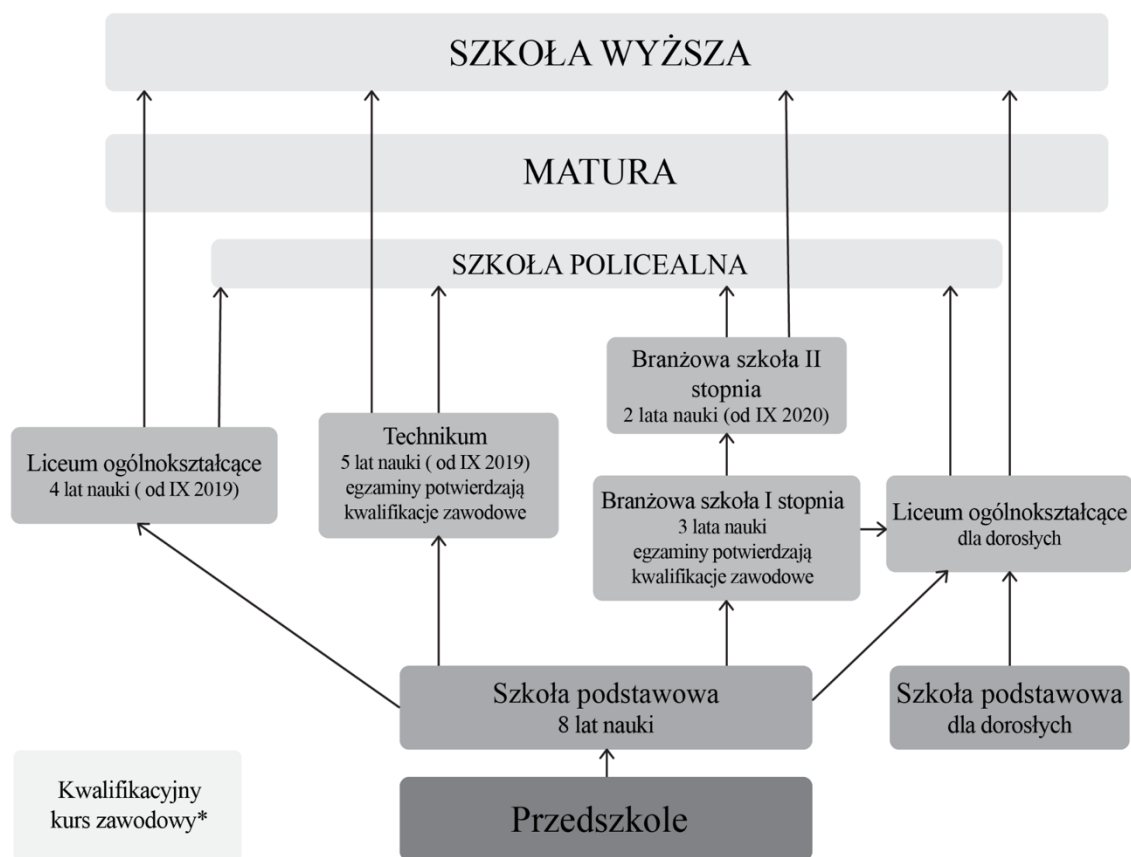
⁷⁸¹ M. Kabaj, *System kształcenia zawodowego i kierunki jego doskonalenia w warunkach integracji i wzrostu konkurencyjności. Diagnoza i elementy programu szerszego wdrożenia dualnego systemu kształcenia w Polsce*, Warszawa: Związek Rzemiosła Polskiego, 2011, s. 48.

⁷⁸² Kurator oświaty jest to jednostka administracji rządowej, wykonująca zadania dotyczące oświaty głównie nadzoru pedagogicznego w imieniu wojewody na terenie województwa. Zob. Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 18 maja 2021 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy - Prawo oświatowe (Dz.U. Z 2021 r. Poz.1082).

⁷⁸³ W latach 2021-2023 obydwie funkcję pełni Ministerstwo Edukacji i Nauki.

⁷⁸⁴ E. Kolanowska, *The System of Education in Poland 2018*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 2018, s. 43.

Rysunek 4. Systemu edukacji w Polsce



*Kwalifikacyjny kurs zawodowy to pozaszkolna forma kształcenia ustawicznego skierowana do osób, które ukończyły 18 rok

Źródło: Zintegrowana Platforma Edukacyjna, *System szkolnictwa w Polsce*, online:

<https://zpe.gov.pl/a/system-szkolnictwa-w-polsce/D151GFIaw> [dostęp:12.12.2021].

Od 2017 r. kształcenie i szkolenie zawodowe na poziomie średnim i policealnym realizowane jest głównie w szkołach. Trzyletnia szkoła branżowa I stopnia, umożliwia otrzymanie kwalifikacji zawodowych potwierdzonych egzaminem zawodowym. Absolwenci tej ścieżki edukacyjnej mają możliwość kontynuowania nauki – zarówno w szkole branżowej II stopnia, jak i w drugiej klasie liceum ogólnokształcącego dla dorosłych, bądź poprzez uczestnictwo w kwalifikacyjnych kursach zawodowych, co sprzyja dalszemu rozwojowi kompetencji oraz elastyczności ścieżek kariery zawodowej. Dwuletnia szkoła branżowa II stopnia umożliwia kształcenie w zawodzie, w którym wyodrębniono kwalifikację wspólną dla zawodu nauczanego w szkole I i II stopnia. Szkoła branżowa II stopnia umożliwia uczniom przystąpienie do egzaminu maturalnego, a po jego zdaniu kontynuację nauki na poziomie wyższym. Pięcioletnie technika natomiast, umożliwiając uczniowi zdobycie kwalifikacji zawodowych po zdaniu egzaminu zawodowego oraz uzyskaniu możliwości podjęcia dalszej

nauki po zdaniu egzaminu maturalnego. Dodatkowo, wyróżniono trzyletnie szkoły specjalne dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Szkoły te umożliwiają uzyskanie potwierdzenia przysposobienia do pracy. Innymi placówkami są także oddziały przysposabiające do pracy, uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczących się jeszcze w szkołach podstawowych. Natomiast, na poziomie policealnym uzyskanie kwalifikacji zawodowych umożliwiają szkoły policealne, które trwają od jednego do dwóch i pół roku. Szkoły te charakteryzują się ściśle zawodowymi profilami (brak kształcenia w komponencie ogólnym)⁷⁸⁵. Innymi słowy, udział praktycznej nauki zawodu (*work based learning*), wygląda inaczej w zależności od typu szkoły. Najmniej praktycznej nauki otrzymują uczniowie techników, a najwięcej uczniowie szkół policealnych. Zajęcia praktycznej nauki zawodu mogą odbywać się na warsztatach szkolnych, w centrach kształcenia praktycznego, a także u pracodawców. Ponadto, dorośli mogą także podjąć się kształcenia i szkolenia zawodowego w specjalnie przeznaczonych do tego centrach kształcenia ustawicznego, centrach kształcenia zawodowego czy szkołach zawodowych na poziomie ponadpodstawowym. Placówki te oferują cały wachlarz kursów zawodowych. Możliwe jest także uzyskanie kwalifikacji rynkowych nadawanych przez podmioty prowadzące działalność gospodarczą (po spełnieniu określonych warunków)⁷⁸⁶.

Istotnym etapem w procesie reorganizacji kształcenia zawodowego był 2018 r., kiedy wdrożono rozwiązania mające na celu zwiększenie zaangażowania pracodawców w rozwój edukacji zawodowej na wszystkich jej poziomach. Wprowadzone mechanizmy miały na celu dostosowanie systemu kształcenia do potrzeb rynku pracy, co osiągnięto m.in. poprzez:

- wzmocnienie udziału pracodawców w organizacji praktycznej nauki zawodu,
- udział pracodawców w szkoleniu nauczycieli,
- wprowadzenie stażu uczniowskiego jako praktycznej formy stażu uczniowskiego,
- coroczne badanie (prognozowanie) zapotrzebowania na pracowników w zawodach szkolnych w szkołach branżowych,
- wzmocnienie finansowania na zawody deficytowe, na które jest zapotrzebowanie,
- zapewnienie wysokiej jakości kształcenia zawodowego i wzmocnienie mechanizmów monitorujących np. obowiązkowy dla wszystkich uczniów egzamin zawodowy,

⁷⁸⁵ A. Chłoń-Domińczak i inn., *Vocational education and training...*, ss. 17-19.

⁷⁸⁶ Kwalifikacje rynkowe dotyczą wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych potrzebnych do wykonywania zadań zawodowych. Zob. Zintegrowany System Kwalifikacji, *Kwalifikacje rynkowe*, online: <https://kwalifikacje.edu.pl/kwalifikacje-rynkowe-i-wszystko-co-trzeba-wiedziec-o-ich-opisywaniu/#:~:text=Warto%20wiedzie%C4%87%2C%20%C5%BCe%20kwalifikacja%20rynkowa,musz%C4%85%20zosta%C4%87%20okre%C5%9Blone%20i%20spisane> [dostęp: 24.05.2021].

- organizowanie przez szkoły krótkich form kursów zawodowych, które są dostosowane do potrzeb osób dorosłych⁷⁸⁷.

Ważnym krokiem w kierunku zapewnienia jakości, monitoringu i walidacji kształcenia zawodowego w Polsce było ustawowe⁷⁸⁸ wprowadzenie Polskich Ram Kwalifikacji (PRK)⁷⁸⁹ oraz Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji (ZRK)⁷⁹⁰. Kwalifikacje, rozumiane jako potwierdzone efekty uczenia się – wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne – uzyskiwane w systemie oświaty, szkolnictwa wyższego lub pozaformalnie, zostały uporządkowane w spójny system umożliwiający ich porównywanie i weryfikację. Rejestr obejmuje kwalifikacje nadawane zarówno w ramach formalnej edukacji (szkolnej i akademickiej), jak i tzw. kwalifikacje rynkowe, które mogą być opracowywane i zgłaszane przez podmioty zewnętrzne, w tym instytucje szkoleniowe działające poza systemem regulowanym. Kwalifikacje rynkowe nie wynikają z przepisów prawa, lecz funkcjonują na zasadach wolnorynkowych i odpowiadają na zapotrzebowanie określonych branż lub środowisk zawodowych. Równolegle, w ramach współpracy Ośrodka Rozwoju Edukacji z przedstawicielami pracodawców i innymi interesariuszami, pod nadzorem Ministra Edukacji, opracowano nowe podstawy programowe, lepiej dopasowane do potrzeb rynku pracy. Uzupełnieniem tych działań było powołanie przy Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości Sektorowych Rad ds. Kompetencji, których zadaniem jest diagnozowanie i prognozowanie potrzeb kompetencyjnych w poszczególnych sektorach gospodarki⁷⁹¹. Wiele z opisanych inicjatyw realizowano przy wsparciu środków Europejskiego Funduszu Społecznego. Dotyczyło to m.in. projektów rozwijających doradztwo zawodowe, opracowujących nowe programy kwalifikacji zawodowych, wzmacniających udział pracodawców w procesie praktycznego kształcenia zawodowego oraz promujących

⁷⁸⁷ Instytut Badań Edukacyjnych, *Kształcenie i szkolenie...*, s. 6.

⁷⁸⁸ Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o *Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji* (Dz. U. 2016 poz. 64 - ISAP).

⁷⁸⁹ Polska Rama Kwalifikacji (PRK) to układ odniesienia dla kwalifikacji nadawanych w Polsce. W PRK jest 8 poziomów. Każdy jest opisywany za pomocą ogólnych charakterystyk zakresu i stopnia skomplikowania wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, wymaganych od osób posiadających kwalifikacje danego poziomu. W PRK uwzględniono charakterystyki typowe dla kwalifikacji nadawanych w kształceniu ogólnym, zawodowym oraz w szkolnictwie wyższym. Zob. *Zintegrowany System Kwalifikacji*, online: <https://prk.men.gov.pl/polska-rama-kwalifikacji-prk/>, [dostęp 11.10.2024].

⁷⁹⁰ Z ZRK można dowiedzieć się, jakie kwalifikacje są włączone do ZSK, jakie wymagania trzeba spełnić, żeby uzyskać daną kwalifikację oraz jakie instytucje mają uprawnienia do ich nadawania. W rejestrze ujęte są tzw. kwalifikacje pełne, tj. te które nadawane są wyłącznie w systemach oświaty i szkolnictwa wyższego po ukończeniu określonych etapów kształcenia, a także częściowe, w skład których wchodzi kwalifikacje w zawodzie ze szkolnictwa branżowego, kwalifikacje nadawane po ukończeniu studiów podyplomowych, uregulowane, wolnorynkowe, sektorowe i rzemieślnicze. Zob. tamże.

⁷⁹¹ PARP, *Sektorowe Rady ds. Kompetencji*, online: <https://www.parp.gov.pl/component/grants/grants/sektorowe-rady-ds-kompetencji> [dostęp: 1.05.2022].

współpracę szkół zawodowych z uczelniami wyższymi. Inicjatywy te wpisują się w szerszy kontekst modernizacji systemu kształcenia zawodowego i jego integracji z rynkiem pracy.

Reforma edukacji w Polsce od 2017 r. miała stanowić kompleksową restrukturyzację systemu szkolnictwa, wykraczającą poza jedynie korekty ustrojowe. Celem zmian przygotowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w szkolnictwie zawodowym było upowszechnianie dualnego systemu kształcenia, który opiera się na połączeniu kształcenia praktycznego w zakładzie pracy z ukierunkowanymi zawodowo zajęciami w szkole zawodowej, odpowiadającego potrzebom gospodarki. Ówczesna minister ds. oświaty, tak zapowiadała zmiany w kształceniu zawodowym „(...) zmiany w szkolnictwie zawodowym będą zmierzać do wprowadzenia systemu dualnego, który będzie odpowiadał potrzebom gospodarki i będzie realizowany we współpracy z przedsiębiorcami”⁷⁹² oraz na uznaniu za priorytetowe włączenie w proces edukacji pracodawców, poprzez tworzenie nowych zawodów, podstawy programowej uwzględniające potrzeby lokalnego rynku pracy.

Niemniej, w 2019 r. Najwyższa Izba Kontroli (NIK) wyraziła krytyczną ocenę reformy systemu oświaty, która została wdrożona 1 września 2017 r. W swoim raporcie NIK zaznaczyła jednak, że była to jedna z najbardziej złożonych i najszybciej przeprowadzonych reform od 1999 r., kiedy to wprowadzono gimnazja. Jednocześnie podkreślono, że zmiany zostały zrealizowane w sposób nierzetelny, bez przeprowadzenia dogłębnych analiz organizacyjnych i finansowych. Chociaż subwencja oświatowa wzrosła o 6%, wydatki ponoszone przez samorządy na szkoły zwiększyły się aż o 12%, co wskazuje na niewystarczające wsparcie finansowe reformy. Raport zwrócił również uwagę na niedostosowanie nowych podstaw programowych do możliwości uczniów, co już na etapie wdrażania wymagało korekt. W efekcie reforma doprowadziła do pogorszenia warunków nauczania w części placówek, szczególnie w kontekście infrastruktury oraz dostępności pomocy dydaktycznych. Kluczowym wyzwaniem stało się przyjęcie tzw. podwójnego rocznika w szkołach ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych, co obciążyło powiaty oraz dyrektorów koniecznością zorganizowania nauki dla ponad 705 tysięcy uczniów, w tym dodatkowych 370 tysięcy absolwentów VIII klas szkół podstawowych⁷⁹³.

⁷⁹² Wypowiedź Minister Edukacji Narodowej Anny Zalewskiej z dnia 24 czerwca 2016 r. w siedzibie Wałbrzyskiej Specjalnej Strefy Ekonomicznej „Invest-Park” dotycząca kierunku zmian w szkolnictwie zawodowym, który został wypracowany w ramach ogólnopolskiej debaty *Uczeń. Rodzic. Nauczyciel - Dobra Zmiana*. Zob. Serwis Samorządowy PARP, *Debata o oświacie: Uczeń. Rodzic. Nauczyciel – Dobra Zmiana*, 2016, online: <https://samorząd.pap.pl/kategoria/edukacja/debata-o-oswiacie-strona-internetowa-uczen-rodzic-nauczyciel-dobra-zmiana> [dostęp: 17.11.2021].

⁷⁹³ Najwyższa Izba Kontroli, *Reforma oświaty w części sfinansowana przez samorząd*, online: <https://www.nik.gov.pl/najnowsze-informacje-o-wynikach-kontroli/reforma-oswiaty-w-czesci-sfinansowana-przez-samorzad.html> [dostęp: 17.11.2021].

Podsumowując, zarządzanie systemem kształcenia zawodowego opiera się na trzech poziomach: krajowym, regionalnym i lokalnym, z uwzględnieniem istotnego wpływu regulacji oraz inicjatyw Unii Europejskiej. Reforma edukacji z 2017 r. w Polsce wprowadziła zróżnicowane ścieżki edukacyjne, których celem jest dostosowanie kształcenia zawodowego do dynamicznie zmieniających się potrzeb rynku pracy. Jednym z kluczowych założeń reformy była zmiana społecznego wizerunku szkolnictwa zawodowego, aby przestało być ono kojarzone z negatywną selekcją edukacyjną. Szkoła branżowa miała stać się świadomym i atrakcyjnym wyborem, przyciągającym ambitnych uczniów gotowych do nauki i rozwijania umiejętności zawodowych. Ważnym elementem reformy była integracja przedsiębiorstw w proces edukacyjny, co umożliwiłoby uczniom zdobywanie praktycznych kompetencji, z wykorzystaniem nowoczesnych technologii oraz metod stosowanych w rzeczywistych warunkach pracy. Takie podejście wzmacnia pozycję absolwentów na rynku pracy, zwiększając ich szanse na zatrudnienie zarówno w konkretnych firmach, jak i w szeroko pojętych sektorach gospodarki. Ostateczna ocena skuteczności reformy będzie możliwa dopiero po zakończeniu pełnego cyklu edukacyjnego przez absolwentów i ich wejściu na rynek pracy, co pozwoli na praktyczną weryfikację jej rezultatów.

3.2.3. System dualny i inne formy współpracy szkół z przedsiębiorcami

Współpracę między szkołami kształcenia zawodowego a pracodawcami można podzielić na dwie kategorie: formalną i pozostałe formy współpracy. Pozostałe formy współpracy między pracodawcami a szkołami nie są uregulowane przepisami prawa dotyczącymi szkolnictwa zawodowego i zależą głównie od porozumień między zainteresowanymi stronami. Można wyróżnić współpracę nieformalną o charakterze stałym oraz współpracę incydentalną, okresową. Do najważniejszych form współpracy należą:

- organizacja staży dla uczniów i nauczycieli,
- tworzenie klas patronackich,
- organizowanie spotkań z pracodawcami,
- organizowanie konkursów dla uczniów szkoły z wiedzy i umiejętności zawodowych,
- fundowanie stypendiów i nagród dla zdolnych uczniów,
- organizowanie wycieczek dydaktycznych do przedsiębiorstw,
- przekazywanie materiałów i pomocy dydaktycznych dla szkół,

- realizacja projektów dofinansowanych ze środków Unii Europejskiej, dotyczących współpracy szkół z pracodawcami⁷⁹⁴,
- współpraca przy opracowaniu programów nauczania,
- współpraca przy tworzeniu przez szkoły ofert kształcenia zawodowego,
- współpraca w ramach promocji szkolnictwa zawodowego w środowisku lokalnym⁷⁹⁵.

Mimo że, w praktyce szkolnej relacje między szkołą a pracodawcą skoncentrowane są głównie na organizacji praktyk zawodowych u pracodawców oraz planowaniu zajęć praktycznych, obserwuje się wzrost znaczenia innych form współpracy.

Przed rozpoczęciem omawiania implementacji kształcenia dualnego (*dual system*) w Polsce, istotne jest zdefiniowanie tego pojęcia. Dualny system umożliwia młodej osobie (uczniowi) połączenie edukacji teoretycznej z doświadczeniem praktyki zawodowej (stażu) w przedsiębiorstwie, jego zadaniem jest łączenie szkół kształcenia zawodowego z przedsiębiorstwami.

W naukach społecznych, pojęcie system dualny zwany też przemianym lub dwutorowym jest używany przede wszystkim do opisu kształcenia zawodowego. Jego specyfika polega na połączeniu kształcenia teoretycznego i zawodowego w systemie szkolnym (również w formach pozaszkolnych) z praktyczną nauką zawodu zorganizowaną przez pracodawcę w przedsiębiorstwie. Słownik terminologiczny UNESCO wskazuje, że system dualny to połączenie w jeden proces przyuczania do danego zawodu w przedsiębiorstwie oraz kształcenia teoretycznego w szkole. Wiedza ucznia jest uzupełniana o praktykę w przedsiębiorstwie⁷⁹⁶. Zaś wspomniany już CEDEFOP, dualnym systemem kształcenia nazywa proces kształcenia lub szkolenia, który odbywa się w placówce oświaty lub jednostce szkolącej oraz w miejscu pracy. W literaturze przedmiotu można również znaleźć określenie dualnego systemu kształcenia jako formy naprzemiennego szkolenia, to znaczy, że termin „dualny system kształcenia” można stosować wymiennie z terminami „przyuczenie do zawodu”, „szkolenie w formach naprzemiennych” czy „uczenie się poprzez praktykę w miejscu pracy”⁷⁹⁷. W

⁷⁹⁴ Ministerstwo Funduszy i Polityki Regionalnej, *Europejski Fundusz Społeczny – dobre praktyki*, online: <https://www.funduszeuropejskie.gov.pl> [dostęp: 25.03.2025].

⁷⁹⁵ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Współpraca szkół prowadzących kształcenie zawodowe z pracodawcami. Przykłady dobrych praktyk*, Warszawa 2018, online: <https://www.gov.pl/web/edukacja/wspolpraca-szkol-z-pracodawcami>, [dostęp: 25.03.2025].

⁷⁹⁶ CEDEFOP, *Terminology of European education and training policy*, online: <https://unevoc.unesco.org/home/TVETipedia+Glossary/filt=all/id=156#:~:text=system%20education%20programmes-Dual%20system%20education%20programmes,Source%3A%20UNESCO%20UIS%202011%2C%20Global> [dostęp: 25.03.2025].

⁷⁹⁷ S. Chatzichristou, D. Ulicna, I. Murphy, A. Curth, *Dualny system kształcenia: rozwiązanie na trudne czasy?*,

opracowaniach instytucji unijnych zwraca się uwagę na dwoistość pojęcia „kształcenie dualne”, które może odnosić się zarówno do miejsc realizacji nauczania teoretycznego i praktycznego (takich jak szkoły, ośrodki szkoleniowe, zakłady pracy), jak i do instytucji odpowiedzialnych za kształtowanie oraz wdrażanie polityki w zakresie edukacji zawodowej – zarówno publicznych, jak i prywatnych⁷⁹⁸. System kształcenia dualnego, w analizowanej dekadzie 2010-2020 był także przedmiotem dyskusji w Polsce, na forum zespołu opiniodawczo-doradczego ds. kształcenia zawodowego przy ministrze ds. oświaty⁷⁹⁹. Zespół zaproponował wprowadzenie pojęcia „system dualny”, w celu podkreślenia związków pomiędzy systemem szkolnictwa zawodowego oraz przedsiębiorcami działającymi na rynku pracy. Inaczej mówiąc, dualny system oparty jest na współpracy, kształci uczniów w szkole i w przedsiębiorstwie. W szkole nauka prowadzona jest w oparciu o program nauczania przez pracowników dydaktycznych i nauczycieli, natomiast w przedsiębiorstwie odbywa się w środowisku pracy i w oparciu o opiekuna praktyk. Pracodawcy mają wpływ na treści kształcenia, praktyczną naukę zawodu oraz są (lub mogą być) odpowiedzialni za organizację egzaminów zawodowych w swoich branżach. Charakterystyką tego systemu jest współpraca i odpowiedzialność uczestniczących w nim podmiotów: szkolnictwo, pracodawców, pracowników, państwo. System dualny jest stosowany również na poziomie szkolnictwa wyższego, jednak w tej pracy nie zostanie on bliżej omówiony⁸⁰⁰.

W Polsce system dualny jako połączenie kształcenia zawodowego praktycznego w przedsiębiorstwie oraz kształcenia zawodowego teoretycznego w placówce oświatowej, funkcjonuje od czasu PRL⁸⁰¹. Model kształcenia, w którym połowa zajęć realizowana jest w miejscu pracy, działa w szkołach branżowych jako forma przygotowania zawodowego

2014, [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2014/529082/IPOL_BRI\(2014\)529082_PL.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2014/529082/IPOL_BRI(2014)529082_PL.pdf) [dostęp: 10.06.2019].

⁷⁹⁸ CEDEFOP, *The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 6: Vocationally oriented education and training at upper secondary level*, 2019, ss. 26-27, online: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/3079> [dostęp: 25.03.2022].

⁷⁹⁹ Zarządzenie nr 6 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 stycznia 2015 r. w sprawie powołania Zespołu opiniodawczo-doradczego do spraw kształcenia zawodowego, (Dz.Urz.MEN.2015.11).

⁸⁰⁰ W pracy skupiono się na systemie dualnym na poziomie szkół branżowych i techników, ponieważ to właśnie ten poziom edukacji odgrywa kluczową rolę w przygotowaniu młodzieży do bezpośredniego wejścia na rynek pracy. Szkolnictwo wyższe, choć również korzysta z elementów systemu dualnego, pełni inną funkcję – koncentruje się na rozwijaniu specjalistycznych kompetencji na bardziej zaawansowanym poziomie. Ograniczenie analizy do szkolnictwa branżowego i technicznego pozwala na dokładniejsze zbadanie wpływu dualnego modelu kształcenia na proces edukacyjny oraz jego dostosowanie do potrzeb gospodarki.

⁸⁰¹ Do czasu upowszechnienia się kształcenia na poziomie wyższym w latach 90. w strukturze szkolnictwa dominowało w Polsce kształcenie zawodowe. Władze już od drugiej połowy lat 40. traktowały system szkolnictwa zawodowego jako narzędzie wspierające industrializację państwa. Zob. M. Sitek, J. Stasiowski, *Zmiany w organizacji i funkcjonowaniu kształcenia zawodowego w Polsce. Bilans reform 1989-2022*, „Studia BAS”, nr 2(70), 2022, ss.71-93, online: <https://doi.org/10.31268/StudiaBAS.2022.13> [dostęp: 25.03.2022].

odbywanego u pracodawcy na zasadach zatrudnienia młodocianego pracownika⁸⁰². Przygotowanie zawodowe młodocianych pracowników, którzy ukończyli szkołę podstawową może odbywać się w formie nauki zawodu lub w formie przyuczenia do wykonywania określonej pracy. Nauka zawodu ma na celu przygotowanie młodocianego do pracy w charakterze wykwalifikowanego pracownika lub czeladnika i obejmuje praktyczną naukę zawodu, która jest organizowana u pracodawcy oraz dokształcania teoretycznego w szkole lub w systemie pozaszkolnym (np. na kursach). Młodociany pracownik kształci się teoretycznie dwa dni w tygodniu, uczęszczając do szkoły branżowej i zyskuje możliwość uzyskania kwalifikacji na poziomie robotnika wykwalifikowanego lub pracownika o równorzędnych kwalifikacjach w odpowiednim zawodzie. Pracodawca zatrudniający młodocianego w celu nauki zawodu realizuje program nauczania dopuszczony do użytku w szkole, uwzględniający podstawę programową kształcenia w zawodach określonych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego w zakresie nauczanego zawodu. Celem przyuczenia do wykonywania określonej pracy jest przygotowanie młodocianego do pracy w charakterze przyuczonego pracownika i może dotyczyć wybranych prac związanych z nauką zawodu określonych w przepisach dotyczących klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego. Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej praktyczna nauka zawodu uczniów jest organizowana przez szkołę, a praktyczna nauka zawodu młodocianych przez pracodawcę, który zawarł z nimi umowę o pracę w celu przygotowania zawodowego⁸⁰³. Umowę o pracę w celu przygotowania zawodowego podpisuje pracodawca z młodocianym oraz z jego opiekunem prawnym. Charakterystyczne dla pracownika młodocianego uczącego się zawodu jest to, że może on posiadać dwojaki status prawny, czyli jest jednocześnie „pracownikiem młodocianym” i „ucznem”. W tym przypadku stosowane są przepisy Kodeksu pracy⁸⁰⁴ i rozporządzenia wykonawcze⁸⁰⁵ oraz przepisy Ustawy o systemie oświaty⁸⁰⁶. Zajęcia praktycznej nauki zawodu u pracodawcy w systemie dualnym mogą odbywać się:

- na podstawie umowy o pracę w celu przygotowania zawodowego zawartej pomiędzy młodocianym pracownikiem i jego rodzicem lub opiekunem prawnym a pracodawcą,

⁸⁰² Młodociany, czyli osoba, która ukończyła 15 lat, a nie przekroczyła 18u lat, może być zatrudniony na podstawie umowy w celu przygotowania zawodowego, a po skończeniu 16 lat na podstawie umowy o pracę, ale tylko przy wykonywaniu prac lekkich, Patrz. Państwowa Inspekcja Pracy, *Zatrudnianie pracowników młodocianych*. Zob. Państwowa Inspekcja Pracy, *Zatrudnianie pracowników młodocianych*, online: <https://www.pip.gov.pl/dla-pracownikow/porady-prawne/zatrudnianie-pracownikow-mlodocianych> [dostęp: 25.03.2022].

⁸⁰³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 grudnia 2010 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz.U. 2010 nr 244 poz. 1626) z. późn.zm. (Dz. U. z 2017 r. § 3. 1. i § 3. 1. oraz z 2019 r. § 3. 1. i § 3. 1.).

⁸⁰⁴ Kodeks pracy, dział IX o zatrudnianiu młodocianych (Dz.U.2025.277).

⁸⁰⁵ Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 24 sierpnia 2004 r. w sprawie wykazu prac wzbronionych młodocianym i warunków ich zatrudniania przy niektórych z tych prac, z. późn.zm. (Dz.U.2016.1509).

⁸⁰⁶ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425 z późn. zm.).

- na podstawie umowy o praktyczną naukę zawodu zawartej pomiędzy dyrektorem szkoły a podmiotem przyjmującym uczniów na praktyczną naukę zawodu⁸⁰⁷.

Istnieją dwie równoległe formy realizacji kształcenia dualnego na poziomie ponadpodstawowym: przygotowanie zawodowe u pracodawcy w charakterze młodocianego pracownika oraz realizacja praktycznej nauki zawodu na podstawie umowy zawartej pomiędzy szkołą i pracodawcą. Zgodnie z art. 3 ustawy z dnia 22 marca 1989 r. o rzemiośle – nauka zawodu w rzemiośle realizowane jest na zasadach dualnego systemu kształcenia pod nadzorem organizacji rzemiosła⁸⁰⁸. W realiach polskiej oświaty największy udział w zakresie dualnego systemu kształcenia zawodowego ma środowisko rzemieślnicze. Tabela 16. ilustruje dane Związek Rzemiosła Polskiego (ZRP) dotyczące liczby młodocianych pracowników wykonujących pracę w zakładach rzemieślniczych.

Tabela 16. Liczba pracowników młodocianych zatrudnionych w zakładach rzemieślniczych w celu przygotowania zawodowego w latach 2011-2019

Liczba pracowników młodocianych zatrudnionych w zakładach rzemieślniczych w latach 2011-2019								
2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
84384	78686	76045	73575	71170	65982	64695	57544	76257

Źródło: Opracowano według danych izb rzemieślniczych – styczeń 2020 r. Zob. Związek Rzemiosła Polskiego - Zespół Oświaty Zawodowej i Problematyki Społecznej, online: https://zrp.pl/wp-content/uploads/2020/11/TABELA_NAUKA-ZAWODU-2011-2019-r-w-IZBACH.pdf [dostęp: 23.12.2021].

Analiza dostępnych danych statystycznych ukazuje wyraźny trend spadkowy w liczbie młodocianych pracowników odbywających przygotowanie zawodowe w zakładach rzemieślniczych. Najwyższą grupę pracowników młodocianych zatrudnionych w zakładach rzemieślniczych w celu przygotowania zawodowego w latach 2011-2019, odnotowano w 2011 r. – 84 384 osoby. W kolejnych latach obserwowano sukcesywny spadek, osiągając najniższy poziom w 2018 r., kiedy to liczba ta zmniejszyła się o 26 840 osób w porównaniu z 2011 r. Związek Rzemiosła Polskiego jako główne przyczyny tego stanu wskazuje zmniejszającą się liczbę zakładów prowadzących szkolenie, rosnące obciążenia organizacyjne oraz niekorzystne zmiany demograficzne⁸⁰⁹. Co istotne, w 2019 r. nastąpiło odwrócenie tej tendencji – liczba

⁸⁰⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2019 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu, (Dz.U. 2019 poz. 391).

⁸⁰⁸ Ustawa z dnia 22 marca 1989 r. o rzemiośle (Dz.U. 1989 nr 17 poz. 92).

⁸⁰⁹ Tabela nie uwzględnia 2020 r. ze względu na pandemię Covid-19. Związek Rzemiosła Polskiego, Zespół Oświaty Zawodowej i Problematyki Społecznej, „Młodociani pracownicy w rzemiośle – wyjątkowe rozwiązania

zakładów szkolących wzrosła o 1 832, osiągając poziom 23 667, a liczba młodocianych pracowników zwiększyła się o ponad 18 tysięcy, do 76 257⁸¹⁰. Uczniowie ci odbywają zajęcia praktyczne na podstawie umów o pracę w celu przygotowania zawodowego, zawartych z rzemieślnikami, a doksztalając się z zakresu teorii ogólnokształcącej i zawodowej w szkołach branżowych lub z teorii zawodowej w systemie pozaszkolnym (z tej formy korzysta jedynie ok. 5% młodocianych). Kwalifikacje czeladnika i mistrza można uzyskać w 130 zawodach rzemieślniczych, co daje łącznie 260 różnych kwalifikacji⁸¹¹. Wymagania egzaminacyjne dla zawodów ujętych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego określa podstawa programowa kształcenia w zawodach. Dla pozostałych zawodów wymagania w postaci standardów wymagań egzaminacyjnych opracowanych na bazie efektów uczenia się uwzględniających wiedzę, doświadczenie i kompetencję ustalił Związek Rzemiosła Polskiego⁸¹². Standardy są jednolite w całym kraju i zostały napisane w języku efektów uczenia się, a więc dokonano adaptacji zasad wynikających z modernizacji kształcenia zawodowego. Procedury walidacji prowadzące do uzyskania kwalifikacji rzemieślniczych są zgodne z wytycznymi dotyczącymi jakości walidacji opracowanymi przez Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego – CEDEFOP.

Zgodnie z założeniami reformy edukacji wdrożonej w 2017 r., uregulowano minimalny i maksymalny wymiar zajęć praktycznych realizowanych u pracodawców w ramach dualnego systemu kształcenia. W przypadku branżowej szkoły I stopnia, zajęcia praktyczne powinny obejmować cały tygodniowy wymiar godzin kształcenia zawodowego praktycznego, zgodnie z podstawą programową⁸¹³. Natomiast w branżowej szkole II stopnia, technikum oraz szkole policealnej udział tych zajęć musi mieścić się w przedziale od 30% do 100% łącznego tygodniowego wymiaru godzin kształcenia zawodowego praktycznego, określonego odpowiednimi przepisami⁸¹⁴. W szkołach, które organizują zajęcia u pracodawców zgodnie z zasadami kształcenia dualnego, łączny wymiar praktycznej nauki zawodu obejmuje zarówno liczbę godzin zajęć praktycznych zawartych w programie nauczania, jak i liczbę godzin praktyk zawodowych przewidzianych w przepisach wykonawczych. Dodatkowo, określono

w okresie pandemii”, online: <https://zrp.pl/mlodociani-pracownicy-w-rzemiosle-wyjatkowe-rozwiazania-w-czasie-pandemii/>, [dostęp: 10.12.2024].

⁸¹⁰ Związek Rzemiosła Polskiego, Zespół Oświaty Zawodowej i Problematyki Społecznej, online: <https://zrp.pl/wp-content/uploads/2021/01/Prezentacja.-J.Kosakowska.20.01.2021.pdf> [dostęp: 10.12.2023].

⁸¹¹ Związek Rzemiosła Polskiego, *Standardy egzaminacyjne*, <https://zrp.pl/dzialalnosc-zrp/oswiata-zawodowa/egzaminy/standardy-egzaminacyjne/> [dostęp: 10.12.2023].

⁸¹² Tamże.

⁸¹³ Zgodnie z wydanymi na podstawie art. 47 ust. 1 pkt 3 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – *Prawo oświatowe* (Dz.U. z 2017 r. poz. 59 ze zm.).

⁸¹⁴ Tamże.

maksymalny dobowy wymiar godzin zajęć praktycznych – dla uczniów do 16. roku życia limit wynosi 6 godzin, natomiast dla uczniów powyżej 16. roku życia – 8 godzin⁸¹⁵.

Wprowadzony system dualny w Polsce budzi pewne obawy związane m.in. z listami zawodów, których należy uczyć, szkół, kwalifikacji, systemów egzaminacyjnych⁸¹⁶. Zaleca się, aby, równolegle z dualnym systemem prowadzić monitoring jego funkcjonowania i efektywności. Z punktu widzenia systemu edukacji zawodowej znacznie bardziej istotne od prognoz zapotrzebowania na konkretne zawody jest wskazanie kierunków kształcenia i grup zawodowych. Według badaczy tej problematyki, m.in. Mirosława Kabaja, podstawowymi barierami dla wdrażania dualnego systemu kształcenia w Polsce są:

- negatywne opinie pracodawców o jakości i przydatności kształcenia zawodowego,
- słabe przygotowanie praktyczne absolwentów i co za tym idzie niska efektywność zatrudnienia,
- mała aktywność zawodowa uczniów szkół zawodowych,
- przestarzałe wyposażenie warsztatów i pracowni szkolnych, centrów doskonalenia zawodowego,
- bariera małej motywacji młodzieży, co do wyboru tej ścieżki kształcenia,
- bariery instytucjonalne- brak umowy społecznej na rzecz kształcenia dualnego,
- brak zainteresowania systemu koordynacji systemu dualnego⁸¹⁷.

W aspekcie uzupełniającym, na ogólną słabą kondycję kształcenia zawodowego ma również wpływ niewystarczający rozwój doradztwa zawodowego uczniów. Poradnictwo zawodowe powinno być powszechne już na pierwszym poziomie nauczania, gdyż niezbędne są długofalowe działania umożliwiające młodzieży poznanie różnych środowisk pracy i ścieżek dalszego kształcenia. Wiedza na temat oferty systemu edukacji, możliwości podjęcia pracy w wyuczonym zawodzie czy wiedza o własnych preferencjach zawodowych wynikających z predyspozycji powinna pomóc przy wyborze odpowiedniego zawodu⁸¹⁸. Wyposażenie uczniów a także ich rodziców w wyczerpującą wiedzę na temat kształcenia zawodowego i płynących z niego korzyści może przyczynić się do poprawy wizerunku tej ścieżki kształcenia. Należy również wspomnieć o odpowiednim przygotowaniu kadry nauczycielskiej. Nauczyciele

⁸¹⁵ Tamże.

⁸¹⁶ W Niemczech prognozami zawodów potrzebnych dla rozwoju krajowej gospodarki w perspektywie 10-15 lat zajmuje się Instytut do Spraw Kształcenia Zawodowego (Bundesinstitut für Berufsbildung). Zob. Bundesinstitut für Berufsbildung, online: <https://www.bibb.de/> [dostęp: 12.02.2021].

⁸¹⁷ Zob. M. Kabaj, *Główne bariery wdrażania systemu kształcenia zawodowego w Polsce*, „Polityka Społeczna”, nr 9, 2016.

⁸¹⁸ M. Kabaj, *Główne bariery...*, ss. 15-23.

powinni nabyć nową wiedzę teoretyczną i kwalifikacje praktyczne. Wprowadzenie systemu dualnego jest niemożliwe bez spełnienia kilku warunków:

- uświadomienia dyrektorom szkół oraz przedsiębiorcom znaczenia współpracy oświaty i sektora prywatnego,
- stworzenia regulacji prawnych określających zasady oraz formy współpracy szkół i przedsiębiorstw⁸¹⁹.

Współpraca z przedsiębiorstwami branżowymi daje nauczycielom możliwość doskonalenia zawodowego w przedsiębiorstwie. Im więcej nauczycieli korzysta z programu doskonalenia zawodowego w przedsiębiorstwie oraz im większa jest współpraca przedsiębiorstw ze szkołami, tym lepsze warunki powstają do rozwoju systemu dualnego w Polsce. Jednym z priorytetów w realizacji programu powinno być przygotowanie nauczycieli przedmiotów zawodowych do nauczania w systemie dualnym. Nauczyciele, aby efektywnie uczyć, sami powinni poznawać realia nowoczesnych zakładów pracy, czyli konfrontować własną wiedzę teoretyczną z umiejętnościami praktycznymi. Środowisko zakładu pracy jest najlepszym miejscem do weryfikacji umiejętności praktycznych nauczycieli. Jednymi z najważniejszych zadań, jakie muszą być realizowane przy wdrażaniu nowych systemów doskonalenia nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu, jest zweryfikowanie posiadanych umiejętności przez kadrę nauczycielską oraz zapoznanie się z nowoczesnymi modelami funkcjonowania współczesnych przedsiębiorstw. Do osiągnięcia tego celu obecnie dąży się poprzez wdrażanie modułowego systemu kształcenia, polegającego na podziale programu nauczania na specjalnie skonstruowane bloki, w których uczeń uzyskuje konkretne kompetencje⁸²⁰.

⁸¹⁹ B. Kruszakin, *Kształcenie dualne w szkolnictwie zawodowych*, Warszawa–Rzeszów: Krajowy Ośrodek Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, 2015, online: https://bozenabelcar.weebly.com/uploads/4/4/7/1/44710589/ksza%C5%82cenie_dualne_xs.pdf [dostęp: 12.12.2018].

⁸²⁰ Por. U. Jeruszka (red.), *Optymalizacja kształcenia zawodowego z punktu widzenia potrzeb rynku pracy*, Warszawa: IPISS, 2002, ss. 84-85; M. Koss-Goryszewska, M. Ostaszewski, K. Pająk-Załęska, M. Rostworowski, A. Stanaszek, M. Staszewicz, D. Walczak, *Raport dotyczący diagnozy motywacji, zasobów, potrzeb i barier związanych z zapewnieniem kadr dla kształcenia zawodowego*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2024, online: <https://nauczyciele.ibe.edu.pl/img/Raport-dotyczacy-diagnozy-motywacji-zasobow-potrzeb-i-barier.pdf> [dostęp: 12.01.2025]; Materiał opracowany w ramach POWR, Działanie 2.15 Kształcenie i szkolenie zawodowe dostosowane do potrzeb zmieniającej się gospodarki pt.: „Przygotowanie rozwiązań w zakresie angażowania pracodawców w organizację praktycznej nauki zawodów z branży ochrony i bezpieczeństwa osób i mienia (BPO)”, zob. Ośrodek Rozwoju Edukacji, *Modelowy program realizacji praktycznej nauki zawodu - Technik bezpieczeństwa i higieny pracy (SYMBOL CYFROWY ZAWODU: 325509)*, online: <https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/2023/03/modelowy-program-realizacji-stazu-uczniowskiego-w-zawodzie-technik-bezpieczenstwa-i-higieny-pracy.pdf> [dostęp: 12.01.2025]; Program doskonalenia zawodowego nauczycieli przedmiotów zawodowych oraz instruktorów praktycznej nauki zawodu Chełm 2011. W ramach projektu „Nowa jakość kształcenia”, współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego. Zob. Program Operacyjny Kapitał Ludzki, online: <https://zasobyip2.ore.edu.pl/uploads/publications/ce960322d409700d212841cbbf89084d> [dostęp: 12.01.2025];

System kształcenia zawodowego powinien być ściśle skorelowany z bieżącymi oraz prognozowanymi potrzebami rynku pracy, aby skutecznie wspierać rozwój społeczno-gospodarczy kraju. W tym zakresie kluczowa jest aktywna rola państwa jako kreatora środowiska sprzyjającego współpracy pomiędzy instytucjami edukacyjnymi a sektorem przedsiębiorstw. Wsparcie to może przybierać formę systemowych rozwiązań, takich jak zachęty podatkowe, subwencje, instrumenty finansowe czy regulacje prawne, które stymulują pracodawców do aktywnego uczestnictwa w procesie kształcenia zawodowego, w szczególności w formule kształcenia dualnego⁸²¹. Należy jednak zauważyć, że jednym z istotnych ograniczeń modelu dualnego jest jego podatność na zmiany koniunkturalne – w okresach spowolnienia gospodarczego spada gotowość przedsiębiorstw do przyjmowania uczniów na praktyki, co prowadzi do ograniczenia efektywności całego systemu⁸²². Dodatkowo, w Polsce kształcenie zawodowe wciąż zmaga się z szeregiem wyzwań, takich jak niski prestiż społeczny tej ścieżki edukacyjnej, niedostateczne zaplecze infrastrukturalne placówek dydaktycznych, a także niedopasowanie oferty kształcenia do zmieniających się potrzeb rynku pracy⁸²³. Te czynniki mogą prowadzić do istotnych konsekwencji, w tym migracji absolwentów szkół podstawowych (dawniej gimnazjów) do państw Unii Europejskiej w celu kontynuowania edukacji zawodowej. Ważne jest przeciwdziałanie tego typu zjawiskom i podnoszenie poziomu praktyk zawodowych poprzez szeroką współpracę szkół z pracodawcami, zrzeszeniami branżowymi pracodawców oraz opracowanie standardów praktyk w poszczególnych zawodach. Argumenty za i przeciw dualnemu kształceniu przedstawia tabela 17.

⁸²¹ CEDEFOP, *Vocational education and training in Europe, 1995-2035: scenarios for European vocational education and training in the 21st century*, 2020, online: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/3083> [dostęp: 1.10.2021].

⁸²² European Commission, *Work-based learning in Europe: Practices and Policy Pointers*, 2015, online: <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=13663&langId=en> [dostęp: 1.10.2025].

⁸²³ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Zawodowcy przyszłości – raport o stanie szkolnictwa zawodowego w Polsce*, 2019.

Tabela 17. Argumenty za i przeciw wdrażaniu kształcenia dualnego

Argumenty „za”	Argumenty „przeciw”
Kształcenie i szkolenie zawodowe na poziomie ponadpodstawowym może uprościć przejście z systemu edukacji na rynek pracy, wspierając pracodawców już wyszkolonymi pracownikami	Udany system edukacji dualnej nie jest łatwy do implementowania w dużej skali, ponieważ wymaga to skomplikowanych rozwiązań instytucjonalnych i podwalin kulturowych.
Edukacja dualna, która łączy ustrukturyzowane uczenie się w miejscu pracy i w szkole, prowadzi do certyfikowania umiejętności, ważnych z punktu widzenia pracodawców i potrzebach na rynku pracy.	Dopasowanie i wpływ systemu dualnego, występuje jedynie przy wsparciu dużej liczby pracodawców, związków zawodowych, polityków, którzy poświęcają temu systemowi czas, aby go rozwijać.
Państwa z silnym systemem kształcenia i szkolenia zawodowego, są umiejscowione lepiej przy zwalczaniu bezrobocia młodzieży nawet w czasach kryzysu.	Kształcenie i szkolenie zawodowe nie jest panaceum na rozwiązywanie bezrobocia wśród młodych ludzi ani nie jest rozwiązaniem prostym i szybkim.

Źródło: M. Kabaj, *Główne bariery wdrożenia dualnego systemu kształcenia zawodowego w Polsce*, „Polityka Społeczna”, nr 9, 2016, s. 15-23.

Należy nadmienić, że współdziałanie systemu kształcenia zawodowego i przedsiębiorców jest procesem skomplikowanym. Należałoby się zgodzić z Mieczysławem Kabajem, którego zdaniem przy projektowaniu w Polsce dualnego systemu należy również:

- wyznaczyć długofalową strategię kształcenia zawodowego, opierając się o analizę bieżących trendów na rynku pracy i prognoz na przyszłość,
- opracować tzw. mapę rynku pracy, w celu identyfikacji bieżących problemów rynku pracy na poziomie mikroekonomicznym,
- aktywnie włączyć przedsiębiorców i przedstawicieli instytucji rynku pracy w bieżące modyfikacje programów kształcenia zawodowego w tym również uruchamianie/wygaszanie kierunków,
- w sposób klarowny rozwiązać kwestię finansowania szkolnictwa zawodowego, gdzie jednocześnie umożliwi się pozyskanie funduszy na modernizację istniejących zasobów,
- przeprowadzić kampanię społeczną zmieniającą wizerunek szkolnictwa zawodowego,
- rozważyć stosowanie aktywnej polityki państwa (rządu, władz samorządowych), wobec pracodawców,
- wypracować system zachęt dla przedsiębiorców, aby mogli dostrzec realne korzyści z uczestnictwa w systemie dualnym,

- stworzyć prawną (formalną) możliwość szybkiego uruchomienia nowych kierunków kształcenia zawodowego, zgodnego z bieżącymi potrzebami rynku pracy⁸²⁴.

Mimo że wprowadzenie pełnego systemu dualnego nie wydaje się zadaniem prostym, to jednak ma on kluczową rolę do spełnienia w budowaniu nowoczesnych gospodarek. Fundamentalnym jest tu zbliżanie szkoły kształcenia zawodowego do świata biznesu, poszukiwanie skutecznych rozwiązań w integracji procesów nauczania w szkole i z potrzebami przedsiębiorców⁸²⁵. Skuteczność kształcenia zawodowego wydaje się zależeć od jego atrakcyjności dla młodzieży, co obejmuje m.in. praktyczne zajęcia, dostęp do nowoczesnych technologii oraz możliwość współpracy z doświadczonymi praktykami w realnym środowisku pracy. A model nauki w systemie dualnym spełnia wszystkie trzy warunki, podkreślając preferencję zdobywania doświadczenia przez młodzież w realnym miejscu pracy. Przewaga takiego podejścia polega na tym, że to właśnie środowisko przedsiębiorstwa stwarza najbardziej autentyczne warunki do nauki zawodu. Jak zauważono: „żadne centrum kształcenia zawodowego, ani żadne warsztaty szkolne nie są w stanie konkurować wyposażeniem i wiedzą z przedsiębiorstwami, nie zapewnią też poznania realnych stosunków pracy”⁸²⁶. Integracja pomiędzy szkołami kształcenia zawodowego a sektorem przedsiębiorstw postrzegana jest jako relacja komplementarna, w której obie strony uzupełniają się w procesie przekazywania wiedzy i umiejętności. Korzyści z tej współpracy są obopólne, zarówno dla pracodawców (wykształcenie sobie młodej kadry obdarzonej niezbędnymi kwalifikacjami), szkoły (zwiększanie atrakcyjności procesów nauczania), jak i uczniów (młode osoby zwiększą swoje szanse na zatrudnienie z powodu posiadania kwalifikacji oraz doświadczenia zawodowego). W Polsce tematyką wdrażania dualnego systemu kształcenia zawodowego zarówno na średnim, jak i wyższym poziomie edukacji zajmuje się już wspomniany Mieczysław Kabaj, który podkreśla: „z doświadczenia najbardziej rozwiniętych krajów Europy, najskuteczniejszym sposobem stworzenia warunków łączących świat edukacji i pracy jest dualny system kształcenia zawodowego. Kraje stosujące ten system mają nie tylko niskie bezrobocie młodzieży, ale mogą znacznie zwiększyć inwestycje w szkolnictwie zawodowym, gdyż partycypują w nich trzej partnerzy: władze publiczne, przedsiębiorstwa i uczniowie, którzy

⁸²⁴ M. Kabaj, *Projekt programu wdrożenia systemu kształcenia dualnego w Polsce*, Warszawa: IPiPS, 2012, s. 39.

⁸²⁵ Komisja Europejska, *Biała Księga. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, 1997, s. 61.

⁸²⁶ Edunet Poland, *Dualna recepta na bezrobocie młodych*, online: www.edunet-poland.pl/plksztalcenie-zawodowe, [dostęp: 10.12.2024].

świadczą pracę”⁸²⁷. Tę opinię potwierdzają badania Światowej Organizacji Pracy, z których wynika, że doświadczenie stanowi zasób wysoko ceniony przez pracodawców, a jego brak jest jedną z głównych przeszkód w podejmowaniu zatrudnienia przez młodych⁸²⁸. Co więcej, wprowadzenie systemu dualnego ma pozytywny wpływ na rozwój kształcenia zawodowego i stymuluje podnoszenie jakości kształcenia. Ocena efektywności kształcenia zawodowego, a także jej monitoring i pomiar nabierają szczególnego znaczenia w obliczu ewolucji kształcenia zawodowego za pomocą reform strukturalnych i programowych w Polsce.

Podsumowując, dualny system kształcenia w Polsce wciąż funkcjonuje w warunkach istotnych ograniczeń strukturalnych i organizacyjnych, co osłabia jego zdolność do efektywnego odpowiadania na rosnące wymagania współczesnej gospodarki oraz presję konkurencyjną na rynkach krajowym i międzynarodowym. Sytuacja ta stanowi istotne wyzwanie dla kształcenia zawodowego, ponieważ niedobór wysoko wykwalifikowanej kadry, dostosowanej do dynamicznych potrzeb rynku pracy, znacząco utrudnia budowanie konkurencyjności zarówno na poziomie krajowym, jak i międzynarodowym. Handel międzynarodowy otwiera przed rynkiem pracy liczne możliwości, ale niesie także ryzyko, wymagając od gospodarki zasobów w postaci wysoko wykwalifikowanych pracowników, zdolnych do ciągłego uczenia się i zmotywowanych do podejmowania nowych wyzwań. Aby osiągnąć sukces w tak wymagającym środowisku, kluczowe jest zatrudnianie specjalistów w swoich dziedzinach, którzy pozostają niezbędni niezależnie od wahań koniunkturalnych czy poziomu bezrobocia. Współpraca między pracodawcami a szkołami prowadzącymi kształcenie zawodowe, jeśli jest odpowiednio zaplanowana, przynosi korzyści nie tylko placówkom edukacyjnym i ich uczniom, ale również całej gospodarce. Do najważniejszych korzyści dla pracodawców wynikających z udziału w kształceniu zawodowym należy realizacja programu praktycznej nauki zawodu z wykorzystaniem materiałów i technologii stosowanych w przedsiębiorstwie, co pozwala na lepsze dostosowanie edukacji do specyficznych potrzeb organizacji. Dodatkowo, w trakcie realizacji praktycznej nauki zawodu przedsiębiorcy mają możliwość promocji materiałów i technologii, co wpływa na zwiększenie świadomości o ich produktach i procesach wśród przyszłych pracowników. Kolejną istotną korzyścią jest pozyskanie dobrze przygotowanych pracowników – absolwentów szkół, którzy już znają technologie i materiały wykorzystywane w firmie, co skutkuje brakiem konieczności ponoszenia dodatkowych kosztów związanych z ich dalszym szkoleniem.

⁸²⁷ M. Kabaj, *Projekt programu...*

⁸²⁸ Międzynarodowa Organizacja Pracy, *Światowe tendencje w zatrudnieniu ludzi młodych w 2013 r, Zagrożenie pokoleniowe*, 2013.

3.3. Efekt synergii we współdziałaniu rynku pracy i sektora kształcenia zawodowego

Między polityką publiczną rynku pracy a polityką kształcenia zawodowego występuje wyraźna zależność, oparta na efekcie synergii. Pojęcie *synergia* wywodzi się z języka greckiego, gdzie *syn* oznacza *razem* lub *łącznie*, a *ergon* odnosi się do działania lub dzieła. W Słowniku języka polskiego termin *synergizm* definiowany jest jako „współdziałanie różnych czynników, skuteczniejsze niż suma ich oddzielnych działań”⁸²⁹. Z kolei, James Stoner i Charles Wankel opisują synergię jako „stan, w którym całość przewyższa sumę swoich części”⁸³⁰. Oznacza to, że współpraca podmiotów lub jednostek pozwala na osiągnięcie lepszych rezultatów niż w przypadku działania pojedynczego, nawet przez najbardziej efektywnego uczestnika.

W analizowanym kontekście współpraca sektorów kształcenia zawodowego z rynkiem pracy wzmacnia płynne przejście młodych ludzi z systemu edukacji na rynek pracy, przyczyniając się do zwiększenia efektywności obu obszarów polityki. Polityka edukacyjna każdego kraju opiera się na określonym, uzgodnionym modelu systemu oświaty, w którym kluczową rolę odgrywa relacja między kształceniem ogólnym a zawodowym. Relacja ta dotyczy m.in. programów nauczania oraz organizacji systemu edukacyjnego. Edukacja ogólnokształcąca, dzięki rozwijaniu szerokich kompetencji, umożliwia absolwentom elastyczne dostosowywanie się do zmieniających się warunków na rynku pracy. Jednak pracodawcy, zatrudniając takich absolwentów, często muszą ponosić dodatkowe koszty związane z ich szkoleniem, aby dostosować ich do specyficznych wymagań zawodowych. W przeciwieństwie do tego, kształcenie zawodowe zapewnia przygotowanie kadry gotowej do natychmiastowego podjęcia pracy, co szczególnie cenią przedsiębiorcy poszukujący pracowników z określonymi kwalifikacjami. Dlatego też przedsiębiorcy wspierają modernizację i rozwój systemu kształcenia zawodowego, widząc w nim strategiczny element swojej działalności. Współcześnie edukacja jest postrzegana jako fundamentalny czynnik integracji gospodarczej w zglobalizowanym świecie⁸³¹. Osiągnięcia edukacyjne stają się kluczowym narzędziem w radzeniu sobie z wyzwaniami ekonomicznymi, przed którymi staje współczesne społeczeństwo, podkreślając znaczenie synergii między edukacją a gospodarką.

⁸²⁹ Słownik Języka Polskiego, online: <https://sjp.pwn.pl/szukaj/synergizm.html> [dostęp: 22.10.2022].

⁸³⁰ J.A.F. Stoner, Ch. Wankel, *Kierowanie*, Warszawa: PWE, 1992, s. 426.

⁸³¹ K. J. Mok, J. Tan, *Globalization and Marketization in Education: A Comparative Analysis of Hong Kong and Singapore*, Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2004, ss. 10-14.

3.3.1. Popyt i podaż na rynku pracy

Czynnikami utrudniającymi wejście absolwentom szkół zawodowych na rynek pracy są często wymagania pracodawców związane z doświadczeniem zawodowym. W wielu przypadkach oczekiwania te są nieadekwatne do sytuacji osób, które dopiero ukończyły edukację. Ponadto, kompetencje nabywane w procesie kształcenia zawodowego często nie są w pełni zgodne z realnymi potrzebami i zastosowaniem w praktyce zawodowej. Dlatego warto wyjaśnić relację pomiędzy popytem a podażą na rynku pracy i ich związek z rozwojem gospodarki. Popyt na pracę (zgłaszanie zapotrzebowania pracodawców na konkretnych pracowników) jest wypadkową zmieniającej się gospodarki i jej struktury (zmiana relacji między sektorami m.in. usług, przemysłu czy sektorem produkcji rolnej), postępu technologicznego, uwarunkowań instytucjonalnych i prawnych czy zmienności zapotrzebowania na usługi i produkty w gospodarce⁸³². Podaż pracy (osoby zatrudnione i te gotowe do podjęcia zatrudnienia przy danych warunkach płacowych), jej struktura i jakość są znacznie związane z funkcjonowaniem systemu edukacji. Zapewnienie kompatybilności między popytem na pracę a jej podażą jest istotne z punktu widzenia produktywności gospodarki. Podkreślając zbliżenie procesu kształcenia zawodowego do gospodarki i potrzebę podniesienia jej efektywności, należy zwrócić uwagę, że „kwalifikacje zawodowe są kształtowane w toku pracy, na rzeczywistych stanowiskach pracy”⁸³³.

Analiza rynku pracy w latach 2010-2020 wskazywała na początku badanego okresu istotne braki w systemie szkolnictwa zawodowego w zakresie posiadania pełnych i aktualnych informacji dotyczących bieżącego oraz przyszłościowego zapotrzebowania na absolwentów szkół zawodowych. W efekcie często dochodziło do kształcenia w zawodach, które nie znajdowały odzwierciedlenia w potrzebach rynku pracy⁸³⁴. Niedostateczne dostosowanie oferty edukacyjnej do wymagań rynku prowadzi nie tylko do nieefektywnego wykorzystania środków publicznych, lecz także do pogłębiania dysproporcji między podażą a popytem na

⁸³² Zob. Główny Urząd Statystyczny, *Popyt na pracę w 2020 r.*, online: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/popyt-na-prace/popyt-na-prace-w-2020-roku,1,16.html>, [dostęp: 22.02.2022].

⁸³³ A. Bhuiyan, *Dualny system kształcenia zawodowego inwestycją w rozwój gospodarczy*, Niepublikowana praca dyplomowa, Warszawa: SGH, 2017 s. 4.

⁸³⁴ Patrz. Komentarz NIK o szkolnictwie zawodowym z dn. 5 września 2024 r. Reforma szkolnictwa zawodowego, którą rozpoczęto w roku szkolnym 2017/2018, miała przygotować kadry specjalistów gotowych na wyzwania nowoczesnej gospodarki. Tymczasem jedna trzecia absolwentów szkół branżowych I stopnia nie pracowała ani nie kontynuowała nauki. Minister Edukacji, pomimo posiadania stosownych danych, nie dokonał ewaluacji kształcenia umożliwiającej podjęcie działań naprawczych. W ramach Krajowego Planu Odbudowy i Zwiększania Odporności (KPO) Ministerstwo realizowało powstanie sieci branżowych centrów umiejętności, jednak w ocenie NIK projekt ten jest bardzo kosztowny oraz zakłada krótką trwałość przedsięwzięcia, Zob. Najwyższa Izba Kontroli, online: <https://www.nik.gov.pl/najnowsze-informacje-o-wynikach-kontroli/szkolnictwo-zawodowe-2024.html>, [dostęp: 22.02.2022].

wykwalfikowaną siłę roboczą. Co więcej, na początku dekady w Polsce występowała wysoka podaż młodych ludzi pozostających bez stosunku pracy a zdolnych do jej wykonywania.

W publicznej dyskusji istnieje kontrast pomiędzy zdaniem poszczególnych interesariuszy kształcenia zawodowego. W ocenie kadry pedagogicznej, szkoły podczas procesu edukacji przygotowują ucznia do wejścia na rynek pracy⁸³⁵, odmienne zdanie mają pracodawcy. Pracodawcy zaznaczają, że przygotowanie absolwentów nie jest adekwatne do potrzeb przedsiębiorstwa⁸³⁶. Zarówno pracownicy szkół, jak i pracodawcy są jednak zgodni, co do potrzeby dopasowania treści programowych do nowoczesnej gospodarki, a współpraca szkół z pracodawcami jest korzystna dla uczniów, szkół i przedsiębiorców. Praca w nowoczesnych przedsiębiorstwach staje się coraz bardziej złożona, dlatego współpraca szkół i pracodawców wydaje się niezbędną. Pracodawca współpracując ze szkołami oszczędza czas i pieniądze jakie musiałby przeznaczyć na doksztalcanie młodej kadry. Podczas staży, samo przedsiębiorstwo stwarza dogodne warunki i wpływa na poglądy, cechy, postawy praktykantów, a także na identyfikację z zawodem i zakładem pracy.

Absolwent procesu kształcenia zawodowego powinien zostać wyposażony w odpowiedni do kierunku nauczania profil zawodowy, który rozumiany jest jako zespół kwalifikacji i kompetencji niezbędnych do wykonywania konkretnego zawodu, na konkretnym stanowisku pracy. W Polsce przeprowadzono szereg badań na temat oczekiwań pracodawców odnośnie profili zawodowych pracowników czy wymaganiach rekrutacyjnych pracodawców⁸³⁷. Według Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Szkolenia Praktycznego, pracodawcy oczekują od pracowników kompetencji, które ułatwiają im podejmowanie i wykonywanie zadań zawodowych, wśród kompetencji tych na pierwszym miejscu stawiane są kompetencje ogólne i społeczne, a nie specjalistyczne dla zawodu. Przykładowo:

- gotowości do uczenia się i podnoszenia swoich kwalifikacji zgodnie z polityką firmy,
- predyspozycji osobistych i interpersonalnych,
- dobierania, analizowania i prezentowania informacji potrzebnych do wykonania zadania zawodowego,
- podejmowania decyzji zawodowych i ponoszenia za nie odpowiedzialności,
- organizowania pracy własnej,

⁸³⁵ A. Molesztak, A. Tchorzewski, W. Wołoszyn, *W kręgu powinności moralnych nauczyciela*, Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP, 1994, ss. 105-106.

⁸³⁶ Mazowieckie Obserwatorium Rynku Pracy, *Badania w ramach Modułu Badanie losów absolwentów na potrzeby Projektu Szkolnictwo zawodowe. Kondycja – Potencjał – Potrzeby II*. Raport Końcowy, ss. 37-39, online: https://obserwatorium.mazowsze.pl/pliki/files/losy%20absolwentow_raport_final.pdf [dostęp: 22.02.2022].

⁸³⁷ Zachodniopomorskie Obserwatorium Rynku Pracy i Wojewódzki Urząd Pracy w Szczecinie, *Profil pożądanego pracownika - badanie pracodawców*, online: <https://www.wup.pl/images/uploads/pracownik.pdf> [dostęp: 10.11.2023].

- współdziałania w zespole,
- inicjowania i utrzymania pozytywnych relacji z wszystkimi pracownikami przedsiębiorstwa oraz z jego klientami i kontrahentami⁸³⁸.

Nieco inne dane można znaleźć w publikacji „Bilans Kapitału Ludzkiego (BKL)” realizowanego wspólnie przez PARP i Uniwersytet Jagielloński⁸³⁹ (tabela 18.). Z BKL wynika, że pomimo wzrostu liczby bezrobotnych w 2012 r.⁸⁴⁰, prawie 80% pracodawców napotykało trudności w rekrutacji kandydatów spełniających ich wymagania. Za główną przyczynę podawano niedopasowanie kompetencji kandydatów do oczekiwań pracodawców.

⁸³⁸ Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Szkolenia Praktycznego, online: <https://www.wckp.lodz.pl/content/kszt%C5%82cenie-zawodowe-rynek-pracy> [dostęp: 22.01.2021].

⁸³⁹ Uniwersytet Jagielloński, Centrum Ewaluacji i Analiz Polityk Publicznych, online: <https://ceapp.uj.edu.pl/o-projekcie>, [dostęp: 12.06.2022].

⁸⁴⁰ W 2012 r. stopa bezrobocia wyniosła 12,1%, Zob. Wortal Publicznych Służb Zatrudnienia, *Bezrobocie rejestrowane w Polsce, 2012*, online: <https://psz.praca.gov.pl/documents/10828/139221/BEZROBOCIE%20REJESTROWANE%20W%20POLSCE%20-%20lipiec%202012/05cb5ee3-7176-41e2-8e07-fdcda45fc321?t=1403091609000#:~:text=Stopa%20bezrobocia%20wynios%C5%82a%2012%2C1,wzrostu%20bezrobocia%20by%C5%82a%20zdecydowanie%20ni%C5%BCsza>. [dostęp: 22.02.2022]; W 2012 r. w strukturze zarejestrowanych bezrobotnych było 29,4% osób w wieku 25-34 lata, 19,6% w wieku 35-44 lata, 18,7% w wieku 45-54 lata, 9,7% w wieku 55- 59 lat oraz 2,8% w wieku 60 lat i więcej. Zob. Wortal Publicznych Służb Zatrudnienia, *Sytuacja na rynku pracy osób młodych w roku 2012*, online: <https://psz.praca.gov.pl/documents/10828/153176/Sytuacja%20na%20rynku%20pracy%20os%C3%B3b%20m%C5%82odych%20w%20roku%202012/74f7281c-382d-41a5-9cb2-4e2d732f6909?t=1403438130000>, [dostęp: 22.02.2022].

Tabela 18. Wykaz najbardziej brakujących kompetencji według pracodawców

Kompetencje	Procent
Kompetencje zawodowe	38,3
Kontakty z ludźmi, klientami	20,5
Odpowiedzialność, dyscyplina w pracy, uczciwość, wiarygodność	20,2
Komunikatywność, klarowane przekazywanie myśli	14,4
Kultura osobista, uprzejmość, autoprezentacja	11
Dyspozycyjność	10,6
Chęć do pracy, pracowitość	9,5
Staranność, skrupulatność, dokładność	9,2
Kreatywność, innowacyjność	8,9
Współpraca w grupie	8,3
Uprawnienia, licencje, prawa jazdy	7,1
Rozwiązywanie problemów	6,5
Przedsiębiorczość	6,3
Umiejętność obsługi komputera	5,9
Odporność na stres	5,6
Posługiwanie się urządzeniami technicznymi	5,4
Punktualność	5,1
Umiejętność uczenia się	5,1
Samodzielność	5,1

Źródło: KOWEŻiU, *Współpraca szkół zawodowych z pracodawcami - Przykładowe rozwiązania*, 2013, s. 9, online: https://pliki.ore.edu.pl/WPZ_publicacje/KOWEŻiU_Wspolpraca_szkol.pdf [dostęp: 12.12.2019].

Pracodawcy wskazali na kompetencje, które uznawali za szczególnie deficytowe, a jednocześnie niezbędne w pracy. Należą do nich między innymi: kompetencje społeczne, umiejętność organizowania własnej pracy, samodzielność, przedsiębiorczość, inicjatywa, odporność na stres, motywacja do pracy oraz umiejętności interpersonalne związane z komunikacją i współpracą w zespole. Te kompetencje, określane mianem kompetencji miękkich, stanowiły kluczowy element w ocenie potrzeb rynku pracy. Wśród przeszkód w zatrudnieniu, które wymieniali pracodawcy, pojawiły się również brak motywacji do pracy oraz zbyt wysokie oczekiwania płacowe w stosunku do posiadanych kwalifikacji. W tabeli 19. zestawiono kompetencje wymagane przez pracodawców na stanowiskach robotniczych i rzemieślniczych.

Tabela 19. Wykaz wymaganych kompetencji według pracodawców na stanowiskach rzemieślniczych i robotniczych w 2013 r.

Kompetencja	Procent
Kompetencje zawodowe	60,3
Dyspozycyjność	21,2
Staranność, skrupulatność, dokładność	20,6
Uprawnienia, licencje, prawo jazdy	14,10
Chęć do pracy, pracowitość	14
Posługiwanie się urządzeniami technicznymi, rysunkiem technicznym	11,2
Komunikatywność, klarowne przekazywanie myśli	11
Odpowiedzialność, dyscyplina pracy, uczciwość, wiarygodność	10,9
Współpraca w grupie	10,2

Źródło: KOWEZIU, *Współpraca szkół zawodowych z pracodawcami - Przykładowe rozwiązania*, 2013, s. 9, online: https://pliki.ore.edu.pl/WPZ_publicacje/KOWEZIU_Wspolpraca_szkol.pdf [dostęp: 12.12.2019].

Dla pracodawców najważniejsze są kwalifikacje zawodowe przyszłego pracownika na stanowisku robotniczym. Pracodawca stawia przyszłym pracownikom również dodatkowe wymagania, takie jak posługiwanie się urządzeniami technicznymi czy też umiejętności odczytywania dokumentacji technicznej i technologicznej, które to umiejętności mają bardzo duże znaczenie, szczególnie w procesach produkcyjnych, posiadanie dodatkowych uprawnień, licencji czy prawa jazdy. Pracodawcy coraz częściej oczekują od kandydatów do pracy zarówno wiedzy, jak i praktycznych umiejętności. Wielu pracodawców zaznacza, że choć absolwenci szkół wyższych posiadają wiedzę, to niekoniecznie potrafią ją praktycznie wykorzystać do realizacji codziennych obowiązków zawodowych. Choć dane na poziomie UE potwierdzają, że zatrudnienie znajduje więcej osób z wyższym niż ze średnim wykształceniem, to nadal obie grupy są narażone na niedopasowanie własnych kwalifikacji do zmieniającego się popytu na rynku pracy. Obecnie dynamika rynku pracy coraz częściej wskazuje na brak korelacji pomiędzy kwalifikacjami pracowników a wymaganiami pracodawców. Niezbędne jest dopasowanie się młodych ludzi do wymagań rynku pracy przyszłości – kwalifikacji i kompetencji, jakich wymaga się od kadry pracowniczej: umiejętności uczenia się, analizy i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, rozwiązywania problemów, komunikowania się, organizowania pracy, doskonalenia się, opanowania technik i narzędzi pracy, projektowania działań i przyjmowania odpowiedzialności za ich rezultaty⁸⁴¹.

Dlatego tak ogromne znaczenie przypisuje się dostosowaniu oferty edukacyjnej szkół prowadzących kształcenie zawodowe do potrzeb rynku pracy, a w szczególności do lokalnego

⁸⁴¹ S. Łobejko, Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie sieciowym, [w:] A. Żołnierski (red.), *Innowacyjność 2008*, Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, 2008, s. 58.

ryнку pracy. Trafny wybór kierunku kształcenia i wiedza uczniów dotycząca możliwości zatrudniania w zakładach pracy mogą bowiem doprowadzić do optymalizacji wskaźnika zatrudnienia. Ważną rolę odgrywa tu szkolnictwo zawodowe, które powinno charakteryzować się atrakcyjną ofertą edukacyjną, zachęcającą do kontynuacji nauki w szkole prowadzącej kształcenie zawodowe w obrębie danego powiatu. Dopasowanie struktury kształcenia do oczekiwań rynku pracy, czy też stale zmieniających się warunków gospodarczych i społecznych powinno być wspólną sprawą zaangażowanych stron. Decyzje dotyczące struktury i funkcjonowania sieci szkół kształcenia zawodowego powinny być podejmowane w sposób partycypacyjny, z uwzględnieniem głosu kluczowych interesariuszy, takich jak władze powiatu, powiatowe urzędy pracy, dyrektorzy szkół, przedstawiciele pracodawców, a także sami uczniowie. Istotne jest, aby planowanie oferty edukacyjnej nie było wyłącznie odzwierciedleniem zapotrzebowania rynku pracy, lecz również uwzględniało indywidualne preferencje i aspiracje edukacyjne młodzieży oraz ich rodziców. Należy zauważyć, że wybory uczniów dotyczące kierunku kształcenia zawodowego nie zawsze są zgodne z prognozami zatrudnienia czy oczekiwaniami lokalnych pracodawców, co wskazuje na potrzebę równoważenia aspektu popytowego i podażowego w polityce edukacyjnej. Obecnie jesteśmy świadkami zanikania zawodów, które jeszcze kilka czy kilkanaście lat temu były chętnie wybierane przez uczniów. Do takich zawodów niewątpliwie należą: piekarz, cukiernik, wędliniarz, szewc czy krawiec. Uczniowie chętnie wybierają takie zawody jak fryzjer, sprzedawca albo kucharz⁸⁴².

Analiza oczekiwań nowoczesnego rynku pracy wymusiła w Polsce zmiany w systemie kształcenia zawodowego, w wyniku których absolwenci różnych form kształcenia mają być lepiej przygotowani do funkcjonowania na rynku pracy. Reforma kształcenia zawodowego dała szkołom możliwość opracowania oferty edukacyjnej (w zakresie kwalifikacji i zawodów jak i metod kształcenia) dostosowanej zarówno do lokalnego jak i międzynarodowego rynku pracy. Szkoły zawodowe powinny:

- rozwijać u uczących się kompetencje kluczowe oczekiwane przez pracodawców,
- podnosić kompetencje zawodowe uczących się w zakresie kwalifikacji zawodowych,
- włączyć pracodawców w proces kształcenia zawodowego,
- doskonalić umiejętności w zakresie planowania kariery i funkcjonowania na rynku pracy,
- ukształtować umiejętność uczenia się przez całe życie,

⁸⁴² Ochotnicze Hufce Pracy, *Ginące zawody pomysłem na przyszłość*, online: <https://ohp.pl/en/projekty/projekty-ue-zakonczone/ginace-zawody-pomyslem-na-przyszlosc>, [dostęp: 10.04.2022].

- ukształtować postawy, poglądy, zainteresowania prozawodowe, myślenie koncepcyjne,
- ukształtować właściwy stosunek do świata wartości, społeczeństwa, drugiego człowieka, samego siebie, świata kultury i przyrody⁸⁴³.

Ponadto, w obecnych czasach „zmiany” w systemach gospodarczych czy relacjach makroekonomicznych podmioty działające na rynku muszą posiadać umiejętności związane z ciągłym dostosowaniem się. Należy z całą stanowczością podkreślić, że zbyt powolne dopasowanie struktury kształcenia do popytu na pracę względem przemian w strukturze zapotrzebowania gospodarki na absolwentów ma negatywne konsekwencje. Szczególnie istotne jest kształcenie potencjalnych bezrobotnych, którzy będą mieli szansę na zatrudnienie dopiero po odbyciu dodatkowych szkoleń. Postęp technologiczny może stanowić kolejną barierę dla młodego człowieka w znalezieniu pracy, wprowadzenie nowych technologii przez przedsiębiorstwo może opłacać się bardziej niż zatrudnienie nisko wykwalifikowanego pracownika. Rynek pracy charakteryzujący się kompatybilnością gwarantuje efektywność, co przekłada się na niską stopę bezrobocia ogólnego, a przede wszystkim niski udział bezrobocia strukturalnego i długofalowego. Wysoki udział bezrobocia strukturalnego w rynku pracy jest negatywnym skutkiem niedopasowania na rynku pracy⁸⁴⁴. Wdrażanie współpracy rynku pracy z systemem edukacji ma za zadanie łagodzić skutki niedopasowania struktury popytu na pracę do jej podaży.

Analizując dekadę 2010-2020, można zauważyć, że pod koniec okresu obowiązywania strategii „Europa 2020” w Polsce, niski poziom bezrobocia oraz wysoki wskaźnik zatrudnienia stwarzają korzystne warunki dla osób poszukujących pracy, jednocześnie kreując trudności dla pracodawców. Wysoka podaż ofert pracy i rosnące wynagrodzenia są korzystne z perspektywy pracowników, ale oznaczają wzrost kosztów pracy oraz trudności w obsadzeniu stanowisk. Te czynniki sprawiają, że badanie rynku pracy staje się szczególnie interesujące. Obecny trend wskazuje na rosnącą intensyfikację badań dotyczących zaspokojenia popytu na pracowników, z uwzględnieniem obszarów rynku, gdzie deficyty kadrowe są szczególnie wyraźne. Wnioski te podkreślają znaczenie skupienia się na segmencie rynku pracy obejmującym pracowników z wykształceniem zawodowym oraz wskazują na zagrożenia związane z niedoborem tej grupy, co z kolei zwiększa zainteresowanie kształceniem zawodowym.

⁸⁴³ Tamże.

⁸⁴⁴ Zob. E. Lechman, *Dualny system kształcenia zawodowego w Polsce – szanse i bariery wdrożenia*, Gdańsk: Politechnika Gdańska, 2012.

Podsumowując, w celu wyrównania poziomu przygotowania zawodowego do zwiększenia konkurencyjności polskich pracowników wystandaryzowano kwalifikacje. Popyt na kwalifikacje na rynku pracy powinien wpływać na metody i treści nauczania dopasowanych do potrzeb rynku pracy i zapewniających rozwój osobisty i zawodowy swoim absolwentom. Elastyczność, zróżnicowanie i dynamika w podejściu do realizacji kształcenia zawodowego mogą być odpowiedzią na wymagania nowoczesnej gospodarki. Brak systemu nadzorującego zapotrzebowanie na konkretne zawody na lokalnych rynkach pracy prowadzi do dysproporcji w kształceniu – nadmierna liczba uczniów w zawodach nadwyżkowych (więcej absolwentów niż miejsc pracy) i zbyt mała liczba uczniów w zawodach deficytowych (nadwyżka ofert nad liczbą bezrobotnych i absolwentów). Jednak, w kontekście przedsiębiorców wydaje się, że priorytetową kwestią związaną z kształceniem zawodowym w Polsce, nie jest wcale reforma systemu edukacji, ale brak wykwalifikowanej kadry fachowców, co prowadzi do konieczności rezygnacji przez przedsiębiorstwa z kolejnych zamówień⁸⁴⁵.

3.3.2. Dobre praktyki współpracy szkół kształcenia zawodowego z pracodawcami w państwach OECD

Kształcenie i szkolenie zawodowe (VET) odgrywa kluczową rolę w systemach edukacyjnych krajów Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (*The Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD*), pełniąc funkcję pomostu między edukacją a rynkiem pracy. OECD od lat szczegółowo analizuje systemy kształcenia zawodowego w państwach członkowskich, wykorzystując kompleksowe dane i badania, aby lepiej zrozumieć ich strukturę, efektywność i wpływ na zatrudnienie oraz rozwój gospodarczy.

Z raportu OECD z 2023 r. wynika, że około jedna trzecia osób w wieku 25-34 lat ma kwalifikacje zawodowe zdobyte na poziomie średnim, policealnym lub w krótkich cyklach kształcenia wyższego. Większość kształcenia odbywa się na poziomie średnim, a programy zawodowe są dostępne zarówno dla młodzieży, jak i dorosłych, oferując możliwość podnoszenia kwalifikacji czy ukończenia edukacji w ramach programów drugiej szansy. W efekcie średni wiek uczniów w programach zawodowych (21 lat) jest wyższy niż w

⁸⁴⁵ Konferencja zorganizowana dla przedstawicieli polskiego rządu oraz polskiego biznesu, przedstawicieli Federalnego Ministerstwa Edukacji i Badań (BMBF) oraz OECD a także przedstawicieli biznesu z Niemiec, Portugalii, Słowacji oraz Węgier, pod patronatem Ministerstwa Edukacji Narodowej i Ministerstwa Rozwoju. Polsko-Niemiecka Izba Przemysłowo-Handlową, *Rynek pracy wyzwaniem, kształcenie zawodowe szansą*, 2017 Online: https://karr.pl/wp-content/uploads/2019/04/Digital_RynekPracyWyzwaniem_Publikacja.pdf [dostęp: 10.10.2019].

ogólnokształcących (17 lat)⁸⁴⁶. A programy łączące naukę w szkole z praktyką zawodową zapewniają kontakt z pracodawcami i rozwój umiejętności technicznych, jednak w takich zajęciach uczestniczy jedynie 45% uczniów. Dostęp do edukacji wyższej zwiększa atrakcyjność VET, umożliwiając absolwentom rozwój umiejętności lub zmianę kariery. Większość uczniów w programach zawodowych ma możliwość kontynuacji nauki, choć w niektórych krajach dostęp jest ograniczony do krótkich cykli lub programów zawodowych na poziomie licencjackim. W dalszej kolejności, kształcenie i szkolenie zawodowe zmniejszają ryzyko bezrobocia⁸⁴⁷, w krajach OECD wskaźnik zatrudnienia osób z wykształceniem zawodowym wynosi średnio 83%, podczas gdy absolwentów programów ogólnokształcących 73%, a ukończenie programów zawodowych w przewidzianym czasie jest trudniejsze (62%) niż ogólnokształcących (77%)⁸⁴⁸. Ponadto, programy VET są droższe od ogólnokształcących. Według danych OECD koszt kształcenia na jednego ucznia wynosi średnio 13 200 USD, podczas gdy w programach ogólnokształcących 11 400 USD. Dużym problemem VET jest starzenie się kadry nauczycielskiej (45% ma co najmniej 50 lat) oraz wyższy stosunek liczby uczniów do nauczycieli (15:1), co może wpływać na jakość nauczania⁸⁴⁹.

Bazując na powyższym, można zauważyć, że istnieje korelacja pomiędzy sprawnie funkcjonującym system kształcenia dualnego a niskim poziomem bezrobocia wśród młodzieży. Dane wskazują, że państwa o najniższym odsetku młodzieży zaliczanej do grupy NEET (osoby nieuczestniczące w edukacji, zatrudnieniu ani szkoleniu) oraz najwyższym udziałem młodych osób uczestniczących w systemie kształcenia dualnego to Holandia⁸⁵⁰, Szwajcaria⁸⁵¹,

⁸⁴⁶ OECD, *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, 2023, online: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/> [dostęp: 12.01.2024].

⁸⁴⁷ IZA World Labor, *Does vocational training help young people find a (good) job? A system combining structured learning on the job with classroom training can ease youth unemployment*, online: <https://wol.iza.org/key-topics/higher-education-and-human-capital/> [dostęp: 14.02.2020].

⁸⁴⁸ OECD, *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, 2023, online: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>, [dostęp: 12.01.2024].

⁸⁴⁹ OECD, *Spotlight on Vocational Education and Training: Findings from Education at a Glance 2023*, 2023, online: <https://doi.org/10.1787/acff263d-en>. [dostęp: 14.02.2024].

⁸⁵⁰ W Królestwie Niderlandów 46,7% młodzieży w wieku 15-29 lat jednocześnie uczestniczy w formalnej edukacji i jest aktywna na rynku pracy. Podobnie jak inne państwa, Niderlandy oferują programy dualne na poziomie szkolnictwa wyższego w określonych dziedzinach, które obejmują okresy praktycznej nauki zawodu. Zob. Eurostat, *Participation of young people in education and the labour market*, online: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Participation_of_young_people_in_education_and_the_labour_market&oldid=653112#:~:text=In%20this%20country%2C%2046.7%20%25%20of,include%20periods%20of%20practical%20work [dostęp: 14.02.2024].

⁸⁵¹ W Szwajcarii 38% uczniów jest zapisanych na programy kształcenia zawodowego, co jest wynikiem wyższym niż średnia OECD, wynosząca 32%. Zob. OECD, *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, 2019, s. 220. online: [https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/76be8c7b-en.pdf?expires=1734002000&id=id&accname=guest&checksum=D3FF8053606FD6F704D36B3B716055E4#:~:text=In%20Switzerland%2C%2090%25%20of%20upper,34%25%20\(Figure%201\)](https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/76be8c7b-en.pdf?expires=1734002000&id=id&accname=guest&checksum=D3FF8053606FD6F704D36B3B716055E4#:~:text=In%20Switzerland%2C%2090%25%20of%20upper,34%25%20(Figure%201)) [dostęp: 18.02.2024].

Austria⁸⁵², Norwegia⁸⁵³ i Niemcy⁸⁵⁴. W krajach europejskich o rozwiniętych gospodarkach system dualny stanowi integralną część systemu edukacji i jest precyzyjnie dostosowany do wymagań oraz oczekiwań rynku pracy. Warto jednak zauważyć, że nie istnieje uniwersalny model kształcenia dualnego, który mógłby być bezpośrednio zaadaptowany przez wszystkie państwa OECD, ze względu na różnorodność ich uwarunkowań społecznych, gospodarczych i kulturowych. Jak zaznaczona w analizach Wspólnoty „choć państwa członkowskie reformują systemy kształcenia i szkolenia zawodowego oraz włączają, uczenie się poprzez praktykę w miejscu pracy, różnorodność punktów wyjścia, jak również kontekst społeczny i gospodarczy sprawiają, że nie jest możliwe, aby w perspektywie krótkoterminowej wszystkie kraje dążyły do tego samego modelu”⁸⁵⁵. Poparcie przyuczania do zawodu poprzez pracodawców oraz pozytywne postrzeganie tego systemu przez społeczeństwo mają kluczowe znaczenie dla jego rozwoju na szeroką skalę. Zważywszy na różnorodność systemów, zmiany wymagają czasu i muszą być wprowadzane stopniowo”⁸⁵⁶. Państwa, które wprowadziły system dualny skutecznie radzą sobie z bezrobociem wśród młodzieży (w Niemczech czy Austrii bezrobocie młodzieży utrzymuje się na poziomie do 8%)⁸⁵⁷. Na poziomie makroekonomicznym, w perspektywie długookresowej pozytywne efekty wynikające z wdrożenia systemu dualnego są pochodną efektów uzyskanych na poziomie mikro (poziom pracowników oraz poziom przedsiębiorstw), co ma związek ze spadkiem bezrobocia strukturalnego oraz bezrobocia wśród osób w wieku 14-24 lata⁸⁵⁸. Z punktu widzenia stricte gospodarczego powiązanie rynku pracy z systemem dualnym jest związane z zapewnieniem stabilności w sektorze zatrudnienia absolwentów kształcenia zawodowego, wzrostem wytworzonej wartości dodanej w przeliczeniu na jednego zatrudnionego oraz uelastycznieniem

⁸⁵² Średni wskaźnik NEET (osoby nieuczęszczające w edukacji, zatrudnieniu ani szkoleniu) w OECD zmniejszył się z 15,8% do 13,8% w latach 2016-2023. W Austrii odsetek NEET spadł z 12,1% do 12,0%. Zob. OECD, *Austria – Overview of the education system*, 2024, online: <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=AUT&treshold=10&topic=EO> [dostęp: 18.02.2024].

⁸⁵³ W Norwegii 21% osób w wieku 25-34 lata posiada kwalifikację zawodową (VET) jako najwyższy poziom wykształcenia: 18% na poziomie szkoły średniej. Zob. OECD, *Education at a Glance. Country Note – Norway*, 2023, online: https://gpseducation.oecd.org/Content/EAGCountryNotes/EAG2023_CN_NOR_pdf.pdf [dostęp: 20.02.2024].

⁸⁵⁴ W Niemczech 38% osób w wieku 25-34 lata ma kwalifikacje zawodowe na poziomie szkoły średniej lub wykształcenie wyższe. Zob. OECD, *Education at a Glance. Country Note – Germany*, 2023, online: https://gpseducation.oecd.org/Content/EAGCountryNotes/EAG2023_CN_DEU_pdf.pdf [dostęp: 20.02.2024].

⁸⁵⁵ CEDEFOP, *On the way to 2020: data for vocational education and training policies. Country statistical overviews – 2019 update*, online: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/5533> [dostęp: 5.05.2021].

⁸⁵⁶ S. Chatzichristou, D. Ulicna, I. Murphy, A. Curth, *Dualny system...*

⁸⁵⁷ Eurostat, *Unemployment statistics – youth unemployment*, online: <https://ec.europa.eu/eurostat>, [dostęp: 11.10.2023].

⁸⁵⁸ E. Lechman, *Dualny system kształcenia ...*

rynku pracy. Zgodnie z praktykami państw, które posiadają rozwinięty i ugruntowany system kształcenia dualnego, proces edukacji zawodowej powinien być ściśle dostosowany do wymagań rynku pracy oraz specyfiki gospodarki (*enterprise-oriented; market-oriented*). Oznacza to, że kształcenie powinno mieć charakter zorientowany na przedsiębiorstwa oraz rynek, z uwzględnieniem potrzeb pracodawców, którzy są kluczowymi interesariuszami w tym procesie. Programy kształcenia zawodowego powinny być projektowane w taki sposób, aby umożliwiały uczniom nabywanie umiejętności i kompetencji, które są aktualnie poszukiwane przez pracodawców, a także w odpowiedzi na zmiany w strukturze gospodarki. W takich systemach edukacyjnych, zarówno teoretyczna nauka, jak i praktyczne doświadczenie zawodowe są integrowane, co zapewnia młodym ludziom płynne przejście ze szkoły do pracy. Dzięki temu kształcenie dualne przyczynia się do zmniejszenia luki kompetencyjnej na rynku pracy i zwiększa efektywność w zakresie zatrudnienia. Przede wszystkim to zainteresowanie i uczestnictwo przedsiębiorców wpływa na efektywność systemu dualnego. Zaangażowanie przez pracodawców w kształcenie zawodowe powinno być postrzegane raczej jako długofalowa inwestycja niż dodatkowy koszt. Realizacja kształcenia praktycznego w środowisku pracodawcy wpływa pozytywnie nie tylko na podnoszenie umiejętności zawodowych, lecz także na umiejętności społeczne takie jak: praca w grupie, w międzypokoleniowym środowisku, układ stosunku podwładny-przełożony, czy też warunków pracy i przepisów BHP. Zdobywanie doświadczenia, kwalifikacji zawodowych czy poznanie specyfiki pracy w zakładce wpływa na efektywność kształcenia. Innymi słowy, efektywność kształcenia jest pozytywnie skorelowana z praktyką zawodową podczas procesu nauczania. Można zatem postawić tezę, że praktyczne kształcenie w przedsiębiorstwie prowadzi do zniwelowania luk w przygotowaniu uczniów na rynek pracy. Realizacja systemu dualnego prowadzi do zmiany treści kształcenia w szkołach i dostosowania kształcenia do potrzeb lokalnego rynku pracy.

Szwajcaria jest jednym z kilku krajów europejskich z dualnym systemem kształcenia i szkolenia zawodowego (VET), w którym uczniowie łączą naukę w szkole z nauką w miejscu pracy. W Szwajcarii oraz w Niemczech, Austrii, Danii i Norwegii od 30% do 70% uczniów szkół ponadpodstawowych uczestniczy w takich systemach⁸⁵⁹. Chociaż każdy z krajów z dualnym systemem edukacji, ma swoje mocne strony i cechy charakterystyczne, z różnych powodów uważamy, że szwajcarski system kształcenia i szkolenia zawodowego jest

⁸⁵⁹ Por. M. Lis, A. Miazga, *Ocena jakości polskiego systemu kształcenia zawodowego z perspektywy potrzeb rynku pracy*, „Edukacja”, nr 1(136), 2016; A. Bielawska, *Dualny system kształcenia zawodowego w Polsce na przykładzie rzemiosła*, „Ekonomiczne Problemy Usług”, nr 80, 2012, ss.11-20.

prawdopodobnie najsilniejszy w Europie⁸⁶⁰. Po pierwsze, kształcenie i szkolenie zawodowe to główny program ponadgimnazjalny, który obsługuje 70% szwajcarskich młodych ludzi. Przygotowuje szeroki przekrój uczniów, w tym osoby osiągające wysokie wyniki w karierze w różnych zawodach - zaawansowane technologicznie, ludzkie usługi, zdrowie, a także tradycyjne zawody i rzemiosło, a więc zarówno pracowników umysłowych (*white-collar workers*) jak i pracowników fizycznych (*blue-collar workers*). Siła oraz trwałość szwajcarskiej gospodarki są w dużej mierze wynikiem aktywnego wsparcia ze strony pracodawców, którzy odgrywają kluczową rolę w jej funkcjonowaniu. Jednym z najbardziej godnych uwagi aspektów szwajcarskiego systemu kształcenia i rynku pracy jest nie tylko szerokie zaangażowanie licznych pracodawców, ale także ich zrozumienie i docenienie roli, jaką odgrywają w procesie wspierania młodych ludzi w ich rozwoju zawodowym. Pomagając w kształtowaniu przyszłych talentów, pracodawcy przyczyniają się do zapewnienia odpowiednich kompetencji, które są niezbędne dla utrzymania wysokiej produktywności i konkurencyjności przedsiębiorstw. Jednym z istotnych wskaźników sukcesu szwajcarskiej gospodarki jest praktycznie pełne zatrudnienie oraz najniższa stopa bezrobocia wśród młodzieży wśród krajów rozwiniętych, co potwierdza ranking PwC Youth Employment Index⁸⁶¹. W tym samym rankingu Polska plasowała się na 23. pozycji, wśród 35 analizowanych państw OECD.

Innym dobrym przykładem państwa ze skonsolidowanym systemem dualnym są Niemcy. Głównym celem dualnego systemu kształcenia zawodowego w Niemczech jest uzyskanie wysokiego poziomu efektywności (produktywności pracy) poprzez wprowadzenie m.in. szeregu systemowych rozwiązań formalnych łączenia nauki teoretycznej z nauką praktyczną zawodu. W Niemczech to partnerzy społeczni są wspólnie zaangażowani w rozwój i aktualizację programów kształcenia w odniesieniu do każdej kwalifikacji (czas odbywania kształcenia, profil zawodowy, wymogi egzaminacyjne), którą można uzyskać w ramach systemu edukacji. W proces zarządzania kształceniem włączane są izby przemysłowo-handlowe (m.in. usługi doradcze dla przedsiębiorstw, nadzór realizacji kształcenia w przedsiębiorstwach, przeprowadzanie egzaminów końcowych). Natomiast zadaniem rządu jest zapewnienie odpowiednich ram prawnych i strategicznych dla współzarządzania kształceniem

⁸⁶⁰ N. Hoffman, R. Schwartz, *Gold Standard: The Swiss Vocational Education and Training System. International Comparative Study of Vocational Education Systems*, Study report, 2015, online: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED570868.pdf> [dostęp: 21.09.2019].

⁸⁶¹ Ranking PwC Youth Employment Index powstaje na podstawie 8 wybranych wskaźników z przypisanymi do nich wagami. Pod uwagę brane są m.in.: liczba osób w wieku 20-24, które ani nie pracują, ani się nie kształcą; stopa zatrudnienia osób w wieku 15-24; stopa bezrobocia w tej grupie oraz porównanie jej do stopy bezrobocia pracowników 25-54; liczba osób zatrudnionych na część etatu oraz uczestniczących w systemie edukacji. Zob. PwC, *Youth Employment Index*, online: <https://www.pwc.pl/pl/media/2019/2019-09-05-pwc-youth-employment-index-2019.html> [dostęp: 21.11.2019].

zawodowym wraz z pracodawcami i związkami pracodawców. Poza udziałem partnerów społecznych w procesie definiowania treści programowych, kluczowym wyznacznikiem powodzenia kształcenia zawodowego jest położenie nacisku na praktyczne kształcenie w miejscu pracy. Zakłady pracy zapewniają stabilne środowisko do nauki, rozwój umiejętności pracy na nowoczesnym sprzęcie oraz miękkich umiejętności poprzez doświadczenie związane z pracą zespołową, komunikacją, negocjacjami i zarządzaniem projektami w realnym świecie. Możliwość praktycznej nauki zawodu w miejscu pracy ułatwia również proces rekrutacji, gdyż pozwala pracodawcom i potencjalnym pracownikom na wzajemne poznanie się. Niemiecki system dualny przekłada się bezpośrednio na krajowy rynek pracy, dzięki ciągłemu monitoringowi popytu na pracę w danym zawodzie zgłaszanym przez sektor prywatny oraz elastyczności oferty edukacyjnej szkół zawodowych, aby móc w krótkim czasie zaspokoić ten popyt. Dzięki monitoringowi i elastyczności⁸⁶² bezrobocie strukturalne w Niemczech jest obniżone do poziomu minimum⁸⁶³. W dodatku, w systemie niemieckim procesem doradztwa zawodowego objęte są wszystkie grupy istotne kategorie społeczne: uczniowie, studenci, osoby pracujące, osoby poszukujące pracy, bezrobotni. Największą pracę wykonuje tu Agencja do Spraw Pracy (*Bundesaagentur für Arbeit*) – odpowiednik polskiego Urzędu Pracy. Oprócz tego zadania doradcze realizują izby zrzeszające pracodawców oraz prywatne firmy.

Inne kraje, takie jak Włochy czy Hiszpania zaczęły również bliską współpracę z Niemcami w celu zreformowania swoich systemów kształcenia zawodowego⁸⁶⁴. Przykładowo,

⁸⁶² Zenon Wiśniewski omawia działania niemieckiej polityki rynku pracy od 2002 r, kiedy to powołano komisję Hartza, której celem było opracowanie reform zgodnych z koncepcją państwa aktywizującego (*Aktivierungsstaat*) lub *workfare state*. Po pozytywnej reakcji rynku pracy na kryzys finansowy lat 2008-2009, podjęto działania legislacyjne mające na celu redukcję długotrwałego bezrobocia oraz poprawę sytuacji gorzej opłacanych pracowników, m.in. poprzez wprowadzenie ogólnokrajowej płacy minimalnej. Pandemia Covid-19 wprowadziła nowy etap w polityce rynku pracy, w którym kluczowym narzędziem stał się skrócony czas pracy (*Kurzarbeit*). Instrument ten, finansowany z funduszy na ubezpieczenia od bezrobocia przez Federalną Agencję Pracy, umożliwia czasowe zmniejszenie wymiaru pracy w przedsiębiorstwach, zapobiegając zwolnieniom w okresach kryzysu. Pracownikom wypłacane są zasiłki rekompensujące utracone dochody, a pracodawcy pokrywają 80% kosztów ubezpieczeń społecznych za czas nieprzepracowany. Skrócony czas pracy działa jednak wyłącznie jako tymczasowy amortyzator kryzysu, bez trwałej ochrony miejsc pracy. Zob. Z. Wiśniewski, *Skrócony czas pracy jako element polityki rynku pracy w Niemczech*, „Przegląd Zachodni”, 2023, nr 3, ss. 95-96.

⁸⁶³ 4,4 % dla młodzieży poniżej 20. roku życia. Zob. Statistisches Bundesamt, *Unemployment rate Germany. Short-term indicators*, online: <https://www.destatis.de/EN/Themes/Economy/Short-Term-Indicators/Labour-Market/arb210a.html> [dostęp: 21.11.2019].

⁸⁶⁴ Niemcy podpisały ww. umowy dwustronne i obecnie wspierają Grecję, Włochy, Łotwę, Portugalię, Słowację i Hiszpanię w zakresie reformy kształcenia, doskonalenia oraz przygotowania zawodowego. Celem współpracy jest udzielenie tym krajom pomocy w zaprojektowaniu i wdrożeniu wielu konkretnych rozwiązań umożliwiających wprowadzenie systemu inspirowanego modelem kształcenia stosowanym w Niemczech. Wsparcie to jest oparte na konsultacjach oraz utworzeniu 30 regionalnych sieci kształcenia zawodowego z udziałem Niemiec. Celem umowy jest także promowanie mobilności młodych ludzi w ramach licznych wymian, których liczbę szacuje się na 30 tys. Współpraca pomiędzy Niemcami a Hiszpanią oparta jest na udziale działających w Hiszpanii niemieckich przedsiębiorstw. Współpraca pomiędzy niemieckimi przedsiębiorstwami a Niemiecko-Hiszpańską Izbą Przemysłowo-Handlową w Madrycie już dzisiaj pozwala wdrożyć w Hiszpanii pewne elementy dualnego systemu kształcenia. Poza tym młodzi Hiszpanie otrzymują bezpośrednie oferty praktyk zawodowych w

Hiszpania wzorując się na Niemczech wprowadziła system zachęt finansowych dla przedsiębiorców, który polegał na obniżeniu składek na ubezpieczenia społeczne, jeżeli pracodawca zatrudni ucznia na umowę o pracę.

System dualny, chociaż wydaje się bardzo atrakcyjny dla pracodawców, to jednak związany jest z nim cały wachlarz trudności, którym należy sprostać. Wspólną cechą większości systemów kształcenia dualnego jest niższy koszt robocizny w porównaniu do kosztu zatrudnienia zwykłych pracowników. Niższe nakłady kosztów są standardowo wykorzystywane do zachęcenia pracodawców do włączenia się w proces nauczania i zrekompensowania im kosztów poniesionych w związku z kształceniem na określonym stanowisku, a osiąga się je niekiedy poprzez wypłacanie młodocianym pracownikom bardzo niewielkiego wynagrodzenia, które z kolei może zniechęcić młodych ludzi do pracy w zakładzie. Zachęty finansowe dostępne są często już w czasie trwania kształcenia (poprzez niższe podatki i składki na ubezpieczenia społeczne lub bezpośrednie dotacje dla firm lub praktykantów) oraz w momencie jego ukończenia, jeżeli uczeń uzyskuje zatrudnienie. Pomimo zachęt finansowych pracodawcy często niechętnie przyjmują uczniów. W wielu krajach faktycznie główną trudnością w procesie wdrażania efektywnego systemu dualnego jest niewielka liczba miejsc praktycznego kształcenia oferowanych przez pracodawców. Szczególnie, gdy dostępne są inne, tańsze formy (staże, prace tymczasowe lub dorywcze), niewymagające bezpośrednich inwestycji w kształcenie przez pracodawcę, wygenerowanie wystarczającej liczby miejsc nauki może być bardzo trudne. Wydaje się, żeby zachęcić pracodawców do oferowania większej liczby zajęć praktycznych w miejscu pracy, potrzeba silnej woli politycznej (ustalenie i przełamanie barier prawnych, regulacyjnych i finansowych). Kolejnym wyzwaniem jest zapewnienie dostępu do kształcenia zawodowego wszystkim zainteresowanym. Dostęp do kształcenia zawodowego jest czasami ograniczony w zależności od wieku i wymaganych kwalifikacji zawodowych lub kierowany jedynie do młodzieży, która kontynuuje naukę. Kształcenie zawodowe może zostać także ograniczone do tradycyjnych sektorów, takich jak budownictwo i produkcja lub do bardzo wąskiego zakresu wyboru zawodu w sektorze usług. W takich przypadkach istnieje zagrożenie wykluczenia niedoświadczonej młodzieży oraz osób posiadających już przeszłość zawodową. Może to także spowodować, że kształcenie zawodowe będzie mniej interesujące dla kobiet. Powyższe ograniczenia mogą także

niemieckich firmach w Hiszpanii i za granicą. Zob. Komisja Europejska, *European Alliance for Apprenticeships*, online: http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/alliance_en.htm [dostęp: 22.01.2021]; Bundesministerium für Bildung und Forschung, *Berufsbildung international – Zusammenarbeit mit Südeuropa*, online: <http://www.bmbf.de/en/17127.php> [dostęp: 22.01.2021].

oznaczać, że system dualny nie będzie obejmować najbardziej innowacyjnych zawodów i sektorów gospodarczych, które narażone są na brak pracowników z wymaganymi umiejętnościami. W większości krajów kształcenie w systemie dualnym ogranicza się do młodzieży w wieku od 15-16 lat do 24 lat, pozbawiając tym samym starszych pracowników drugiej szansy na uzyskanie cennych kwalifikacji po okresie przebytej już pracy lub po doświadczeniu związanym z bezrobociem. Brak tej drugiej szansy może utrudniać im dostosowanie się do zmieniających się wymagań rynku pracy i ograniczać ich możliwości rozwoju zawodowego. W niektórych państwach istnieją jednak systemy, które nie nakładają żadnych ograniczeń wiekowych, tj. w Finlandii, Niemczech czy Szwajcarii. Istotnym wyzwaniem jest również zachowanie elastyczności kształcenia zawodowego, w taki sposób, aby decyzja o podjęciu kształcenia nie zamykała jednocześnie drogi dalszemu kształceniu, a stanowiła pomost między kształceniem zawodowym i akademickim (Holandia).

Podsumowując, OECD wspiera rozwój polityk edukacyjnych, które mają na celu lepsze dopasowanie kompetencji absolwentów do zmieniających się potrzeb rynku pracy, a dzięki regularnie przedstawianym raportom przedstawia charakterystykę tych systemów, identyfikując ich mocne strony, wyzwania oraz dobre praktyki, które mogą być inspiracją dla innych krajów. Analizy OECD wskazują, że w krajach posiadających ugruntowany system kształcenia dualnego, obserwuje się niski poziom bezrobocia wśród młodzieży. Z kolei, w państwach, gdzie brakuje tradycji aktywnej i bliskiej współpracy pomiędzy partnerami społecznymi, wprowadzenie wysokiej jakości dualnego systemu kształcenia zawodowego stanowi znaczne wyzwanie. Aby skutecznie rozwijać i implementować programy zawodowe konieczne jest bezpośrednie zaangażowanie przedstawicieli pracodawców, pracowników oraz odpowiednich instytucji edukacyjnych. Ten proces ma kluczowe znaczenie, umożliwiając regularne dostosowywanie treści programów kształcenia do postępu technologicznego i organizacyjnego. Efektywna edukacja zawodowa odgrywa istotną rolę w kreowaniu korzystnych perspektyw zawodowych dla młodych ludzi. Kluczowymi czynnikami sukcesu są praktyki zawodowe realizowane w miejscu pracy oraz aktywna rola partnerów społecznych w definiowaniu i organizacji programów nauczania. Istnieje konieczność zapewnienia odpowiedniego poziomu nauczania odbywającego się w miejscu pracy. Elastyczność warunków uczestnictwa w systemie kształcenia dualnego stwarza możliwości zarówno dla młodszych, jak i starszych pracowników, którzy mogą napotykać trudności w tradycyjnych szkołach lub na rynku pracy.

3.3.3. Trendy w rozwoju rynku pracy i kształcenia zawodowego

W latach 2010-2020 unijny rynek pracy uległ dużym zmianom związanym z zapotrzebowaniem na konkretne zawody czy zapotrzebowaniem na konkretne kwalifikacje i umiejętności. Głównie związane było to z rozwojem nowych technologii ICT (*Information and Telecommunication Technologies*), a także z budową globalnych gospodarek opartych na wiedzy. Zmiany związane były również z wydłużeniem czasu życia Europejczyków, a co za tym idzie rozwojem systemów socjalnych oraz ochrony zdrowia. Obserwowany był również spadek liczby urodzeń, co w dalszej perspektywie prowadzi do zmniejszenia się liczby osób zdolnych do pracy, tzw. siły roboczej. Ogromny wpływ na rynek pracy miała także pandemia Covid-19⁸⁶⁵.

Współcześnie rynek pracy podlega intensywnej transformacji, wynikającej z oddziaływania różnorodnych czynników demograficznych, społecznych, technologicznych i gospodarczych. Proces ten redefiniuje podstawowe koncepcje związane z zatrudnieniem, takie jak charakter pracy, profil pracownika czy funkcje miejsca pracy. Istotną rolę w kształtowaniu przyszłości zatrudnienia odgrywają kluczowe determinanty, takie jak:

- starzenie się populacji,
- wielopokoleniowy charakter zatrudnienia,
- zmieniające się oczekiwania pracodawców i pracowników,
- rozwój technologii automatyzacyjnych,
- rozwój sztucznej inteligencji,
- przejście na model gospodarki opartej na wiedzy⁸⁶⁶.

OECD wskazuje na znaczący potencjał, jaki niesie przyszłość rynku pracy, jednocześnie podkreślając, że procesy te przyspieszyły pod wpływem globalnych wydarzeń, takich jak pandemia Covid-19⁸⁶⁷. Transformacje te nie są jedynie reakcją na krótkoterminowe zakłócenia,

⁸⁶⁵ Pandemia Covid-19 rozpoczęła się w 2020 r., czyli w ostatnim roku badanym badanej dekady (2010-2020) w niniejszej dysertacji. Z tego powodu postanowiono jedynie wspomnieć o wpływie pandemii na rynek pracy.

⁸⁶⁶ Por. M. Beno, *Four Factors that will shape the Future of Work*, „Journal on Advances in Theoretical and Applied Informatics”, nr 5, 2022; V. Raleigh, *Trends in life expectancy in EU and other OECD countries : Why are improvements slowing?*, OECD Health Working Papers, nr 108, 2019, online: <https://dx.doi.org/10.1787/223159ab-en> [dostęp: 03.09.2020]; C. Geppert i inni, *Labour supply of older people in advanced economies: the impact of changes to statutory retirement ages*, OECD Working Papers, nr 1554, 2019, online: <https://dx.doi.org/10.1787/b9f8d292-en> [dostęp: 03.09.2020]; R. Böheim, T. Nice, *The effect of early retirement schemes on youth employment*, IZA World of Labor, t. 70/2, 2019, online: <https://doi.org/10.15185/izawol.70.v2>. [dostęp: 03.09.2020].

⁸⁶⁷ Przykład: OECD, *Employment Outlook 2021: Navigating the Covid-19 Crisis and Recovery*, 2021, <https://doi.org/10.1787/5a700c4b-en> [dostęp: 03.09.2020].

lecz mają charakter strukturalny i długofalowy, prowadząc do istotnych zmian w tradycyjnych modelach zatrudnienia⁸⁶⁸.

Gospodarka XXI wieku jest gospodarką globalną nacechowaną różnorodnością, wysokim stopniem złożoności i konkurencyjności, a wiedza odgrywa tu rolę stymulatora rozwoju gospodarczego i społecznego. Do czynników rozwoju gospodarki opartej na wiedzy wlicza się: działalność badawczo-rozwojową, technologie informacyjno-telekomunikacyjne, mobilność naukowców, edukację oraz wysoką jakość kapitału ludzkiego. Nowe warunki funkcjonowania rynku pracy wymagają elastycznego podejścia, które uwzględnia zarówno rozwój technologiczny, jak i zmieniające się potrzeby społeczne. Procesy te nie tylko wpływają na organizację pracy, ale również redefiniują wymagania kompetencyjne wobec pracowników. Ewolucja pracy opartej na wiedzy prowadzi do redefinicji jej tradycyjnego rozumienia, kwestionując utarte wyobrażenia o produktywności i wartości pracownika. Współcześni pracownicy często działają poza fizycznym miejscem pracy, realizując zadania trudne do zmierzenia, lecz kluczowe dla sukcesu organizacji. Współczesne zmiany rynkowe wymagają porzucenia dotychczasowych ram definiujących pracę przez czas i miejsce. Zamiast tego, rosnąca dynamika ról zawodowych zastępuje tradycyjne pojęcie zawodu, kładąc nacisk na elastyczność i proaktywne podejście do wykonywanych obowiązków. Postęp technologiczny oraz rozwój nowych form pracy wskazują, że definicja pracy będzie nadal ewoluować, w sposób obecnie trudny do przewidzenia. Analizując zmiany zachodzące na współczesnym rynku pracy, kluczową rolę przypisuje się rozwojowi technologii, w tym sztucznej inteligencji (AI), automatyzacji, robotyzacji oraz analizie big data. Technologie te są uznawane za fundamentalne dla transformacji rynku pracy, ponieważ redefiniują sposób wykonywania pracy, strukturę stanowisk oraz wymagania kompetencyjne wobec pracowników⁸⁶⁹. Sztuczna inteligencja, w szczególności, stanowi jeden z głównych motorów tych przemian. Postęp w zakresie AI umożliwia maszynom realizację zadań dotychczas uznawanych za wyłączną domenę człowieka, co znacząco wpływa na zmiany w podziale pracy między ludźmi a technologią. Przykładem jest rozwój modeli językowych, takich jak GPT-3, które z

⁸⁶⁸ OECD, *Employment Outlook 2020: Worker Security and the Covid-19 Crisis*, 2020, online: <https://doi.org/10.1787/19991266> [dostęp: 03.09.2021].

⁸⁶⁹ Por. McKinsey Global Institute, *AI, Automation, and the Future of Work: Ten Things to Solve For. Briefing Note Prepared for the Tech4Good Summit, organized by the French Presidency*, 2018, online: https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/featured%20insights/future%20of%20organizations/ai%20automation%20and%20the%20future%20of%20work%20ten%20things%20to%20solve%20for/mgi-briefing-note-ai-automation-and-the-future-of-work_june2018.pdf, [dostęp: 03.09.2020]; J.H. Chang, P. Huynh, *ASEN in transformation. The future of jobs at risk of transformation*, International Labour Organisation, 2016, online: https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@ed_dialogue/@act_emp/documents/publication/wcms_579554.pdf [dostęp: 03.09.2020].

powodzeniem wykonują złożone zadania kognitywne⁸⁷⁰. Ponadto, konwergencja technologii wpływa na redefinicję sposobu organizacji pracy, co widać na przykładzie narzędzi umożliwiających efektywną pracę zdalną, takich jak rozwijające się platformy metaverse⁸⁷¹. Te innowacje nie tylko zwiększają elastyczność w zarządzaniu miejscem i czasem pracy, lecz także przyczyniają się do tworzenia nowych modeli współpracy i integracji w globalnym środowisku pracy. Transformacja technologiczna nie ogranicza się jedynie do wprowadzenia nowych narzędzi i systemów, lecz obejmuje także istotne zmiany w zapotrzebowaniu na określone umiejętności tzw. *skill shift*. Wzrost znaczenia technologii w miejscu pracy zwiększa wartość kompetencji miękkich⁸⁷², takich jak inteligencja społeczna, zdolności adaptacyjne czy inteligencja emocjonalna. Umiejętności te są kluczowe w zautomatyzowanym środowisku pracy przyszłości, ponieważ stanowią obszary, w których ludzie nadal przewyższają maszyny⁸⁷³. Jest to szczególnie istotne w kontekście globalnych wyzwań, takich jak wzrost izolacji społecznej czy migracje związane z kryzysem ekologicznym, które wymagają wysokiego poziomu empatii i umiejętności interpersonalnych⁸⁷⁴. W rezultacie transformacje technologiczne kształtują zarówno sposób funkcjonowania rynku pracy, jak i oczekiwania wobec współczesnych pracowników, którzy muszą dostosowywać się do dynamicznych zmian w zakresie kompetencji, organizacji i wartości pracy. Dzisiaj pracodawcy doświadczają istotnych przekształceń w sferze pracy, obejmujących zarówno jej podmiotowy wymiar (pracowników), jak i przedmiotowy (charakter realizowanych zadań). Zmiany te wynikają w równym stopniu z czynników społecznych, takich jak dążenie do równowagi między pracą a życiem prywatnym jak i z przesłanek ekonomicznych, obejmujących optymalizację zatrudnienia oraz usprawnianie procesów biznesowych.

Analizując czynniki wpływające na zmiany na współczesnym rynku pracy, należy zwrócić uwagę na transformacje demograficzne i społeczne, które istotnie kształtują zarówno wartości społeczne, jak i oczekiwania pracowników. Przemiany pokoleniowe odgrywają kluczową rolę w redefinicji podejścia do pracy, co wyraża się między innymi w dążeniu do

⁸⁷⁰ G. A. Shaji, *Artificial Intelligence and the Future of Work: Job Shifting Not Job Loss*, „Partners Universal Innovative Research Publication”, t. 2, nr 2, 2024, ss.17-37.

⁸⁷¹ Zob. A. Smolak, *Szanse i zagrożenia wynikające z rozszerzonej i wirtualnej rzeczywistości*, [w:] W. Mikołajczewska, M. Borkowski, A. Friedberg (red.), *Funkcjonowanie państwa i organizacji w obliczu kryzysów globalnych*, Gdańsk: Wydawnictwo GSW, 2023, ss. 207-220.

⁸⁷² OECD, *Future of Education and Skills 2030*, 2019, online: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/publications/Project%20background%20E2030%20Introduction_FINAL_rev.pdf [dostęp: 1.06.2024].

⁸⁷³ A. Smolak, *Edukacja w erze cyfrowej: adaptacja procesu kształcenia z wykorzystaniem potencjału wirtualnej rzeczywistości*, „Studia Humanistyczne AGH”, nr 23, 2024, ss. 91-103.

⁸⁷⁴ B. Skowron-Mielnik, *Nowe modele pracy w rozwoju organizacyjnym małych i średnich przedsiębiorstw*, „Zeszyty Naukowe 2011”, nr 193, 2011, ss. 136-137.

personalizacji warunków zatrudnienia. Współczesne pokolenia coraz częściej oczekują możliwości samodzielnego decydowania o miejscu, czasie i trybie pracy. To, z kolei, prowadzi do zastępowania tradycyjnego pojęcia równowagi między życiem zawodowym a prywatnym (*work-life balance*) koncepcją integracji tych dwóch sfer (*work-life integration*), która umożliwia większą elastyczność i mikrozarządzanie własnym czasem. Nowe pokolenia, takie jak Generacja Z czy Alfa, wnoszą także odmienne podejście do kwestii własności i konsumpcji. Charakterystyczna dla wcześniejszych pokoleń potrzeba posiadania, typowa dla np. *Baby boomers*, ustępuje miejsca modelom współdzielenia zasobów (*sharing economy*). Koncepcje takie jak współdzielone przestrzenie pracy (*coworking*) czy mieszkania (*coliving*), a także platformy oparte na współdzieleniu, odzwierciedlają tę zmianę. Jednocześnie rosnąca świadomość ekologiczna młodych generacji oraz globalne wyzwania środowiskowe przyspieszają rozwój modeli gospodarki o obiegu zamkniętym, co wpływa zarówno na strategię produkcyjne, jak i na strukturę zatrudnienia⁸⁷⁵. Równolegle do tych zmian, rosnąca rola kobiet w życiu społecznym i gospodarczym wzmocniła trend tzw. *women economic empowerment*, a także dążenie do parytetu płci (*gender parity*). Transformacje te mają istotny wpływ na strategię organizacji, które coraz częściej dostosowują swoje modele biznesowe do nowych oczekiwań dotyczących równości i inkluzywności. Przyszli pracownicy coraz częściej oczekują od pracodawców jasnych odpowiedzi na pytania o możliwości rozwoju i nauki oraz o misję firmy, z którą mogą się utożsamiać. W tym kontekście kluczowego znaczenia nabierają kompetencje transferowalne, które umożliwiają łatwą adaptację do nowych zadań i zmieniających się warunków pracy. Ich uniwersalny charakter sprawia, że są one niezależne od konkretnego miejsca czy czasu, a ich głównym celem jest skuteczna realizacja powierzonych zadań. Ponadto, zmieniający się rynek pracy wskazuje, że kariery zawodowe przyszłości przybiorą nieliniarny charakter, zamiast tradycyjnego pięcia się po szczeblach jednej branży, pracownicy będą zdobywać doświadczenie w różnych sektorach i rolach. Te wieloetapowe, zróżnicowane ścieżki zawodowe staną się standardem w erze dynamicznych przemian gospodarczych i technologicznych.

W odpowiedzi na te wyzwania pracodawcy coraz częściej wdrażają elastyczne podejścia do organizacji pracy, odchodząc od tradycyjnych struktur organizacyjnych na rzecz rozwiązań bardziej dynamicznych, amorficznych i zdolnych do szybkiego dostosowywania się do zmiennych warunków otoczenia oraz wewnętrznych potrzeb funkcjonowania, takich jak preferencje pracowników. Kluczowe kompetencje organizacji oraz precyzyjne określenie

⁸⁷⁵ Zob. A. Smolak, *Przelamywanie stereotypów...*

obszarów wymagających stabilności w strukturach wewnętrznych w kontrze do elementów możliwych do realizacji na zewnątrz stają się fundamentem dla poszukiwania optymalnych modeli działania. Te procesy, obecnie uznawane za przyszłościowe podejścia do organizacji działalności biznesowej, są ściśle powiązane z rozwojem elastycznych modeli pracy, które umożliwiają zwiększenie adaptacyjności i efektywności organizacji w zmiennym środowisku gospodarczym⁸⁷⁶.

Z prognoz CEDEFOP, dotyczących trendów rynku pracy ich przyszłości wynikało, że do 2020 r. największe zapotrzebowanie będzie występować w sektorze biznesu i w branżach usługowych (ponad 14 mln) oraz innych usługach publicznych (ok. 5 mln)⁸⁷⁷. Według centrum do 2020 r. powstanie 20 mln nowych miejsc pracy, a całkowita liczba wolnych miejsc pracy będzie wynosić ponad 105 mln⁸⁷⁸. Dla porównania w ankiecie pt. „*Future of Jobs Survey*” przeprowadzanej przez Światowe Forum Ekonomiczne (*World Economic Forum - WEF*) w 2023 r. wśród 45. gospodarek, obejmujących 673 mln pracowników, pytani przedsiębiorcy przewidują strukturalny wzrost zatrudnienia o 69 mln miejsc pracy oraz spadek o 83 mln miejsc pracy. Odpowiada to spadkowi netto o 14 mln miejsc pracy, czyli 2% obecnego zatrudnienia⁸⁷⁹. Co więcej według tej organizacji przyszłość pracy w erze sztucznej inteligencji, zrównoważonego rozwoju i deglobalizacji niemal jedna czwarta wszystkich miejsc pracy (23%) na świecie ulegnie zmianie w ciągu najbliższych pięciu lat⁸⁸⁰. Natomiast z danych Europejskiego Urzędu Statystycznego Eurostat, wynikało, że do 2020 r. populacja osób w wieku 15-64 lata w UE zmniejszy się do 302,5 mln (z 308,6 w 2006 r.)⁸⁸¹. W konsekwencji Europa będzie doświadczać braków kadrowych, bezpośrednio związanych z brakiem wykwalifikowanych rąk do pracy. A zgodnie z prognozami Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości (PARP) do 2025 r. na polskim rynku pracy może zabraknąć co najmniej 1,5 mln pracowników⁸⁸².

⁸⁷⁶ B. Skowron-Mielnik, *Nowe modele pracy...*, ss. 136-137.

⁸⁷⁷ CEDEFOP, *Annual report 2020*, online: https://www.cedefop.europa.eu/files/4203_en.pdf [dostęp: 5.05.2021].

⁸⁷⁸ CEDEFOP, *Future job openings*, online: https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/skills-intelligence/future-job-openings?country=EU27_2020&year=2020-2030#, [dostęp: 11.01.2021].

⁸⁷⁹ World Economic Forum, *Future of Jobs Report 2023*. Insight report, 2023 s. 5, online: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023.pdf [dostęp: 11.01.2024].

⁸⁸⁰ World Economic Forum, *Future of jobs in the age of AI, sustainability and deglobalization*, 2023, online: <https://www.weforum.org/stories/2023/05/future-of-jobs-in-the-age-of-ai-sustainability-and-deglobalization/#:~:text=The%20report%20finds%20that%20nearly,or%202%25%20of%20current%20employment> [dostęp: 11.01.2024].

⁸⁸¹ Eurostat, *Population projection in the EU*, online: <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?oldid=497115> [dostęp: 16.03.2025].

⁸⁸² PARP, *Rynek pracy, edukacja, kompetencje. Aktualne trendy i wyniki badań*, 2019, https://www.parp.gov.pl/storage/publications/pdf/2019_02_Raport_Rynek-pracy_luty-2019.pdf [dostęp: 01.11.2020].

Dla pracodawców walka o talenty stanowi obecnie największe wyzwanie. Dzisiaj występuje popyt na elastyczną kadrę pracowników z wysokimi kwalifikacjami⁸⁸³. Firmy konkurują ze sobą nie tylko na lokalnym rynku pracy, ale także z przedsiębiorstwami na całym świecie, otwartymi na zatrudnianie wykwalifikowanej kadry z naszego regionu. Punktem wyjścia dla firm w celu pozyskania i utrzymania talentów jest zrozumienie potrzeb młodych osób, dla których ciągły rozwój oraz praca zgodna z ich wartościami, znajdują się w centrum uwagi. W kontekście tych wyzwań, istotnym elementem adaptacji do dynamicznie zmieniających się wymagań rynku pracy jest aktywne zaangażowanie pracodawców oraz organizacji związkowych w projektowanie i realizację programów kształcenia zawodowego oraz szeroką współpracę z sektorem edukacji. Elastyczne dopasowywanie i wartościowanie listy zawodów szkolnych w sposób zgodny z popytem na zawody na rynku pracy jest jednym z gwarantów konkurencyjności polskich przedsiębiorstw. Należy również podkreślić istotność koncepcji „zwinnego”⁸⁸⁴ (*agile*) zarządzania w działaniach władz publicznych, w tym szczególności lokalnego i krajowego. Bowiem wykorzystanie elastycznego podejścia sprzyja skutecznemu wprowadzaniu w system edukacyjny nowych zawodów ważnych z punktu widzenia gospodarki państwa. Nie mniej ważny jest regularny dialog z przedsiębiorcami, którzy dysponują najlepszą wiedzą o potrzebach rynku i możliwościach tworzenia miejsc pracy w danej branży, ważne jest także dzielenie się dobrymi praktykami i doświadczeniem przez przedsiębiorców. Dialog powinien być regularny i oparty na wymianie informacji zarówno o planach obu stron w zakresie tworzonych regulacji i rozwiązań praktycznych, jak i wynikach ewaluacji wdrożonych już rozwiązań⁸⁸⁵. Takie podejście umożliwia dostosowanie procesu edukacyjnego do aktualnych potrzeb uczniów, a także odpowiada na potrzeby zmieniającej się gospodarki na poziomie regionalnym i sektorowym⁸⁸⁶.

Tworzone zasady systemu edukacji powinny sprzyjać kształceniu dualnemu – praktyczna nauka zawodu realizowana bezpośrednio u pracodawcy powinna stać się nierozdzielalną częścią kształcenia zawodowego. Taka sytuacja może mieć miejsce wyłącznie wtedy, gdy istnieje

⁸⁸³ D. Łazarz, *Trendy na europejskim rynku pracy w perspektywie lat 2005-2020*, [w:] T. Pomianek (red.), *Rynek pracy w Polsce i innych krajach Unii Europejskiej*, Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania, 2011, ss. 67-68.

⁸⁸⁴ Zwinne zarządzanie opiera się na podejściu iteracyjno-przyrostowym, czyli na uporządkowanym, stałym, ale szybkim dostarczaniu działających fragmentów produktu. Wymaga przede wszystkim ciągłej komunikacji i dialogu między nie tylko członkami zespołu, ale także firmą i klientem. Zob. K. Rubin, *Essential Scrum: A Practical Guide to the Most Popular Agile Process*, Boston: Addison-Wesley, 2012.

⁸⁸⁵ M. Ponikowska, *Kształcenie i szkolenie zawodowe na rzecz przyszłego rynku pracy: Polska*, CEDEFOP ReferNet 2020, ss. 16-18, online: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2020/vocational_education_training_future_work_Poland_Cedefop_ReferNet.pdf [dostęp: 17.04.2022].

⁸⁸⁶ M. J. Szymański, *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, Kraków: Impuls, 2004, s. 170.

wsparcie systemowe i funkcjonuje przyjazne środowisko do rozpoczęcia współpracy przedsiębiorstwa ze szkołą, poprzez zagwarantowanie przez państwo stabilnych regulacji prawnych oraz elastyczności dopasowywania się do zmieniającego się rynku pracy. Modyfikacja przepisów prawa pracy dotyczących pracowników młodocianych oraz zasad bezpieczeństwa i higieny pracy (BHP) stanowi istotne zagadnienie ze względu na konieczność dostosowania się do specjalnych uregulowań obowiązujących w przypadku zaangażowania pracowników w wieku młodocianym. Jednakże, wspomniane przepisy powinny być skonstruowane w taki sposób, aby umożliwiały efektywne i bezpieczne zdobywanie praktycznych umiejętności zawodowych w środowisku przedsiębiorstwa. W dalszej kolejności, wzmacniając kształcenie zawodowe należy zdaniem pracodawców je dofinansować ze względu na wysokie nakłady finansowe związane z wyszkoleniem jednego ucznia do wykonywania zawodu technicznego czy przemysłowego. Szczególnie istotne jest wprowadzenie mechanizmów wsparcia finansowego, takich jak bodźce fiskalne dla firm zaangażowanych w edukację zawodową⁸⁸⁷. Choć system kształcenia dualnego generuje długoterminowe korzyści dla przedsiębiorstw, wiąże się również z istotnymi nakładami finansowymi. W związku z tym państwo powinno aktywnie wspierać firmy pełniące funkcję placówek edukacyjnych, na przykład poprzez ulgi podatkowe, które są powszechnie stosowanym narzędziem zachęcającym do inwestowania w rozwój zawodowy. Kolejną kwestią finansową, na jaką zwracają uwagę przedsiębiorcy jest kompetentna i dobrze opłacana kadra pedagogiczna pracująca w szkołach kształcenia zawodowego. Zapewnienie odpowiedniej kadry nauczycielskiej jest ściśle związane z tworzeniem efektywnych ścieżek rozwoju w szkolnictwie zawodowym. Kluczową rolę odgrywa przygotowanie wykwalifikowanych nauczycieli, co wymaga już teraz wdrożenia programów edukacyjnych na uczelniach wyższych, które umożliwią młodym adeptom zdobycie odpowiednich kwalifikacji. Konieczne jest również podejmowanie działań zachęcających przyszłych nauczycieli do pracy w szkołach zawodowych poprzez wsparcie merytoryczne podczas studiów, stworzenie nowoczesnych warunków pracy oraz zapewnienie konkurencyjnego wynagrodzenia⁸⁸⁸.

⁸⁸⁷ Obecnie, zgodnie z art. 26ha. ustawy o podatku dochodowym od osób fizycznych (PIT), przedsiębiorcy mogą odliczyć od podstawy opodatkowania 50% kosztów uzyskania przychodów poniesionych na działalność sportową, kulturalną oraz wspierającą szkolnictwo wyższe i naukę. Odliczeniu podlegają m.in. wydatki związane z finansowaniem studiów dualnych, praktyk studenckich czy wynagrodzeń pracowników zatrudnionych po ukończeniu studiów za pośrednictwem akademickich biur karier. Szczegółowe regulacje określa Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy oraz Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Zob. Poradnik Przedsiębiorcy, *Ulga dla wspierających sport, kulturę i edukację – ile wynosi?*, online: poradnikprzedsiębiorcy.pl [dostęp: 14.12.2024].

⁸⁸⁸ Instytut Badań Edukacyjnych, *Kształcenie i szkolenie...*, ss. 5-6, online: https://refernet.ibe.edu.pl/images/Publikacje/Spotlight_on_VET_PL_2019_final.pdf [dostęp: 19.04.2020].

Istotnym aspektem jest również ustanowienie efektywnego systemu doradztwa zawodowego. Wyzwanie związane z zachęcaniem do uczestnictwa w kształceniu zawodowym może wynikać z braku świadomości uczniów dotyczącej ich predyspozycji i dostępnych ścieżek zawodowych. W związku z tym konieczne jest udzielanie wsparcia młodzieży i rodzicom już na wczesnych etapach procesu podejmowania decyzji dotyczących przyszłego rozwoju zawodowego. Wprowadzenie doradztwa zawodowego w szkołach podstawowych stanowi pozytywny krok w tym kierunku⁸⁸⁹. Jednocześnie ważne jest zapewnienie wysokiej jakości doradztwa i oparcie go na bliskiej współpracy z przedsiębiorcami.

Wciąż obserwujemy dominację mężczyzn w zawodach technicznych, co podkreśla konieczność aktywnego zachęcania kobiet do kształcenia się w tych obszarach. Wiele z tych zawodów obecnie nie wymaga już takiej samej siły fizycznej, jak miało to miejsce w przeszłości. Dlatego warto podkreślać korzyści związane z kształceniem w obszarach technicznych również dla kobiet, uwzględniając ich naturalne predyspozycje do wykonywania tych zawodów. Istotne jest zainteresowanie i promowanie uczestnictwa dziewcząt w kształceniu zawodowym, co może przyczynić się do zwiększenia ich zaangażowania w tę dziedzinę⁸⁹⁰.

Analizując systemy kształcenia zawodowego w innych krajach, niemiecki model współpracy biznesu z edukacją, traktujący kształcenie zawodowe jako inwestycję opartą na analizie kosztów i korzyści, jest nadal pożądanym. Jego realizacja wymaga dialogu społecznego, zmiany podejścia do praktyk zawodowych oraz zaangażowania pracodawców, którzy powinni być przygotowani na pełnowymiarowe włączenie praktykantów w swoje struktury. Kluczowym podejściem tego modelu jest zaangażowanie pracodawców w:

- definiowanie kompetencji zawodowych absolwentów,
- dostosowanie programów i profili kształcenia do potrzeb rynku pracy,
- aktywne uczestnictwo w procesie dydaktycznym,
- udostępnianie nowoczesnych technologii i infrastruktury,

⁸⁸⁹ Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego, programy doradztwa zawodowego dla klas IV-VI obejmują cztery kluczowe obszary: poznawanie własnych zasobów, świat zawodów i rynek pracy, rynek edukacyjny i uczenie się przez całe życie, a także planowanie własnego rozwoju i podejmowanie decyzji edukacyjno-zawodowych. Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego (Dz.U. z 2019 r. poz. 325); Centrum Doradztwa Zawodowego dla Młodzieży (CDZdM), Obserwatorium Gospodarki i Rynku Pracy Aglomeracji Poznańskiej, *Ewaluacja doradztwa zawodowego dla szkół podstawowych*, Raport z badań, 2022, online: <https://www.cdzdm.pl/> [dostęp: 1.10.2023].

⁸⁹⁰ Por. E. Lisowska, *Kobiety z wykształceniem zasadniczym zawodowym na rynku pracy: sytuacja w Polsce*, „Kobieta i Biznes / Women and Business”, nr 1-4, 2015, ss. 12-22; I. Magda, *Jak zwiększyć aktywność zawodową kobiet w Polsce?*, „IBS Policy Paper”, 1/2020, online: https://ibs.org.pl/app/uploads/2020/01/IBS-PP-01-2020_PL.pdf [dostęp: 19.04.2020].

- ponoszenie części kosztów kształcenia uczniów⁸⁹¹.

Samorządy lokalne opierają się na ścisłej współpracy z partnerami, takimi jak związki pracodawców, izby gospodarcze i urzędy pracy, aby tworzyć i aktualizować prognozy zapotrzebowania na zawody. Co więcej, z analizy międzynarodowych organizacji zajmujących się rynkiem pracy oraz edukacją zawodową wyłania się szereg kluczowych wniosków, które mają fundamentalne znaczenie dla dalszego rozwoju i kształtowania zawodowego przyszłości. Edukacja VET umożliwia zdobycie umiejętności przekrojowych, które zwiększają zdolność adaptacji do zmian⁸⁹². Działając na styku systemu edukacji i rynku pracy, VET jest wyjątkowo predestynowane do odpowiedzi na zmieniające się potrzeby⁸⁹³. Stanowi ono istotny element systemów edukacyjnych na całym świecie, obejmując dużą liczbę uczniów na różnych poziomach nauczania. Aby jednak w pełni wykorzystać swój potencjał, systemy VET wymagają kompleksowej modernizacji⁸⁹⁴. Po pierwsze, muszą być na bieżąco dostosowywane do zmieniających się wymagań rynku pracy i społeczeństwa. Oznacza to konieczność dostosowania oferty programowej do oczekiwań pracodawców oraz zapewnienia uczniom możliwości rozwijania kompetencji uniwersalnych, niezbędnych w zmiennym środowisku pracy. Obecnie programy VET często koncentrują się na przygotowywaniu do określonych zawodów, z niewielkim naciskiem na umiejętności przekrojowe⁸⁹⁵. Po drugie, VET musi stać się narzędziem uczenia się przez całe życie, oferując łatwo dostępne i odpowiednie programy zarówno dla młodzieży, jak i dorosłych. Ponadto, systemy VET powinny zapewniać ścieżki umożliwiające dalsze kształcenie po ich ukończeniu, co obecnie w wielu krajach jest ograniczone⁸⁹⁶. Ważnym elementem modernizacji VET jest wprowadzenie skutecznego doradztwa zawodowego, które pomoże uczniom i dorosłym odnaleźć odpowiednią ścieżkę edukacyjną. Równie ważne jest zapewnienie większej dostępności i atrakcyjności programów

⁸⁹¹ S. M. Kwiatkowski, *Kształcenie zawodowe – główne problemy i wyzwania*, (w:) *Kształcenie zawodowe...*, s. 9.

⁸⁹² Por. OECD, *Employment Outlook 2024: The Net-Zero Transition and the Labour Market*, 2024, online: <https://doi.org/10.1787/ac8b3538-en> [dostęp: 05.02.2025]; OECD, *Employment Outlook 2020: Worker Security and the Covid-19 Crisis*, 2020, <https://doi.org/10.1787/1686c758-en>; [dostęp: 05.02.2025]; OECD, *Employment Outlook 2015*, 2015, online: https://doi.org/10.1787/empl_outlook-2015-en [dostęp: 05.02.2025]; OECD, *Employment Outlook 2010: Moving beyond the Jobs Crisis*, 2010, online: https://doi.org/10.1787/empl_outlook-2010-en [dostęp: 05.02.2025].

⁸⁹³ OECD, *Future of Education and Skills 2030 OECD Learning Compass 2030*, 2019, online: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf [dostęp: 05.02.2025].

⁸⁹⁴ CEDEFOP, *The future of vocational education and training in Europe*, Synthesis Report, 2023, online: https://www.cedefop.europa.eu/files/3094_en.pdf [dostęp: 05.02.2025].

⁸⁹⁵ OECD, *Building Future-Ready Vocational Education and Training Systems*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, 2023, online: <https://doi.org/10.1787/28551a79-en> [dostęp: 05.02.2025].

⁸⁹⁶ Tamże.

VET dla osób o zróżnicowanych potrzebach i aspiracjach. W tym kontekście konieczne jest zwiększenie elastyczności tych programów, na przykład poprzez strukturyzację modułową⁸⁹⁷ i mikrokredyty⁸⁹⁸, które pozwolą dostosować proces kształcenia do indywidualnych wymagań. Zastosowanie nowych technologii, takich jak symulatory, wirtualna rzeczywistość czy innowacyjne podejścia dydaktyczne, może dodatkowo zwiększyć skuteczność i atrakcyjność tych programów. System VET powinien również wspierać płynne przejścia między edukacją a rynkiem pracy. Kluczowe jest, aby uczniowie opuszczający systemy edukacyjne posiadali solidne podstawy wiedzy i umiejętności, co pozwoli im na dalsze kształcenie oraz aktualizację kompetencji w zmieniającym się środowisku zawodowym. Wzmacnianie umiejętności przekrojowych, takich jak zdolność do uczenia się przez całe życie, wspiera zdolność adaptacji i odporność absolwentów na zmiany.

Innowacje technologiczne mogą odegrać kluczową rolę w transformacji systemów VET⁸⁹⁹. Integracja zaawansowanych narzędzi cyfrowych oraz nowych metod nauczania może zwiększyć dostępność, efektywność i atrakcyjność kształcenia zawodowego. Wdrożenie takich rozwiązań wymaga jednak skutecznego przywództwa, dobrze wykwalifikowanych nauczycieli oraz bliskiej współpracy z rynkiem pracy. Istotne są również polityki wspierające rozwój i wdrażanie technologii, które obniżą koszty narzędzi cyfrowych oraz zwiększą świadomość ich potencjału⁹⁰⁰.

Podsumowując, na dzisiejszym rynku pracy, we wszystkich sektorach, kluczowe stają się umiejętności horyzontalne m.in.: komunikatywność, rozwiązywanie problemów, analityczne

⁸⁹⁷ Strukturyzacja modułowa w kształceniu zawodowym odnosi się do organizacji programów edukacyjnych w formie niezależnych modułów, które mogą być realizowane oddzielnie lub łączone w ramach szerszego programu nauczania. Każdy moduł jest zaprojektowany jako samodzielna jednostka dydaktyczna, skupiająca się na określonych umiejętnościach, wiedzy lub kompetencjach zawodowych. Przykład: Wyższa Szkoła Zarządzania w Częstochowie, *Istota kształcenia modułowego w nauczaniu przedmiotów technicznych i ekonomicznych*, Projekt europejski, online: <https://zasobyip2.ore.edu.pl/uploads/publications/b3ddb5a333e063b2bd0a4fd4ebbedc93> [dostęp: 05.04.2023].

⁸⁹⁸ Mikrokredyty w kształceniu zawodowym to system formalnego uznawania małych, specyficznych jednostek kształcenia, które potwierdzają nabycie określonych kompetencji, umiejętności lub wiedzy w wybranym obszarze zawodowym. Stanowią one elastyczną alternatywę dla tradycyjnych, pełnych programów edukacyjnych i są szczególnie przydatne w dynamicznie zmieniającym się rynku pracy. Zob. P. Tadejko, *Mikroświadcznienia – doświadczenia, wyzwania i wizja nowego europejskiego podejścia do edukacji*, „Dydaktyka Informatyki”, nr 19, 2024.

⁸⁹⁹ Przykład: World Bank, UNESCO, International Labour Organization, *Building Better Formal TVET Systems: Principles and Practice in Low- and Middle-Income Countries*, 2023, online: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099071123130516870/pdf/P175566137a5e20651a657168b5152205bf.pdf> [dostęp: 29.05.2024]; World Economic Forum, *Putting Skills First Opportunities for Building Efficient and Equitable Labour Markets*, Insight Report, 2024, online: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Putting_Skills_First_2024.pdf [dostęp: 29.12.2024].

⁹⁰⁰ CEDEFOP, *The future of vocational education and training in Europe Volume 4 Delivering lifelong learning: the changing relationship between IVET and CVET*, Research paper, 2023, online: https://www.cedefop.europa.eu/files/5591_en.pdf [dostęp: 05.02.2025].

myślenie oraz efektywne zarządzanie czasem⁹⁰¹. Współczesny rynek pracy charakteryzuje się dużą zmiennością, co sprawia, że wykonywanie pracy zgodnej z wykształceniem nie jest zadaniem łatwym. Wpływ na rynek pracy w XXI wieku mają różne trendy, takie jak dynamiczny rozwój nowych technologii, zmiany demograficzne, ewolucje w popycie na pracę, globalizacja gospodarki, rosnące znaczenie sektora usług, ochrona zdrowia, ochrona środowiska, wzrost poziomu edukacji, samozatrudnienie czy wydłużający się wiek rozpoczęcia aktywności zawodowej.

Zaangażowanie pracodawców w proces kształcenia zawodowego odgrywa istotną rolę w osiągnięciu rozwoju gospodarczego państw. Modernizacja systemów VET powinna koncentrować się na czterech kluczowych obszarach: zwiększeniu ich responsywności na zmieniające się potrzeby rynku pracy, poprawie elastyczności i inkluzywności, wspieraniu płynnych przejść między edukacją a pracą oraz wdrażaniu innowacji technologicznych. Te działania wymagają strategii i współpracy różnych interesariuszy, co pozwoli na stworzenie systemów VET adekwatnych do wyzwań.

Istotnym aktorem wspierającym rozwój kształcenia VET są decydenci, zarówno na szczeblu krajowym i samorządowym, jako architektom polityk publicznych i systemów kształcenia zawodowego, którzy w sposób strategiczny powinni uwzględniać przyszłe wymagania rynku pracy przy projektowaniu i wdrażaniu kształcenia zawodowego. Restrukturyzacja tych systemów musi być ukierunkowana na zapewnienie ich elastyczności, innowacyjności oraz zdolności do adaptacji.

3.4. Wnioski

Analizowany obszar polityki młodzieżowej koncentruje się na istotnym wymiarze społecznym, jakim jest kształcenie zawodowe, które bezpośrednio wpływa na sytuację młodych ludzi. Młodzi ludzie, kończąc edukację, w tym zawodową, rozpoczynają swoją aktywność na rynku pracy. Optymalne zarządzanie tym procesem sprzyja płynnemu przejściu w dorosłość, minimalizując ryzyko zakłóceń. Zakłócenia te mogą wynikać zarówno z czynników wewnętrznych, takich jak przerwanie edukacji z powodu problemów osobistych, jak i zewnętrznych, np. kryzysów gospodarczych prowadzących do wzrostu bezrobocia. Szczególnie niekorzystnym skutkiem długotrwałego bezrobocia jest wpadanie młodzieży w kategorię NEET (osoby niekształące się, niepracujące i bierne zawodowo).

⁹⁰¹ M. J. Szymański, *W poszukiwaniu...*, s. 69.

Polityka kształcenia zawodowego jako część polityki publicznej i młodzieżowej, podlega regulacjom poprzez interwencje obejmujące działania legislacyjne, programy rządowe oraz inicjatywy społeczne. W Polsce wdrożono reformy mające na celu lepsze dostosowanie szkolnictwa zawodowego do potrzeb rynku pracy. Kluczowe problemy: bezrobocie wśród młodzieży (szczególnie podczas kryzysów finansowych), migracje zarobkowe, niska jakość edukacji zawodowej oraz niedopasowanie kompetencji absolwentów do wymagań pracodawców podkreślają konieczność tworzenia bardziej efektywnego modelu kształcenia zawodowego. Według Mirosława Kubaja istotnym elementem reformy jest opracowanie zintegrowanej koncepcji koordynacji między edukacją zawodową a rynkiem pracy.

Unia Europejska odgrywa istotną rolę w rozwoju kształcenia zawodowego. W ramach finansowej perspektywy 2014-2020, w państwach członkowskich UE wdrożono szereg inicjatyw wspierających współpracę między szkołami zawodowymi a otoczeniem społeczno-gospodarczym, w tym pracodawcami, instytucjami rynku pracy oraz uczelniami. Polska jako członek Wspólnoty Europejskiej, konsekwentnie wzmacnia swoje zaangażowanie w obszar kształcenia zawodowego, co przyczynia się do poprawy perspektyw zatrudnienia młodzieży.

Pracodawcy jako kluczowi interesariusze procesu zatrudniania absolwentów szkół zawodowych, pełnią podwójną rolę: są zarówno beneficjentami, jak i ekspertami w zakresie projektowania ścieżek kariery oraz oceny kompetencji absolwentów w realnym środowisku pracy. W kontekście dynamicznych przemian społeczno-gospodarczych konieczne jest nowatorskie podejście do szkolnictwa zawodowego. Strategiczne działania w ramach polityki edukacyjnej powinny uwzględniać deficyty kwalifikacyjne w różnych sektorach gospodarki, a współpraca między pracodawcami a instytucjami edukacyjnymi stanowi kluczowy element adaptacji systemu kształcenia do zmieniających się warunków. Proces ten wymaga holistycznego podejścia, które integruje analizę trendów zatrudnienia, takich jak rozwój automatyzacji, sztucznej inteligencji i cyfryzacji, z potrzebami rynku pracy oraz oczekiwaniami uczących się. Wprowadzenie mechanizmów wspierających współpracę między pracodawcami a sektorem edukacji zawodowej pozwoli na stworzenie systemu dostosowanego do wyzwań przyszłości, zapewniając jednocześnie zrównoważony rozwój.

Również decydenci na poziomie krajowym i lokalnym, poprzez strategiczne planowanie polityki kształcenia zawodowego, mają kluczowy wpływ na konkurencyjność rynku pracy, spójność społeczną oraz zdolność systemów edukacyjnych do reagowania na przyszłe wyzwania. W efekcie, szkolnictwo zawodowe powinno stać się integralną częścią długoterminowej polityki gospodarczej i innowacyjnej, wspierając rozwój gospodarki opartej na wiedzy i wysokich kompetencjach.

Rozdział IV. Studium przypadku współpracy szkół kształcenia zawodowego z pracodawcami z uwzględnieniem wsparcia samorządu w województwie wielkopolskim

Współczesny świat wykazuje wyjątkowe przyspieszenie i dynamikę, które dotychczas nie miały precedensu. W kontekście tych dynamicznych przekształceń oraz narodzin społeczeństwa informacyjnego, konieczne jest, aby kształcenie zawodowe wykazywało równie dużą elastyczność i adaptacyjność w odpowiedzi na zmiany, zwłaszcza te, które zachodzą w sferze życia gospodarczego i społecznego. Warto podkreślić, że głównym celem kształcenia jest przygotowanie młodego pokolenia do skutecznego przejścia z systemu edukacyjnego na rynek pracy.

Przeprowadzone badania wpisują się w nurt literatury dotyczącej teorii implementacji polityk publicznych, której fundamenty stworzył Harold D. Lasswell, formułując klasyczny model cyklu polityki publicznej⁹⁰². Jego koncepcja pozwoliła usystematyzować wiedzę o poszczególnych etapach procesu politycznego (formułowaniem, realizacją i oceną polityki) i stanowiła punkt wyjścia do uporządkowania założeń teoretycznych w niniejszej pracy. Szczególną uwagę poświęcono fazie implementacji, która — jak podkreśla Andrzej Zybała — w warunkach polskich jest często marginalizowana w badaniach, gdyż większość polityk publicznych realizowanych jest według modelu odgórnego⁹⁰³. W odpowiedzi na tę lukę, w niniejszym opracowaniu faza implementacji została pogłębiona o analizę lokalnych uwarunkowań i mechanizmów współpracy, z uwzględnieniem złożoności i wieloetapowego charakteru tego procesu, opisanego już przez Jeffrey'a Pressmana i Aarona Wildavsky'ego⁹⁰⁴. Współczesne ujęcia, rozwinięte m.in. przez Michaela Hilla i Petera Hupe, zwracają uwagę na konieczność integrowania mechanizmów odgórnych i oddolnych, co znalazło potwierdzenie w wynikach badań własnych⁹⁰⁵. Uzupełnieniem tej perspektywy są koncepcje zarządzania sieciowego i *governance* autorstwa Erika-Hansa Klijna i Joopa Koppenjana, którzy podkreślają znaczenie współpracy wieloaktorskiej oraz elastycznych struktur w skutecznym wdrażaniu polityk publicznych⁹⁰⁶. W warunkach polskich problematykę modeli odgórnych, oddolnych oraz syntetycznych (współczesnych czy hybrydowych) badań Maricyn Zawicki, wskazując na

⁹⁰² H.D. Lasswell, *The Decision Process*:...

⁹⁰³ A. Zybała, *Polityki publiczne*....

⁹⁰⁴ J.L. Pressman, A. Wildavsky, *Implementation: How...*

⁹⁰⁵ M. Hill, P. Hupe, *Implementing Public Policy*:....

⁹⁰⁶ E.-H. Klijn, J.F.M. Koppenjan, *Governance Networks*...

potrzebę łączenia różnych podejść w celu zwiększenia skuteczności implementacji⁹⁰⁷. Zgodnie z podejściem Jerzego Hausnera, efektywne zarządzanie polityką publiczną wymaga uwzględnienia wielu powiązanych komponentów: układu instytucjonalnego, narzędzi i rozwiązań, szczegółowych planów wykonawczych, zasobów organizacyjnych i finansowych, kompetentnych kadr, mechanizmów komunikacji społecznej oraz systemu monitorowania i ewaluacji⁹⁰⁸ — co znajduje praktyczne odzwierciedlenie w analizowanym studium przypadku. W tym kontekście warto również przywołać Karola Olejniczaka, który podkreśla znaczenie procesów monitoringu i ewaluacji oraz potrzebę wykorzystywania odpowiednich narzędzi wspierających te działania⁹⁰⁹. Analizowany przypadek stanowi tym samym wzbogacenie literatury o zarządzaniu polityką młodzieżową, uwzględniając jej funkcjonowanie na trzech poziomach: europejskim, krajowym i lokalnym. Chociaż w badaniu skupiono się na przykładzie regionalnym, to jego interpretacja i zastosowane rozwiązania bezpośrednio odnosiły się do nadrzędnych dokumentów krajowych i unijnych, co jest zgodne z modelem wdrażania polityki młodzieżowej. Analiza jednego sektora polityki młodzieżowej — kształcenia zawodowego — podkreśla jej międzysektorowy charakter, o którym pisze także Marcin Sińczuch⁹¹⁰.

Wyniki przeprowadzonych badań mogą zatem stanowić cenne uzupełnienie dotychczasowych analiz, wzbogacając wiedzę o praktyczny przykład implementacji polityki publicznej z perspektywy lokalnej. Ukazują one specyfikę modelu wdrażania wybranej polityki, który łączy w sobie cechy podejścia odgórnego i oddolnego. Jednocześnie ilustrują sposób realizacji polityki młodzieżowej w sektorze kształcenia zawodowego, z uwzględnieniem lokalnych mechanizmów współpracy oraz konkretnych rozwiązań instytucjonalnych, które sprzyjają skutecznej implementacji na poziomie regionalnym a rynek pracy. Kolejnym logicznym krokiem jest zrozumienie i ocena procesu rozwoju szkół oraz innych instytucji edukacyjnych, a także ich współpracujących partnerów. Warto podkreślić, że współpraca w dziedzinie kształcenia zawodowego powinna być starannie zaplanowana, regularnie kontrolowana i oceniana pod kątem osiągniętych wyników, co umożliwia przeprowadzanie procesów ewaluacji. Dlatego też system edukacyjny, w tym kształcenie zawodowe, jest systematycznie poddawany ocenie i ewaluacji. Potrzeba tej adaptacji wynika częściowo z narastającego zapotrzebowania na edukację ustawiczną, konieczności

⁹⁰⁷ M. Zawicki, *Koncepcje teoretyczne implementacji...*

⁹⁰⁸ J. Hausner, *Polityka a polityka publiczna...*

⁹⁰⁹ K. Olejniczak, *Wprowadzenie do zagadnień ewaluacji...*

⁹¹⁰ M. Sińczuch, *Polityka młodzieżowa...*

dostosowania się do zmieniających się potrzeb społeczeństwa oraz rynku pracy, a także zobowiązań wynikających z przyjętych strategii.

Rozdział czwarty niniejszej rozprawy koncentruje się na empirycznym wykazaniu tez, które zostały przedstawione w części teoretycznej, odnosząc się do polityk publicznych. Innymi słowy, w niniejszym rozdziale, bazując na teoretycznych podstawach nauk o politykach publicznych, dokonano prezentacji implementacji wybranej polityki publicznej w sposób oparty na dostępnych i zebranych (własnych) danych. Precyzując, skoncentrowano się na analizie procesu implementacji polityki młodzieżowej w obszarze kształcenia zawodowego. W tym kontekście przeprowadzono analizę studium przypadku, dotyczącego współpracy między placówkami edukacji zawodowej a pracodawcami, przy uwzględnieniu istotnej roli samorządu lokalnego. Badany obszar to województwo wielkopolskie, gdzie owo partnerstwo odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu perspektyw zawodowych uczniów. Celem niniejszego podrozdziału jest dogłębne zrozumienie mechanizmów oraz korzyści wynikających z tej trójstronnej współpracy.

Rozdział czwarty stanowi zatem analizę obszaru badawczego województwa wielkopolskiego, gdzie skoncentrowano się na współpracy pomiędzy szkołami kształcenia zawodowego a przedsiębiorcami, przy aktywnym wsparciu władz samorządu lokalnego.

W pierwszym podrozdziale przedstawiono podstawy metodologiczne nauk społecznych, które stanowiły podstawę analizy empirycznej niniejszej pracy. Ponownie przedstawiono główny problem badawczy, hipotezy oraz pytania badawcze. Szczegółowo opisano przebieg procesu badawczego, uwzględniając etapy pozyskiwania i analizy danych. Dodatkowo, zaznaczono istniejące ograniczenia badawcze.

Natomiast w drugim podrozdziale dokonano analizy treści oraz przedstawiono dane statystyczne, które umożliwiły zrozumienie kontekstu współpracy w Wielkopolsce. W wyniku przeprowadzonej analizy dokonano identyfikacji zaangażowanych w tę współpracę, w tym szkoły kształcenia zawodowego, przedsiębiorców podejmujących współpracę ze szkołami oraz samorząd reprezentowany przez Centra Wsparcia Rzemiosła, Kształcenia Dualnego i Zawodowego.

W ramach trzeciego podrozdziału przeprowadzono analizę jakościową opartą na wywiadach eksperckich (IDI), w których uczestniczyło 15 respondentów. W trakcie tych wywiadów eksperci prezentowali swoje osobiste opinie i doświadczenia dotyczące współpracy między szkołami, przedsiębiorstwami oraz samorządem.

4.1. Metodologia badań własnych

W niniejszej rozprawie dokonano analizy materiału empirycznego z zastosowaniem podejścia metodologicznego właściwego dla nauk społecznych⁹¹¹, a zwłaszcza dla dyscypliny nauk o polityce i administracji. Projekt badawczy został opracowany z uwzględnieniem logiki badań jakościowych, które w przeciwieństwie do podejścia ilościowego⁹¹², umożliwiają pogłębione zrozumienie zjawisk społecznych w ich konkretnym kontekście instytucjonalnym i lokalnym. Choć wykorzystanie metod ilościowych mogłoby wzbogacić analizę o aspekt pomiarowy i porównawczy, celem niniejszego badania było skoncentrowanie się na jakościowym uchwyceniu uwarunkowań, relacji i mechanizmów współpracy w wybranym regionie, czyli uzyskanie odpowiedzi na pytania „co?”, „gdzie?”, „jak?”, i „dlaczego?”⁹¹³.

Przedmiotem badania była współpraca instytucjonalna pomiędzy szkołami zawodowymi, przedsiębiorcami a jednostkami samorządu terytorialnego w kontekście wdrażania polityki młodzieżowej, rozumianej jako komponent szerszej polityki publicznej w obszarze kształcenia zawodowego⁹¹⁴. Priorytetowo potraktowano zrozumienie, w jaki sposób ta współpraca kształtuje się na poziomie lokalnym, jakie przybiera formy, jakie płyną z niej korzyści i koszty, a także jakie przynosi efekty. Niezbędne w tym celu było określenie problemu badawczego, korespondujących z nim szczegółowych pytań badawczych oraz hipotezy badawczej wraz z operacjonalizacją podstawowych pojęć. Podejście badawcze przyjęte w rozprawie wpisuje się w nurt badań terenowych w zakresie polityk publicznych (*field-based policy research*), gdzie istotne znaczenie miał bezpośredni kontakt badaczki z respondentami oraz znajomość lokalnych realiów. Badanie miało charakter eksploracyjny i zostało przeprowadzone w województwie wielkopolskim, które cechuje się zinstytucjonalizowanym modelem współpracy trójsektorowej w obszarze kształcenia zawodowego. Wybór ten pozwolił na pogłębioną analizę wdrażania polityki młodzieżowej w konkretnym układzie terytorialnym.

Zasadniczym celem było opracowanie i uporządkowanie materiału zebranego za pomocą techniki indywidualnych wywiadów pogłębionych (*in-depth interview - IDI*) oraz narzędzia –

⁹¹¹ Zob. E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, W. Betkiewicz i in. (tłum.), Warszawa: PWN, 2009.

⁹¹² Zob. Ł. Sułkowski, R. Lenart-Gansiniec, K. Kolańska-Morawska (red.), *Metody badań ilościowych w zarządzaniu*, Łódź: Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, 2022.

⁹¹³ Zob. M. Adamska, M. Szewczuk-Stępień, *Badania jakościowe jako narzędzie pozyskiwania, analizy i interpretacji wiedzy eksperckiej – wymiar praktyczny*, [w:] M. Adamskiej, M. Szewczuk-Stępień (red.) *KNOW HOW – efektywna komunikacja w regionalnym transferze wiedzy. Rozwinięcie i synteza wyników*, Opole: Instytut Trwałego Rozwoju, 2012, ss.161-180, online: KNOW HOW – efektywna komunikacja w regionalnym transferze wiedzy Rozwinięcie i synteza wyników [dostęp: 15.05.2025].

⁹¹⁴ J. Wojciechowska, R. Bäcker i in., *Wstęp* [w:] *Metodologia badań politologicznych*, Warszawa: Polskie Towarzystwo Nauk Politologicznych, 2016, s. 7.

ustrukturyzowanego scenariusza wywiadu⁹¹⁵. Technika oraz narzędzie, powszechnie stosowane w badaniach jakościowych, umożliwiło dotarcie do doświadczeń, opinii oraz interpretacji przedstawicieli trzech głównych grup aktorów: przedstawicieli szkół, przedsiębiorstw oraz jednostek samorządu terytorialnego. Dane pozyskane w badaniu zostały poddane analizie z wykorzystaniem strategii kodowania tematycznego, pozwalającej na wyodrębnienie istotnych kategorii. Analiza materiału empirycznego została osadzona konceptualnie w ramach teoretycznych modelu cyklu polityki publicznej Harolda D. Lasswella, z położeniem głównego akcentu na etap implementacji polityk publicznych⁹¹⁶. Etap ten, choć powszechnie uznawany za zasadniczy dla skuteczności polityk publicznych, w polskich badaniach naukowych z zakresu nauk o polityce i administracji pozostaje wciąż słabo rozpoznany. Polscy autorzy, tacy jak Andrzej Zybala, Stanisław Mazur i inni, wskazują, że analiza implementacji polityk jest w Polsce ograniczona, a dominujące ujęcia koncentrują się raczej na fazie formułowania celów i decyzji politycznych niż na praktycznych aspektach ich realizacji⁹¹⁷. Co więcej, A. Zybala podkreśla, że skutkiem dominacji odgórnego modelu wdrażania polityk jest deficyt zainteresowania badaczy etapem implementacji jako osobnym przedmiotem badań naukowych⁹¹⁸. W odpowiedzi na ten niedostatek, niniejsze badanie zostało umiejscowione w paradygmacie klasycznych ujęć wdrażania polityk publicznych autorstwa Jeffreya Pressmana i Aarona Wildavsky'ego⁹¹⁹ oraz koncepcjach odgórnych (*top-down*)⁹²⁰ i oddolnych (*bottom-up*)⁹²¹ modeli implementacyjnych. Te podejścia były tłem interpretacyjnym przy analizie relacji między aktorami lokalnymi, a także służyły jako punkt odniesienia w badaniu sposobów inicjowania i koordynowania działań w ramach polityki młodzieżowej w sektorze kształcenia zawodowego. Takie umocowanie koncepcji badania umożliwiło głębsze zrozumienie dynamiki oddolnych i odgórnych mechanizmów w modelu współpracy szkoła–samorząd–przedsiębiorcy. Dla umiejscowienia badania w kontekście społeczno-instytucjonalnym, dokonano również pomocniczej analizy dokumentów strategicznych oraz wybranych danych statystycznych. Materiały te służyły nie tylko jako źródło danych empirycznych, ale również jako tło pozwalające lepiej zrozumieć instytucjonalne uwarunkowania badanego zjawiska. Całość przedsięwzięcia badawczego została zaplanowana

⁹¹⁵ Tamże.

⁹¹⁶ Zob. rysunek 1. Cykl polityk publicznych Harolda D. Lasswella.

⁹¹⁷ Przykład: J. Płoskonka, J. Szlachta, J. Zaleski, *Mechanizmy i instrumenty polityki...*, s. 74.

⁹¹⁸ A. Zybala, *Polityki publiczne...*, s.192.

⁹¹⁹ Zob. Rozdział I.

⁹²⁰ Badacze reprezentujący podejście odgórne to, m.in. Erwin Hargrove, Walter Williams i Richard F. Elmore, a także Donald Van Meter, Carl Van Horn oraz Daniel Mazmanian i Paul Sabatier

⁹²¹ Badacze reprezentujący podejście oddolne to, m.in. Richard Weatherley i Michael Lipsky, Benny Hjerna i David Porter oraz Chris Hull czy Richard Elmore.

w sposób systematyczny i zgodny z zasadami metodologii badań społecznych – od zdefiniowania problemu badawczego, przez dobór technik i narzędzi, po analizę, interpretację i refleksję nad ograniczeniami oraz możliwymi kierunkami dalszych badań⁹²².

4.1.1. Pole badawcze

Na etapie projektowania badania, na podstawie przeglądu literatury przedmiotu, analizy raportów instytucjonalnych oraz obserwacji własnych, dokonano dokładnego określenia pola badawczego oraz jego głównych parametrów. Etap ten stanowił priorytetowy element konstrukcji projektu badawczego i pozostaje zgodny z metodologicznymi standardami obowiązującymi w naukach społecznych, w tym w badaniach z zakresu polityk publicznych⁹²³. Pole badawcze zostało wyodrębnione zgodnie z klasycznymi kryteriami stosowanymi w politologii: rzeczowym, przestrzennym oraz czasowym⁹²⁴:

- kryterium rzeczowe – przedmiotem badania była współpraca instytucjonalna w modelu szkoła–biznes–samorząd, realizowana w ramach polityki młodzieżowej w sektorze kształcenia zawodowego. Model ten zakłada relacje między instytucjami edukacyjnymi prowadzącymi kształcenie zawodowe, lokalnymi przedsiębiorstwami a jednostkami samorządu terytorialnego. W badaniu skoncentrowano się na analizie mechanizmów tej współpracy oraz roli poszczególnych aktorów. Istotne znaczenie przypisano możliwości uchwycenia współpracy jako relacji typu *win-win*, w której każda ze stron odnosi wymierne korzyści, a także jako zjawiska generującego efekt synergii i inicjatyw oddolnych,
- kryterium przestrzenne – badanie zostało przeprowadzone na terenie województwa wielkopolskiego, wybranego ze względu na istnienie wyspecjalizowanej jednostki samorządowej – Centrum Wsparcia Rzemiosła, Kształcenia Dualnego i Zawodowego – pełniącej rolę integratora działań między szkołami a lokalnymi przedsiębiorcami. Instytucjonalizacja tego typu współpracy stworzyła unikalną możliwość zaobserwowania, w jaki sposób polityka młodzieżowa w obszarze edukacji zawodowej jest wdrażana w praktyce. Umożliwiło to również pogłębioną analizę lokalnych

⁹²² Przekład: Józef Bendkowski, *Badania jakościowe – wybrane problemy, odniesienia do logistyki stosowanej*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej”, seria 89, nr 1949, 2016.

⁹²³ Szerzej, K. J. Helnarska, *Podstawowe metody badawcze w politologicznych pracach doktorskich*, „Zeszyty Naukowe Akademii Sztuki Wojennej”, 3 (76), 2009, ss. 316-328.

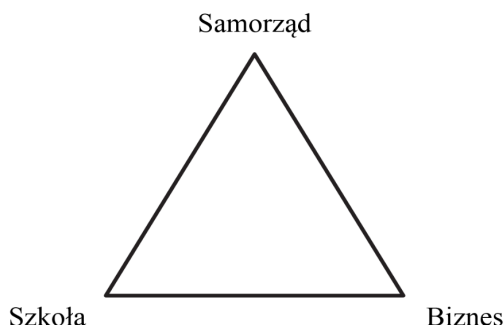
⁹²⁴ Ch. Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, Poznań: Wydawnictwo ZYSK I S-KA, 2001, ss. 66-68.

uwarunkowań, które wpływają na efektywność systemu kształcenia zawodowego i jego dostosowanie do potrzeb rynku pracy,

- kryterium czasowe – zakres czasowy badania obejmuje dekadę realizacji strategii Unii Europejskiej „Europa 2020” (lata 2010-2020), w której promowano m.in. rozwój kompetencji zawodowych i wzmacnianie partnerstw edukacyjno-gospodarczych. Dane pozyskane w badaniu terenowym pochodziły z 2020 r. – tj. roku zamykającego obowiązywanie wspomnianej strategii, a zarazem stanowiącego punkt kulminacyjny wielu działań realizowanych w jej ramach. Z kolei, dane zastane z lat wcześniejszych pełniły funkcję kontekstualną – wspierały formułowanie hipotez badawczych oraz pozwalały uchwycić ewolucję analizowanego zjawiska. Zastosowanie ujęcia diachronicznego, polegającego na analizie procesów zachodzących w czasie⁹²⁵, przyczyniło się do zwiększenia trafności interpretacyjnej badania i umożliwiło ukazanie zmienności oraz dynamiki współpracy w modelu szkoła–biznes–samorząd.

W punkcie centralnym badania znalazł się zatem model trójsektorowej współpracy, który (zgodnie z głównym założeniem badawczym) został potraktowany jako przykład oddolnego wdrażania polityki publicznej. Praca opiera się na założeniu, że lokalne inicjatywy współpracy mogą być skutecznym mechanizmem implementacyjnym w polityce młodzieżowej, której konceptualizacja i popularyzacja w polskiej literaturze naukowej nadal wymaga pogłębionej refleksji. Model współpracy szkoła–biznes–samorząd został dodatkowo zobrazowany graficznie (zob. rysunek 5), zgodnie z dobrą praktyką wizualizacji struktury pola badawczego w badaniach społecznych (w tym: politologicznych).

Rysunek 5. Model współpracy szkoła–biznes–samorząd



Źródło: Opracowanie własne.

⁹²⁵ E. Babbie, *Badania...*, ss. 132-134.

4.1.2. Problem badawczy

Zgodnie z klasycznym ujęciem metodologicznym, problem badawczy w naukach społecznych przyjmuje postać pytania, na które badanie ma udzielić empirycznie uzasadnionej odpowiedzi⁹²⁶. Problem ten stanowi punkt wyjścia całego procesu badawczego – wyznacza kierunek dalszej konceptualizacji, operacjonalizacji oraz wyboru metod i technik badawczych. Problem badawczy, który stanowił punkt wyjścia niniejszego badania, został sformułowany jako pytanie: *Jak wygląda i na czym polega (czym charakteryzuje się) podstawowy model współpracy w zakresie kształtowania i realizacji polityki młodzieżowej województwa wielkopolskiego w obszarze kształcenia zawodowego?*

Uzasadnienie wyboru tak sformułowanego problemu badawczego wynika zarówno z przesłanek teoretycznych, jak i praktycznych. Po pierwsze, pomimo istniejących opracowań dotyczących wdrażania polityk publicznych w Polsce oraz rosnącego zainteresowania tematyką polityki młodzieżowej, literatura wciąż nie dostarcza pogłębionych analiz implementacji tych polityk na poziomie lokalnym. Etap wdrażania (cykl polityk publicznych Harolda D. Lasswella) jest analizowany rzadko, wybiórczo lub w sposób niesystematyczny. Odczuwalny jest brak wyczerpujących badań uwzględniających realne mechanizmy współpracy instytucjonalnej, roli aktorów lokalnych, charakteru wdrażania (odgórnego czy oddolnego) oraz efektu synergii w działaniu sieci współpracy. Po drugie, ograniczona liczba badań odnoszących się do klasycznych modeli wdrażania polityk (model Pressmana i Wildavsky'ego) w Polsce, w warunkach lokalnych, wskazuje na potrzebę wypełnienia tej luki badawczej. Niniejsza rozprawa doktorska podejmuje ten wysiłek, koncentrując się na analizie rzeczywistych praktyk wdrażania polityki młodzieżowej w obszarze kształcenia zawodowego w województwie wielkopolskim. Uwzględniając lokalne uwarunkowania, działania samorządów, szkół oraz przedsiębiorstw, badanie dostarcza empirycznych danych pozwalających ocenić, czy analizowany model realizuje założenia implementacji oddolnej, czy też pozostaje efektem decyzji odgórnych. Badanie zostało również wpisane w kontekst rozwijających się debat wokół polityki młodzieżowej – pojęcia, które mimo coraz częstszej obecności w dokumentach strategicznych Unii Europejskiej oraz w wybranych krajowych regulacjach⁹²⁷, nadal nie zostało w pełni skonceptualizowane na gruncie nauk o polityce i administracji. Istnieje deficyt gruntownych analiz dotyczących zarówno definicji polityki młodzieżowej, jak i zakresu jej

⁹²⁶ Zob. Ch. R. Kothari, *Research Methodology: Methods and Techniques*, New Delhi: New Age International, 2004; E. Babbie, *Badania...*

⁹²⁷ Zob. Rozdział II.

realizacji przez różne podmioty instytucjonalne na poziomie lokalnym. Istniejące publikacje koncentrują się raczej na ogólnych założeniach programowych lub wycinkowych aspektach wsparcia młodzieży, nie analizując systemowo sposobu wdrażania tej polityki przez aktorów lokalnych, w tym szkół, samorządów i pracodawców. Podjęcie tego tematu stanowi próbę wypełnienia istniejącej luki poznawczej oraz odpowiedź na wyzwania stawiane przez reformy edukacyjne wdrażane na poziomie krajowym i europejskim, koncentrujące się głównie na promowaniu kształcenia zawodowego jako istotnego komponentu polityki młodzieżowej.

4.1.3. Pytania badawcze

W celu konkretyzacji problemu badawczego postawiono dwanaście pytań szczegółowych. Pytania pomocnicze dotyczyły m.in. ról poszczególnych podmiotów, ich motywacji, korzyści, kosztów współpracy, modeli komunikacji oraz kryteriów wyboru partnerów. Pytania te umożliwiły systematyczne gromadzenie danych, które w dalszej części pracy posłużyły do weryfikacji hipotezy badawczej, a tym samym do lepszego zrozumienia badanego zjawiska. Były to następujące pytania:

P1. Jakie podmioty odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu i realizacji polityki młodzieżowej w obszarze kształcenia zawodowego?

P2. Jak przebiega współpraca pomiędzy tymi podmiotami?

P3. Jakie cele stawiają sobie poszczególne podmioty w procesie kształtowania i realizacji polityki młodzieżowej w obszarze kształcenia zawodowego? Czy współpraca z innymi podmiotami ułatwia ich osiągnięcie?

P4. Jakie korzyści w praktyce wynikają z podejmowanej współpracy?

P5. Co utrudnia (stanowi koszt) podejmowanie współpracy na tym polu?

P6. Jakie oczekiwania wobec siebie formułują współpracujące podmioty?

P7. Jakie kryteria decydują o wyborze partnera do współpracy?

P8. Jaki model (w szczególności jakie formy) współpracy był preferowany przez badane podmioty?

P9. Co sprzyja funkcjonalnej komunikacji pomiędzy współpracującymi podmiotami?

P10. Jaką rolę w promocji kształcenia zawodowego odgrywa marketing i nowe media?

P11. *Jaką rolę odgrywa i na czym polega monitoring i ewaluacja współpracy w obszarze kształcenia zawodowego?*

P12. *Jak badane podmioty postrzegają specyfikę współczesnej młodzieży i w jaki sposób dostosowują do niej działania w obszarze kształcenia zawodowego?*

4.1.4. Hipoteza badawcza i wstępna operacjonalizacja

Następnie zaproponowano hipotezę główną, która stanowi próbę syntetycznej odpowiedzi na pytanie o charakter i mechanizmy współpracy instytucjonalnej w ramach wdrażania polityki młodzieżowej w sektorze kształcenia zawodowego. Hipoteza została sformułowana na podstawie przeglądu literatury, analizy kontekstu społeczno-instytucjonalnego oraz wstępnych obserwacji dotyczących funkcjonowania lokalnych partnerstw w województwie wielkopolskim. Hipoteza główna badania brzmi:

Realizacja polityki młodzieżowej w obszarze kształcenia zawodowego w województwie wielkopolskim przybiera postać oddolnego modelu wdrażania polityki publicznej opierającego się na współpracy między szkołami zawodowymi, przedsiębiorcami a samorządem lokalnym, a działania inicjowane przez lokalnych aktorów prowadzą do powstania partnerstwa, generującego efekt synergii.

Hipoteza ta zakłada, że chociaż samorząd terytorialny odgrywa ważną rolę organizacyjną i koordynacyjną, to zasadniczy impuls do nawiązania i utrzymania współpracy pochodzi od samych podmiotów lokalnych – szkół i przedsiębiorców. Współpraca ta nie jest w pełni narzucona przez szczebel centralny, lecz kształtuje się oddolnie, w odpowiedzi na konkretne potrzeby rynku pracy i możliwości środowiska lokalnego. W kontekście naukowym hipoteza ta odnosi się do etapu implementacji w cyklu polityki publicznej oraz modelu oddolnego wdrażania polityki. Poprzez empiryczną weryfikację hipotezy możliwe jest pogłębienie wiedzy na temat funkcjonowania polityki młodzieżowej na poziomie lokalnym oraz lepsze zrozumienie mechanizmów międzysektorowej współpracy w kształceniu zawodowym. W celu umożliwienia empirycznej weryfikacji hipotezy, dokonano wstępnej operacjonalizacji podstawowych pojęć wykorzystywanych w badaniu oraz przedstawiono wskaźniki empiryczne (jakościowe) je charakteryzujące:

- wdrażanie polityki publicznej – rozumiane jako proces przekładania założeń programowych i strategicznych na konkretne działania podejmowane przez instytucje

publiczne i społeczne. Może przybierać różne formy – od scentralizowanego i hierarchicznego po zdecentralizowany i sieciowy⁹²⁸. Wskaźniki: udział w realizacji strategii edukacyjnych przyjętych w Wielkopolsce, wdrażanie klas patronackich, uczestnictwo w projektach współfinansowanych ze środków UE,

- oddolność – odnosi się do sytuacji, w której inicjatywa współpracy lub wdrażania polityki pochodzi od lokalnych aktorów (szkoły, pracodawcy), a nie od władz centralnych. Działania są inicjowane na podstawie lokalnych potrzeb i diagnoz⁹²⁹. Wskaźniki: opisy własnych inicjatyw szkół lub firm, brak zależności od decyzji centralnych, dobrowolne podejmowanie współpracy,
- odgórność – (przeciwieństwo oddolności) planowanie i realizacja działań w sposób hierarchiczny, odgórnie z poziomu administracji centralnej lub regionalnej⁹³⁰. Wskaźniki: obecność formalnych decyzji władz, centralne programy edukacyjne, brak wpływu lokalnych partnerów na kształt współpracy,
- efekt synergii – zjawisko, w którym współpraca różnych podmiotów prowadzi do lepszych efektów niż suma działań realizowanych przez nie indywidualnie⁹³¹. Wskaźniki: wspólne opracowywanie programów nauczania, projekty partnerskie, pozytywne opinie na temat współpracy,
- współpraca typu *win-win* – model relacji, w którym wszystkie strony współpracy odnoszą wymierne korzyści⁹³². Dla szkół oznacza to poprawę jakości i atrakcyjności kształcenia, dla firm to dostęp do lepiej przygotowanych pracowników, a dla samorządów to wzrost spójności społecznej i gospodarczego rozwoju lokalnego. Wskaźniki: pozytywne deklaracje wszystkich stron, kontynuacja współpracy, brak konfliktów interesów.

4.1.5. Cele badawcze

W odpowiedzi na postawiony problem badawczy, w pracy sformułowano cele o charakterze poznawczym, praktycznym i aplikacyjnym⁹³³:

⁹²⁸ M. Zawicki, *Wdrażanie polityki...*, s.70.

⁹²⁹ M. Lipsky, *Street-Level Bureaucracy...*, ss. 23-24.

⁹³⁰ P. Sabatier, *Top-down and Bottom-up...*, ss. 21-48.

⁹³¹ Przykład: A. Jamróz, D. Rokicka, *Wykorzystanie synergii do poprawy procesów transportowych i spedycyjnych w wyniku kooperacji sektorowej w wybranej firmie*, „Zeszyty Politechniki Śląskiej”, seria z. 120, 2018.

⁹³² Przykład: Ł. Sienkiewicz, *Model relacji w procesie zwinnego wytwarzania oprogramowania. Perspektywa teorii kolaboracji*, Rozprawa doktorska, Wrocław: Uniwersytet Ekonomiczny, 2018.

⁹³³ Przykład: P. Ziółkowski, *Jak pisać prace dyplomowe, licencjackie, magisterskie i podyplomowe? – przewodnik dla studentów*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki, 2017, s. 41.

- cel poznawczy – zbadanie, jak funkcjonuje model współpracy między szkołami kształcenia zawodowego, przedsiębiorcami a samorządem lokalnym w województwie wielkopolskim, uchwyceniu dynamiki wdrażania polityki młodzieżowej w perspektywie lokalnej, analizie procesów decyzyjnych i organizacyjnych w ramach badanej triady instytucjonalnej,
- cel praktyczny – diagnoza elementów, narzędzi i procesów ułatwiających nawiązanie, utrzymanie, monitorowanie i ewaluację współpracy pomiędzy szkołami a przedsiębiorstwami i wskazanie konkretnych barier oraz czynników sukcesu wpływających na efektywność tej współpracy,
- cel aplikacyjny – opracowanie sugestii rozwiązań możliwych do implementacji w praktyce szkolnej i przedsiębiorczej i dostarczenie wiedzy pomocnej w projektowaniu skutecznych polityk kształcenia zawodowego na poziomie lokalnym i regionalnym.

Wymienione cele są bezpośrednio powiązane z głównym problemem badawczym i odnoszą się do potrzeby projektowania i wdrażania skutecznych polityk publicznych w obszarze edukacji zawodowej.

4.1.6. Jakościowa metoda badawcza

W badaniu zastosowano jakościową metodę badawczą – studium przypadku (*case study*), zgodnie z podejściem charakterystycznym dla badań eksploracyjnych w naukach społecznych. Studium przypadku umożliwia analizę zjawiska w jego realnym kontekście instytucjonalnym, społecznym i przestrzennym⁹³⁴, co jest istotne w badaniach nad implementacją polityk publicznych, których przebieg zależy od lokalnych warunków. Wybór tej metody wynikał z potrzeby zrozumienia dynamicznych i wielowątkowych relacji pomiędzy podmiotami zaangażowanymi w realizację polityki młodzieżowej w obszarze kształcenia zawodowego na poziomie lokalnym. Studium przypadku umożliwia także analizę praktyk instytucjonalnych i procesów decyzyjnych, których nie sposób uchwycić przy zastosowaniu metod ilościowych⁹³⁵. Mimo że ich użycie mogłoby wzbogacić badanie, celem niniejszego projektu było pogłębione zbadanie lokalnych uwarunkowań i mechanizmów działania współpracy międzysektorowej –

⁹³⁴ M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, Kraków: Wydawnictwo Ignatianum, 2018, ss. 165-177.

⁹³⁵ Zob. R. K.Yin, *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*, J. Gilewicz (tłum.) Kraków: Wydawnictwo UJ, 2015.

co czyni metodę jakościową bardziej adekwatną. W ramach zastosowanej metody studium przypadku posłużono się indywidualnym wywiadem pogłębionym (IDI), a więc typową techniką jakościową, pozwalającą uzyskać dogłębne, kontekstowe dane na temat postaw, motywacji i doświadczeń uczestników badania⁹³⁶. Wywiady przeprowadzono w sposób ustrukturyzowany, co umożliwiło zachowanie porównywalności danych przy jednoczesnym zachowaniu otwartości na nowe wątki pojawiające się w toku rozmowy. Narzędziem badawczym był autorski scenariusz wywiadu, przygotowany w trzech wersjach – odpowiednio dla przedstawicieli:

- szkół kształcenia zawodowego,
- lokalnych przedsiębiorstw,
- jednostek samorządu terytorialnego.

Wszystkie trzy wersje zawierały spójne bloki tematyczne, obejmujące m.in. następujące zagadnienia:

- formy i cele współpracy w modelu szkoła–biznes–samorząd,
- mechanizmy organizacyjne i formalne tej współpracy,
- postrzegane korzyści i ograniczenia,
- komunikacja, monitoring i ewaluacja współpracy w triadzie szkoła–biznes–samorząd,
- percepcję młodego pokolenia (pokolenia Z) w kontekście rynku pracy,
- umiejętności i kompetencji młodych ludzi,
- wyzwania związane z adaptacją kształcenia zawodowego do przyszłości.

Scenariusze zostały opracowane w sposób spójny logicznie i merytorycznie, z uwzględnieniem zasad etycznych, takich jak: dobrowolność udziału, informacja o celu badania, zgoda na nagrywanie oraz zapewnienie anonimowości rozmówców⁹³⁷.

4.1.7. Uzasadnienie wyboru obszaru badawczego

W ramach badania zdecydowano się na ograniczenie obszaru analizy empirycznej do województwa wielkopolskiego. Wybór ten nie był przypadkowy, lecz podyktowany zarówno

⁹³⁶ Por. D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2011; T. Bauman, *Strategie jakościowe w badaniach pedagogicznych*, Kraków: Impuls, 2013; S. Gudkova, *Wywiad w badaniach jakościowych*, w: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe*, t. 2: *Metody i narzędzia*, Warszawa: PWN, 2012, ss. 111-128; M. Lichtman, *Qualitative Research in Education: A User's Guide*, Thousand Oaks–London–New Delhi: Sage Publications, 2006.

⁹³⁷ T. Bauman, *Strategie jakościowe...*, ss. 55-60.

przesłankami merytorycznymi, jak i pragmatycznymi, a jego zasadność znajduje potwierdzenie w literaturze przedmiotu dotyczącej studiów przypadku⁹³⁸. Po pierwsze, Wielkopolska to region o wysokim poziomie rozwoju społeczno-gospodarczym, z długą tradycją szkolnictwa zawodowego, co czyni go interesującym w kontekście badania współpracy między szkołami, przedsiębiorcami i jednostkami samorządu terytorialnego. Region ten wyróżnia się aktywnością instytucji lokalnych i regionalnych w zakresie wspierania edukacji zawodowej i wdrażania rozwiązań zgodnych z europejskimi oraz krajowymi strategiami edukacyjnymi⁹³⁹. Po drugie, istotnym czynnikiem była obecność Centrum Wsparcia Rzemiosła, Kształcenia Dualnego i Zawodowego (CWRKDiZ) – unikalnej w skali kraju instytucji samorządowej pełniącej rolę koordynatora współpracy pomiędzy szkołami a przedsiębiorcami. Dzięki tej instytucjonalnej specyfice możliwe było zaobserwowanie mechanizmów wdrażania polityki edukacyjnej „w działaniu” oraz analiza praktyk międzysektorowej współpracy na poziomie lokalnym i subregionalnym. Po trzecie, wybór jednego województwa jako pola badawczego pozwolił na realizację pogłębionej analizy jakościowej, zgodnie z logiką badań typu *case study*. Gruntowne badanie jednego, dobrze udokumentowanego przypadku umożliwia identyfikację mechanizmów, mogą mieć znaczenie aplikacyjne w skali krajowej. Jest to uzasadnione względną jednolitością ram prawnych i instytucjonalnych w Polsce, regulujących współpracę w obszarze kształcenia zawodowego: m.in. obowiązki szkół i pracodawców, zadania samorządów oraz strategie rozwoju edukacji.

Z tych względów, województwo wielkopolskie może być traktowane istotny punkt odniesienia dla innych województw w Polsce. Studium przypadku współpracy w realizacji polityki młodzieżowej na terenie Wielkopolski dostarcza więc zarówno danych empirycznych, jak i poznawczych wzorców, które mogą wspierać rozwój skutecznych polityk edukacyjnych w skali lokalnej i ogólnokrajowej.

⁹³⁸ R.K. Yin, *Studium przypadku...*, ss. 47-52.

⁹³⁹ Więcej, Podrozdział 4.2.

4.1.8. Analiza danych

Zebrane dane z wywiadów zostały poddane transkrypcji, a następnie jakościowej analizie treści. Zastosowano kodowanie tematyczne, które umożliwiło uporządkowanie danych i wyodrębnienie powtarzających się wątków istotnych z punktu widzenia problemu badawczego⁹⁴⁰. W analizie zachowano zasadę systematyczności i jawności oraz uwzględniono wpływ kontekstu społeczno-kulturowego.

Strategia kodowania tematycznego polegała na identyfikowaniu i porządkowaniu powtarzających się wątków w wypowiedziach respondentów. Kodowanie odbywało się zarówno w sposób indukcyjny, jak i częściowo dedukcyjny – w oparciu o wcześniej przyjęte kategorie analityczne (np. synergia, koordynacja samorządu, komunikacja). Kody zostały pogrupowane w nadrzędne tematy badawcze, zgodne z celami analizy (np. motywacje współpracy, koszty, oczekiwania, formy i struktury współpracy, wdrażanie polityki, marketing szkolnictwa zawodowego) i przedstawione w formie tabeli 20. W końcowym etapie dokonano powiązania treści wypowiedzi z modelem badawczym (zob. rysunek 5. Model współpracy szkoła–biznes–samorząd) i oceniono ich zgodność z hipotezą. Analiza uwzględniła zarówno treści jawne, jak i kontekst społeczno-instytucjonalny.

⁹⁴⁰ K.T. Konecki, *Qualitative Data Analysis. Processes and Procedures*, „Przegląd Socjologiczny”, 54 (1-2), 2020, ss. 267-282, online: <https://journals.ltn.lodz.pl/Przegląd-Socjologiczny/article/view/936> [dostęp: 10.06.2025].

Tabela 20. Strategia kodowania tematycznego

Temat główny	Kod przykładowy	Przykład cytatu
Współpraca typu win-win	Wzajemne korzyści	„Każdy coś zyskuje – samorząd, szkoła, firma”
Korzyści ze współpracy	Pozyskanie przyszłych pracowników	„Liczymy, że uczniowie zostaną u nas po praktykach”
Koszty współpracy	Koszty logistyczne	„Z naszej strony to też spory koszt organizacyjny”
Inicjowanie współpracy	Inicjatywa ze strony szkoły	„To szkoła do nas pierwsza wysłała z inicjatywą”
Oczekiwania i potrzeby	Zapewnienie miejsc praktyk	„Najważniejsze, by uczniowie mieli, gdzie odbyć praktyki”
Współpraca poza modelem szkoła-biznes-samorząd	Współpraca z izbami branżowymi	„Izba rzemieślnicza wspiera nas w promocji zawodów”
Formy współpracy	Kształcenie dualne	„Wzorem dla nas są rozwiązania z Niemiec”
Finansowanie współpracy	Pozyskiwanie funduszy unijnych	„Złożyliśmy razem wniosek o dotację”
Struktura i mechanizmy współpracy	Podpisywanie umów partnerskich	„Zawsze podpisujemy porozumienie o współpracy”
Synergia szkoła-biznes-samorząd	Połączenie zasobów i kompetencji	„Szkoła ma ludzi, my mamy sprzęt, samorząd daje możliwości – działa to razem”
Wdrażanie polityki	Etap implementacji	„Nas interesuje, jak wdrażane jest kształcenie zawodowe w praktyce”
Współpraca oddolna	Współpraca w subregionach	„Najwięcej dzieje się na poziomie subregionów”
Odgórne zasady współpracy	Odgórne zarządzenia	„Takie zasady przyszły z ministerstwa”
Koordinacja przez JST	Wsparcie instytucjonalne	„To starostwo pomogło nam się spotkać i zorganizować praktyki”
Motywacje (negatywne i pozytywne)	Niezadowolenie z poziomu przygotowania uczniów/ młodych pracowników	„Brakuje im podstawowych kompetencji – to frustrujące”
Koordinacja i komunikacja	Bieżąca komunikacja	„Bez rozmów nic by się nie udało”
Marketing kształcenia zawodowego	Kampanie promujące zawody	„Tworzymy kampanie promujące szkolnictwo zawodowe skierowane do uczniów i rodziców”
Nowe formy komunikacji	Użycie social mediów	„Używamy Instagrama i TikToka, by dotrzeć do młodych”
Employer branding	Zwiększanie rozpoznawalności	„To dla nas forma promocji firmy”
Monitoring i ewaluacja	Ankiety ewaluacyjne	„Po praktykach przeprowadzamy rozmowy podsumowujące”
Wielopokoleniowość rynku pracy	Zespoły międzypokoleniowe	„W jednym zespole mamy ludzi w wieku 20 i 60 lat”
Ocena pokolenia Z	Oczekiwania pokolenia Z	„Zależy im na elastyczności i sensie pracy”
Kompetencje i umiejętności	Kompetencje miękkie	„Liczy się komunikacja i praca zespołowa”
Przyszłość kształcenia zawodowego	Nowe podejście do kształcenia	„Chcemy pokazać, że technikum to też przyszłość”

Źródło: Opracowanie własne

Zastosowana strategia kodowania tematycznego miała na celu wyjaśnienie relacji pomiędzy praktyką wdrażania polityki publicznej a lokalnymi strukturami współpracy⁹⁴¹.

4.1.9. Procedura badawcza

Kolejne etapy zostały opracowane tak, by zapewnić spójność pomiędzy problemem badawczym, celami badania, przyjętą metodą, techniką badawczą oraz wybranym narzędziem. Uwzględniono również kwestie etyczne i praktyczne, takie jak dostępność respondentów, poufność danych i przechowywanie materiału empirycznego. Kolejne etapy procedury wyglądały następująco:

- opracowanie koncepcji badawczej – na tym etapie zidentyfikowano pole badawcze, sformułowano problem badawczy, pytania szczegółowe i hipotezę główną. Dokonano przeglądu literatury przedmiotu oraz ustalono teoretyczne ramy analizy (cykl polityki publicznej Lasswella, modele implementacji Pressmana i Wildavsky’ego),
- dobór metody, techniki i narzędzia badawczego – przyjęto jako metodę badawczą studium przypadku, jako technikę ustrukturyzowany indywidualny wywiad pogłębiony (IDI), a jako narzędzie scenariusz wywiadu (w trzech wariantach dla różnych grup respondentów),
- testowanie narzędzia badawczego – wstępna ewaluacja scenariusza pod względem kognitywnym i treściowym,
- rekrutacja respondentów – zaproszono do udziału osoby posiadające doświadczenie we współpracy instytucjonalnej w zakresie kształcenia zawodowego w triadzie szkoła–biznes–samorząd,
- przeprowadzenie wywiadów – rozmowy odbywały się w trybie bezpośrednim i zdalnym. Każdy wywiad trwał od 45 do 60 minut. Wywiady były nagrywane, a następnie transkrybowane do celów analizy,
- transkrypcja i wstępna analiza danych – dokonano ręcznej transkrypcji materiału, a następnie rozpoczęto kodowanie treści zgodnie ze strategią kodowania tematycznego,
- tematyzacja i interpretacja danych – dane zakodowane zostały uporządkowane w tematy główne. Ich interpretacja była dokonywana w odniesieniu do ram teoretycznych oraz hipotezy badawczej. Położono nacisk na relacje pomiędzy modelami współpracy a charakterem wdrażania polityki (oddolność/odgórność, synergia, rola samorządu).

⁹⁴¹ V. Braun, V. Clarke, *Using thematic analysis in psychology*, „Qualitative Research in Psychology”, t. 3(2), 2006, ss. 77-101.

- etyczne i praktyczne zabezpieczenie badania – dane były przechowywane zgodnie z obowiązującymi standardami poufności. Wszystkie cytaty w pracy zostały zanonimizowane a nagrania i transkrypcje zarchiwizowane.

4.1.10. Testowanie narzędzia badawczego

W celu zapewnienia trafności i użyteczności narzędzia badawczego (ustrukturyzowanego scenariusza indywidualnego wywiadu pogłębionego) przeprowadzono jego pilotażową weryfikację. Potrzeba przeprowadzenia testowania wynikała z eksploracyjnego charakteru badania oraz konieczności upewnienia się, że zastosowane pytania będą zrozumiałe, jednoznaczne i adekwatne dla przedstawicieli trzech analizowanych sektorów: szkół zawodowych, samorządów i przedsiębiorstw. Na etapie wstępnej eksploracji przeprowadzono intuicyjną ocenę użyteczności i zrozumiałości narzędzia badawczego. Proces ten miał charakter testowania kognitywnego i został przeprowadzony na trzech respondentach reprezentujących każdą z badanych grup: dyrektor szkoły kształcenia zawodowego, przedstawiciel firmy współpracującej ze szkołą oraz dyrektor Centrum Kształcenia Zawodowego w Siedlcach. Wywiady te miały charakter roboczy, a ich przebieg oceniano jakościowo – bez rejestracji i transkrypcji – na podstawie notatek i obserwacji badaczki. Obserwacja nie stanowiła samodzielnej metody badawczej, lecz służyła jedynie jako narzędzie pomocnicze w ocenie funkcjonalności pytań. W związku z subiektywnym charakterem tej oceny, uwzględniono również konsultacje z ekspertami oraz ogólną prezentację tematyki narzędzia na ogólnopolskich konferencjach branżowych. W testowanych wywiadach badano, na ile pytania umożliwiają uchwycenie rzeczywistych doświadczeń i mechanizmów współpracy w modelu szkoła–biznes–samorząd. Przykładowe pytania dotyczyły: sposobów nawiązywania współpracy, przygotowania pracowników firm do pracy z uczniami, zasad współpracy, barier, komunikacji międzysektorowej oraz oceny młodzieży i jej potrzeb. Celem testowania było także określenie czy zakres tematyczny wywiadu jest wystarczająco szeroki, a język dostosowany do poszczególnych grup respondentów. W wyniku przeprowadzonego pilotażu zaobserwowano różnice w rozumieniu niektórych pojęć i potrzebę dostosowania scenariusza do zróżnicowanych kompetencji i ról społecznych respondentów. W efekcie podjęto decyzję o opracowaniu trzech wariantów scenariusza wywiadu, dedykowanych przedstawicielom szkół, pracodawców oraz centrów wsparcia kształcenia zawodowego. Umożliwiło to lepsze dopasowanie języka i logiki pytań do specyfiki reprezentowanych środowisk. Ostateczna tematyka scenariusza została omówiona podczas dwóch konferencji eksperckich:

- „Między szkołą a rynkiem pracy” – organizowanej przez Departament Edukacji i Nauki Urzędu Marszałkowskiego Województwa Wielkopolskiego, CWRKDiZ w Kaliszu oraz Akademię Webinaru,
- „Wybrane zagadnienia kształcenia zawodowego w Polsce” – w ramach projektu badawczego Uniwersytetu Technicznego w Dortmundzie, realizowanego przez Polsko-Niemiecką Izbę Przemysłowo-Handlową.

Ewaluacja scenariusza wywiadu pozwoliła na sfinalizowanie narzędzia w wersji dostosowanej do potrzeb badania właściwego. Pilotaż był więc istotnym etapem procedury badawczej, potwierdzającym trafność konstrukcji narzędzia i przyczyniającym się do podniesienia jakości zebranego materiału empirycznego.

4.1.11. Harmonogram badań

Badanie zostało przeprowadzone w trybie wieloetapowym, zgodnie z logiką badań jakościowych oraz zasadami rzetelności metodologicznej (tabela 21). Uwzględniono wszystkie podstawowe etapy procesu badawczego: od konceptualizacji, przez konstrukcję i testowanie narzędzia, aż po analizę i interpretację danych⁹⁴².

Tabela 21. Harmonogram badania jakościowego

Etap badania	Zakres czasowy	Opis działań
Opracowanie koncepcji badawczej	I–III kwartał 2020	Sformułowanie problemu badawczego, przegląd literatury, wybór metody
Konstrukcja narzędzia badawczego	III kwartał 2020	Opracowanie scenariuszy wywiadów w trzech wersjach, dostosowanych do grup
Testowanie kognitywne narzędzia badawczego	III kwartał 2020	Sprawdzenie zrozumiałości i trafności pytań w pilotażowym wywiadzie próbnym
Dobór próby badawczej i kontakty z instytucjami	III–IV kwartał 2020	Identyfikacja i zaproszenie respondentów, ustalenie terminów spotkań
Realizacja wywiadów IDI	IV kwartał 2020	Przeprowadzenie 15 wywiadów z przedstawicielami trzech sektorów
Transkrypcja materiału i wstępne kodowanie	I–II kwartał 2021	Spisanie nagrań, przygotowanie danych do analizy
Kodowanie i analiza tematyczna	III–IV kwartał 2021	Kategoryzacja wypowiedzi, tematyizacja danych, interpretacja
Konsultacje wyników i weryfikacja hipotezy	IV kwartał 2021	Konfrontacja wyników z literaturą i założeniami teoretycznymi
Opracowanie rozdziału analitycznego	2022–2025	Redakcja części empirycznej rozprawy, formułowanie wniosków i rekomendacji

Źródło: Opracowanie własne

⁹⁴² J. Wojciechowska, R. Bäcker i in., *Planowanie badania* [w:] *Metodologia...*, s. 7. za: J. Gajda, *Zastosowanie metod jakościowych w badaniach politologicznych*, Niepublikowana praca doktorska, Kraków: Wydział Studiów Międzynarodowych i Politycznych UJ, 2015.

4.1.12. Próba badawcza

W przeprowadzonym badaniu zastosowano celowy dobór próby, typowy dla badań jakościowych, w których centralnym kryterium jest dostęp do informacji relewantnych z punktu widzenia problemu badawczego, a nie reprezentatywność statystyczna. Celem nie było uogólnienie wyników na populację generalną województwa czy kraju, lecz pogłębiona analiza praktyk, doświadczeń i mechanizmów współpracy trójsektorowej w wybranym kontekście lokalnym. Próba badawcza została zaplanowana zgodnie z przyjętym układem analitycznym, czyli modelem triady: szkoła-pracodawca–samorząd.

Głównym kryterium kwalifikującym respondentów do udziału w badaniu było realne doświadczenie w zakresie współpracy w obszarze kształcenia zawodowego w danym subregionie geograficznym. Struktura próby była zaprojektowana w sposób zrównoważony – po pięciu przedstawicieli każdej z trzech grup: (1) szkół kształcenia zawodowego, (2) jednostek samorządu terytorialnego (koordynujących działania w zakresie edukacji zawodowej), oraz (3) firm współpracujących ze szkołami i jednostkami samorządu terytorialnego. Przebadani respondenci w każdej kategorii zostali wymienieni poniżej:

Kategoria respondentów nr 1: Szkoły kształcenia zawodowego

W badaniu uczestniczyli przedstawiciele szkół kształcenia zawodowego, w tym zarówno szkół branżowych, jak i technicznych, zlokalizowanych w województwie wielkopolskim. W grupie uczestniczących szkół znalazły się placówki o zróżnicowanym profilu kształcenia, w tym szkoły budowlane, gastronomiczne, związane z łącznością, a także placówki edukacyjne o ogólnym profilu technicznym. Wszyscy respondenci biorący udział w wywiadach byli zatrudnieni w szkołach i mieli bezpośredni wpływ na tworzenie, realizację oraz monitorowanie procesu współpracy ze środowiskiem przedsiębiorców. Najczęściej udzielającymi odpowiedzi w ramach badania byli dyrektorzy szkół lub nauczyciele przedmiotów zawodowych. Szkoły objęte badaniem charakteryzowały się współpracą z przedsiębiorstwami, która różniła się pod względem zakresu i charakteru.

Próba właściwa:

- Zespół Szkół nr 1 im. Powstańców Wielkopolskich w Swarzędzu, woj. wielkopolskie,
- Zespół Szkół Politechnicznych im. Bohaterów Monte Cassino we Wrześni, woj. wielkopolskie,
- Zespół Szkół im. Hipolita Cegielskiego w Chodzieży, woj. wielkopolskie,

- Zespół Szkół Budownictwa i Kształcenia Zawodowego im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Koninie, woj. wielkopolskie,
- Zespół Szkół Technicznych w Tarnowie Podgórny, woj. Wielkopolskie.

Próba testowa:

- Zespół Szkół Ponadpodstawowych nr 1 w Siedlcach, woj. mazowieckie.

Kategoria respondentów nr 2: Centra Wsparcia Rzemiosła, Kształcenia Dualnego i Zawodowego

W celu przeprowadzenia badania nawiązano współpracę z filiami Centrami Wsparcia Rzemiosła i Kształcenia Dualnego i Zawodowego (CWRKDiZ) w Poznaniu, Kaliszu, Lesznie, Pile i Koninie. CWRKDiZ, będące organizacyjną jednostką ustanowioną przez Samorząd Województwa Wielkopolskiego, ma za zadanie integrować potencjał gospodarczy i edukacyjny regionu na rzecz rozwoju kształcenia zawodowego i dualnego, odpowiadając na potrzeby lokalnych rynków pracy. Wśród uczestników wywiadów znaleźli się dyrektorzy tychże centrów.

Próba właściwa:

- Centrum Wsparcia Rzemiosła, Kształcenia Dualnego i Zawodowego w Poznaniu, woj. wielkopolskie,
- Centrum Wsparcia Rzemiosła, Kształcenia Dualnego i Zawodowego w Lesznie, woj. wielkopolskie,
- Centrum Wsparcia Rzemiosła, Kształcenia Dualnego i Zawodowego w Pile, woj. wielkopolskie,
- Centrum Wsparcia Rzemiosła, Kształcenia Dualnego i Zawodowego w Koninie, woj. wielkopolskie,
- Centrum Wsparcia Rzemiosła, Kształcenia Dualnego i Zawodowego w Kaliszu, woj. Wielkopolskie.

Próba testowa:

- Centrum Kształcenia Zawodowego w Siedlcach, woj. mazowieckie.

Kategoria respondentów nr 3: Środowisko pracodawców w woj. wielkopolskim

Do badania zaproszono średnie i duże przedsiębiorstwa działające na terenie województwa wielkopolskiego, które charakteryzowały się różnorodnością pod względem struktury zatrudnienia, skali prowadzonej działalności oraz branży, w jakiej operowały. Wśród nich znalazły się przedsiębiorstwa z branży motoryzacyjnej, budowlanej, informatycznej i

telekomunikacyjnej oraz spożywczej. Wszyscy uczestnicy wywiadów reprezentowali firmy o średniej i dużej wielkości działające w Polsce i za granicą. Badane firmy prowadziły współpracę z instytucjami edukacyjnymi w różnym wymiarze i o zróżnicowanym charakterze. Respondentami badania były osoby bezpośrednio związane i odpowiedzialne za koordynację współpracy z sektorem edukacji. Najczęściej byli to przedstawiciele działów personalnych, szkoleniowych czy marketingowych, w dwóch przypadkach respondentami byli prezesi firm.

Próba przedstawicieli pracodawców:

- Kimball Electronics (pochodzenie: USA),
- Volkswagen (pochodzenie: Niemcy),
- Blum Polska Sp. z o.o. (pochodzenie: Austria),
- Phoenix Contact Wielkopolska Sp. z o.o. (pochodzenie: Niemcy),
- Gastronom (pochodzenie: Polska).

Próba testowa:

- Stadler Poland Sp. z o.o. (pochodzenie: Szwajcaria).

Łącznie przeprowadzono 15 wywiadów indywidualnych w województwie wielkopolskim – po trzy w każdym z pięciu subregionów (poznański, leszczyński, kaliski, koniński i pilski). Terytorialny rozkład respondentów odzwierciedlał założenie o lokalnym charakterze partnerstw edukacyjno-gospodarczych oraz pozwolił uchwycić terytorialne zróżnicowanie mechanizmów wdrażania polityki młodzieżowej w sektorze kształcenia zawodowego. Dobór respondentów opierał się na wcześniej ustalonej klasyfikacji trójsektorowej, stanowiącej element projektu badawczego. Uwzględniono także zróżnicowanie szkół (branżowe, techniczne), branż reprezentowanych przez przedsiębiorców (np. motoryzacyjna, budowlana, spożywcza) oraz zakresu działania jednostek samorządowych (Centra Wsparcia Rzemiosła, Kształcenia Dualnego i Zawodowego – CWRKDiZ). Na wcześniejszym etapie zrealizowano także trzy wywiady testowe (nie wchodzące do próby właściwej), które odbyły się w Siedlcach (woj. mazowieckie) i miały formę roboczych notatek.

4.1.13. Wyzwania i ograniczenia badania

Badania jakościowe, mimo swojej wartości poznawczej, wiążą się z istotnymi wyzwaniami i ograniczeniami, które należy świadomie brać pod uwagę. Należy przede wszystkim zwrócić uwagę na kwestię subiektywności, relatywizmu oraz ograniczonej

możliwości generalizacji wyników⁹⁴³. W przypadku niniejszego badania dobór próby miał charakter celowy i koncentrował się na aktorach aktywnie zaangażowanych w lokalną współpracę w modelu szkoła–biznes–samorząd. Przeprowadzono łącznie 15 wywiadów w grupie właściwej. Celem nie było uzyskanie reprezentatywności statystycznej, lecz pogłębione zrozumienie lokalnych mechanizmów wdrażania polityki młodzieżowej w obszarze kształcenia zawodowego. Z tego względu rezultaty należy interpretować jako kontekstualne i osadzone w realiach województwa wielkopolskiego.

Kolejnym ograniczeniem było występowanie subiektywnego elementu interpretacji danych. Choć badanie opierało się na ustrukturyzowanym scenariuszu i transkrypcjach rozmów, proces analizy jakościowej wiąże się z koniecznością przypisywania znaczeń wypowiedziom respondentów. Każda analiza tego typu odzwierciedla doświadczenia, wiedzę i intuicję badaczki, co jest wpisane w specyfikę badań jakościowych⁹⁴⁴. Wywiady były przeprowadzane w specyficznym okresie pandemii Covid-19. Początkowo zakładano, że badania odbędą się w formie bezpośredniej, jednak sytuacja epidemiologiczna wymusiła zmianę tego założenia – 12 z 15 wywiadów właściwych zostało zrealizowanych zdalnie za pomocą platformy Zoom. Nie wpłynęło to jednak negatywnie na jakość merytoryczną zgromadzonych danych, ponieważ wszystkie rozmowy zostały nagrane i w całości przetranskrybowane. Badaczka nie prowadziła dodatkowych notatek z wywiadów – analiza opierała się na materiale audio oraz jego zapisie tekstowym. Dodatkowym wyzwaniem organizacyjnym były trudności w rekrutacji respondentów, przede wszystkim wśród przedstawicieli firm. Część potencjalnych uczestników odmówiła udziału z powodu braku czasu, napiętego harmonogramu lub sytuacji gospodarczej przedsiębiorstwa w czasie pandemii. Mimo tych ograniczeń zachowano zakładany rozkład respondentów według trzech środowisk: szkół, pracodawców i samorządów.

4.2. Koncepcja współpracy z pracodawcami w szkole prowadzącej kształcenie zawodowe w województwie wielkopolskim

Celem niniejszego podrozdziału jest wprowadzenie do analizy modelu współpracy między szkołami prowadzącymi kształcenie zawodowe a pracodawcami w województwie wielkopolskim, z uwzględnieniem roli samorządu jako koordynatora tych działań. W części tej zarysowano ogólny kontekst funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w regionie,

⁹⁴³ J. Gajda, *Zastosowanie metod...* s. 115.

⁹⁴⁴ A. Pegani, *Aspekty metodyczne w przeprowadzaniu badań naukowych – badania jakościowe*, „Wiedza Obronna” t. 285, nr 4, 2023, online: <https://doi.org/10.34752/2023-n285>, [dostęp: 27.05.2025].

uwzględniając wybrane dane statystyczne, opis głównych aktorów oraz charakterystykę środowiska społeczno-gospodarczego.

Podjęto próbę zidentyfikowania najważniejszych uwarunkowań instytucjonalnych i społecznych, w których osadzona jest omawiana polityka młodzieżowa w sektorze kształcenia zawodowego w regionie. Znaczną uwagę poświęcono dokumentom strategicznym województwa, a także programom, inicjatywom i interwencjom publicznym wspierającym rozwój szkolnictwa zawodowego. Analiza ta miała charakter selektywny – skoncentrowano się na tych treściach, które uznano za istotne z punktu widzenia dalszej analizy modelu szkoła–biznes–samorząd zobrazowanego przez materiał empiryczny w dalszej części pracy.

Zarysowano również społeczno-ekonomiczny kontekst województwa wielkopolskiego, podkreślając jego wysoką aktywność gospodarczą, niski poziom bezrobocia oraz rozwiniętą infrastrukturę edukacyjną. Czynniki te mogą wpływać na sposób, w jaki lokalni aktorzy wdrażają działania w ramach polityki młodzieżowej w sektorze kształcenia zawodowego – w tym na formy, intensywność i skuteczność współpracy, możliwość osiągnięcia efektu synergii oraz inicjowania oddolnych działań w ramach badanej polityki publicznej.

Chociaż w pracy nie zastosowano bezpośredniej analizy porównawczej, należy podkreślić, że wybrane rozwiązania instytucjonalne i mechanizmy wdrażania polityki młodzieżowej w sektorze kształcenia zawodowego zaobserwowane w województwie wielkopolskim mogą stanowić punkt odniesienia dla innych regionów w Polsce, zainteresowanych rozwojem partnerskich form współpracy na rzecz kształcenia zawodowego.

4.2.1. Wielkopolski kontekst współpracy na rzecz kształcenia zawodowego

Wybór województwa wielkopolskiego jako przypadku badawczego został uzasadniony zarówno przesłankami empirycznymi, jak i teoretycznymi. Region ten od lat plasuje się w czołówce województw pod względem wskaźników rozwoju społeczno-gospodarczego⁹⁴⁵ w Polsce, co czyni go znaczącym polem analizy procesów wdrażania polityk publicznych, także w obszarze edukacji zawodowej. Przede wszystkim na uwagę zasługuje m.in. niski poziom bezrobocia, wysoki odsetek zatrudnionych w sektorze przedsiębiorstw, a także rosnąca liczba inwestycji zagranicznych – czynniki te wspólnie kształtują warunki, w których współpraca pomiędzy szkołami, samorządami a przedsiębiorcami może być realizowana w sposób trafny i

⁹⁴⁵ Przykład. produkt krajowy brutto (PKB) w przeliczeniu na jednego mieszkańca (*per capita*). Zob. Zintegrowana Platforma Edukacyjna, *Wskaźniki rozwoju społeczno-gospodarczego*, online: <https://zpe.gov.pl/a/wskazniki-rozwoju-spoleczno-gospodarczego/DkIOAHsUQ> [dostęp: 11.05.2025].

potencjalnie skuteczny⁹⁴⁶. Poniżej przedstawiono w sposób systematyczny argumenty uzasadniające wybór województwa jako interesującego obszaru badawczego z punktu widzenia problematyki badawczej.

Geograficznie województwo wielkopolskie, usytuowane w środkowo-zachodniej Polsce, a wraz z województwami lubuskim i zachodniopomorskim tworzy makroregion północno-zachodni - zgodnie z Klasyfikacją Jednostek Terytorialnych do Celów Statystycznych (NUTS)⁹⁴⁷. Dokładne informacje na temat powierzchni, ludności i jej zagęszczenia na tle innych województw ilustruje tabela 22.

Tabela 22. Powierzchnia i ludność w Polsce z podziałem na województwa w 2020 r. (Stan w dniu 31 grudnia)

Województwa	Powierzchnia w km2	Ludność	
		Ogółem	na 1 km2
Dolnośląskie	19947	2891321	145
Kujawsko-pomorskie	17971	2061942	115
Lubelskie	25 123	2095258	83
Lubuskie	13988	1007145	72
Łódzkie	18219	2 437 970	134
Małopolskie	15183	3 410 441	225
Mazowieckie	35559	5 425 028	153
Opolskie	9412	976 774	104
Podkarpackie	17846	2 121 229	119
Podlaskie	20187	1 173 286	58
Pomorskie	18323	2 346 671	128
Śląskie	12333	4 492 330	364
Świętokrzyskie	11710	1 224 626	105
Warmińsko-mazurskie	24173	1 416 495	59
Wielkopolskie	29826	3 496 450	117
Zachodniopomorskie	22905	1 688 047	74

Źródło: Urząd Statystyczny w Poznaniu, *Sytuacja demograficzna województwa wielkopolskiego w 2020 r.*, 2021.

Województwo wielkopolskie, pod względem powierzchni, należy do największych regionów administracyjnych w Polsce – w 2020 r. zajmowało 29 826 km², co stanowiło 9,5% powierzchni kraju⁹⁴⁸. W klasyfikacji województw znajduje się na drugim miejscu, zaraz po

⁹⁴⁶ K. Olejniczak, *Wprowadzenie do zagadnień ewaluacji...*, s. 23.

⁹⁴⁷ Klasyfikacja NUTS (fr. *Nomenclature des unités territoriales statistiques*, czyli Klasyfikacja Jednostek Terytorialnych do Celów Statystycznych) to standard stosowany przez Unię Europejską do podziału terytoriów państw członkowskich na potrzeby zbierania, analizowania i porównywania danych statystycznych. Zob. Główny Urząd Statystyczny, *Historia klasyfikacji NUTS*, online: <https://stat.gov.pl/statystyka-regionalna/jednostki-terytorialne/klasyfikacja-nuts/historia-klasyfikacji-nuts/> [dostęp: 11.05.2025].

⁹⁴⁸ Główny Urząd Statystyczny, *Rocznik statystyczny województw 2021*, 2021, s. 26.

województwie mazowieckim. W zakresie gęstości zaludnienia region cechuje się umiarkowaną koncentracją ludności – wskaźnik ten wyniósł w omawianym roku 117 osób na km², podczas gdy średnia krajowa kształtowała się na poziomie 122 osób na km²⁹⁴⁹.

Liczba ludności województwa wielkopolskiego wynosiła na koniec 2020 r. 3 496,5 tys., co stanowiło 9,1% całkowitej populacji Polski. W klasyfikacji województw pod względem liczby ludności region zajmował trzecie miejsce – po województwach mazowieckim (14,2%) i śląskim (11,7%)⁹⁵⁰. Do największych jednostek powiatowych pod względem liczby mieszkańców należały: miasto Poznań (532,0 tys. osób) oraz powiat poznański (406,6 tys.), co odpowiadało ponad 34% populacji całego województwa⁹⁵¹. Najmniej zaludnione były powiaty międzychodzki (36,6 tys. osób) i chodzieski (46,8 tys.)⁹⁵². Istotnymi ośrodkami miejskimi o znaczeniu regionalnym i subregionalnym to: Kalisz (102,8 tys. mieszkańców), Konin (75,9 tys.), Piła (74,1 tys.), Ostrów Wielkopolski (72,6 tys.), Gniezno (69,3 tys.) i Leszno (64,5 tys.)⁹⁵³. Wielkopolska wyróżnia się również dużą liczbą niewielkich miast – aż 93 spośród nich liczyło mniej niż 20 tys. mieszkańców⁹⁵⁴. Pod względem struktury administracyjnej województwo dzieli się na 31 powiatów ziemskich oraz 4 miasta na prawach powiatu. W jego skład wchodziły łącznie 226 gmin, w tym 19 miejskich, 90 miejsko-wiejskie oraz 117 wiejskich. Struktura osadnicza Wielkopolski obejmowała 113 miast oraz 5 458 miejscowości wiejskich⁹⁵⁵. Pod względem podziału statystycznego, region dzieli się na sześć subregionów: kaliski (z Kaliszem jako centralnym ośrodkiem), koniński (z Koninem), leszczyński (z Leszmem), pilski (z Pilem), poznański oraz subregion obejmujący samo miasto Poznań jako oddzielny subregion.⁹⁵⁶ Strukturę subregionalną Wielkopolski prezentuje rysunek 6. Taka struktura odgrywa istotną rolę w planowaniu regionalnych polityk publicznych, w tym programów wspierających rozwój edukacji zawodowej.

⁹⁴⁹ Urząd Statystyczny w Poznaniu, *Sytuacja demograficzna województwa wielkopolskiego w 2020 r.*, 2021, s. 15, online: <https://poznan.stat.gov.pl/publikacje-i-foldery/ludnosc/sytuacja-demograficzna-wojewodztwa-wielkopolskiego-w-2020-r-,6.html?pdf=1> [dostęp: 08.04.2022]

⁹⁵⁰ Tamże, s. 16.

⁹⁵¹ Tamże.

⁹⁵² Tamże, s. 18.

⁹⁵³ Wojewódzki Inspektorat Ochrony Środowiska, *Charakterystyka województwa wielkopolskiego*, online: https://poznan.wios.gov.pl/monitoring-srodowiska/publikacje/raport2013-2015/02_CharakterystykaWojewodztwa_13-15.pdf [dostęp: 06.10.2022].

⁹⁵⁴ Urząd Statystyczny w Poznaniu, *Sytuacja demograficzna ...*

⁹⁵⁵ Regionalna Dyrekcja Ochrony Środowiska w Poznaniu, *Wielkopolska w liczbach*, online: <https://www.gov.pl/web/rdos-poznan/wielkopolskie-w-liczbach#:~:text=3%2C5%20tys.,miejsko%2Dwiejskich%20i%20117%20wiejskich> [dostęp: 12.09.2022].

⁹⁵⁶ Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Poznaniu, *Biuletyn Informacyjny*, 2013, online: <https://wuppoznan.praca.gov.pl/rynek-pracy/publikacje> [dostęp: 06.10.2022].

Rysunek 6. Podział województwa wielkopolskiego na subregiony



Źródło: Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Poznaniu, *Biuletyn Informacyjny*, 2013.

Największym i demograficznie najintensywniejszym ośrodkiem województwa wielkopolskiego pozostaje aglomeracja poznańska, która realizuje funkcję regionalnego centrum rozwoju społeczno-gospodarczego. Jej dominująca rola ujawnia się zwłaszcza w sektorach produkcyjnych, usługowych, naukowych oraz w instytucjach otoczenia biznesu i kultury. W pozostałych częściach województwa poziom rozwoju jest relatywnie niższy, choć działalność gospodarcza wykazuje tendencje koncentracyjne w ośrodkach subregionalnych, które posiadają własne specjalizacje branżowe. Południowa i południowo-wschodnia część

województwa to obszary o silnie rozwiniętej bazie przemysłowej, skoncentrowanej wokół sektora spożywczego, włókienniczego, odzieżowego i elektromaszynowego. W regionie południowo-zachodnim, z ośrodkiem w Lesznie, rozwój gospodarczy opiera się na przetwórstwie rolno-spożywczym, wspieranym przez wysoką efektywność lokalnego rolnictwa. Z kolei, wschodnia część Wielkopolski, z Koninem jako głównym miastem, specjalizuje się w przemyśle paliwowo-energetycznym, w dużej mierze opartym na eksploatacji węgla brunatnego. W północnych rejonach województwa, z centrum w Pile, podstawą rozwoju staje się turystyka, wspierana przez korzystne warunki środowiskowe i przyrodnicze. Tak zróżnicowany układ funkcjonalno-przestrzenny sprawia, że województwo wielkopolskie stanowi mozaikę o zróżnicowanym potencjale gospodarczym i społecznym⁹⁵⁷.

Wielkopolska dysponuje szeregiem atutów sprzyjających rozwojowi gospodarczemu, wśród których należy wymienić: korzystne położenie komunikacyjne, obecność rozwiniętych tras tranzytowych wschód-zachód (jak droga E30 i linia kolejowa E20) oraz międzynarodowego Portu Lotniczego. Wielkopolska może też pochwalić się wysokim poziomem przedsiębiorczości, w tym udziałem kapitału zagranicznego, dużym potencjałem produkcyjnym, zwłaszcza w sektorze małych i średnich przedsiębiorstw, a także efektywnym rolnictwem i rozwiniętym sektorem usług. Wysoki potencjał tego województwa potwierdzają wskaźniki makroekonomiczne (niektóre z nich zostaną omówione w tym rozdziale). Podstawowym wskaźnikiem makroekonomicznym odzwierciedlającym kondycję gospodarki województwa wielkopolskiego jest wartość produktu krajowego brutto (PKB). W 2020 r. województwo wielkopolskie wygenerowało produkt krajowy brutto (PKB) o wartości 231 752 mln zł (w cenach bieżących), co oznaczało wzrost o 3,1% w porównaniu z rokiem poprzednim. Region ten, z udziałem 10,0% w ogólnokrajowej wartości PKB, plasował się w gronie województw mających największy wkład w tworzenie dochodu narodowego⁹⁵⁸. Jednym z

⁹⁵⁷ Por. T. Kaczmarek, Ł. Miś, *Aglomeracja poznańska. Przestrzeń, ludzie, instytucje*, Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe, 2009, ss. 71-89; T. Kaczmarek, U. Kaczmarek, R. Bul, *Analiza relacji funkcjonalnych aglomeracji poznańskiej z otoczeniem regionalnym*, Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, 2011; B. Wojtyra, *Lokalne strefy aktywności gospodarczej w procesie rozwoju obszarów wiejskich województwa wielkopolskiego*, Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe, 2019.

⁹⁵⁸ W 2020 roku – podobnie jak w latach poprzednich – ponad 60% krajowego produktu krajowego brutto (PKB) zostało wygenerowane przez pięć województw. Największy udział odnotowano w województwie mazowieckim, które odpowiadało za 22,9% całkowitej wartości PKB (wobec 22,8% w 2019 roku), z czego znaczącą część stanowił region warszawski stołeczny (17,7% wobec 17,5% w roku poprzednim). Na kolejnych miejscach uplasowały się województwa: śląskie (11,7% wobec 12,1%), wielkopolskie (10,0% wobec 9,9%), dolnośląskie (8,4% wobec 8,3%) oraz małopolskie (8,1%, identycznie jak w roku 2019). Zob. Urząd Statystyczny w Poznaniu, *Produkt krajowy brutto w województwie wielkopolskim w 2020 r.*, 2021, online: https://poznan.stat.gov.pl/opracowania-biezace/opracowania-sygnalne/inne-opracowania/produkt-krajowy-brutto-w-wojewodztwie-wielkopolskim-w-2020-r-%2C5%2C14.html?utm_source=chatgpt.com [dostęp: 08.04.2022].

najistotniejszych wskaźników wykorzystywanych w analizie rozwoju społeczno-ekonomicznego regionu jest produkt krajowy brutto (PKB) w przeliczeniu na jednego mieszkańca (*per capita*). Wskaźnik ten pozwala na porównywanie poziomu dobrobytu oraz efektywności gospodarki między regionami, niezależnie od ich wielkości demograficznej czy terytorialnej. W praktyce stanowi on syntetyczną miarę aktywności gospodarczej, wykorzystywaną zarówno w krajowych, jak i międzynarodowych analizach porównawczych. Wartość PKB *per capita* w województwie wyniosła w tym samym roku 66 208 zł. Mimo niewielkiego spadku tego wskaźnika w ujęciu realnym (o 1,3% względem roku 2019), Wielkopolska – podobnie jak w latach poprzednich – znalazła się w grupie czterech województw, w których PKB na mieszkańca przekroczył średnią krajową⁹⁵⁹. Omawiane wskaźniki zbiorczo przedstawia tabela 23.

Tabela 23. PKB w cenach bieżących (mln zł) oraz PKB per capita (zł) dla wszystkich 16 województw w Polsce za rok 2020 (z rozdzieleniem GUS - woj. mazowieckie na dwa regiony: „Warszawski stołeczny” oraz „Mazowiecki regionalny”)

Województwo	PKB (mln zł)	Udział PKB (%)	PKB per capita (zł)	% średniej krajowej
Polska (razem)	2 326 656	100 %	60 663	100,0 %
Dolnośląskie	194 631	8,4 %	67 148	110,7 %
Kujawsko-pomorskie	102 302	4,4 %	49 439	81,5 %
Lubelskie	86 899	3,7 %	41 315	68,1 %
Lubuskie	49 897	2,1 %	49 394	81,4 %
Łódzkie	144 082	6,2 %	58 840	97,0 %
Małopolskie	189 295	8,1 %	55 448	91,4 %
Mazowieckie (regionalne)*	120 440	5,2 %	51 627	85,1 %
Opolskie	46 805	2,0 %	47 723	78,7 %
Podkarpackie	89 154	3,8 %	41 937	69,1 %
Podlaskie	52 383	2,3 %	44 522	73,4 %
Pomorskie	135 333	5,8 %	57 669	95,1 %
Śląskie	270 893	11,6 %	60 091	99,1 %
Świętokrzyskie	53 686	2,3 %	43 646	71,9 %
Warmińsko-mazurskie	60 465	2,6 %	42 566	70,2 %
Warszawski stołeczny (region)	412 793	17,7 %	133 368	219,9 %
Wielkopolskie	231 752	10,0 %	66 208	109,1 %
Zachodniopomorskie	85 846	3,7 %	50 700	83,6 %

Źródło: Główny Urząd Statystyczny, *Wstępne szacunki produktu krajowego brutto 31.12.2021 r.* w

⁹⁵⁹ W 2020 roku przeciętna wartość produktu krajowego brutto (PKB) per capita w Polsce wyniosła 61 231 zł. Województwo wielkopolskie należało do czterech regionów, w których wskaźnik ten przekroczył średnią krajową. Najwyższy poziom odnotowano w województwie mazowieckim – o 58,6% powyżej średniej, przy czym w samym regionie warszawskim stołecznym wartość ta była ponad dwukrotnie wyższa niż krajowa. Następnie uplasowały się województwa: dolnośląskie (o 9,6% powyżej średniej), wielkopolskie (o 8,6%) oraz śląskie (o 0,7%). Zob. Urząd Statystyczny w Poznaniu, *Produkt krajowy brutto...*

https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5482/8/4/1/wstepne_szacunki_produkty_krajowego_brutto_w_przekroju_regionow_w_2020_r.pdf?utm_source=chatgpt.com [dostęp: 10.04.2025].

Kolejnym istotnym wskaźnikiem jest poziom przedsiębiorczości w województwie wielkopolskim⁹⁶². Na koniec grudnia 2020 roku w rejestrze REGON figurowało 461 225 podmiotów gospodarki narodowej zarejestrowanych na terenie województwa wielkopolskiego. W porównaniu z rokiem poprzednim liczba ta wzrosła o 3,4%, co odzwierciedla tendencję ogólnokrajową. Wielkopolska odpowiadała za 9,9% ogólnej liczby zarejestrowanych

⁹⁶¹ W 2020 r. w skali całego kraju wytworzono wartość dodaną brutto (WDB) w kwocie 2059056 mln zł, tj. o 2,4% większej niż przed rokiem. W 2020 r. w Polsce największą część WDB (28,0%; przed rokiem 28,6%) wytworzyły jednostki z sekcji: handel; naprawa pojazdów samochodowych, transport i gospodarka magazynowa, zakwaterowanie i gastronomia oraz informacja i komunikacja. Sekcje te przodowały w generowaniu WDB 2 województw – mazowieckiego (32,7% WDB województwa, w tym w regionie warszawskim stołecznym 36,0% WDB regionu) i pomorskiego (29,1%). Zob. Urząd Statystyczny w Poznaniu, *Produkt krajowy brutto...*

⁹⁶² Wskaźnik przedsiębiorczości – mierzony liczbą podmiotów gospodarczych przypadających na 10 000 osób w wieku produkcyjnym – osiągnął w Wielkopolsce wartość 2201, przewyższając średnią krajową wynoszącą 2036. Najwyższe wyniki uzyskały: Poznań (3850) oraz otaczający go powiat poznański (2795), co czyniło je najbardziej atrakcyjnymi miejscami do prowadzenia działalności gospodarczej w regionie. Najniższy poziom przedsiębiorczości odnotowano natomiast w powiecie złotowskim (1369), kolskim (1397), kaliskim i tureckim (po 1495). Zob. Główny Urząd Statystyczny, *Województwo wielkopolskie – podregiony, powiaty, gminy. Charakterystyka demograficzna, gospodarcza i przestrzenna 2021*, GUS, 2021, ss. 72-75, online: <https://poznan.stat.gov.pl/publikacje-i-foldery/roczniki-statystyczne/wojewodztwo-wielkopolskie-2019-podregiony-powiaty-gminy,1,16.html> [dostęp: 08.04.2022].

podmiotów w Polsce, co plasowało ją na trzecim miejscu w kraju – po województwach mazowieckim (19,0%) i śląskim (10,6%). Największe skupiska działalności gospodarczej koncentrowały się w Poznaniu (118 751 podmiotów) oraz w powiecie poznańskim (68 153), które łącznie stanowiły ponad 40% wszystkich jednostek zarejestrowanych w województwie. Najwyższa gęstość rozmieszczenia podmiotów przypadała na Poznań (453 podmioty na km²), a w dalszej kolejności na miasta na prawach powiatu: Leszno (291), Kalisz (173) i Konin (105). Z kolei, najniższe wskaźniki występowały w powiatach złotowskim i czarnkowsko-trzcianeckim (po 4 jednostki na km²) oraz międzychodzkiem (5 jednostek na km²)⁹⁶³.

Wzrost aktywności gospodarczej w województwie wielkopolskim oraz obserwowalna dynamika sektora przedsiębiorstw pozwalają zidentyfikować zarówno pozytywne, jak i negatywne tendencje rozwojowe. Należy jednak zaznaczyć, że dominujące są zjawiska o charakterze korzystnym.

Wśród pozytywnych trendów wymienia się m.in.:

- szybki wzrost liczby małych i średnich przedsiębiorstw (MŚP),
- korzystną różnorodność branż i rodzajów firm,
- rosnący potencjał ekonomiczny i produkcyjny firm,
- długotrwałe tradycje w wielu branżach i sektorach,
- wysoką produktywność przedsiębiorstw, które rośnie w tempie,
- wysoki poziom nakładów inwestycyjnych, w tym inwestycje zagraniczne,
- wysokie kwalifikacje pracowników i stosunkowo niskie koszty pracy,
- stopniowy rozwój sektora kreatywnego,
- zwiększone możliwości korzystania z funduszy unijnych, w tym instrumentów zwrotnych, takich jak JEREMIE⁹⁶⁴,
- zwiększone zaangażowanie samorządów w rozwijanie przedsiębiorstw.

Z drugiej strony, wskazuje się również na pewne ograniczenia i wyzwania, takie jak:

- niedostateczne wyposażenie kapitałowe i dekapitalizacja wielu firm,
- mała liczba firm działających w wysokich technologiach,
- niska innowacyjność przedsiębiorstw, wyrażająca się w niskich nakładach

⁹⁶³ Urząd Statystyczny w Poznaniu, *Podmioty gospodarki narodowej w rejestrze REGON 15.02.2021 r. w województwie wielkopolskim*. Stan na koniec 2020 r., online: <https://poznan.stat.gov.pl/opracowania-biezace/opracowania-sygnalne/podmioty-gospodarcze/podmioty-gospodarki-narodowej-w-rejestrze-regon-w-wojewodztwie-wielkopolskim-stan-na-koniec-2020-r-,4,9.html> [dostęp: 3.03.2022].

⁹⁶⁴ Bank Gospodarstwa Krajowego, *Pożyczki z projektu Jeremie2 dla województwa wielkopolskiego*, online: <https://www.bgk.pl/male-i-srednie-przedsiębiorstwa/finansowanie-działalności-bieżącej/pożyczki-unijne/pożyczki-z-programu-jeremie2-dla-województwa-wielkopolskiego/> [dostęp: 1.09.2023].

inwestycyjnych,

- słabe wykorzystanie potencjału badawczego i rozwojowego dostępnego na lokalnym poziomie,
- niewystarczające powiązania między firmami,
- opozycja społeczna wobec nowych inwestycji,
- niedostateczny rozwój specjalistycznych instytucji wspierających biznes, przy jednoczesnym nieskutecznym wykorzystaniu już istniejących⁹⁶⁵.

Nakłady inwestycyjne stanowią następny, istotny wskaźnik rozwoju gospodarczego regionu. W 2020 roku, wartość nakładów inwestycyjnych w województwie wielkopolskim wyniosła 27 736,0 mln zł, co stanowiło 9,0% ogólnej wartości inwestycji na poziomie kraju. W przeliczeniu na 1 mieszkańca Wielkopolski, nakłady inwestycyjne wynosiły 7 924 zł, co jest nieco niższą wartością niż średnia krajowa, wynosząca 8 068 zł. Największy odsetek nakładów inwestycyjnych w regionie w 2020 roku przypadał na sektor usług, stanowiący 55,1% całkowitej sumy (15 286,0 mln zł). Kolejnym sektorem pod względem wielkości nakładów były przemysł i budownictwo, które stanowiły 41,9% (11 611,0 mln zł). Natomiast sektor rolnictwa, leśnictwa, łowiectwa i rybactwa miał udział na poziomie 3,0% (839,0 mln zł)⁹⁶⁶. W 2020 r. poziom nakładów inwestycyjnych w Wielkopolsce częściowo wynika z inwestycji zagranicznych, które przyczyniły się do powstania nowych przedsiębiorstw oraz rozwoju tych już istniejących. Inwestycje zagraniczne przynoszą wiele korzyści, takich jak tworzenie nowych miejsc pracy, transfer nowych technologii oraz efekt mnożnikowy⁹⁶⁷. Województwo wielkopolskie wyróżnia się znacznym zaangażowaniem tego rodzaju kapitału. Analizując przestrzenne rozmieszczenie inwestycji z kapitałem zagranicznym w regionie, można zauważyć, że w 2020 r. aż 66,8% firm z kapitałem zagranicznym miało swoją siedzibę w okolicach Poznania, w tym w samym Poznaniu oraz w powiecie poznańskim⁹⁶⁸. Znaczna część pochodzi z Republiki Federalnej Niemiec oraz Królestwa Niderlandów – ponad 60%⁹⁶⁹

⁹⁶⁵ Wielkopolskie Regionalne Obserwatorium Terytorialne, online: <https://wrot.umww.pl/gospodarka/> [dostęp: 1.09.2023].

⁹⁶⁶ Wielkopolskie Regionalne Obserwatorium Terytorialne, Urząd Marszałkowski Województwa Wielkopolskiego, *Przegląd Regionalny Polski 2019, Przegląd sytuacji społeczno-gospodarczej województwa wielkopolskiego*, 2019, s. 6, online: <https://wrot.umww.pl/wp-content/uploads/2019/12/Przegl%C4%85d-regionalny-Polski-2019-wk%C5%82ad-Wielkopolski.pdf> [dostęp: 1.09.2023].

⁹⁶⁷ Efekt mnożnikowy to koncepcja ekonomiczna, która opisuje wielokrotny wzrost zatrudnienia i dochodu narodowego poprzez zwiększenie inwestycji lub wydatków rządowych. Zob. Encyklopedia zarządzania, *Efekt mnożnikowy*, online: https://mfiles.pl/pl/index.php/Efekt_mno%C5%BCnikowy [dostęp: 17.02.2022].

⁹⁶⁸ Wielkopolskie Regionalne Obserwatorium Terytorialne...

⁹⁶⁹ Urząd Marszałkowski Województwa Wielkopolskiego, *Informacja o stanie gospodarki województwa wielkopolskiego w 2019 roku, 2020, s. 22.* online:

Kapitał ludzki i społeczny stanowi jeden z głównych zasobów rozwojowych regionu, warunkujący jego zdolność do wdrażania polityk publicznych oraz podejmowania skutecznej współpracy międzysektorowej. W przypadku województwa wielkopolskiego, w analizowanej dekadzie 2010-2020, zaobserwowano zarówno korzystne, jak i niekorzystne tendencje demograficzne. Choć region ten przez lata charakteryzował się względną stabilnością demograficzną, to w 2020 roku, podobnie jak większość województw w Polsce, odnotował ujemny przyrost naturalny – wyniósł on -4 128 osób, co w przeliczeniu daje -1,18 na 1000 mieszkańców⁹⁷⁰. Pod względem wartości bezwzględnej był to trzeci najgorszy wynik w kraju po województwach śląskim (-10 390) i mazowieckim (-6 279), co pokazuje skalę zjawiska nawet w województwach wysoko rozwiniętych⁹⁷¹. Dodatkowo saldo migracji wewnętrznej i zagranicznej w Wielkopolsce występowało głównie w obrębie aglomeracji poznańskiej, natomiast wiele powiatów peryferyjnych (np. złotowski, rawicki, wągrowiecki) doświadczało spadku liczby ludności⁹⁷². W latach 2010-2020 liczba mieszkańców województwa wzrosła z 3 453,0 tys. do 3 496,5 tys., jednak dynamika tego wzrostu była znacząco niższa niż w województwach mazowieckim (+216 tys.) czy pomorskim (+107 tys.), co oznacza, że Wielkopolska nie należy do najszybciej rozwijających się demograficznie regionów w Polsce⁹⁷³. Istotnym problemem w województwie wielkopolskim – jak i w skali całego kraju – pozostaje systematyczny spadek udziału ludności w wieku produkcyjnym. W latach 2010-2020 udział tej grupy wiekowej zmniejszył się o ponad 3 p.p., przy jednoczesnym wzroście udziału osób w wieku poprodukcyjnym, co wskazuje na proces starzenia się społeczeństwa⁹⁷⁴. Podobną tendencję odnotowano w województwach opolskim i łódzkim, gdzie procesy demograficzne przebiegają jeszcze szybciej⁹⁷⁵. Z punktu widzenia wdrażania polityk publicznych, w tym polityki młodzieżowej (szczególnie w kształceniu zawodowym), znaczenia nabiera przestrzenne zróżnicowanie tych tendencji. Aglomeracja poznańska pozostaje demograficznie

https://www.umww.pl/artykuly/23372/pliki/20210524071335_informacjaostaniegospodarkiwojewdztwawielkopolskiegow2019roku005.pdf [dostęp: 1.09.2023].

⁹⁷⁰ Główny Urząd Statystyczny, *Rocznik Demograficzny 2021*, ss. 82-89, online: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-demograficzny-2021,3,15.html> [dostęp: 13.09.2023].

⁹⁷¹ Tamże.

⁹⁷² Główny Urząd Statystyczny, *Ludność. Stan i struktura demograficzna w przekroju terytorialnym. Stan na 31.12.2020*, 2021, ss. 45-48, online: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/ludnosc/ludnosc-stand-i-struktura-ludnosc-i-raz-ruch-naturalny-w-przekroju-terytorialnym-stand-w-dniu-31-12-2020,6,29.html?pdf=1> [dostęp: 20.12.2021].

⁹⁷³ Główny Urząd Statystyczny, *Rocznik statystyczny województw...* s. 60.

⁹⁷⁴ Tamże.

⁹⁷⁵ Główny Urząd Statystyczny, *Prognoza ludności na lata 2014-2050*, 2014, ss. 98-103, online: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/prognoza-ludnosc/prognoza-ludnosc-na-lata-2014-2050-opracowana-2014-r-,1,5.html> [dostęp: 08.04.2020].

stabilna i przyciąga nowych mieszkańców, natomiast część subregionów zmagają się z depopulacją, co stawia przed decydentami konieczność dyferencjacji narzędzi i strategii wdrażanych na poziomie lokalnym.

Wskaźniki, takie jak dynamicznie rosnąca liczba pracujących, wzrastające przeciętne zatrudnienie i wynagrodzenia brutto, oraz niska stopa bezrobocia rejestrowanego, jednoznacznie potwierdzają korzystną sytuację na rynku pracy w analizowanym regionie. Według danych z Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL)⁹⁷⁶ z 2020 r., w II kwartale 2020 r. w województwie wielkopolskim odnotowano spadek liczby pracujących, współczynnika aktywności zawodowej oraz wskaźnika zatrudnienia. Liczba aktywnych zawodowo wyniosła 1601 tys. osób (spadek o 3,1% r/r), z czego 1572 tys. było pracujących (spadek o 1,9%). Liczba osób bezrobotnych zmniejszyła się o 43,1%, jednak wzrósł wskaźnik obciążenia pracujących osobami niepracującymi – do 781 na 1000 (wobec 744 przed rokiem). Współczynnik aktywności zawodowej ukształtował się na poziomie 57,2% (spadek o 1,9 %.), co plasowało Wielkopolskę na trzecim miejscu w kraju. Dla porównania: najwyższy wskaźnik zanotowano w mazowieckim (59,6%), a najniższy w śląskim (51,9%). Wartości te były silnie zróżnicowane ze względu na płeć – aktywność zawodowa wynosiła 68,7% wśród mężczyzn i 46,7% wśród kobiet (różnica 22,0 %.). Mniejsze różnice wystąpiły w podziale terytorialnym: na wsi 59,1%, w miastach 55,6%⁹⁷⁷.

Najważniejszym wskaźnikiem potwierdzającym dobrą sytuację na rynku pracy była stopa bezrobocia rejestrowanego, która w 2019 r. wynosiła tylko 2,9 % i była najniższą w całej Polsce⁹⁷⁸. Wskaźnik stopy bezrobocia w badanej dekadzie 2010-2020 prezentuje tabela 24.

⁹⁷⁶ Więcej: Urząd Statystyczny w Poznaniu, *Aktywność ekonomiczna ludności w województwie wielkopolskim w IV kwartale 2020 r., Aktywność ekonomiczna ludności w województwie wielkopolskim w I kwartale 2015 r., Aktywność ekonomiczna ludności w województwie wielkopolskim w I kwartale 2010 r.*, online: <https://poznan.stat.gov.pl/> [dostęp: 1.09.202].

⁹⁷⁷ Urząd Statystyczny w Poznaniu, *Aktywność ekonomiczna ludności w województwie wielkopolskim w II kwartale 2020 r.*, online: https://poznan.stat.gov.pl/files/gfx/poznan/pl/defaultaktualnosci/744/1/49/1/bael_ii_kw_2020.pdf [dostęp: 22.04.2025].

⁹⁷⁸ Główny Urząd Statystyczny, *Informacja o sytuacji społeczno-gospodarczej województw*, nr 4/2018, s.14, online: https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5498/3/32/1/informacja_o_sytuacji_spoleczno_gospodarczej_wojewodztw_4_2018.pdf [dostęp: 22.12.2022].

Tabela 24. Stopa bezrobocia rejestrowanego w województwie wielkopolskim na tle średniej krajowej w latach 2010-2020

Rok	Stopa bezrobocia w Wielkopolsce (%)	Stopa bezrobocia w Polsce ogółem (%)
2010	8,3	12,4
2011	8	12,5
2012	7,4	12,8
2013	6,6	13,4
2014	5,8	11,4
2015	5	9,7
2016	4,3	8,2
2017	3,7	6,6
2018	3,3	5,8
2019	2,9	5,2
2020	3,7	6,2

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Głównego Urzędu Statystycznego, *Bank Danych Lokalnych*, online: <https://bdl.stat.gov.pl/> [dostęp: 9.05.2025].

Widoczny jest systematyczny spadek tego wskaźnika aż do 2019 roku, kiedy osiągnął najniższy poziom (2,9%), po czym w 2020 roku nastąpił wzrost do 3,7%,⁹⁷⁹ prawdopodobnie związany z gospodarczo-społecznymi skutkami pandemii COVID-19. Również w 2020 r. Nadzwyczaj korzystne warunki na rynku pracy występowały w powiatach: kępińskim i poznańskim (2% bezrobocia), wolsztyńskim (2,4%) oraz kaliskim (2,7%). Poznań miał stopę bezrobocia na poziomie 2%, Kalisz 3,3%, Leszno 3,5% i Konin 7,1%. Mniej korzystna sytuacja występowała w powiatach: konińskim (9,7% bezrobocia), chodzieskim (8,2%) oraz słupeckim (7,9%)⁹⁸⁰. Według Wielkopolskiego Regionalnego Obserwatorium Terytorialnego w Poznaniu, silna przedsiębiorczość ma też istotny wpływ na niski poziom bezrobocia w regionie oraz dowodzi o stabilności i atrakcyjności województwa wielkopolskiego dla osób poszukujących pracy (w tym wchodzących na rynek pracy po raz pierwszy).

Na koniec warto wspomnieć również o wydatkowaniu funduszy unijnych w województwie wielkopolskim. Wielkopolski Regionalny Program Operacyjny na lata 2014-2020 (WRPO 2014+)⁹⁸¹ odgrywał priorytetową rolę jako źródło finansowania rozwoju regionu.

⁹⁷⁹ Według GUS najniższy poziom bezrobocia na koniec 2020 r., występował w województwach: wielkopolskim (3,7 proc.), śląskim (4,9 proc.), mazowieckim (5,2 proc.) i małopolskim (5,3 proc.). Serwis samorządowy PAP, online: <https://samorząd.pap.pl/kategoria/aktualnosci/gus-o-stopie-bezrobocia-na-koniec-grudnia-2020-roku-dane-dla-kazdego-powiatu> [dostęp: 22.12.2022].

⁹⁸⁰ Główny Urząd Statystyczny, *Komunikat o sytuacji społeczno-gospodarczej województwa wielkopolskiego w sierpniu 2018*, nr 08/2018, s. 6, online: https://poznan.stat.gov.pl/files/gfx/poznan/pl/defaultaktualnosci/750/1/85/1/komunikat_08_2018.pdf [dostęp: 22.12.2022].

⁹⁸¹ Serwis Wielkopolskiego Regionalnego Programu Operacyjnego, online: <https://wrpo.wielkopolskie.pl/skorzystaj-z-programu> [dostęp: 22.12.2022].

W okresie do października 2019 r., WRPO 2014+ znacząco przyczynił się do finansowania różnorodnych projektów, które dotyczyły różnych aspektów życia społeczno-gospodarczego regionu. Całkowita wartość dofinansowanych projektów wyniosła 12 955,7 mln. zł, z czego aż 65,9%, czyli 8 540,3 miliona złotych, stanowiły fundusze strukturalne. Wsparciem objęte zostały także związane z rozwojem transportu, kapitału ludzkiego, badań i rozwoju, przedsiębiorczości, infrastruktury społecznej, efektywnego wykorzystania energii, ochrony środowiska, kultury, turystyki, rewitalizacji oraz społeczeństwa informacyjnego⁹⁸². Fundusze unijne pełniły fundamentalną rolę w realizacji wielu projektów, które miały znaczący wpływ na najważniejsze aspekty życia społeczno-gospodarczego (w tym kształcenia zawodowego) regionu Wielkopolski. Dodatkowo, realizowały funkcję katalizatora w procesie tworzenia gospodarki opartej na wiedzy i promowaniu zrównoważonego rozwoju obszaru. Efekty tych inwestycji są wyraźnie pozytywne, przede wszystkim poprzez stymulowanie wzrostu konkurencyjności oraz zatrudnienia w regionie. Co istotne dla niniejszej dysertacji są projekty o charakterze miękkim, skoncentrowane na rozwoju kapitału ludzkiego i społecznego, zwłaszcza w kontekście kształcenia zawodowego i jego rozwoju. Przykłady niektórych z tych projektów w sektorze kształcenia zawodowego zostaną dokładniej przeanalizowane w dalszej części pracy.

Podsumowując, wybór województwa wielkopolskiego jako studium przypadku znajduje uzasadnienie naukowe i może stanowić istotny wkład w pogłębione zrozumienie dynamiki kształcenia zawodowego w specyficznych warunkach regionalnych. Region ten wyróżnia się jednym z najwyższych poziomów rozwoju gospodarczego w Polsce, co tworzy unikalny kontekst badawczy, w którym zarówno możliwości, jak i wyzwania związane z kształceniem zawodowym przybierają specyficzny charakter. Wielkopolska, dzięki zróżnicowanej strukturze gospodarczej, obejmuje szerokie spektrum branż i sektorów, z których każdy charakteryzuje się odmiennymi potrzebami w zakresie kompetencji zawodowych. Taka różnorodność umożliwia analizę współpracy między systemem edukacji zawodowej a sektorem biznesowym w celu identyfikacji najlepszych praktyk oraz zrozumienia specyficznych barier i problemów. Dodatkowo, atrakcyjność inwestycyjna województwa sprzyja wdrażaniu nowoczesnych technologii i innowacyjnych rozwiązań w edukacji zawodowej. Tym samym badania prowadzone w tym obszarze mogą przyczynić się do opracowania modelowych rozwiązań w

⁹⁸² Por. Zarząd Województwa Wielkopolskiego, *Fundusze Europejskie dla Wielkopolski na lata 2021-2027. FEW 2021+*, Projekt, 2021, online: https://bip.umww.pl/artykuly/2827808/pliki/20211203085655_projektfunduszeuropejskiedlawielkopolski2021konsultacjespoleczne30.095.11.2021.pdf. [dostęp: 22.12.2024].

zakresie rozwoju kształcenia zawodowego na poziomie lokalnym i krajowym.

4.2.2. Aktorzy współpracy na rzecz kształcenia zawodowego

W badanym regionie współpraca w sektorze kształcenia zawodowego została ukształtowana w formie triady instytucjonalnej, obejmującej trzy podstawowe grupy podmiotów: szkoły prowadzące kształcenie zawodowe, pracodawców oraz jednostki samorządu terytorialnego. Centralnym beneficjentem podejmowanych działań pozostaje młodzież – traktowana jako podmiot polityki publicznej, a nie jedynie jej odbiorca⁹⁸³. Każdy z aktorów odgrywa komplementarną rolę: szkoły realizują podstawowy proces dydaktyczno-wychowawczy, pracodawcy udostępniają środowisko pracy i narzędzia do zdobywania doświadczenia zawodowego, natomiast samorządy – jako organizatorzy polityki edukacyjnej i rynku pracy – inicjują, wspierają i koordynują działania partnerów w ramach programów rozwojowych i strategii lokalnych⁹⁸⁴. W dalszej części podrozdziału przedstawiono charakterystykę poszczególnych uczestników tego modelu współpracy. Dogłębna analiza ich kompetencji, zakresu odpowiedzialności oraz relacji między nimi pozwala uchwycić mechanizmy współdziałania i lokalnej adaptacji polityki młodzieżowej. Choć empiryczne badanie koncentruje się na analizie jakościowej wywiadów pogłębionych przeprowadzonych w trójkącie: szkoła–pracodawca–samorząd, to dla pełnego zrozumienia logiki działania tego układu konieczne jest również przedstawienie zbiorczej charakterystyki młodych Wielkopolan – jako głównego adresata i uczestnika działań podejmowanych w ramach lokalnych polityk kształcenia zawodowego w województwie wielkopolskim.

W niniejszym rozdziale termin „młodzież” odnosi się do mieszkańców województwa wielkopolskiego, którzy w latach 2010-2020 (w szczególności w 2020 r.), znajdowali się na etapie przechodzenia z systemu edukacji do aktywności zawodowej. W analizowanym okresie stanowili oni główną grupę docelową działań z zakresu polityki kształcenia zawodowego i rynku pracy, realizowanych na poziomie regionalnym i lokalnym. Ujęcie to zakłada, że młodzi ludzie, jako uczestnicy systemu kształcenia zawodowego, nie tylko korzystają z oferowanych rozwiązań instytucjonalnych, ale również – poprzez swoje potrzeby, aspiracje i decyzje – wpływają na kierunki rozwoju lokalnych polityk publicznych w tym zakresie. Ich obecność i aktywność stanowią istotny komponent kapitału społecznego regionu, zwłaszcza w kontekście

⁹⁸³ Zob. Założenia polityki młodzieżowej. Rozdział II.

⁹⁸⁴ Przykład: A. Zybala, *Polityki publiczne. Praktyka w teorii i teoria w praktyce*, Warszawa: Wolters Kluwer, 2012; J. Hausner, *Zarządzanie...*

współpracy instytucji edukacyjnych, samorządów i środowiska pracodawców. Z perspektywy badania empirycznego, to właśnie sposób postrzegania młodzieży przez przedstawicieli szkół, pracodawców i jednostek samorządu terytorialnego stanowi istotny wymiar oceny efektywności wdrażanych rozwiązań kształcenia zawodowego.

Odnosząc się do młodzieży w Wielkopolsce, przyjęto wykładnię wiekową zgodną z klasyfikacją stosowaną przez Urząd Statystyczny w Poznaniu. Zakres ten obejmuje trzy przedziały: 16-18, 19-24, 25-29 lat. Ze względu na potrzeby tej analizy priorytetowe znaczenie mają osoby uczestniczące w systemie kształcenia zawodowego – zwłaszcza te, które znajdują się w fazie przejściowej między edukacją a rynkiem pracy. W przypadku uczniów szkół technicznych są to zazwyczaj osoby w wieku 19-20 lat, zaś w przypadku absolwentów szkół branżowych – 17-18 lat⁹⁸⁵. Z danych GUS wynika, że na koniec 2020 r. w Wielkopolsce zamieszkiwało 576,2 tys. osób w wieku od 16 do 29 lat⁹⁸⁶, co stanowiło 16,5% ogółu mieszkańców regionu⁹⁸⁷ (tabela 25.).

Tabela 25. Liczba młodzieży w wieku 16-29 lat w ogólnej populacji województwa wielkopolskiego w latach 2010, 2015, 2020

Stan w dniu 31 grudnia danego roku	Młodzież w wieku 16-29 lat	Ludność ogółem	Ludność w %
2010	748094	3446745	21,7
2015	635133	3475323	18,3
2020	540985	3496450	15,5

Źródło: Opracowanie własne na podstawie, GUS, *Rocznik statystyczny*, 2021, online: https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-statystyczny-rzeczypospolitej-polskiej-2021%2C2%2C21.html?utm_source=chatgpt.com [dostęp: 08.04.2022].

Z tabeli 25. wynika, że w perspektywie ostatniej dekady (2010, 2015, 2020), obserwowano systematyczny spadek udziału młodych mieszkańców Wielkopolski w strukturze demograficznej, co odzwierciedla ogólnokrajowe trendy związane z niżem demograficznym i procesami starzenia się społeczeństwa⁹⁸⁸. Tym samym młodzież, choć nadal stanowi istotny

⁹⁸⁵ Portal Oświatowy, *Dolna granica wieku, od której można przyjąć ucznia do szkoły policealnej dla młodzieży*, online: <https://www.portaloswiatowy.pl/realizacja-obowiazku-szkolnego/dolna-granica-wieku-od-ktorej-mozna-przyjac-ucznia-do-szkoly-policealnej-dla-mlodziezy-11524.html#:~:text=Symulacyjnie%20mo%20C5%BCna%20za%20C5%82o%20C5%BCy%20C4%87%2C%20%20C5%BCe%20liceum,19%2C%20a%20technikum%20lat%2020> [dostęp: 11.07.2022].

⁹⁸⁶ Poszczególne grupy wiekowe liczyły odpowiednio: 15-19 lat: 170,3 osób, 20-24 lata: 183,4 osób, 25-29 lat: 222,8 osób. Zob. Główny Urząd Statystyczny, *Rocznik Demograficzny*, 2021 online: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-demograficzny-2021,3,15.html>, [dostęp: 08.03.2020].

⁹⁸⁷ Na dzień 31 grudnia 2020 r. w województwie wielkopolskim żyło 3496,5 osób (liczone w tysiącach). Zob. Główny Urząd Statystyczny, *Rocznik Demograficzny*, 2021, online: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-demograficzny-2021,3,15.html> [dostęp: 08.04.2020].

⁹⁸⁸ Główny Urząd Statystyczny, *Rocznik statystyczny województwa wielkopolskiego 2021*, Poznań 2021, s. 81.

segment populacji regionu, staje się grupą coraz mniej liczną, co rodzi wyzwania w zakresie planowania i realizacji polityk edukacyjnych oraz rynku pracy⁹⁸⁹.

Natomiast tabela 26. ukazuje odsetek młodzieży w Wielkopolsce w podziale na kategorie wiekowe 16-18, 19-24, 25-29 lata.

Tabela 26. Młodzież według kategoriach wiekowych 16-18, 19-24, 25-29 lata w ogólnej populacji województwa wielkopolskiego w latach 2010, 2015, 2020

Stan w dniu 31 grudnia danego roku	Podział na kategorie wiekowe		
	16-18 lat	19-24 lat	25-29 lat
2010	133746	313414	300934
2015	110110	261101	263922
2020	100357	217813	222815

Źródło: Opracowanie własne na podstawie, GUS, *Rocznik statystyczny*, 2021, online:

https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-statystyczny-rzeczypospolitej-polskiej-2021%2C2%2C21.html?utm_source=chatgpt.com [dostęp: 08.04.2022].

Z danych wynika, że w latach 2010, 2015 i 2020 w województwie wielkopolskim systematycznie malała liczba osób w wieku 16-29 lat. Należy podkreślić, że kategorie wiekowe zastosowane w analizie obejmują różną liczbę roczników (np. 16-18 lat – 3 roczniki, a 25-29 lat – 5 roczników), co uniemożliwia bezpośrednie porównywanie ich liczebności bez uwzględnienia tej różnicy. To też interpretacja danych wymaga ostrożności – większa liczba osób w danym przedziale niekoniecznie świadczy o większym udziale tej grupy w populacji młodzieży, lecz może wynikać z szerokości przedziału wiekowego. Właściwszym wydaje się odniesienie do dynamiki zmian w czasie oraz do udziału młodzieży w ogólnej populacji województwa.

Kolejna tabela 27. przedstawia, liczbę młodych ludzi ze zróżnicowaniem na płeć (kobieta, mężczyzna) w Wielkopolsce w kategoriach wiekowych i w latach 2010, 2015, 2020.

⁹⁸⁹ Zob. K. Messyasz, *Pokolenie Z na rynku pracy – strukturalne uwarunkowania i oczekiwania*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Sociologica”, nr 76, 2021, ss. 97-114.

Tabela 27. Młodzież w podziale na płeć w kategoriach wiekowych 16-18, 19-24, 25-29 lat w województwie wielkopolskim w latach 2010, 2015, 2020

Stan w dniu 31 grudnia danego roku	Podział na kategorie wiekowe			Suma
	16-18 lat	19-24 lat	25-29 lat	
2010	133746	311400	589600	1034746
mężczyźni	68100	158900	298300	525300
kobiety	65646	152500	291300	509446
2015	110110	261101	263922	635133
mężczyźni	56461	133660	133769	323890
kobiety	53649	127441	130153	311243
2020	100357	217813	222815	540985
mężczyźni	51439	111968	113522	276929
kobiety	48918	105845	109293	264056

Źródło: Opracowanie własne na podstawie, Główny Urząd Statystyczny, *Rocznik statystyczny 2021, 2016, 2011.*

Analiza danych Głównego Urzędu Statystycznego wskazuje, że w każdej z wyodrębnionych grup wiekowych obejmujących młodzież (16-18, 19-24, 25-29 lat) w województwie wielkopolskim utrzymuje się przewaga liczebna mężczyzn nad kobietami. Podobna tendencja obserwowana jest również w ujęciu ogólnopolskim. Jednocześnie zestawienie danych z lat 2010, 2015 i 2020 ujawnia systematyczny spadek liczby osób w wieku 16-29 lat w regionie. Tendencja ta wpisuje się w szerszy kontekst procesów demograficznych, takich jak niski przyrost naturalny i rosnący udział osób w wieku poprodukcyjnym⁹⁹⁰. Spadek udziału młodzieży w populacji województwa stanowi wyzwanie dla regionalnych polityk publicznych – także w zakresie kształcenia zawodowego, planowania rynku pracy oraz strategii zatrzymywania młodych mieszkańców w regionie. Wymaga to dostosowania działań instytucji edukacyjnych i samorządowych do zmieniającej się struktury demograficznej, co może wpływać na skalę i sposób realizacji programów skierowanych do młodych ludzi. W latach 2010-2020 rynek pracy w województwie wielkopolskim, podobnie jak w innych częściach kraju, charakteryzował się współwystępowaniem kilku pokoleń pracowników, reprezentujących zróżnicowane postawy wobec pracy. Z perspektywy przyjętej problematyki badawczej, w głównej mierze istotne są osoby należące do końcowych roczników tzw. pokolenia Y (Millenialsów) oraz przedstawiciele pokolenia Z – a więc grupy wchodzące na rynek pracy w analizowanej dekadzie. Na potrzeby analizy zastosowano heurystyczne ujęcie cech generacyjnych charakterystycznych dla osób z pokolenia Z. Zidentyfikowano m.in.

⁹⁹⁰ Patrz. Podrozdział 2.1.2. Ludzie młodzi w strukturze ludności.

wysoki poziom kompetencji cyfrowych, elastyczność w podejściu do kariery, otwartość kulturową i orientację na komunikację w środowisku wirtualnym. Wskazuje się również na występowanie niepewności tożsamościowej, rosnącej samokrytyki, lęku przed wykluczeniem oraz redefinicji podejścia do prywatności⁹⁹¹. Cechy te mają potencjalny wpływ na ich uczestnictwo w życiu społecznym i zawodowym oraz na oczekiwania wobec systemu edukacyjnego i pracodawców.

Podsumowując, zaprezentowane ujęcie demograficzne młodzieży w województwie wielkopolskim spełnia funkcję kontekstualną dla dalszych analiz dotyczących współpracy w obszarze kształcenia zawodowego. Stanowi ono również punkt wyjścia do refleksji nad rolą młodzieży jako współtwórców i beneficjentów polityk edukacyjnych oraz uczestników procesów wdrażania rozwiązań instytucjonalnych w ramach lokalnych polityk publicznych.

Kolejnym kluczowym aktorem odgrywającym istotną rolę w ramach polityki publicznej dotyczącej systemu kształcenia zawodowego w polskim systemie oświaty są szkoły kształcenia zawodowego. Zgodnie z obowiązującym porządkiem prawnym, placówki edukacyjne są zarządzane przez jednostki samorządu terytorialnego, przy czym szkoły podstawowe najczęściej znajdują się pod zarządem samorządu gminnego. Natomiast prowadzenie szkół ponadpodstawowych, zgodnie z Ustawą o samorządzie lokalnym, artykuł 4. ustęp 1, należy do kompetencji zarządu powiatu, który wykonuje określone ustawami zadania publiczne o charakterze ponadgminnym⁹⁹², a jednym z nich jest edukacja publiczna. W ramach swoich obowiązków samorząd województwa ma także wiele zadań, w tym zarządzanie obszarem edukacji publicznej, włączając w to szkolnictwo wyższe oraz podejmuje działania w zakresie przeciwdziałania bezrobociu i aktywizacji lokalnego rynku pracy⁹⁹³.

Zmiany w strukturze edukacyjnej zostały zapoczątkowane 1 września 2017 r. wraz z wdrażaniem reformy ustroju szkolnego. Centralnym elementem tej reformy było stopniowe wygaszanie gimnazjów – ostatni rocznik funkcjonował w roku szkolnym 2018/2019 – oraz

⁹⁹¹ Więcej: D. Suša Vugec, A-M. Stjepić, *Digital Literacy of Digital Natives*, [w:] C. Machado (red.), *Technological Challenges. Management and Industrial Engineering*, Cham: Springer, 2002, ss. 69-73.

⁹⁹² Ustawa z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie powiatowym (Dz. U. z 2017 r. poz. 1868 oraz z 2018 r. poz. 130).

⁹⁹³ Podstawowe zadania samorządu województwa: edukacja publiczna, w tym szkolnictwo wyższe; promocja i ochrona zdrowia oraz pomoc społeczna i polityka prorodzinna; kultura i ochrona jej dóbr; modernizacja terenów wiejskich i ochrona środowiska oraz gospodarki wodnej, w tym ochrona przeciwpowodziowej; zagospodarowania przestrzennego; transport zbiorowy i drogi publiczne; kultura fizyczna i turystyka; ochrona praw konsumentów; bezpieczeństwo publicznego i obronność; przeciwdziałanie bezrobociu i aktywizacji lokalnego rynku pracy. Zob. art. 14 ustawy z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie powiatowym (Dz. U. z 2017 r. poz. 1868 oraz z 2018 r. poz. 130).

wprowadzenie nowej struktury kształcenia⁹⁹⁴. Nowa struktura szkolnictwa zakładała wprowadzenie 8-letniej szkoły podstawowej, 4-letniego liceum ogólnokształcącego, 5-letniego technikum, 3-letniej branżowej szkoły I stopnia, 3-letniej szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy, 2-letniej branżowej szkoły II stopnia oraz szkół policealnych. Reforma ta miała na celu dostosowanie systemu oświaty do zmieniających się potrzeb edukacyjnych i zawodowych młodzieży oraz zwiększenie atrakcyjności kształcenia zawodowego w Polsce. Proces reformy edukacji zakończył się w roku szkolnym 2022/2023⁹⁹⁵.

W analizowanej dekadzie w województwie wielkopolskim zauważalne były zmiany strukturalne i ilościowe w sektorze edukacji, odzwierciedlające szersze procesy reform instytucjonalnych, demograficznych i gospodarczych. Na podstawie danych Głównego Urzędu Statystycznego przeprowadzono zestawienie prezentujące dynamikę liczby placówek kształcenia zawodowego oraz uczniów w wybranych latach: 2010/2011, 2015/2016 i 2019/2020. W tabeli 28. uwzględniono zarówno technika, jak i zasadnicze szkoły zawodowe (a po reformie – szkoły branżowe I i II stopnia).

⁹⁹⁴ Do roku szkolnego 2018/2019 szkoły kształcenia zawodowego, obok liceów ogólnokształcących, pełniły rolę kolejnego etapu edukacji młodzieży po ukończeniu szkoły podstawowej i gimnazjum. W ich ramach funkcjonowały różne typy placówek, obejmujące zasadnicze szkoły zawodowe (później szkoły branżowe I stopnia), licea ogólnokształcące, technika, specjalne szkoły przysposabiające do pracy oraz szkoły artystyczne przyznające uprawnienia zawodowe. Zob. ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r., art. 127 ust. 1, *Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe* (Dz. U. z 2016 r. poz. 60 ze zm.), online: https://www.ko.rzeszow.pl/_na_glownej/zakonczenie-dzialalnosci-przez-niepubliczne-gimnazjum/#:~:text=Rok%20szkolny%202018%2F2019%20jest,gimnazja%20ulegaj%C4%85%20stopniowej%20likwidacji. [dostęp: 05.12.2023].

⁹⁹⁵ Serwis samorządowy PAP, *2016 w edukacji. Ministerstwo Edukacji Narodowej podsumowało miniony rok*, online: <https://samorząd.pap.pl/kategoria/edukacja/2016-w-edukacji-ministerstwo-edukacji-narodowej-podsumowalo-miniony-rok> [dostęp: 18.09.2023].

Tabela 28. Liczba szkół ponadpodstawowych w województwie wielkopolskim według typu szkół w roku szkolnym: 2010/2011, 2015/2016, 2019/2020

Typy szkół ponadpodstawowych dla młodzieży	Rok szkolny 2010/2011	Rok szkolny 2015/2016	Rok szkolny 2019/2020
Zasadnicze szkoły zawodowe / Szkoły branżowe I stopnia od 2017 r.	166	150	162
Licea ogólnokształcące	186	184	190
Uzupełniające licea ogólnokształcące	2		
Licea profilowane	42		
Technika	202	169	159
Technika uzupełniająca	4		
Specjalne szkoły przysposabiające do pracy	39	47	49
Artystyczne dające uprawnienia zawodowe	17	16	6

Źródło: Opracowanie własne na podstawie, Urząd Statystyczny w Poznaniu, *Edukacja w województwie wielkopolskim w roku szkolnym 2010/2011, 2015/2016, 2019/2020*.

Z powyższej tabeli 28. wynika, że w roku szkolnym 2010/2011 działalność oświatową w województwie wielkopolskim prowadziło 658 ponadgimnazjalnych szkół dla młodzieży. W roku szkolnym 2015/16 działalność oświatową w województwie wielkopolskim prowadziło 566 szkół ponadgimnazjalnych dla młodzieży. Natomiast, w roku szkolnym 2019/20 na tym poziomie edukacji działało łącznie wciąż 566 szkół dla młodzieży. W ciągu dekady, ogólna liczba szkół dla młodzieży w województwie wielkopolskim zmniejszyła się o 92 placówki prowadzące działalność edukacyjną. Sytuacja zmieniła się również w ilości typów szkół ponadpodstawowych dla młodzieży w badanym okresie oraz w ogólnej ilości uczniów, co pokazuje tabela 29.

Tabela 29. Liczba uczniów szkół ponadpodstawowych w województwie wielkopolskim według typu szkół w roku szkolnym: 2010/2011, 2015/2016, 2019/2020

Typy szkół ponadpodstawowych dla młodzieży	Rok szkolny 2010/2011		Rok szkolny 2015/2016		Rok szkolny 2019/2020	
	Uczniowie ogółem	W tym dziewczęta	Uczniowie ogółem	W tym dziewczęta	Uczniowie ogółem	W tym dziewczęta
Zasadnicze szkoły zawodowe / Szkoły branżowe I stopnia od 2017 r.	26814	8430	22984	7606	25939	7934
Licea ogólnokształcące	52792	33280	43346	27715	54560	35844
Uzupełniające licea ogólnokształcące	25	14				
Licea profilowane	3380	2365				
Technika	50971	21508	46248	19548	62996	26069
Technika uzupełniające	88	37				
Specjalne szkoły przysposabiające do pracy	878	405	966	419	1272	506
Artystyczne dające uprawnienia zawodowe	1652	1136	1542	1110	962	750

Źródło: Opracowanie własne na podstawie, Urząd Statystyczny w Poznaniu, *Edukacja w województwie wielkopolskim w roku szkolnym 2010/2011, 2015/2016, 2019/2020*.

Z powyższej tabeli 29. wynika, że w roku szkolnym 2010/2011 w ponadgimnazjalnych szkołach kształciło się łącznie 136,6 tys. uczniów. W roku szkolnym 2015/16 w szkołach ponadgimnazjalnych dla młodzieży, w których kształciło się łącznie 115,1 tys. uczniów. A w roku szkolnym 2019/2020 w szkołach ponadpodstawowych dla młodzieży uczyło się 145,7 tys. osób. Liczba dziewcząt w podziale na typy szkół przeważała w liceach ogólnokształcących oraz w szkołach artystycznych dających uprawnienia zawodowe. W pozostałych typach szkół przeważali chłopcy. W roku szkolnym 2010/2011 największy odsetek uczniów koncentrował się w liceach ogólnokształcących, stanowiąc 38,6% ogólnej liczby uczniów w szkołach ponadgimnazjalnych dla młodzieży. Ponadto, uczniowie techników dla młodzieży stanowili znaczący odsetek, wynoszący 37,3%, co było zbliżone do danych z roku poprzedniego. Szkoły zasadnicze zawodowe zgromadziły 19,6% uczniów, co stanowiło niewielki wzrost o 0,1 p.p. w porównaniu z rokiem wcześniejszym. Analizując płeć uczniów, zauważalne było nieznaczne przeważanie chłopców w szkołach ponadgimnazjalnych, stanowili oni 50,8% ogółu uczniów. Jednak ten odsetek różnił się w zależności od typu szkoły. W szkołach zasadniczych zawodowych chłopcy stanowili znaczącą większość, wynoszącą 68,6%, podczas gdy w technikach i technikach uzupełniających odpowiednio 57,8% i 58,0%. Specjalne szkoły

przysposabiające do pracy miały 53,9% chłopców. Natomiast w liceach profilowanych dominowały dziewczęta, reprezentując 70,0% ogólnej liczby uczniów. Warto również zaznaczyć, że w szkołach zasadniczych zawodowych największą grupę uczniów stanowili ci kształcący się na kierunkach inżynieryjno-technicznych (36,9%), usług dla ludności (22,2%) oraz produkcji i przetwórstwa (14,2%). Natomiast uczniowie ze szkół dla młodzieży (techników i techników uzupełniających łącznie) najczęściej wybierali kierunki takie jak technik ekonomista (14,4%), technik informatyk (13,3%), technik hotelarstwa (7,8%), technik żywienia i gospodarstwa domowego (6,3%), technik logistyk (5,9%), technik budownictwa (5,8%)⁹⁹⁶. Natomiast, w roku szkolnym 2015/2016 w województwie wielkopolskim zaobserwowano pewne istotne tendencje w strukturze uczniów w szkołach ponadgimnazjalnych dla młodzieży. Technika jako typ szkoły, przyciągnęły największy odsetek uczniów, stanowiąc 40,2% ogólnej liczby uczniów w szkołach ponadgimnazjalnych. Na drugim miejscu uplasowały się licea ogólnokształcące, stanowiąc 37,7% ogólnej liczby uczniów. Trzecią pozycję zajęły szkoły zasadnicze zawodowe, reprezentując 20,0% ogólnej liczby uczniów w szkołach ponadgimnazjalnych. W kontekście płci uczniów, ogólnie w szkołach ponadgimnazjalnych dla młodzieży przeważali mężczyźni, stanowiąc 51,0% ogólnej liczby uczniów. I tak jak w roku szkolnym 2010/2011 odsetek różnił się w zależności od typu szkoły. Największą przewagę liczebną mężczyźni mieli w szkołach zasadniczych zawodowych (66,9% ogółu uczniów), technikach (57,7%), natomiast kobiety dominowały w szkołach artystycznych dających uprawnienia zawodowe (72,0%) oraz liceach ogólnokształcących (63,9%). Pod względem kierunków kształcenia, w szkołach zasadniczych zawodowych nie wystąpiły zmiany w kierunkach kształcenia w porównaniu z rokiem szkolnym 2010/2011. W przypadku uczniów szkół zasadniczych zawodowych specjalnych, najwięcej z nich wybierało zawody takie jak kucharz, cukiernik, ślusarz, stolarz czy mechanik pojazdów samochodowych. Natomiast w roku szkolnym 2015/20216 na pierwszym miejscu znajdował się kierunek technik informatyk a na drugim technik ekonomista (5 lat wcześniej było odwrotne) trzecie miejsce zajmował kierunek technik żywienia i usług gastronomicznych, później logistyka, budownictwo i mechatronika, oraz hotelarstwo⁹⁹⁷. Rok szkolny 2019/2020 różnił się od lat 2010/2011 i 2015/2016 ze względu na wprowadzenie nowego systemu edukacji, który

⁹⁹⁶ Urząd Statystyczny w Poznaniu, *Edukacja w województwie wielkopolskim w roku szkolnym 2010/2011*, 2011, online: <https://poznan.stat.gov.pl/opracowania-biezace/opracowania-sygnalne/edukacja/edukacja-w-wojewodztwie-wielkopolskim-w-roku-szkolnym-20102011,6,3.html?pdf=1> [dostęp: 15.09.2023].

⁹⁹⁷ Urząd Statystyczny w Poznaniu, *Edukacja w województwie wielkopolskim r. w roku szkolnym 2015/2016*, 2016, online: <https://poznan.stat.gov.pl/opracowania-biezace/opracowania-sygnalne/edukacja/edukacja-i-wychowanie-w-wojewodztwie-wielkopolskim-w-roku-szkolnym-20152016,6,8.html> [dostęp: 15.09.2023].

spowodował, że w klasach pierwszych szkół ponadpodstawowych naukę rozpoczęły dwa roczniki uczniów. Pierwszy z nich stanowili absolwenci gimnazjów, którzy kontynuowali edukację w 3-letnich liceach ogólnokształcących lub 4-letnich technikach. Drugi rocznik to absolwenci 8-klasowych szkół podstawowych, którzy rozpoczęli 4-letni program nauczania w liceach ogólnokształcących lub 5-letni w technikach. Jak już wspomniano, w roku szkolnym 2019/2020 działalność oświatową na tym poziomie edukacji w Wielkopolsce prowadziło 566 szkół dla młodzieży. Struktura szkół ponadpodstawowych obejmowała 162 szkoły branżowe I stopnia, 190 liceów ogólnokształcących, 159 techników, 49 specjalnych szkół przysposabiających do pracy oraz 6 szkół artystycznych ogólnokształcących przyznających uprawnienia zawodowe. Łącznie w tych szkołach kształciło się 145,7 tys. uczniów, co stanowiło wzrost o 32,9% w porównaniu z rokiem poprzednim. Wzrost liczby uczniów był konsekwencją wprowadzenia podwójnego rocznika w klasach pierwszych, co przełożyło się na zwiększenie liczby uczniów we wszystkich typach szkół ponadpodstawowych. Największy wzrost liczby uczniów odnotowano w technikach, gdzie liczba uczniów wzrosła o 14,8 tys. (co stanowi wzrost o 30,8% w stosunku do roku szkolnego 2018/2019) oraz w liceach ogólnokształcących, gdzie wzrost wyniósł 14,5 tys. uczniów. Podobnie jak w roku szkolnym 2015/2016, technika przyciągała największą liczbę uczniów, stanowiąc 43,2% ogółu uczniów w szkołach ponadpodstawowych dla młodzieży. Licea zajmowały drugie miejsce, z udziałem 37,4%, natomiast na trzeciej pozycji znajdowały się szkoły branżowe, których uczniowie stanowili 17,8% ogółu uczestników szkół ponadpodstawowych. Struktura demograficzna w szkołach ponadpodstawowych dla młodzieży wykazywała niewielką przewagę mężczyzn, przy czym udział ten kształtował się w zależności od rodzaju szkoły. W szkołach branżowych odsetek mężczyzn wynosił 69,4% ogółu uczniów⁹⁹⁸.

Podsumowując analizę opartą na danych statystycznych udostępnionych przez Główny Urząd Statystyczny, możliwe jest dostrzeżenie istotnych tendencji w strukturze placówek edukacyjnych oraz wyborze kształcenia zawodowego przez uczniów województwa wielkopolskiego w okresie dekady 2010-2020. Zauważono istotny wzrost liczby uczniów, którzy wykazali zainteresowanie kształceniem zawodowym, zarówno na poziomie technikum, jak i w szkołach branżowych I stopnia. Jednym z czynników przyspieszających ten wzrost było wprowadzenie nowego systemu edukacji, w ramach którego w klasach pierwszych szkół ponadpodstawowych rozpoczęły naukę dwa roczniki uczniów pierwszych klas. Warto

⁹⁹⁸ Urząd Statystyczny w Poznaniu, *Edukacja w województwie wielkopolskim r. w roku szkolnym 2019/2020*, 2021, online: <https://poznan.stat.gov.pl/opracowania-biezace/opracowania-sygnalne/edukacja/edukacja-w-województwie-wielkopolskim-w-roku-szkolnym-20192020,6,12.html> [dostęp: 15.09.2023].

podkreślić, że mimo tych zmian, nadal w ogólnym kontekście więcej chłopców niż dziewcząt decyduje się na kształcenie zawodowe zarówno w technikach, jak i w szkołach branżowych. Najwyraźniejsza przewaga chłopców nad dziewczętami jest widoczna w przypadku uczniów wybierających szkoły branżowe I stopnia.

Kolejnym istotnym aktorem wdrażania polityki publicznej w sektorze kształcenia zawodowego jest samorząd województwa i powiatu. W Wielkopolsce samorząd ten kładzie nacisk na współpracę między szkołami a pracodawcami, widząc ją jako nieodłączny element kształtowania przyszłości młodych ludzi. Z tego względu powołał specjalne jednostki samorządowe – Centra Wsparcia Rzemiosła, Kształcenia Dualnego i Zawodowego (CWRKDiZ), które mają za zadanie ułatwić przedsiębiorcom aktywne uczestnictwo w procesie edukacji i jednocześnie pozyskiwać wykwalifikowaną kadrę z praktycznym doświadczeniem w danej branży. Centra nie są placówkami edukacyjnymi, lecz instytucjami wspierającymi kształcenie zawodowe. Statut CWRKDiZ jasno określa obszary współpracy, m.in. z cechami rzemiosł, pracodawcami oraz szkołami prowadzącymi kształcenie zawodowe oraz urzędami pracy. Warto podkreślić, że powstanie Centrów wpisuje się w cele Strategii Zatrudnienia dla Województwa Wielkopolskiego na lata 2014-2020, która promuje inteligentny i zrównoważony rozwój, dostosowany do potrzeb i zasobów rynku pracy⁹⁹⁹. Ta inicjatywa wynika z analiz oraz dyskusji na temat połączenia systemu edukacji z rynkiem pracy i potrzeby upowszechniania modelu dualnego kształcenia zawodowego.

Centra Wsparcia Rzemiosła, Kształcenia Dualnego i Zawodowego to organizacje działające w ramach samorządu województwa wielkopolskiego, stanowiące pierwsze tego rodzaju rozwiązanie instytucjonalne w skali kraju¹⁰⁰⁰. Działają one w strukturze pięciu oddziałów regionalnych, odpowiadających subregionalnemu podziałowi administracyjnemu województwa. Pierwsze Centra zostały utworzone 1 maja 2017 r. w Poznaniu i Kaliszu, a kolejne powstały w Koninie od 1 października 2017 r. oraz w Lesznie i Pile od 1 stycznia 2018 r. operujących w pięciu subregionach Wielkopolski. Przykładowo, misja i wizja CWRKDiZ w Kaliszu przedstawiona jest następująco: „(misją) jest łączenie potencjału gospodarczego i edukacyjnego na rzecz kształcenia zawodowego i dualnego na potrzeby lokalnych rynków

⁹⁹⁹ Wojewódzki Urząd Pracy w Poznaniu, *Strategia Zatrudnienia dla Województwa Wielkopolskiego na lata 2014-2020*, 2013, online: https://wuppoznan.praca.gov.pl/documents/161065/1009905/Strategia_Zatrudnienia_dla_Wojewodztwa_Wielkopolskiego_na_lata_2014-2020.pdf/697986e8-905e-4527-9ccc-212c736d8607?t=1410221099000 [dostęp: 2.09.2023].

¹⁰⁰⁰ Uchwała nr XXIX/743/17 Sejmiku Województwa Wielkopolskiego z dnia 27 marca 2017 roku w sprawie utworzenia Centrum Wsparcia Rzemiosła, Kształcenia Dualnego i Zawodowego w Poznaniu. online: https://bip.umww.pl/artykuly/2822669/pliki/20170403081502_743.pdf, [dostęp: 05.12.2023].

pracy, natomiast (...) (wizją) jest kreowanie szkolnictwa zawodowego i dualnego jako szkolnictwa pozytywnego wyboru, który daje możliwość realizowania ścieżki kariery zawodowej w oparciu o rozwój kompetencji oczekiwanych przez pracodawców”¹⁰⁰¹. Do podstawowych zadań CWRKDiZ należy promowanie edukacji zawodowej wśród młodzieży uczęszczającej do szkół branżowych, zwiększanie aktywności zawodowej zarówno młodych osób, jak i dorosłych, a także rozwijanie współpracy z lokalnymi rzemieślnikami, przedsiębiorcami oraz placówkami edukacyjnymi. Współpraca ta obejmuje organizację praktyk zawodowych i staży, które mają na celu lepsze przygotowanie uczniów do wymagań rynku pracy. Ponadto, CWRKDiZ oferuje wsparcie uczniom i ich rodzicom w zakresie doradztwa zawodowego, planowania kariery oraz rozwoju zawodowego. Poprzez przeprowadzanie analizy rynku pracy, Centrum identyfikuje potrzeby kształcenia w zawodach deficytowych w danym regionie, a także określa ograniczenia w kształceniu w zawodach, które przekraczają zapotrzebowanie oraz identyfikuje zawody przyszłości. Kolejnym istotnym aspektem działalności CWRKDiZ jest nawiązywanie współpracy z pracodawcami w ramach procesu kształcenia dualnego i zawodowego. Koncentrując się na aktywnym zaangażowaniu pracowników w proces praktycznego nauczania oraz na doskonaleniu kwalifikacji nauczycieli zawodu, Centrum wspiera rozwój zarówno umiejętności zawodowych, jak i praktycznych uczniów, przygotowując ich do wymagań współczesnego rynku pracy. Dodatkowo, CWRKDiZ pozyskuje fundusze unijne oraz wspiera praktyki zawodowe na obszarze swojego subregionu w województwie Wielkopolskim. Organizuje również zagraniczne staże, umożliwiając uczniom poszerzanie swoich kompetencji i doświadczeń w międzynarodowym kontekście. Te różnorodne inicjatywy i działania stanowią istotny wkład w rozwijanie edukacji zawodowej i kształtowanie przyszłości zawodowej młodych ludzi oraz dostosowywanie jej do realnych potrzeb rynku pracy¹⁰⁰².

Pilskie Centrum Wsparcia Rzemiosła, Kształcenia Dualnego i Zawodowego (CWRKDiZ) skupia swoje działania na szerokim gronie interesariuszy, w tym:

- współpracy z lokalnymi władzami samorządowymi (gminy i powiaty), w celu skoordynowania działań na rzecz edukacji zawodowej i dualnej w regionie,
- nawiązywaniu partnerskich relacji z lokalnymi firmami i pracodawcami, zachęcając ich do zaangażowania się w proces kształcenia praktycznego uczniów oraz do wspierania

¹⁰⁰¹ Centrum Wsparcia Rzemiosła, Kształcenia Dualnego i Zawodowego w Kaliszu, online: <https://cwrkdiz.kalisz.pl/o-nas/zakres-dzialania/> [dostęp: 2.09.2023].

¹⁰⁰² Tamże.

szkół w dostosowywaniu programów nauczania do potrzeb rynku pracy,

- współpracy z izbami rzemieślniczymi, w celu promowania rozwój rzemiosła i zawodów rzemieślniczych w regionie, a także inicjowanie działania na rzecz poprawy jakości kształcenia w tych dziedzinach,
- współpracy z różnymi instytucjami wspierającymi rozwój biznesu, takimi jak parki technologiczne czy inkubatory przedsiębiorczości, aby tworzyć warunki sprzyjające współpracy między edukacją a sektorem biznesowym,
- wsparciu szkół i nauczycieli w doskonaleniu procesów nauczania, dostarczając im narzędzi i wiedzy związanej z kształceniem zawodowym i dualnym,
- angażowaniu uczniów, zachęcając ich do udziału w praktykach zawodowych i stażach oraz dostarczając informacje na temat różnych ścieżek kształcenia zawodowego,
- podejmowaniu działań na rzecz rodziców, dostarczając im informacji i wsparcia w zakresie wyboru ścieżki kształcenia dla swoich dzieci oraz pomagając im zrozumieć korzyści płynące z edukacji zawodowej,
- współpracy z doradcami zawodowymi, dostarczając im aktualnych danych dotyczących rynku pracy i trendów zawodowych, które mogą być wykorzystane w procesie doradztwa zawodowego,
- współdziałaniu z uczelniami wyższymi, aby tworzyć ścieżki kształcenia łączące edukację zawodową z nauką na poziomie wyższym,
- współpracy z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi w celu wsparcia uczniów o szczególnych potrzebach edukacyjnych i doradczych¹⁰⁰³.

Poprzez współpracę z tym różnorodnym gronem interesariuszy, Pilski CWRKDiZ ma za zadanie stworzyć spójny ekosystem kształcenia zawodowego i dualnego, który efektywnie odpowiada na potrzeby rynku pracy i przyczynia się do sukcesu uczniów oraz rozwoju lokalnego biznesu i społeczności.

Natomiast CWRKDiZ w Koninie uzasadniając wartość współpracy z tą jednostką, mówiąc o korzyściach dla uczniów, szkół i biznesu. Dla szkół oznacza to poprawę konkurencyjności na rynku edukacyjnym, dostęp do nowoczesnych technologii, modernizację infrastruktury, kształcenie dostosowane do oczekiwań rynku pracy oraz profesjonalny rozwój

¹⁰⁰³ Centrum Wsparcia Rzemiosła Kształcenia Zawodowego i Dualnego w Pile, online: <https://cwrkdiz.pila.pl/organizacja> [dostęp: 02.09.2023].

kadry pedagogicznej dzięki wsparciu pracodawców. Firmy natomiast mogą kształcić pracowników zgodnie z własnymi potrzebami, wpływać na treści i organizację kształcenia zawodowego, redukować koszty związane z rekrutacją i szkoleniem nowego personelu oraz zapewnić sobie stałe źródło wykwalifikowanej kadry pracowniczej, co przyczynia się do kreowania pozytywnego wizerunku przedsiębiorstwa. Dla uczniów, z kolei, współpraca ta oznacza zdobywanie praktycznych umiejętności, naukę w realnych warunkach pracy, zaznajamianie się z nowoczesnymi technologiami, uzyskanie wykształcenia odpowiadającego potrzebom rynku pracy, zwiększenie szans na zatrudnienie po ukończeniu nauki oraz podniesienie możliwości zdania egzaminu zawodowego¹⁰⁰⁴. Z kolei, Centrum Wsparcia Rzemiosła, Kształcenia Zawodowego i Dualnego w Lesznie oferuje szeroką gamę działań, które wyróżniają się bezpłatnym charakterem. W ramach tych inicjatyw dostępne są indywidualne konsultacje doradcze, grupowe sesje doradztwa zawodowego oraz kompleksowe wsparcie w procesie wyboru ścieżki kariery zawodowej. Dodatkowo, CWRKDiZ prowadzi Klub Doradców Kariery, inicjatywę „Detektywi na tropie zawodów”, a także uczestniczy w programie Erasmus+, który oferuje możliwość nauki, wymiany wiedzy i zdobywania doświadczenia w różnych krajach i instytucjach. Jednostka podkreśla swoje zaangażowanie w zapewnienie młodym ludziom zawodowego doświadczenia na europejskim rynku pracy, co pozwala im rozwijać się zarówno zawodowo, jak i osobowo. Ponadto, informuje o możliwościach związanych z *Programem Operacyjnym Wiedza, Edukacja, Rozwój*, który wspierał szereg działań, takich jak aktywizacja osób młodych poniżej 30. roku życia bez zatrudnienia, promocja szkolnictwa wyższego, innowacje społeczne, mobilność międzynarodowa oraz reformy w obszarach zatrudnienia, edukacji, zdrowia i dobrego zarządzania¹⁰⁰⁵. Natomiast Poznańska jednostka CWRKDiZ, podkreśla zrealizowane projekty związane z kształceniem zawodowym i dualnym, w tym praktyki i staże zarówno krajowe, jak i zagraniczne¹⁰⁰⁶ m.in.: „Noc Zawodowców”, „System Informacji Zawodowej”¹⁰⁰⁷, sieć mobilnych doradców zawodowych, czy działania edukacyjne dla najmłodszych (np. „Piotruś Zawodowiec”), a także projekty unijne¹⁰⁰⁸.

¹⁰⁰⁴ Centrum Wsparcia Rzemiosła Kształcenia Zawodowego i Dualnego w Koninie, online: <https://cwrkdiz-konin.pl/organizacja-2/> [dostęp: 2.09.2023].

¹⁰⁰⁵ Centrum Wsparcia Rzemiosła Kształcenia Zawodowego i Dualnego w Lesznie, online: <https://cwrkdiz.leszno.pl/informator> [dostęp: 2.09.2023].

¹⁰⁰⁶ Załącznik nr 1 do Uchwały Nr XXIX/743/17 Sejmiku Województwa Wielkopolskiego z dnia 27 marca 2017 r., *Statut Centrum Wsparcia Rzemiosła, Kształcenia Dualnego i Zawodowego w Poznaniu*, online: https://bip.umww.pl/artykuly/2822669/pliki/20170403081502_743.pdf [dostęp: 5.12.2023].

¹⁰⁰⁷ System Informacji Zawodowej w Wielkopolsce, online: <https://celujwzawody.pl> [dostęp: 8.03.2020].

¹⁰⁰⁸ Projekty, *Centrum Wsparcia Rzemiosła, Kształcenia Dualnego i Zawodowego*, online: <https://cwrkdiz.poznan.pl/category/projekty/>, [dostęp: 10.03.2020].

Podsumowując, każde z pięciu Centrów Wsparcia Rzemiosła, Kształcenia Zawodowego i Dualnego funkcjonujących w wyodrębnionych subregionach Wielkopolski realizuje działania dostosowane do specyficznych potrzeb lokalnych rynków pracy. Centra te oferują zróżnicowane, spersonalizowane inicjatywy wspierające kształcenie zawodowe, uwzględniając charakterystyczne cechy danego subregionu, takie jak dominujące branże gospodarcze, dostępność zasobów ludzkich czy preferencje pracodawców. Niezależnie jednak od tej różnorodności, wspólnym celem wszystkich podejmowanych działań jest wzmocnienie współpracy między szkołami kształcenia zawodowego a pracodawcami. W praktyce oznacza to tworzenie płaszczyzn do dialogu i wymiany doświadczeń, organizowanie praktyk zawodowych, staży czy warsztatów, które pozwalają na lepsze dopasowanie kompetencji absolwentów do wymagań rynku pracy.

Ostatnim aktorem modelu triady szkoła-samorząd-biznes, działającym na rzecz rozwoju kształcenia zawodowego są przedsiębiorcy. Struktura przedsiębiorstw i pracodawców w województwie wielkopolskim jest zróżnicowana. Województwo wielkopolskie to region znany przede wszystkim ze świetnie rozwiniętego rolnictwa, ale także z obecności wielu firm¹⁰⁰⁹. Dzięki silnej kondycji gospodarczej tego obszaru, pracownicy mają dostęp do zróżnicowanych ofert zatrudnienia. W Wielkopolsce istnieje wiele firm, które oferują pracę zarówno młodym absolwentom szkół średnich i uczelni, jak i doświadczonym pracownikom. Wiodące branże w regionie to: informatyka, motoryzacja, przemysł oraz transport i logistyka¹⁰¹⁰. Wśród największych pracodawców Wielkopolski znajdują się m.in.: fabryka samochodów, przedsiębiorstwo piwowarskie, firma specjalizująca się w utrzymaniu czystości, jedna z głównych firm energetycznych w Polsce, spółka farmaceutyczna z zakładami produkcyjnymi oraz wiele innych. Ekosystem przedsiębiorców tworzą w województwie wielkopolskim małe i średnie przedsiębiorstwa, korporacje międzynarodowe a także związki biznesowe i stowarzyszenia gospodarcze. Zgodnie z Barometrem Zawodów w 2020 r. nadal występował problem zaspokojenia potrzeb kadrowych w kluczowych branżach, takich jak transportowo-

¹⁰⁰⁹ Wielkopolskie Regionalne Obserwatorium Terytorialne, online: <https://wrot.umww.pl/gospodarka/#:~:text=Wojew%C3%B3dztwo%20wielkopolskie%20nale%C5%BCy%20do%20grona,znajduje%20si%C4%99%20w%20%C5%9Bcis%C5%82ej%20czo%C5%82%C3%B3wce.> [dostęp: 22.12.2024].

¹⁰¹⁰ Por. Urząd Marszałkowski Województwa Wielkopolskiego, *Identyfikacja obszarów inteligentnej specjalizacji Wielkopolski*, 2013, online: <https://bip.umww.pl/artykuly/2438467/pliki/zal.-nr-1-do-SOPZ---Obszary-specjalizacji-M-Matusiak.pdf> [dostęp: 22.12.2024]; Urząd Marszałkowski Województwa Wielkopolskiego, *Identyfikacja obszarów inteligentnej specjalizacji Wielkopolski*, 2016, online: <http://iw.org.pl/wp-content/uploads/2018/04/Inteligentne-Specjalizacje-w-Wielkopolsce-Biuletyn-WROT.pdf> [dostęp: 22.12.2024]; Urząd Marszałkowski Województwa Wielkopolskiego, *Regionalna Strategia Innowacji dla Wielkopolski 2030 (RIS 2030)*, 2020, online: https://www.umww.pl/artykuly/54802/pliki/20210104081530_ris2030.pdf. [dostęp: 22.12.2024].

logistyczna (spedytorzy, logistycy, kierowcy, a także mechanicy, blacharze i lakiernicy), produkcyjna (praca fizyczna, ale także wykwalifikowani elektrycy, elektromechanicy, elektromonterzy, spawacze, ślusarze, operatorzy obrabiarek skrawających, robotnicy obróbki drewna i stolarze, krawcy oraz pracownicy produkcji odzieży) oraz usługi (fryzjerzy, kosmetyczki, sprzedawcy, kasjerzy, piekarze, czy pracownicy gastronomii)¹⁰¹¹.

Niemniej, z punktu widzenia niniejszej rozprawy nadrzędne znaczenie ma perspektywa współpracy pomiędzy szkołami prowadzącymi kształcenie zawodowe a środowiskiem przedsiębiorców, ukierunkowanej na efektywne przygotowanie młodzieży do wymogów współczesnego rynku pracy. W przypadku województwa wielkopolskiego współdziałanie to jest tym bardziej istotne, zwłaszcza w kontekście wysokiego poziomu przedsiębiorczości i aktywności gospodarczej, który od lat wyróżnia ten region na tle kraju.¹⁰¹² Pracodawcy współpracując ze szkołami działają samodzielnie lub stowarzyszeni w organizacje pracodawców, które mają za zadanie wspieranie kształcenia zawodowego. Jedną z największych organizacji zrzeszających pracodawców jest Wielkopolski Związek Pracodawców (WZP), który gromadzi ponad 190 wiodących przedstawicieli pracodawców i przedsiębiorców działających na terenie Województwa wielkopolskiego, a firmy te zatrudniają niemal 20 tys. pracowników¹⁰¹³. Głównym celem WZP jest reprezentowanie interesów swoich członków wobec władz samorządowych, administracji rządowej oraz związków zawodowych pracowników. Organizacja ta odgrywa aktywną rolę w opiniowaniu i współtworzeniu prawa gospodarczego w różnych branżach, skupiając się na zapewnieniu właściwego otoczenia biznesowego i promowaniu interesów przedsiębiorców w regionie województwa wielkopolskiego¹⁰¹⁴.

Inną organizacją zrzeszających pracodawców, prężnie działającą w skali kraju, jest Związek Rzemiosła Polskiego (ZRP), który działa od 1933 r.¹⁰¹⁵. ZRP działa poprzez regionalne izby rzemieślnicze takie jak Wielkopolska Izba Rzemieślnicza (WIR) z siedzibą w

¹⁰¹¹ Wojewódzki Urząd Pracy w Poznaniu, *Wielkopolski Barometr zawodów 2020*, online: <https://wuppoznan.praca.gov.pl/documents/161065/4593526/Artyku%C5%82%20promocyjno-informacyjny%202020/5c6ad404-86a6-445f-a86f-910025923a21?t=1589801235000> [dostęp: 22.12.2024].

¹⁰¹² P. Chaber, J. Łapiński, M. Nieć, J. Orłowska, R. Zakrzewski, *Raport o stanie sektora małych i średnich przedsiębiorstw w Polsce*, A. Skowrońska, R. Zakrzewski (red.), Warszawa: Państwowa Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, 2020, ss. 36-38, online: https://www.parp.gov.pl/storage/publications/pdf/ROSS-2020_30_06.pdf [dostęp: 07.03.2020].

¹⁰¹³ Dane pochodzą z oficjalnej strony internetowej organizacji - brak informacji o roku publikacji. Zob. Wielkopolski Związek Pracodawców, online: <https://wzp.org.pl/kim-jestesmy/> [dostęp: 3.09.2023].

¹⁰¹⁴ Tamże.

¹⁰¹⁵ Dane pochodzą z oficjalnej strony internetowej organizacji - brak informacji o roku publikacji. Zob. Związek Rzemiosła Polskiego, online: <https://zrp.pl/>, [dostęp: 8.03.2020].

Poznaniu. WIR swoim zasięgiem obejmuje niemal cały region, zrzeszając 43 cechy rzemieślnicze oraz 4 spółdzielnie rzemieślnicze, co przekłada się na współpracę z ponad 5300 rzemieślnikami¹⁰¹⁶. Do głównych zadań WIR – jako jednostki samorządu gospodarczego – należy reprezentowanie interesów rzemiosła wobec organów administracji publicznej, władz samorządowych wszystkich szczebli, a także wobec instytucji rządowych. Jednym z zadań organizacji jest nadzór nad organizacją praktycznej nauki zawodu oraz egzaminowanie uczniów szkolących się w rzemiośle. Izby rzemieślnicze, na mocy ustawy o rzemiośle¹⁰¹⁷, przeprowadzają egzaminy czeladnicze i mistrzowskie oraz nadają tytuły kwalifikacyjne czeladnika i mistrza w danym zawodzie. Nauka zawodu w rzemiośle odbywa się w systemie dualnym. Część praktyczna realizowana jest u pracodawcy-rzemieślnika, a część teoretyczna zorganizowana jest w szkole branżowej I stopnia lub na kursach dokształcających¹⁰¹⁸. Kolejnym przykładem stowarzyszenia lokalnych pracodawców jest Tarnowskie Stowarzyszenie Przedsiębiorców (stowarzyszenie) w gminie Tarnowo Podgórne (subregion poznański), którego celem oprócz integracji środowiska biznesu jest wsparcie kształcenia zawodowego na potrzeby lokalnych firm¹⁰¹⁹. Stowarzyszenie wsparło merytorycznie i finansowo budowę nowoczesnego ośrodka edukacyjnego w swojej gminie – Zespół Szkół Technicznych (ZST) w Tarnowie Podgórny. ZST ma za zadanie dostarczanie na rynek pracy absolwentów, którzy odpowiadają oczekiwaniom lokalnych i okolicznych przedsiębiorców, poszukujących wykwalifikowanej młodej kadry w różnych zawodach, takich jak technik procesów drukowania, technik logistyk, technik mechatronik, technik elektronik oraz technik informatyk w ramach kształcenia w technikum¹⁰²⁰. Ponadto, szkoła oferuje kształcenie zawodowe w zawodach takich jak mechatronik, stolarz, tapicer, cukiernik, piekarz oraz operator maszyn i urządzeń przemysłu spożywczego¹⁰²¹. Podsumowując, omówione przykłady – Związek Rzemiosła Polskiego, Wielkopolska Izba Rzemieślnicza oraz Tarnowskie Stowarzyszenie Przedsiębiorców – ilustrują znaczącą rolę organizacji pracodawców w systemie kształcenia zawodowego. Ich działalność stanowi istotny element procesu dostosowywania oferty edukacyjnej do bieżących potrzeb lokalnych rynków pracy. Zaangażowanie tych podmiotów przyczynia się do tworzenia spójnych i praktycznie ukierunkowanych ścieżek

¹⁰¹⁶ Wielkopolska Izba Rzemieślnicza, online: <https://www.irpoznan.com.pl/>, [dostęp: 8.03.2020].

¹⁰¹⁷ Ustawa z dnia 22 marca 1989 r., o rzemiośle z późniejszymi zmianami (Dz.U. z 1989 r., Nr 17, poz. 92)

¹⁰¹⁸ Związek Rzemiosła Polskiego...

¹⁰¹⁹ Tarnowskie Stowarzyszenie Przedsiębiorców, online: <https://www.tsp.pl/o-nas.html>, [dostęp: 9.03.2020].

¹⁰²⁰ Zespół Szkół Technicznych Tarnowo Podgórne, *Kierunki nauczania w technikum*, online: <https://zst-tp.pl/technikum-5-letnie/>, [dostęp: 9.03.2020].

¹⁰²¹ Zespół Szkół Technicznych Tarnowo Podgórne, *Kierunki nauczania w szkole branżowej I stopnia*, online: <https://zst-tp.pl/branzowa-szkola-1-stopnia-3-letnia/>, [dostęp: 9.03.2020].

edukacyjnych, które zwiększają szanse młodych ludzi na płynne przejście z etapu edukacji do zatrudnienia. Przedsiębiorcy zrzeszeni w tych organizacjach nie tylko identyfikują potrzeby kompetencyjne poszczególnych branż, lecz także aktywnie uczestniczą w procesie edukacyjnym poprzez udostępnianie miejsc praktyk zawodowych i staży, co umożliwia uczniom zdobycie doświadczenia w rzeczywistych warunkach pracy.

4.2.3. Strategia i działania na rzecz kształcenia zawodowego w województwie wielkopolskim

Kształcenie zawodowe, stanowiące integralny komponent polityki młodzieżowej, realizowane jest w wielopoziomowej strukturze obejmującej szczebel europejski, krajowy, regionalny i lokalny. Precyzyjna analiza tego zagadnienia została uprzednio zaprezentowana w rozdziale II niniejszej pracy. Warto jednak na tym etapie analizy przypomnieć, że na poziomie europejskim określone są ogólne kierunki i tendencje, które wpływają na kształtowanie polityki młodzieżowej, ustalając jej główne cele. Na szczeblu krajowym polityka młodzieżowa jest tworzona z uwzględnieniem priorytetów i możliwości danego kraju, często czerpiąc inspirację z międzynarodowych wzorców i dostosowując się do globalnych tematów i priorytetów. Na poziomie lokalnym, istnieją także konkretne dokumenty strategiczne i operacyjne, które w detalach określają działania i uwzględniają specyficzny kontekst lokalny, z uwzględnieniem miejscowych potrzeb i oczekiwań. W zgodzie z tą zasadą, w badanej dekadzie 2010-2020, województwo wielkopolskie wykazało rosnącą aprecjację wobec wartości polityki młodzieżowej w sektorze kształcenia zawodowego poprzez włączenie tego sektora edukacji w dokumenty strategiczne regionu. Taki stan rzeczy jest odwzorowaniem dokumentów strategicznych przyjętych w Unii Europejskiej (poziom ponadnarodowy polityki młodzieżowej) np. „Strategia Europa 2020”¹⁰²². Kształcenie zawodowe jako jeden z sektorów polityki młodzieżowej zostało również uwzględnione w strategicznych dokumentach na rzecz rozwoju Polski (poziom krajowy polityki młodzieżowej np. „Strategia Rozwoju Kraju. Polska 2030 Trzecia Fala Nowoczesności”¹⁰²³). Na poziomie lokalnym, w kontekście wojewódzkim, podstawowym dokumentem strategicznym dotyczącym rozwoju każdego województwa w Polsce jest „Strategia Rozwoju Województwa” (SRW). W przyjętej Strategii Rozwoju Województwa w Wielkopolsce do 2020 r.¹⁰²⁴, zdiagnozowano wyzwania i możliwości

¹⁰²² Więcej, Rozdział II.

¹⁰²³ Tamże.

¹⁰²⁴ Sejmik Województwa Wielkopolskiego, *Strategia rozwoju województwa wielkopolskiego do 2020 r.*, 2005, online:

rozwiązań w sektorze kształcenia zawodowego, które nie różniły się znacząco od diagnoz w innych województwach¹⁰²⁵. Kształcenie zawodowe jest tu ujęte w celach ogólnych związanych z kapitałem ludzkim i konkurencyjnością gospodarki. W SRW zwrócono przede wszystkim uwagę na:

- podniesienie jakości kształcenia zawodowego poprzez m.in. usprawnieniu procesów kształcenia, unowocześnienie infrastruktury i wyposażenia placówek oświatowych, podnoszenie kwalifikacji i kompetencje pedagogów,
- dostosowanie kształcenia zawodowego do wymagań rynku pracy poprzez m.in. współpracę z pracodawcami (profile kształcenia w odpowiedzi na zapotrzebowanie, patronaty biznesowe), poprawę wizerunku kształcenia zawodowego, zintegrowanie kształcenia zawodowego z regionalnymi inteligentnymi specjalizacjami czy wyspecjalizowane doradztwo zawodowe¹⁰²⁶.

Oprócz Strategii Rozwoju Województwa (SRW), w regionach opracowywane są dokumenty planistyczne o niższym szczeblu, których celem jest uszczegółowienie i operacjonalizacja założeń zawartych w SRW. Dokumenty te zachowują spójność z nadrzędną strategią zarówno w zakresie diagnozy społeczno-gospodarczej, jak i formułowanych celów oraz planowanych kierunków interwencji. W kontekście niniejszej rozprawy, w pierwszej kolejności znaczenie mają te zapisy dokumentów strategicznych, które odnoszą się do kształcenia zawodowego i aktywizacji młodych mieszkańców regionu. Przykładem takiego dokumentu jest „Strategia Zatrudnienia dla Województwa Wielkopolskiego na lata 2014-2020”, opracowana przez Wojewódzki Urząd Pracy w Poznaniu i finansowana ze środków budżetu państwa, Funduszu Pracy oraz Europejskiego Funduszu Społecznego. Strategia ta zastąpiła wcześniejszy plan rozwoju zatrudnienia obowiązujący w latach 2007-2013. Dokument ten odnosił się do nadrzędnych strategii krajowych i europejskich, takich jak „Strategia Europa 2020”, która zakładała osiągnięcie wskaźnika zatrudnienia na poziomie 71% w grupie wiekowej 20-64 lata, oraz „Strategia Rozwoju Kraju 2020”, której celem był zrównoważony rozwój społeczno-gospodarczy i poprawa jakości życia obywateli. Głównym

<https://www.umww.pl/artykuly/55891/pliki/strategiarozwojuwojewodztwawielkopolskiegodo2020roku.pdf>, [dostęp: 5.12.2023].

¹⁰²⁵ Por. Samorząd Województwa Śląskiego, *Strategia rozwoju województwa śląskiego „Śląskie 2020+”*, 2013, online: https://www.slaskie.pl/content/1372921202_2013-07-04 [dostęp: 8.03.2020].

¹⁰²⁶ Komisja Europejska, *Badanie terenowe w celu określenia czynników sukcesu w opracowywaniu strategii kształcenia i szkolenia zawodowego na poziomie regionalnym w Polsce*, 2020, s. 22, online: <https://op.europa.eu/pl/publication-detail/-/publication/a6bf61fb-d5f7-11ea-adf7-01aa75ed71a1> [dostęp: 8.03.2020].

celem wielkopolskiej strategii było zwiększenie aktywności zawodowej mieszkańców regionu, co miało skutkować wzrostem konkurencyjności gospodarki i poprawą jakości życia. Realizację tego celu zaplanowano poprzez trzy priorytetowe kierunki działań:

- wzrost zatrudnienia i mobilności mieszkańców,
- inwestycje w edukację i kształcenie ustawiczne¹⁰²⁷,
- integracja społeczna i walka z ubóstwem¹⁰²⁸.

Z perspektywy młodzieży priorytetowe są dwa pierwsze obszary – wzrost zatrudnienia oraz rozwój edukacji i kształcenia ustawicznego. Inwestycje w te obszary miały na celu nie tylko zwiększenie dostępności do odpowiednio profilowanej oferty edukacyjnej i zawodowej, ale także wsparcie procesów tranzycji z systemu edukacji na rynek pracy. Dla tematyki niniejszej pracy istotnym był zwłaszcza priorytet: inwestycje w edukację i kształcenie ustawiczne. Podstawowymi założeniami tego priorytetu było przede wszystkim zwiększenie dostępności zatrudnienia, restrukturyzacja sektorów gospodarki oraz podnoszenie jakości oferowanej pracy, co miało na celu harmonizację potrzeb pracodawców i kompetencji pracowników. Te działania obejmowały także szkolenia, staże, doskonalenie zawodowe, poradnictwo zawodowe i pośrednictwo pracy. Działania stanowiły efektywne narzędzia zmniejszające koszty ponoszone przez pracodawców i były związane z przygotowaniem pracowników na rynek pracy¹⁰²⁹. Poniżej przedstawiono trzy obszary interwencji szczegółowych, które uwzględniają aspekty kształcenia zawodowego.

W pierwszym obszarze, celem było wzmocnienie atrakcyjności i jakości oferty edukacyjnej instytucji oświatowych poprzez rozwój kluczowych kompetencji uczniów, przygotowujących ich do przyszłego zatrudnienia. Władze województwa wielkopolskiego dostrzegły istotną rolę kształcenia zawodowego w podnoszeniu konkurencyjności gospodarczej regionu, dlatego podjęto działania na rzecz poprawy jakości szkolnictwa zawodowego, które miało lepiej odpowiadać na potrzeby pracodawców. Uwagę poświęcono, przede wszystkim nawiązywaniu partnerstw pomiędzy szkołami a przedsiębiorcami, umożliwiając uczniom zdobywanie doświadczenia zawodowego. W ramach tego działania, rozwijano współpracę między placówkami edukacyjnymi, pracodawcami i szkołami wyższymi, promując staże i praktyki zawodowe. Istotnym elementem było również usprawnienie doradztwa edukacyjno-

¹⁰²⁷ W związku z tematyką pracy analizowany będzie głównie priorytet: Inwestycje w edukację i kształcenie ustawiczne.

¹⁰²⁸ Wojewódzki Urząd Pracy w Poznaniu, *Strategia Zatrudnienia dla Województwa Wielkopolskiego na lata 2014-2020...*

¹⁰²⁹ Tamże, ss. 7-11.

zawodowego, co miało na celu zwiększenie atrakcyjności szkolnictwa zawodowego. Ponadto, wprowadzono działania związane z wykorzystaniem nowoczesnych technologii w edukacji, w tym Technologie Informacyjno-Komunikacyjne (TIK), oraz zapewniono wsparcie dla nauczycieli i instruktorów zawodu w zakresie podnoszenia ich kwalifikacji zawodowych.

W drugim obszarze, działania miały na celu wyrównanie szans edukacyjnych w regionie, zwłaszcza w małych ośrodkach miejskich i wiejskich, gdzie dostęp do edukacji może być utrudniony. Głównym celem było wzmocnienie kompetencji uczniów, promowanie nowoczesnych metod nauczania oraz eliminacja nierówności w edukacji dzieci i młodzieży. Działania te obejmowały m.in. tworzenie warunków umożliwiających wykorzystanie nowoczesnych technologii, wspieranie uczniów o szczególnych potrzebach edukacyjnych, a także pomoc w pracy z uczniami z rodzin najuboższych i zagrożonych przedwczesnym zakończeniem edukacji. Istotnym elementem była również pomoc w rozwijaniu kompetencji kreatywnych, innowacyjnych i przedsiębiorczych uczniów na każdym etapie nauczania, co miało przyczynić się do lepszego przygotowania młodzieży do wyzwań współczesnego rynku pracy.

Trzecim obszarem była promocja idei uczenia się przez całe życie, która obejmowała zarówno młodzież, jak i dorosłych. Celem działań było zapewnienie mieszkańcom województwa dostępu do różnych form kształcenia i podnoszenia kwalifikacji zawodowych. Zrozumiano, że ciągły rozwój kompetencji zawodowych jest niezbędny w kontekście zmieniających się wymagań rynku pracy. Planowane działania obejmowały organizację kursów i szkoleń zawodowych, które pozwalały na dostosowanie kwalifikacji do wymagań pracodawców, a także promowanie kształcenia ustawicznego. Ponadto, w ramach tych działań, zapewniono dostęp do elastycznych form edukacji, umożliwiających podnoszenie kwalifikacji przez całe życie, co miało na celu wspieranie mieszkańców województwa w rozwoju zawodowym i poprawie ich sytuacji na rynku pracy.

Dodatkowo, na etapie implementacji Strategii oraz jej priorytetowych działań w obszarze kształcenia zawodowego w województwie wielkopolskim można odnaleźć konkretne przykłady wdrożeń interwencji i programów. Analiza treści dokumentów udostępnionych na stronach internetowych województwa Wielkopolskiego wskazuje, że istotnym partnerem w procesie opracowywania konkretnych działań w sektorze kształcenia zawodowego dla tego regionu była Politechnika Poznańska. Przykładowo, w 2008 r., wspomniana uczelnia stworzyła „Program akceleracji wiedzy technicznej i matematyczno-przyrodniczej w Polsce”¹⁰³⁰.

¹⁰³⁰ M. Szafrąński, K. Grupka, M. Goliński, *Program akceleracji wiedzy technicznej i matematyczno-przyrodniczej w Polsce*, 2008, online: www.wbc.poznan.pl/dlibra/publication/394328/edition/305723/content [dostęp:

Również w tym samym roku województwo formalnie przystąpiło do tego programu i przygotowało „Koncepcję organizacyjną kształcenia kadr kwalifikowanych i kształcenia ustawicznego w Wielkopolsce”¹⁰³¹. Program oraz koncepcja te zostały następnie wdrożone w życie w ramach kolejnych wspólnych projektów.

Kolejnym znaczącym przykładem jest „Wielkopolski system monitorowania i prognozowania”¹⁰³², który polegał na zaspokojeniu zdiagnozowanej potrzeby dostępu do informacji w zakresie dostosowania kształcenia zawodowego do rynku pracy, innymi słowy wiązał informację o potrzebach rynku pracy w województwie z informacjami na temat oferty kształcenia zawodowego w regionie. W ramach projektu, uczniowie otrzymywali kompaktową informację na temat aktualnie pożądanych przez pracodawców kompetencji. Innymi słowy, aktorom związanym z wdrażaniem kształcenia zawodowego, w tym samorządom, szkołom i instytucjom rynku pracy, dostarczano informacje istotne z perspektywy zarówno podaży pracowników o odpowiednich kompetencjach, jak i zapotrzebowania branżowego pracodawców. Pracodawcy otrzymywali istotne informację odnoszące się do dostępności pracowników posiadających odpowiednie kompetencje w ich branży. Natomiast samorządy, szkoły oraz instytucje rynku pracy korzystały z indywidualnie dostosowanych raportów, które wyczerpująco prezentowały specyfikę lokalnego rynku pracy, uwzględniając aktualne braki kompetencyjne. Priorytetowym celem tych raportów było kreowanie profili i kierunków kształcenia odpowiednich dla regionu oraz eliminacja tych nieefektywnych. W wyniku tych działań powstał narzędzie w formie intuicyjnego systemu dostępnego online. Opracowano i zoptymalizowano również proces przepływu informacji między różnymi instytucjami, pracodawcami i pracownikami. W dużym uproszczeniu, narzędzie to umożliwiło gromadzenie aktualnych i rzeczywistych danych na temat rynku pracy oraz edukacji zawodowej w Wielkopolsce¹⁰³³.

Uzyskane wyniki kontynuowano w ramach kolejnej inicjatywy pod nazwą „Czas

8.03.2020].

¹⁰³¹ Samorząd Województwa Wielkopolskiego, *Koncepcja organizacyjna kształcenia kadr kwalifikowanych i kształcenia ustawicznego w Wielkopolsce. Na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej, technikum, szkoły policealnej, kolegium, doksztalcanie, doskonalenie i doradztwo*, 2008, online: www.umww.pl/attachments/article/23364/koncepcja-organizacyjna-ksztalcenia-kadr.pdf [dostęp: 10.04.2020].

¹⁰³² M. Szafrński, *Zarządzanie jakością w procesie projektowania produktu w projektach strukturalnych*, „Ekonomiczne Problemy Usług”, nr 74, 2011, ss. 237-249; online: https://bazhum.muzhp.pl/media//files/Ekonomiczne_Problemy_Uslug/Ekonomiczne_Problemy_Uslug-r2011-t-n74/Ekonomiczne_Problemy_Uslug-r2011-t-n74-s237-249.pdf [dostęp: 8.03.2020].

¹⁰³³ Projekt ten został zrealizowany przez Politechnikę Poznańską we współpracy z województwem Wielkopolskim, miastem Poznań i Central Ostrobothnia University of Applied Sciences Unit Ylivieska w Finlandii w latach 2010-2012. Zob. Politechnika Poznańska, online: <https://fem.put.poznan.pl/wielkopolski-system-monitorowania-i-prognozowania> [dostęp: 8.03.2020].

zawodowców – wielkopolskie kształcenie zawodowe”, realizowanej w latach 2012-2015 przez partnerstwo Samorządu Województwa Wielkopolskiego z Politechniką Poznańską, również z wykorzystaniem środków europejskich. Projekt ten został doceniony przez Ministra Infrastruktury i Rozwoju, zdobywając tytuł „Najlepsza inwestycja w człowieka w ramach konkursu Dobre praktyki EFS 2014”¹⁰³⁴, a jego kontynuacją była inicjatywa „Czas zawodowców BIS – zawodowa Wielkopolska”. Inicjatywa ta była efektem współpracy pomiędzy Samorządem Województwa Wielkopolskiego, Politechniką Poznańską i zainteresowanymi samorządami, pracodawcami oraz 86 szkołami zawodowymi z obszaru województwa wielkopolskiego¹⁰³⁵. Program obejmował szereg działań, w tym płatne staże i praktyki dla uczniów, doradztwo zawodowe, platformy internetowe, takie jak platforma e-learningowa oraz narzędzie ułatwiające komunikację pomiędzy pracodawcami, placówkami kształcenia zawodowego a uczniami. Program ten przewidywał również organizację kursów i szkoleń dla nauczycieli oraz zajęcia w nowoczesnych laboratoriach¹⁰³⁶. Uczestnictwo w projekcie umożliwiało współtworzenie wielkopolskiej sieci edukacyjno-gospodarczej, której celem jest wzmocnienie relacji pomiędzy szkołami a pracodawcami. Przykłady działań realizowanych w ramach tej inicjatywy obejmują m.in. zaangażowanie pracodawców w doradztwo zawodowe dla uczniów, pomagając im w wyborze odpowiedniej ścieżki kariery, a także dostosowanie ofert staży i praktyk zawodowych do indywidualnych umiejętności oraz kompetencji uczniów¹⁰³⁷.

Warto również wspomnieć o istotnym narzędziu, jakim jest „Wielkopolski System Doradztwa Edukacyjno-Zawodowego”¹⁰³⁸. W ramach tego systemu różne grupy użytkowników, takie jak uczniowie, pracodawcy, dyrektorzy szkół, nauczyciele zawodu, doradcy zawodowi, instytucje rynku pracy i firmy szkoleniowe mogą rejestrować się i korzystać z jego funkcji. System ten stanowi źródło informacji na temat kompetencji i umiejętności uczniów szkół zawodowych w Wielkopolsce oraz potrzeb pracodawców.

¹⁰³⁴ Projekt „My Zawodowcy”, online: <https://zawodowcy.org/o-projekcie-2/> [dostęp: 10.04.2020]. Zob. też: M. Szafrąński, M. *Acceleration of Educating as an External Factor Supporting Preventive and Improving Actions in Businesses*, *Procedia Manufacturing*, 2015, t. 3, ss. 4948-4955, online: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S235197891500640X> [dostęp: 9.04.2020].

¹⁰³⁵ Całkowity budżet wynosi 63 500 000 PLN, z czego 6 350 000 PLN pochodzi z budżetów samorządów, a pozostałe środki – ze wsparcia UE, zob. Projekt „My Zawodowcy”...

¹⁰³⁶ Element ten powstał na podstawie koncepcji laboratoriów mobilnych, zob. M. Szafrąński M. „*Laboratoria praktyk jako narzędzie wspomagające akcelerację dyfuzji wiedzy technicznej w przedsiębiorstwach*” [w:] I. Werner, E. Więcek-Janka, (red.) *Pomiędzy zarządzaniem procesami edukacyjnymi a rynkiem pracy*, Łódź: Społeczna Akademia Nauk, t. 15, zsz. 8, 2014, s. 81, online: <http://piz.san.edu.pl/docs/e-XV-8-2.pdf> [dostęp: 10.04.2020].

¹⁰³⁷ Czas zawodowców. O projekcie, online: <https://zawodowcy.org/o-projekcie-2> [dostęp: 26.02. 2018].

¹⁰³⁸ Wielkopolski System Doradztwa Edukacyjno – Zawodowego, online: <https://zawodowcy.org/> [dostęp: 26.02. 2018].

Informacje te pozwalają na diagnozę stanu rynku pracy w regionie, co umożliwia ocenę potrzeb i wprowadzenie działań usprawniających proces kształcenia, takich jak dodawanie nowych kierunków kształcenia zgodnie z potrzebami rynku pracy. Warto podkreślić, że „System Zawodowcy” jest narzędziem przede wszystkim dla uczniów i absolwentów szkół zawodowych, którzy mogą w nim zakładać profile, wyszukiwać praktyki, staże lub oferty pracy zgodnie z ich umiejętnościami i preferencjami, a nie tylko według określonego zawodu.

Na zakończenie warto zaznaczyć, że analizując dostępne dane statystyczne oraz raporty, takie jak „Sytuacja osób pracujących w województwie wielkopolskim w 2021 r.”¹⁰³⁹, w którym ukazano stan zatrudnienia na tym terenie po okresie wdrażania „Strategii zatrudnienia w latach 2014-2020”, można zauważyć systematyczną poprawę sytuacji na wielkopolskim rynku pracy¹⁰⁴⁰. Potwierdzają to dane statystyczne. Liczba pracujących w województwie wielkopolskim systematycznie rosła, osiągając 1,58 mln. w 2019 r.¹⁰⁴¹, co w skali kraju oznaczało co dziesiątego pracującego w Polaka. Stanowił to wzrost o 18,9% względem 2011 r. i o 9,3% względem 2015 r.¹⁰⁴². W 2020 r. nastąpił jednak spadek o 3,1% względem analogicznego okresu ubiegłego roku, spowodowany pandemią Covid-19. Mężczyźni nadal dominowali wśród pracujących (ok. 857,6 tys. osób), podczas gdy kobiety to około 46% wszystkich pracujących (722,4 tys. osób), co pozostawało poniżej średniej krajowej. Populacja pracujących w 2019 r. stanowiła 45,2% mieszkańców regionu, a wskaźnik zatrudnienia w IV kwartale 2020 r. wyniósł 56,2%. W odniesieniu do sektora pracy, w Wielkopolsce 84,2% pracujących związanych była (jest) z sektorem prywatnym, co przewyższało średnią krajową

¹⁰³⁹ Według danych zawartych w raporcie, osoby młode nie miały w 2021 r. problemów ze znalezieniem pracy w Wielkopolsce. Ponad 63% swoje ostatnie miejsce zatrudnienia znalazło w okresie krótszym niż 3 miesiące. Co dziesiąta osoba objęta badaniem nigdy nigdzie nie pracowała. Przede wszystkim były to osoby z grupy 18-20, wraz z wiekiem udział osób nie podejmujących żadnej aktywności malał. Zob. Wojewódzki Urząd Pracy w Poznaniu, *Sytuacja osób pracujących w województwie wielkopolskim w 2021 r.*, 2022, online: [https://wuppoznan.praca.gov.pl/documents/161065/23898713/Sytuacja%20zawodowa%20os%C3%B3b%20m%C5%82odych%20w%20Wielkopolsce/46b16da8-ee76-43ff-8011-be2cd7927a64?t=1716377259000#:~:text=Osoby%20m%C5%82ode%20nie%20mia%C5%82y%20w,badaniem%20nigdy%20nigdzie%20nie%20pracowa%C5%82a](https://wuppoznan.praca.gov.pl/documents/161065/23898713/Sytuacja%20zawodowa%20os%C3%B3b%20m%C5%82odych%20w%20Wielkopolsce/46b16da8-ee76-43ff-8011-be2cd7927a64?t=1716377259000#:~:text=Osoby%20m%C5%82ode%20nie%20mia%C5%82y%20w,badaniem%20nigdy%20nigdzie%20nie%20pracowa%C5%82a.). [dostęp: 2.10.2022].

¹⁰⁴⁰ Należy zwrócić uwagę na ogólną sytuację w kraju pod koniec badanej dekady 2010-2020, tj. na kwantyfikatory: niski poziom bezrobocia oraz dobrą koniunkturę gospodarczą. Zob. Główny Urząd Statystyczny, *Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej 2020*, Warszawa: GUS, 2020, online: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-statystyczny-rzeczypospolitej-polskiej-2020,2,20.html> [dostęp: 04.10.2023].

¹⁰⁴¹ Dane za 2019 r. przedstawiają stan rynku pracy sprzed wystąpienia zakłóceń związanych z pandemią COVID-19. Rok 2020 był okresem wyjątkowym, w którym w województwie wielkopolskim utworzono 43,7 tys. nowych miejsc pracy – o 24,2 tys. mniej niż w roku poprzednim. Jednocześnie zlikwidowano 28,2 tys. miejsc pracy, co oznaczało spadek o 1,2 tys. w stosunku do 2019 r. Pandemia przyczyniła się do ogólnego obniżenia wskaźnika wolnych miejsc pracy we wszystkich sektorach gospodarki regionu. Zob. Główny Urząd Statystyczny, *Rynek pracy w województwie wielkopolskim w 2020 r.*, 2021, s. 6.

¹⁰⁴² Por. Wojewódzki Urząd Pracy w Poznaniu, *Strategia Zatrudnienia dla Województwa Wielkopolskiego na lata 2014-2020...*, s. 38.

wynoszącą 80,4%. Warto zaznaczyć, że 90,5% pracujących mężczyzn oraz 76,7% pracujących kobiet w regionie pracowało w sektorze prywatnym. Przedsiębiorstwa zatrudniające 250 lub więcej pracowników odpowiadały za 34,8% miejsc pracy w regionie, natomiast 45,7% pracujących zatrudnionych było w firmach, w których liczba pracowników nie przekracza 50 osób¹⁰⁴³. Struktura zatrudnienia w różnych branżach (sekcjach PKD) wskazuje na ich koncentrację w sekcjach takich jak: przetwórstwo przemysłowe (23,2%), handel hurtowy i detaliczny, naprawa pojazdów samochodowych (16,6%), rolnictwo, leśnictwo, łowiectwo i rybactwo (13,4%), edukacja (7,1%), budownictwo (6,7%) oraz transport i gospodarka magazynowa (6,6%)¹⁰⁴⁴ w tamtym okresie.

Ponadto, należy zauważyć, że wyżej wymienionej strategii podkreślano inteligentny i zrównoważony rozwój, uwzględniający zróżnicowane potrzeby lokalnych rynków pracy. W dokumencie tym położono nacisk na inteligentny i zrównoważony rozwój, uwzględniający zróżnicowane potrzeby lokalnych rynków pracy. Priorytetowo potraktowano młodzież, zwłaszcza absolwentów szkół ponadpodstawowych, stojącym przed wejściem na rynek pracy. W tym kontekście kształcenie zawodowe zostało uznane za podstawowy element przygotowania młodego pokolenia do aktywności zawodowej. Proces ten angażuje szkoły zawodowe, samorządy oraz pracodawców, których wspólnym celem jest dostosowanie oferty edukacyjnej do realnych potrzeb rynku pracy i oczekiwań uczniów¹⁰⁴⁵.

Podsumowując, wyzwania kształcenia zawodowego, a także rynku pracy, które zostały przeanalizowane na przykładzie województwa wielkopolskiego, stanowią integralną część szerszych wyzwań polityki młodzieżowej, zarówno na poziomie lokalnym, krajowym, jak i międzynarodowym. Ponadto, analiza dokumentów strategicznych województwa wielkopolskiego oraz danych statystycznych wskazuje, że priorytetowym wyzwaniem pozostaje zapewnienie stabilności zatrudnienia poprzez skuteczne dostosowanie kwalifikacji pracowników do szybko zmieniających się wymagań rynku pracy, dynamicznej gospodarki i rozwoju technologicznego. Centralnym aspektem tego procesu jest wyposażenie mieszkańców Wielkopolski w odpowiednie umiejętności, które ułatwią im znalezienie pracy lub przejście do nowego zatrudnienia. Ważne jest zrozumienie, że lokalne uwarunkowania, kwalifikacje i

¹⁰⁴³ Wielkopolskie Regionalne Obserwatorium Terytorialne, *Sytuacja osób pracujących w województwie wielkopolskim w 2021 r.*, 2021. online: <https://wrot.umww.pl/wp-content/uploads/2022/12/Sytuacja-osob-pracujacych-w-województwie-wielkopolskim-w-2021-roku-2021.pdf> [dostęp: 6.09.2023].

¹⁰⁴⁴ Główny Urząd Statystyczny, *Bank Danych Lokalnych*, online: <https://bdl.stat.gov.pl/bdl/dane/podgrup/tablica> [dostęp: 6.09.2023].

¹⁰⁴⁵ Samorząd Województwa Wielkopolskiego i Wojewódzki Urząd Pracy w Poznaniu, *Raport końcowy z realizacji Strategii Zatrudnienia dla Województwa Wielkopolskiego na lata 2014-2020*, 2021, online: Raport końcowy z realizacji Strategii Zatrudnienia dla Województwa Wielkopolskiego na lata 2014-2020.

kompetencje kandydatów do pracy, ich oczekiwania, aktywność, mobilność oraz zdolności interpersonalne odgrywają istotną rolę w kontekście tych wyzwań.

4.3. Model współpracy sektora kształcenia zawodowego, samorządu i przedsiębiorców w województwie wielkopolskim w świetle wyników badań jakościowych

System kształcenia zawodowego w województwie wielkopolskim stanowi rezultat wielowymiarowej interakcji pomiędzy trzema głównymi grupami aktorów: szkołami prowadzącymi edukację zawodową, przedstawicielami środowiska gospodarczego oraz jednostkami samorządu terytorialnego. Współdziałanie tych podmiotów opiera się na zasadach partnerstwa międzyinstytucjonalnego, ukierunkowanego na podnoszenie jakości kształcenia zawodowego oraz jego dostosowanie do aktualnych i przyszłych potrzeb rynku pracy. Relacje te obejmują zarówno wspólne definiowanie celów, struktur i procedur działania, jak i wdrażanie konkretnych mechanizmów instytucjonalnych oraz rozwijanie sieci współpracy wspierających edukację zawodową na poziomie lokalnym i regionalnym. W kontekście niniejszej rozprawy termin „współpraca” rozumiany jest jako zorganizowany, partnerski proces współdziałania pomiędzy różnorodnymi podmiotami instytucjonalnymi, którego celem jest realizacja określonych, wspólnie uzgodnionych celów – w tym przypadku w obszarze polityki edukacyjnej i młodzieżowej. Ujęcie to znajduje potwierdzenie w definicjach słownikowych, według których współpraca oznacza skoordynowaną aktywność jednostek, instytucji lub grup społecznych, podejmowaną w celu osiągnięcia wspólnego rezultatu¹⁰⁴⁶.

Niniejsza dysertacja zarówno w części teoretycznej, jak i empirycznej, koncentruje się na obszarze polityki młodzieżowej w kontekście edukacji zawodowej, stanowiącej istotny element polityki publicznej. W celu udzielenia odpowiedzi na postawiony problem badawczy przeprowadzono badania jakościowe, których głównym celem była identyfikacja struktury, dynamiki oraz mechanizmów współpracy z perspektywy aktorów tworzących międzysektorowy model kooperacji w zakresie kształtowania i realizacji polityki młodzieżowej w obszarze kształcenia zawodowego w województwie wielkopolskim. W toku analizy nadzwyczajną uwagę poświęcono pojawiającemu się efektowi synergii pomiędzy instytucjami edukacyjnymi, podmiotami gospodarczymi i administracją samorządową, jak również uchwyceniu charakteru wdrażanych działań (oddolnych i odgórnych), który wskazuje na znaczenie lokalnych inicjatyw w budowaniu trwałych struktur współpracy. Część empiryczna

¹⁰⁴⁶ Słownik Języka Polskiego PWN, online: <https://sjp.pwn.pl> [dostęp: 17.05.2025].

pracy oparta została na analizie treści 15 pogłębionych wywiadów przeprowadzonych z przedstawicielami trzech kategorii interesariuszy: reprezentantami szkół kształcących zawodowo, pracodawcami współpracującymi z tymi placówkami oraz dyrektorami Centrów Wsparcia Rzemiosła, Kształcenia Dualnego i Zawodowego (CWRKDiZ) – działających w pięciu subregionach województwa wielkopolskiego. Analiza skoncentrowana była na takich aspektach współpracy jak: wspólne wartości i cele, zasady komunikacji i zarządzania, wdrażane formy współdziałania oraz postrzeganie kompetencji i oczekiwań młodych ludzi wobec rynku pracy. Ostatnia część rozdziału poświęcona została analizie czynników wspierających i ograniczających rozwój modelu współpracy, jak również potencjalnym kierunkom jego doskonalenia w kontekście dynamicznych zmian zachodzących zarówno w strukturze demograficznej regionu, jak i w strukturze lokalnego rynku pracy.

4.3.1. Współpraca

Współpraca między szkołą a biznesem i samorządem powinna opierać się na korzyściach dla wszystkich stron, a cele każdego z aktorów nie powinny być w sprzeczności ze sobą. Przedstawiciele szkół kształcenia zawodowego podkreślają istotność zasady „wygrana-wygrana” (*win-win*), która w zwięzły sposób oznacza, że korzyści płynące z kooperacji są równo podzielone pomiędzy uczestnikami. Kolejnym istotnym atutem, który wynika z przyjęcia tej zasady, jest możliwość osiągnięcia długotrwałych rezultatów, które są korzystne dla wszystkich zaangażowanych stron.

W kontekście współpracy między przedsiębiorstwami, szkołami zawodowymi oraz jednostkami samorządu terytorialnego, zasada „wygrana-wygrana” nabiera niezwykle istotnego wymiaru. Oznacza to, iż placówki edukacyjne posiadają potencjał do zapewnienia swoim uczniom atrakcyjnych perspektyw zawodowych poprzez oferowanie praktyk oraz kursów, które są ściśle dostosowane do wymagań dynamicznie zmieniającego się rynku pracy. Z kolei, przedsiębiorstwa czerpią korzyści z uzyskania dostępu do dobrze przygotowanej kadry pracowniczej, która jest gotowa do natychmiastowego zaangażowania w rozwiązywanie rzeczywistych wyzwań specyficznych dla danej branży. Samorządy stanowią istotny element w tym ekosystemie, koncentrując swoje działania na inicjatywach, które wspierają zrównoważony rozwój rynku pracy na poziomie regionalnym. Dlatego zasada *win-win* jest uznawana za korzystną i pożądaną zarówno w sferze biznesu, jak i edukacji zawodowej, co potwierdza wypowiedź jednego z respondentów:

Pierwsza, podstawowa zasada, jaką stawiam we współpracy z przedsiębiorstwem, to jest zasada win-win, obie strony muszą wygrać¹⁰⁴⁷. [Zespół Szkół Łączności w Poznaniu]

Ważną funkcję w omawianej współpracy pomiędzy szkołami kształcenia zawodowego, a przedstawicielami biznesu spełniają powołane przez samorząd województwa wielkopolskiego Centra Wspierania Rzemiosła Kształcenia Dualnego i Zawodowego (CWRKDiZ). Jak zaznacza jeden z respondentów centra pełnią rolę pośredniczącą: *Nasza jednostka pełni funkcję spoiwa¹⁰⁴⁸ [CWRKDiZ w Kaliszu], pomiędzy lokalnym środowiskiem biznesu, a szkołami kształcenia zawodowego występującymi na danym terenie. Potwierdzają to wypowiedzi kolejnych respondentów:*

Naszym celem jako instytucji jest wspieranie i koordynowanie współpracy na linii edukacja biznes. Współpraca ma ogromne znaczenie, jest ona kluczowa pomiędzy biznesem a szkołą¹⁰⁴⁹. [CWRKDiZ w Pile]

Nie jesteśmy jednostką edukacyjną. Nasze działania skupiają się przede wszystkim na tym, aby pomóc młodzieży z wyborem szkół, żeby wybory ich zawodów były zgodne z ich predyspozycjami, a także zapotrzebowaniami rynku pracy¹⁰⁵⁰. [CWRKDiZ w Lesznie]

Całokształt tych wspólnych wysiłków, osadzonych na zasadzie „wygrana-wygrana”, nie tylko sprzyja efektywnemu kształceniu zawodowemu, ale także stwarza trwałe korzyści dla gospodarki lokalnej, regionu i społeczeństwa jako całości.

Zbadane jednostki samorządowe, dążąc do stworzenia optymalnych warunków dla kooperacji z pracodawcami, szkołami oferującymi edukację branżową, organizacjami rzemieślniczymi oraz urzędami pracy, koncentrują się na wspieraniu rozwoju młodych pracowników w województwie wielkopolskim. Na podstawie wyników przeprowadzonej analizy jakościowej można zauważyć, iż wszystkie jednostki objęte badaniem angażują się w proces współpracy między sobą¹⁰⁵¹. Przykładowo, szkoły kształcenia zawodowego tworzyły relacje z biznesem w celu wspólnego kształcenia w zawodzie, podkreślając tym samym wspierającą rolę samorządu jako organu prowadzącego szkołę w danym regionie. Świadczą o tym wypowiedzi respondentów:

(Współpraca z CWRKDiZ) nam się bardzo dobrze współpracuje z tą jednostką, ona znajduje

¹⁰⁴⁷ Zob. scenariusz nr 1 - szkoła, blok II, pyt. 2.1.: Na czym Pana/i zdaniem powinna opierać się współpraca szkół z przedsiębiorcami?

¹⁰⁴⁸ Zob. scenariusz nr 2 - samorząd, blok II, pyt. 2.2.: Jakie zadania i funkcje pełni CWRKDiZ w procesie budowania współpracy między szkołami zawodowymi a przedsiębiorcami w regionie?

¹⁰⁴⁹ Tamże.

¹⁰⁵⁰ Tamże.

¹⁰⁵¹ Zob. scenariusz nr 2 - samorząd, blok II, pyt. 2.1.: Jak postrzega Pan/Pani rolę CWRKDiZ w łączeniu edukacji zawodowej z rynkiem pracy?

się w Pile. Świetnie budują pozytywny wizerunek kształcenia zawodowego i robią naprawdę dobrą robotę¹⁰⁵². [Zespół Szkół im. Hipolita Cegielskiego w Chodzieży]

Od jakiegoś czasu ściśle współpracujemy z Centrum Wsparcia Rzemiosła, Kształcenia Dualnego i Zawodowego w Poznaniu. Braliśmy udział w „Nocy zawodowców”¹⁰⁵³. [firma z branży produkcyjnej]

Istnieje cały wachlarz potencjalnych zysków i strat płynących z podejmowania współpracy przedsiębiorstw z sektorem edukacji i samorządem. Wyniki badania ukazują wspólny obszar współdziałania między jednostkami samorządowymi, co świadczy o istniejącym porozumieniu i chęci wspólnego dążenia do osiągnięcia celów rozwojowych. Ta skoordynowana inicjatywa potwierdza, że osiągnięcie synergii pomiędzy tymi różnymi podmiotami ma fundamentalne znaczenie dla tworzenia efektywnej i zrównoważonej przestrzeni edukacyjno-zawodowej w regionie Wielkopolski¹⁰⁵⁴. W pozyskanym i analizowanym materiale badawczym, przedstawiciele firm, szkół i samorządu w województwie wielkopolskim wskazali na różnorodne korzyści wynikające z podejmowania współpracy. Wśród wymienionych korzyści znajdowały się:

- pozyskanie przyszłych pracowników,
- możliwość wpływu na kształtowanie programów nauczania,
- wzmocnienie motywacji uczniów,
- zwiększenie rozpoznawalności marki przedsiębiorstwa w lokalnym środowisku,
- współpraca z lokalnymi społecznościami,
- dostęp do najnowszych trendów i technologii,
- otrzymywanie wsparcia z funduszy UE¹⁰⁵⁵.

Poprzez zapewnienie praktyk i szkoleń praktycznych dla uczniów, przedsiębiorstwa mają okazję do identyfikowania potencjalnych pracowników, którzy już w trakcie kształcenia posiadają pożądane przez firmę umiejętności oraz wykazują zainteresowanie pracą w danej dziedzinie. To umożliwia pracodawcom bliższe zapoznanie się z potencjalnymi pracownikami,

¹⁰⁵² Zob. scenariusz nr 1 - szkoła, blok II, pyt. 2.2.: Jakie miejsce i funkcję – Pana/Pani zdaniem – pełnią instytucje samorządowe w systemie współpracy na rzecz kształcenia zawodowego?

¹⁰⁵³ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok II, pyt. 2.2.: Jakie miejsce i funkcję – Pana/Pani zdaniem – pełnią instytucje samorządowe w systemie współpracy na rzecz kształcenia zawodowego?

¹⁰⁵⁴ Zob. scenariusz nr 2 - samorząd, blok II, pyt. 2.1.: Jak postrzega Pan/Pani rolę CWRKDiZ w łączeniu edukacji zawodowej z rynkiem pracy?

¹⁰⁵⁵ Por. scenariusz nr 1 - szkoła, blok II, pyt. 2.3.: Jaki widzi Pan/i korzyści dla szkoły z współpracy z przedsiębiorcami?; scenariusz nr 2 - samorząd, blok II, pyt. 2.3.: Jakie – Pana/Pani zdaniem – są najważniejsze korzyści wynikające ze współpracy szkół kształcenia zawodowego z biznesem i samorządem – zarówno dla uczniów, jak i dla społeczności lokalnej, powiatu, województwa oraz pozostałych interesariuszy?; scenariusz nr 3 - biznes, blok II, pyt. 2.3.: Jaki widzi Pan/i korzyści dla przedsiębiorstwa ze współpracy ze szkołą?

którzy są już zaznajomieni z konkretną branżą i wymaganiami zawodowymi, a w przyszłości mogą stanowić cenną kadrową rezerwę. Jak wskazuje jeden z rozmówców w wywiadzie pogłębianym:

*(Współpraca ze szkołami) umożliwia nam kształtowanie osób, które w przyszłości będą u nas pracować. Dzięki niej możemy przekazać im dobre praktyki*¹⁰⁵⁶. [firma z branży budowlanej]

Dla placówek edukacyjnych prowadzących kształcenie zawodowe, istotnym celem jest także zapewnienie absolwentom możliwości znalezienia zatrudnienia w lokalnych przedsiębiorstwach. Taka sytuacja przyczynia się do wzmacniania reputacji szkoły oraz jej pozytywnego wizerunku w społeczności lokalnej. Sukcesy zawodowe absolwentów stanowią konkretne dowody skuteczności placówki w przygotowaniu uczniów do wymagań rynku pracy. W efekcie, placówka ta może cieszyć się renomą zaawansowanego ośrodka kształcenia zawodowego¹⁰⁵⁷. Z perspektywy marketingowej i promocyjnej, taki sukces może przyciągać nowych uczniów oraz budować pozytywne relacje ze społecznością lokalną oraz biznesem. W kontekście samorządowym, sytuacja, w której absolwenci szkół znajdują zatrudnienie w lokalnych firmach, przyczynia się do korzystnego obrazu powiatu, a także całego województwa. Wzrost atrakcyjności inwestycyjnej regionu, przejawiający się m.in. w napływie kapitału i tworzeniu miejsc pracy, stanowi istotny czynnik ograniczający poziom bezrobocia i wzmacniający rozwój lokalnej gospodarki¹⁰⁵⁸. Dodatkowo, zatrudnienie absolwentów w miejscowym biznesie wpływa na poprawę jakości życia mieszkańców i tworzy synergiczny efekt, w którym sukcesy zawodowe jednostek samorządowych, szkół oraz lokalnych przedsiębiorstw wpływają na wzajemne wzmocnienie tego ekosystemu.

Kolejnym ważnym aspektem tej współpracy jest możliwość wpływu na kształtowanie programów nauczania. Dzięki bliskiej współpracy między szkołami a przedsiębiorstwami, programy edukacyjne mogą być dostosowywane do rzeczywistych potrzeb rynku pracy. To sprawia, że absolwenci wchodzą na rynek z umiejętnościami i kompetencjami poszukiwanymi przez pracodawców, co z kolei sprzyja szybkiemu zatrudnieniu i skutecznemu rozwojowi zawodowemu¹⁰⁵⁹. Właśnie ta elastyczność w kształtowaniu programów nauczania pozwala na uzyskanie lepszego dopasowania pomiędzy edukacją, a rzeczywistymi wymaganiami rynku

¹⁰⁵⁶ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok II, pyt. 2.3.: Jaki widzi Pan/i korzyści dla przedsiębiorstwa ze współpracy ze szkołą?

¹⁰⁵⁷ Zob. scenariusz nr 1 - szkoła, blok II, pyt. 2.4.: Jakie są oczekiwania i potrzeby szkoły w związku z współpracą?

¹⁰⁵⁸ Zob. scenariusz nr 2 - samorząd, blok II, pyt. 2.3.: Jakie – Pana/Pani zdaniem – są najważniejsze korzyści wynikające ze współpracy szkół kształcenia zawodowego z biznesem i samorządem – zarówno dla uczniów, jak i dla społeczności lokalnej, powiatu, województwa oraz pozostałych interesariuszy?

¹⁰⁵⁹ Zob. scenariusz nr 1 - szkoła, blok II, pyt. 2.4.: Jakie są oczekiwania i potrzeby szkoły w związku z współpracą?

pracy, co ilustrują słowa jednego z przedstawicieli badanej grupy przedsiębiorców:

Pracodawcy powinni kreować zapotrzebowanie na rynku pracy i sugerować szkołom, w jakim kierunku powinny kształcić swoich uczniów. Jednak przede wszystkim placówki edukacyjne muszą zbierać informacje od przedsiębiorstw i dopasowywać nauczanie do potrzeb pracodawców¹⁰⁶⁰. [firma z branży usługowej IT]

W trakcie wywiadów przedsiębiorcy zwracali uwagę na wymianę doświadczeń pomiędzy przedstawicielami firm a nauczycielami, która pozwala na dostosowanie programów nauczania, sposobów przekazywania wiedzy czy wykorzystywanych materiałów roboczych do aktualnych potrzeb rynku pracy¹⁰⁶¹. Z kolei, z perspektywy przedstawicieli szkół oraz jednostek samorządu terytorialnego, istotnym aspektem współdziałania z pracodawcami jest możliwość bieżącej aktualizacji programów kształcenia – zarówno w zakresie podstaw programowych, jak i oferty kursów zawodowych – oraz wzmocnienie komponentu praktycznego poprzez organizację staży i praktyk w środowisku rzeczywistej pracy¹⁰⁶².

Zaangażowanie przedsiębiorstwa w proces współpracy z placówką kształcenia zawodowego może wywołać korzystne efekty dla motywacji i zaangażowania pracowników, przyczyniając się w konsekwencji do poprawy efektywności całego kadry pracowniczej przedsiębiorstwa. Udział w programach mentoringowych, prowadzenie szkoleń praktycznych czy zaangażowanie w organizację praktyk zawodowych sprzyja wzrostowi poczucia odpowiedzialności, wpływu oraz przynależności pracowników do organizacji, co może przekładać się na ich większą motywację do działania. Jednocześnie, prowadzenie szkoleń dla uczniów wymaga od nich aktualizacji własnej wiedzy oraz umiejętności interpersonalnych, co w efekcie przyczynia się do rozwoju kompetencji całego zespołu. Jak podkreślił jeden z respondentów reprezentujących firmę z branży produkcyjnej:

Tego typu programy są również korzystne dla pracodawców, ponieważ pozwalają na zwiększenie świadomości pracowników w zakresie wymagań i oczekiwań dotyczących ich pracy¹⁰⁶³. [firma branży produkcyjnej]

Kooperacja szkoły z sektorem biznesowym może również skutkować zwiększeniem

¹⁰⁶⁰ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok II, pyt. 2.4.: Jakie są oczekiwania i potrzeby przedsiębiorstwa w związku z współpracą?

¹⁰⁶¹ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok II, pyt. 2.3.: Jaki widzi Pan/i korzyści dla przedsiębiorstwa ze współpracy ze szkołą?

¹⁰⁶² Zob. scenariusz nr 2 - samorząd, blok II, pyt. 2.3.: Jakie – Pana/Pani zdaniem – są najważniejsze korzyści wynikające ze współpracy szkół kształcenia zawodowego z biznesem i samorządem – zarówno dla uczniów, jak i dla społeczności lokalnej, powiatu, województwa oraz pozostałych interesariuszy?

¹⁰⁶³ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok II, pyt. 2.3.: Jaki widzi Pan/i korzyści dla przedsiębiorstwa ze współpracy ze szkołą?

motywacji nauczycieli, którzy doświadczają większej satysfakcji zawodowej, zdając sobie sprawę z bezpośredniego wpływu ich pracy na przygotowanie uczniów do wejścia na rynek pracy. Poprzez współpracę nauczyciele nawiązują relacje z przedstawicielami różnych branż, dzięki czemu mogą aktywnie uczestniczyć w spotkaniach, warsztatach i szkoleniach, które umożliwiają im aktualizację wiedzy i zdobycie praktycznych umiejętności. Nauczyciele mogą również zapraszać przedstawicieli biznesu do szkoły, w celu przedstawienia praktycznych przykładów i wyzwań związanych z danym zawodem¹⁰⁶⁴.

Działania marketingowe związane ze współpracą z instytucjami edukacyjnymi oraz angażowanie się w działania wpisujące się w ideę społecznej odpowiedzialności biznesu (*Corporate Social Responsibility*, czyli CSR¹⁰⁶⁵) mają istotny wpływ na budowanie pozytywnego wizerunku przedsiębiorstwa. Tego rodzaju inicjatywy przyczyniają się do zwiększenia renomy firmy jako odpowiedzialnego społecznie pracodawcy, który uwzględnia potrzeby lokalnej społeczności, w której działa. Przedsiębiorstwa angażujące się w rozwój edukacji młodzieży zyskują reputację organizacji dbającej o przyszłość młodych ludzi, co może skutkować większym zainteresowaniem ze strony ambitnych i utalentowanych pracowników, zwłaszcza z młodszego pokolenia, które często kieruje się wartościami związanymi z odpowiedzialnością społeczną firm¹⁰⁶⁶. Budowanie trwałych relacji z lokalnymi przedsiębiorstwami pozytywnie wpływa na wizerunek szkoły i samorządu, który jest jej organem prowadzącym. Realizowanie takich działań jak praktyki zawodowe, staże, wspólne projekty czy programy mentorskie pomaga uczniom w nawiązaniu kontaktów w branży jeszcze przed zakończeniem nauki, co ułatwia im wejście na rynek pracy¹⁰⁶⁷.

Szkoły kształcenia zawodowego zazwyczaj funkcjonują na poziomie lokalnym, co w rezultacie otwiera możliwość pracodawcom, którzy nawiązują z nimi współpracę na wzmocnienie swoich związków z lokalnymi społecznościami, tworząc tym samym wspólny

¹⁰⁶⁴ Zob. Zob. scenariusz nr 1 - szkoła, blok II, pyt. 2.3.: Jaki widzi Pan/i korzyści dla szkoły z współpracy z przedsiębiorcami?

¹⁰⁶⁵ Społeczna odpowiedzialność biznesu (*Corporate Social Responsibility – CSR*) to strategia zarządzania, zgodnie z którą przedsiębiorstwa w swoich działaniach dobrowolnie uwzględniają interesy społeczne, aspekty środowiskowe, czy relacje z różnymi grupami interesariuszy, w szczególności z pracownikami. Bycie społecznie odpowiedzialnym oznacza inwestowanie w zasoby ludzkie, w ochronę środowiska, relacje z otoczeniem firmy i informowanie o tych działaniach, co przyczynia się do wzrostu konkurencyjności przedsiębiorstwa i kształtowania warunków dla zrównoważonego rozwoju społecznego i ekonomicznego. Zob. PARP, online: <https://www.parp.gov.pl/csr> [dostęp: 10.08.2022].

¹⁰⁶⁶ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok II, pyt. 2.3.: Jaki widzi Pan/i korzyści dla przedsiębiorstwa ze współpracy ze szkołą?

¹⁰⁶⁷ Por. scenariusz nr 1 - szkoła, blok II, pyt. 2.3.: Jaki widzi Pan/i korzyści dla szkoły z współpracy z przedsiębiorcami?; scenariusz nr 2 - samorząd, blok II, pyt. 2.3.: Jakie – Pana/Pani zdaniem – są najważniejsze korzyści wynikające ze współpracy szkół kształcenia zawodowego z biznesem i samorządem – zarówno dla uczniów, jak i dla społeczności lokalnej, powiatu, województwa oraz pozostałych interesariuszy?

społeczno-ekonomiczny ekosystem na poziomie lokalnym.

Współpraca ze światem biznesu otwiera dla szkół kształcenia zawodowego dostęp do najnowszych trendów i technologii, co staje się strategiczną korzyścią tego partnerskiego podejścia. Dzięki temu placówki edukacyjne mogą stale aktualizować swoje programy nauczania, wprowadzać innowacje oraz skutecznie przygotowywać uczniów do dynamicznych wymogów dzisiejszego rynku pracy. Współpraca ta przynosi za sobą konkretną pomoc w postaci szkoleń, dostępu do nowoczesnych materiałów dydaktycznych oraz ekspertów branżowych, co z kolei umożliwia podniesienie jakości nauczania oraz zwiększenie atrakcyjności oferty edukacyjnej. Dostęp do najnowszych trendów i technologii daje szkołom możliwość kreowania innowacyjnych programów nauczania, które w pełni odpowiadają aktualnym potrzebom i oczekiwaniom zarówno uczniów, pracodawców, jak i samorządu. To właśnie poprzez tę synergię z otaczającym środowiskiem szkoły zyskują zdolność tworzenia programów edukacyjnych, które są w stanie adresować dynamicznie zmieniające się wymagania rynku pracy oraz przekazywać kompetencje i umiejętności, które są naprawdę istotne dla przyszłych sukcesów zawodowych uczniów¹⁰⁶⁸.

Znaczenie mają również fundusze Unii Europejskiej, które umożliwiają przede wszystkim rozwój infrastruktury edukacyjnej, modernizację i wyposażenie szkół w nowoczesne środki dydaktyczne oraz technologie. Dzięki temu szkoły mogą zapewnić lepsze warunki nauki i doskonalenie umiejętności praktycznych uczniów. Szkoły mogą korzystać z programów unijnych skierowanych do edukacji zawodowej i technicznej, które wspierają rozwój umiejętności praktycznych, kształcenie dualne, staże zawodowe i inne formy praktyki w środowisku pracy. Wsparcie z funduszy UE otwiera szkołom, samorządom, a także przedsiębiorcom możliwość udziału w międzynarodowych projektach edukacyjnych, wymianach międzyuczelnianych oraz programach mobilności dla uczniów, nauczycieli i pracowników. To umożliwia poszerzanie horyzontów edukacyjnych, zdobywanie nowych doświadczeń i kulturową wymianę, co prowadzi do rozwijania kompetencji międzykulturowych i przygotowania uczniów do funkcjonowania także na globalnym rynku pracy¹⁰⁶⁹.

Z drugiej strony, przedsiębiorstwa, szkoły a także samorząd ponoszą pewne koszty wynikające z podejmowania współpracy m.in. koszty finansowe, administracyjne, logistyczne.

Przedsiębiorcy współpracujący ze szkołami kształcenia zawodowego ponoszą koszty finansowe związane z przeszkoleniem pracowników oraz zapewnieniem im stażu lub praktyk

¹⁰⁶⁸ Tamże.

¹⁰⁶⁹ Tamże.

zawodowych. Koszty przeszkolenia pracowników obejmują opłaty za szkolenia zewnętrzne oraz wewnętrzne, wynagrodzenia dla pracowników szkolących i czas, który pracownicy spędzają na szkoleniach, a nie na pracach związanych np. z produkcją. Ponadto, jeśli przedsiębiorstwo zapewnia swoim pracownikom staże lub praktyki zawodowe, musi ono pokryć koszty związane z wynagrodzeniem stażystów, ubezpieczeniem zdrowotnym i społecznym oraz kosztami związanymi z organizacją staży lub praktyk (np. wyposażeniem stanowisk pracy)¹⁰⁷⁰. Jeden z respondentów zaznaczył w trakcie badania: *Właściciel firmy przeznaczył na jedną klasę około 600 tys. złotych*. [Zespół Szkół im. Hipolita Cegielskiego w Chodzieży]. W przypadku, gdy przedsiębiorstwo zdecyduje się na zatrudnienie absolwentów szkół kształcenia zawodowego, może wystąpić również konieczność dopasowania stanowisk pracy do ich kwalifikacji i umiejętności, co wiąże się z dodatkowymi kosztami. Ryzykiem jest także brak pewności, co do gwarancji zatrudnienia przeszkolonych uczniów - współpraca ze szkołami kształcenia zawodowego nie gwarantuje bowiem przedsiębiorstwu zatrudnienia absolwentów programów kształcenia zawodowego, co może być kosztem związanym z inwestycją w szkolenia i praktyki zawodowe. Ponoszone miesięczne koszty zauważa jeden z badanych respondentów: (firma z branży IT) *Na różne potrzeby szkoły firma przeznacza miesięcznie 30 tys.*¹⁰⁷¹ [Zespół Szkół Łączności w Poznaniu]

Dla szkół i samorządu współpraca również wiąże się z ponoszeniem pewnych kosztów finansowych. Przykładowo, organizacja spotkań i konferencji w celu koordynacji współpracy. Badani przedstawiciele szkół i samorządów organizowali spotkania, konferencje i warsztaty dla przedsiębiorców. Dodatkowo, współpraca wymaga doskonalenia umiejętności nauczycieli i personelu szkolnego, a szkoły i samorząd mogą ubiegać się o finansowanie kosztów szkoleń, kursów, warsztatów czy programów rozwojowych, które mają na celu poszerzenie wiedzy i umiejętności związanych z realizacją wspólnych projektów. Należy jednak zauważyć, że poniesione koszty finansowe mogą przynieść korzyści w postaci wykwalifikowanej kadry, zwiększonej wydajności pracy, poprawy jakości produktów i usług oraz zwiększenia konkurencyjności przedsiębiorstwa na rynku¹⁰⁷².

Współpraca przedsiębiorców ze szkołami zawodowymi obejmuje także organizację i koordynację działań między obiema stronami. Przedsiębiorcy często są zobligowani do

¹⁰⁷⁰ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok II, pyt. 2.5.: Jaki widzi Pan/i koszty dla przedsiębiorstwa ze współpracy ze szkołą?

¹⁰⁷¹ Zob. scenariusz nr 1 - szkoła, blok II, pyt. 2.3.: Jaki widzi Pan/i korzyści dla szkoły z współpracy z przedsiębiorcami?

¹⁰⁷² Zob. scenariusz nr 1 - szkoła, blok II, pyt. 2.5.: Jaki widzi Pan/i koszty dla szkoły z współpracy z przedsiębiorcami?

inwestowania czasu w przygotowanie umów współpracy, monitorowanie postępów uczniów oraz uczestnictwo w spotkaniach i konferencjach związanych z edukacją zawodową. Ponoszą także często koszty administracyjne związane z rekrutacją uczniów na praktyki zawodowe lub na staże w ich firmach, a także z ich szkoleniem i wdrożeniem w pracę, o czym świadczą wypowiedzi respondenta reprezentującego branżę motoryzacyjną:

Poświęciliśmy trzy miesiące na poznanie i przygotowanie nauczycieli oraz na to by nauczyć ich infrastruktury zakładu oraz procesu produkcji¹⁰⁷³. [firma branży motoryzacyjnej]

Mamy specjalnie przygotowane dla nich klasy. Nasi uczniowie nie są na halach produkcyjnych, uczymy ich w oddzielnych klasach na podstawie naszych narzędzi i materiałów (...)¹⁰⁷⁴ [firma branży motoryzacyjnej]

Innym kosztem administracyjnym jest utrzymanie stałego kontaktu ze szkołami kształcenia zawodowego i koordynowanie działań z ich strony. Przedsiębiorcy zobligowani są do ciągłego monitorowania postępów uczniów oraz dostarczania informacji zwrotnych szkole. To umożliwia placówkom edukacyjnym doskonalenie procesów kształcenia i dostosowywanie programów nauczania do aktualnych potrzeb rynku pracy. Dodatkowo, przedsiębiorcy są zobowiązani uwzględniać koszty administracyjne, które wynikają z konieczności przestrzegania przepisów prawnych oraz spełniania wymagań dotyczących ochrony danych osobowych uczniów i zapewnienia ich bezpieczeństwa w trakcie praktyk zawodowych oraz staży. To, z kolei, obliguje ich do podtrzymywania wysokich standardów bezpieczeństwa oraz prowadzenia starannej dokumentacji związanej z procesem edukacyjnym i praktykami zawodowymi. Z wymienionymi powyżej kosztami administracyjnymi powiązane jest także zatrudnienie dodatkowych pracowników lub korzystanie z usług firm zewnętrznych, co wpływa na koszty działalności przedsiębiorstwa i jego efektywność działania. Co znalazło odzwierciedlenie w jednej z wypowiedzi:

Przystępując do tego projektu nie mieliśmy prawdziwych opiekunów do kształcenia zawodowego. Musieliśmy przeszkolić pracownika naszej firmy, specjalistę od spraw automatyki, aby mógł szkolić uczniów¹⁰⁷⁵. [firma z branży produkcyjnej]

Również dla szkół i jednostek samorządowych, skuteczne wdrożenie współpracy wymaga nakładu czasu i wysiłku administracyjnego, w postaci prac związanych z

¹⁰⁷³ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok II, pyt. 2.5.: Jaki widzi Pan/i koszty dla przedsiębiorstwa ze współpracy ze szkołą?

¹⁰⁷⁴ Tamże.

¹⁰⁷⁵ Tamże.

dokumentacją, raportowaniem, monitorowaniem postępów oraz koordynacją działań. Te działania mogą prowadzić do generowania dodatkowych kosztów administracyjnych, które obejmują wydatki na potrzeby biurowe np. zakup materiałów oraz ewentualne zatrudnienie dodatkowych pracowników do administrowania procesem¹⁰⁷⁶.

Niektórzy przedsiębiorcy są zobligowani do przewozu pracowników z zakładu pracy do szkoły, gdzie odbywają się zajęcia praktyczne lub warsztaty. Jak podkreśla jeden z respondentów: *(uczniowie) Dojeżdżają pociągiem, a my staramy się finansować im transport*¹⁰⁷⁷ [firma z branży produkcyjnej]. Ponadto, przedsiębiorcy mogą być odpowiedzialni za transport niezbędnych narzędzi i materiałów do szkoły, co jest ważne dla prawidłowego przeprowadzenia zajęć praktycznych. Koszty transportu zależą od odległości pomiędzy zakładem pracy, a szkołą kształcenia zawodowego oraz od ilości i rodzaju narzędzi i materiałów, które muszą zostać przetransportowane. Mogą to być koszty wynajmu pojazdów, paliwa, opłat drogowych oraz czasu pracowników, którzy zajmują się transportem. W niektórych przypadkach przedsiębiorcy mogą też ponosić koszty związane z wyżywieniem i noclegiem pracowników, którzy muszą przebywać w zakładzie pracy na dłuższy okres. Koszty transportu są ważnym aspektem współpracy przedsiębiorców ze szkołami kształcenia zawodowego i mogą stanowić element budżetu przedsiębiorstwa. Jednakże, w celu zapewnienia jakości kształcenia zawodowego i dostarczenia praktycznej wiedzy i umiejętności uczniom, koszty te są nieuniknione. Jak wskazuje jeden z respondentów:

*To jest duże przedsięwzięcie logistyczne, ale gra jest warta świeczki. Ponosimy dużo większe koszty, niż gdybyśmy wysłali uczniów do szkół w naszej miejscowości, ale jeśli w efekcie uzyskamy dobrze wykształconych i przygotowanych pracowników, uważam, że nam się to opłaci*¹⁰⁷⁸. [firma z branży produkcyjnej]

Organizacja transportu i podróży stanowi również wydatek dla szkół i jednostek samorządu, ponieważ współpraca wymaga planowania spotkań, szkoleń oraz wizyt w przedsiębiorstwach, co może wiązać się z kosztami transportu uczniów, nauczycieli i personelu szkolnego. W związku z tym, może to obejmować opłaty związane z wynajmem autobusów, zakupem biletów komunikacji miejskiej lub ponoszeniem kosztów paliwa.

Mimo że współpraca szkół, przedsiębiorstw i samorządów w zakresie kształcenia

¹⁰⁷⁶ Por. scenariusz nr 1 - szkoła, blok II, pyt. 2.5.: Jaki widzi Pan/i koszty dla szkoły z współpracy z przedsiębiorcami?; scenariusz nr 2 - samorząd, blok II, pyt. 2.4.: Jakie – Pana/Pani zdaniem – są najważniejsze koszty wynikające ze współpracy szkół kształcenia zawodowego z biznesem i samorządem – zarówno dla uczniów, jak i dla społeczności lokalnej, powiatu, województwa oraz pozostałych interesariuszy?

¹⁰⁷⁷ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok II, pyt. 2.5.: Jaki widzi Pan/i koszty dla przedsiębiorstwa ze współpracy ze szkołą?

¹⁰⁷⁸ Tamże.

zawodowego wiąże się z kosztami organizacyjnymi, logistycznymi i kadrowymi, dane empiryczne wskazują, że korzyści z niej płynące często przewyższają te obciążenia. Nie oznacza to jednak, że bilans ten jest zawsze dodatni – poziom kosztów i możliwości ich ponoszenia różni się w zależności od wielkości podmiotów i ich lokalizacji. Wyjątkowego wsparcia wymagają mikro- i małe przedsiębiorstwa oraz szkoły w mniejszych miejscowościach, gdzie trudniej o stabilnych partnerów i nowoczesną infrastrukturę. Wsparcie może przyjąć formę finansową, organizacyjną lub doradczą – zarówno ze strony samorządu województwa, jak i instytucji krajowych oraz unijnych. Aby ograniczyć koszty, warto rozwijać partnerstwa lokalne, dzielić się zasobami oraz cyfryzować procesy organizacyjne. Takie działania zwiększają efektywność współpracy i ułatwiają trwałe powiązania między edukacją a rynkiem pracy.

Badani przedsiębiorcy podczas wywiadów wyrażali gotowość aktywnego angażowania się w podnoszenie procesu kształcenia zawodowego w szkołach poprzez pomoc na ponadpodstawowym etapie nauki i oferowanie praktycznych rozwiązań młodym osobom. W związku z tym procesem posiadają oni pewne oczekiwania i potrzeby związane ze współpracą. Główną wyrażoną potrzebą badanych przedsiębiorców jest chęć zaspokojenia potencjału i zapotrzebowania swojej firmy w wykształcone młode kadry, jak zaznacza jeden z przedsiębiorców: *Chcieliśmy pozyskać młodą kadrę*¹⁰⁷⁹ [firma z branży motoryzacyjnej], zdolną do samodzielnej i efektywnej pracy. Jak zaznacza w dalszej części wywiadu ten sam respondent:

Zależało nam na „wychowaniu” sobie pracowników – nie tylko umiejących pracować, ale znających specyfikę firmy. Zapoznajemy ich z kulturą przedsiębiorstwa, żeby mogli się u nas łatwo odnaleźć. [firma z branży motoryzacyjnej]

Przedstawiciele firm uczestniczący w badaniach wyrazili również swoje oczekiwania wobec uczniów oraz szkół kształcenia zawodowego. Pracodawcy podkreślali, że istotne jest, aby młodzież angażowała się w dialog jako przyszli użytkownicy ich produktów i usług. Oczekiwali, że uczniowie przejawiać będą chęć do nauki oraz wykonywania powierzonych im zadań. Dodatkowo, spodziewali się, że uczniowie podejmą inicjatywę w nawiązywaniu współpracy z pracownikami firm, którzy zaangażowani są w proces nauczania. Jak podkreślił jeden z respondentów w trakcie rozmowy:

Chcemy wykształcić sobie pracownika, który nie będzie wymagał wdrożenia do pracy. [firma z

¹⁰⁷⁹ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok II, pyt. 2.4.: Jakie są oczekiwania i potrzeby przedsiębiorstwa w związku z współpracą?

branży budowlanej]

Pracodawcy wyrażali także oczekiwanie co do znajomości podstawowych zasad zachowania w miejscu pracy, znanych jako *savoir-vivre* oraz przestrzegania określonych norm ubioru w ramach zakładu pracy, czyli tzw. *dress code'u*. W tym kontekście znamieną jest opinia jednego z uczestników wywiadu:

*Oczekujemy, że nasi uczniowie będą znali chociaż podstawy savoir-vivre'u czy dress code'u. Jeśli ktoś ubierze się adekwatnie do miejsca pracy, to od razu mam poczucie, że taka osoba traktuje praktykę poważnie*¹⁰⁸⁰. [firma z branży produkcyjnej]

Inni pracodawcy wykazywali oczekiwanie odnośnie rozbudzenia perspektywicznego myślenia wśród uczniów oraz zainteresowania ich konkretnymi zagadnieniami, które przyczynią się do ich zawodowego rozwoju. Również zwracali uwagę na to, że oczekują, aby absolwenci kształcenia zawodowego mieli możliwość zatrudnienia w ich firmach. Podkreślali, że tacy absolwenci powinni być gotowi do podjęcia pracy bez konieczności dodatkowego szkolenia czy wprowadzania do obowiązków po ukończeniu szkoły. Niektórzy pracodawcy wyrażali potrzebę pozyskiwania pracowników na praktyki letnie. Zgodnie z relacją jednego z badanych:

*Był chłopak na praktyce i tak mi się spodobało, że przyszedł do nas do pracy na okres letni. potem pojawiła się propozycja do stałej współpracy*¹⁰⁸¹. [firma z branży produkcyjnej]

Respondenci jednogłośnie wskazywali, że główną potrzebą szkół i samorządu jest zapewnienie uczniom możliwości odbywania praktyk zawodowych w autentycznym środowisku pracy. Taka praktyka u pracodawcy pozwala na:

- poznanie praktycznych aspektów zawodu,
- zrozumienie ograniczeń i wymagań rynku pracy,
- zbudowanie sieci kontaktów i zdobywanie referencji,
- rozwój umiejętności twardych i kompetencji miękkich¹⁰⁸².

Dzięki praktykom i stażom zawodowym uczniowie nie tylko mają możliwość obserwowania, lecz także aktywnego uczestniczenia w procesach i zadaniach charakterystycznych dla określonej branży. Taka praktyka pozwala im zdobywać konkretne

¹⁰⁸⁰ Tamże.

¹⁰⁸¹ Tamże.

¹⁰⁸² Zob. scenariusz nr 1 - szkoła, blok II, pyt. 2.4.: Jakie są oczekiwania i potrzeby szkoły w związku z współpracą?

doświadczenie praktyczne w obszarze swojego kształcenia. Dodatkowo, uczniowie mają okazję do obserwowania codziennej pracy na konkretnym stanowisku oraz sposobu współpracy z różnymi specjalistami. To nie tylko umożliwia im zdobycie praktycznych doświadczeń, ale także pozwala nawiązać współpracę z ekspertami w danej branży już na wczesnym etapie edukacji. Tworzenie sieci kontaktów w tym wczesnym okresie może znacząco ułatwić wejście na rynek pracy w sposób mniej stresujący i bardziej płynny.

W trakcie badań pracodawcy jednoznacznie wyrażali pewne oczekiwania wobec szkół kształcenia zawodowego. Wskazywali, że ważne jest, aby te szkoły były na bieżąco ze zmianami zachodzącymi na rynku pracy oraz potrafiły elastycznie dostosowywać swoje programy nauczania do aktualnych wymagań pracodawców. Podążając za trendami zmian, szkoły będą mogły mieć pewność, że absolwenci szkół posiadają aktualną wiedzę, umiejętności i kwalifikacje, które są potrzebne w branży. Dodatkowo, badani pracodawcy wskazali, że szkoły powinny wyposażać swoich uczniów i absolwentów w konkretne dla danego zawodu umiejętności. Pracodawcy chcą również uczestniczyć w procesie kształcenia, doradzając szkołom, jakie umiejętności są aktualnie potrzebne na rynku pracy, na co zwrócił uwagę jeden z rozmówców:

Obecnie brakuje osób przygotowanych do pracy w zawodzie automatyka. Doszliśmy zatem do wniosku, że skoro nie możemy pozyskać odpowiednich pracowników z rynku pracy, to warto ich sobie wykształcić. To dla nas główny bodziec do rozpoczęcia współpracy ze szkołami¹⁰⁸³. [firma z branży budowlanej]

Pracodawcy wyrażali także oczekiwania, że szkoły kształcenia zawodowego będą nawiązywać z nimi współpracę w obszarze praktyk zawodowych i staży, co pozwoli uczniom zdobyć praktyczne doświadczenie w miejscu pracy:

Od wielu lat, jest to współpraca odnośnie praktyk uczniowskich. Szkoła zawsze kierowała do nas pytanie czy mamy możliwość przyjęcia uczniów na praktyki¹⁰⁸⁴. [firma z branży produkcyjnej]

Kreowanie odpowiednich postaw wśród uczniów, takich jak rzetelność, sumienność, punktualność i odpowiedzialność, stanowiła istotną potrzebę w kontekście szkół. Te cechy są niezwykle cenne dla pracodawców, ponieważ przyczyniają się do budowy skutecznego i profesjonalnego zespołu, zdolnego z powodzeniem realizować cele przedsiębiorstwa. Wielu

¹⁰⁸³ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok II, pyt. 2.4.: Jakie są oczekiwania i potrzeby przedsiębiorstwa w związku z współpracą?

¹⁰⁸⁴ Tamże.

przedstawicieli firm podkreślało również znaczenie wypracowania wspólnych form komunikacji i szablonów współpracy, które umożliwiają efektywną interakcję między partnerami.

W kolejnym etapie badań, respondentów poproszono o opisanie sposobu, w jaki rozpoczęli współpracę, skupiając się zwłaszcza na identyfikacji inicjatora tej współpracy oraz na motywacjach, które nimi kierowały, wybierając daną organizację jako partnera do współpracy.

Determinanty współpracy międzyorganizacyjnej mogą mieć charakter przestrzenny lub funkcjonalny. W pierwszym przypadku istotną rolę odgrywa bliskość geograficzna partnerów instytucjonalnych – np. lokalizacja szkoły i przedsiębiorstwa w tej samej gminie, mieście lub subregionie. W drugim przypadku współpraca uwarunkowana jest kompatybilnością profilu kształcenia z zapotrzebowaniem rynku pracy, np. szkoła oferuje kierunki takie jak mechatronika, które są poszukiwane przez lokalnych pracodawców, na co zwraca uwagę respondent:

Dyrektor jednej ze szkół zawodowych wyszedł z propozycją stworzenia nowego kierunku kształcącego specjalistów potrzebnych w naszej firmie. Poprosił nas o objęcie patronatem klasy branżowej I stopnia¹⁰⁸⁵. [firma z branży motoryzacyjnej]

Z przeprowadzonych badań wynika, że jednym z priorytetowych kryteriów przy wyborze placówki edukacyjnej do współpracy było dostosowanie oferowanych kierunków nauczania do wymagań firmy. Przykładem mogą być przedsiębiorcy z branży budowlanej, którzy zwracali uwagę na profil nauczania w szkołach zawodowych, kształcących specjalistów z takich dziedzin, jak: technik budownictwa, dekarz, monter stolarki budowlanej oraz technolog robót wykończeniowych w budownictwie. Co ilustrują słowa jednego z przedstawicieli badanej grupy:

Zrobiliśmy rozeznanie rynku i okazało się, że klasa we Wrześni najbardziej odpowiada naszym potrzebom¹⁰⁸⁶. [firma z branży budowlanej]

Badani pracodawcy jednoznacznie wyrażali gotowość do współpracy zarówno z placówkami branżowymi, jak i technikami. Decyzja o wyborze konkretnego partnera edukacyjnego do współpracy zależała w większym stopniu od profilu szkoły oraz od

¹⁰⁸⁵ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok II, pyt. 2.6.: Proszę opowiedzieć jak współpraca ze szkołą się zaczęła? Kto inicjował pierwszy kontakt i dlaczego?

¹⁰⁸⁶ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok II, pyt. 2.7.: Dlaczego wybrali Państwo właśnie tę szkołę jako partnera? Jakimi kryteriami się kierowano?

charakterystyki poszukiwanych przez firmę pracowników niż od lokalizacji placówki edukacyjnej. W celu pozyskania odpowiednich praktykantów, firmy były gotowe do ponoszenia dodatkowych kosztów:

Placówka edukacyjna wyszła z propozycją kształcenia dla nas ślusarzy. Skorzystaliśmy z tej oferty. Współpracujemy z dwiema szkołami branżowymi i wspólne działania przebiegają bardzo dobrze. [firma z branży produkcyjnej]

Niektórzy przedsiębiorcy, mając na uwadze niedobór pracowników w konkretnych zawodach, podejmowali inicjatywę otwierania nowych kierunków nauczania w szkołach, które odpowiadały ich aktualnym potrzebom kadrowym. W wyniku przeprowadzonych badań warto zaznaczyć interesujący przykład jednej z większych firm produkcyjnych, działającej w branży motoryzacyjnej. Współpracując z samorządem powiatowym, zarząd firmy zdecydował się na uruchomienie szkoleń dla uczniów w nowym zawodzie. Warto zaznaczyć, że firma nie była w stanie samodzielnie pokryć wszystkich kosztów związanych z organizacją warsztatów dla uczniów, dlatego podjęła współpracę z samorządem lokalnym¹⁰⁸⁷. Inne duże przedsiębiorstwo produkcyjne, mające trudności z pozyskaniem automatyków, pomagało szkole w uruchomieniu takiego kierunku kształcenia. Jak zaznacza respondent:

Sugerowaliśmy [szkołom zawodowym], żeby otworzyły kierunek operator maszyn i urządzeń do przetwórstwa tworzyw sztucznych. Bardzo trudno pozyskać osobę, która ma odpowiednie kompetencje do pracy w tym zawodzie¹⁰⁸⁸. [firma z branży produkcyjnej]

Przedsiębiorcy podkreślali, że istotnym warunkiem do nawiązania współpracy był tzw. czynnik ludzki. Zdaniem respondentów, rozstrzygającym kryterium przy rozpoczynaniu procesu współpracy ze szkołami kształcenia zawodowego było posiadanie przez kadrę zarządzającą placówką edukacyjną chęci, otwartości oraz zaangażowania do współpracy z pracodawcami. Ilustrują to słowa jednego z przedstawicieli badanej grupy:

Czynnikiem decydującym o rozpoczęciu współpracy była otwartość dyrekcji szkoły i widoczna chęć do współdziałania z nami¹⁰⁸⁹. [firma z branży produkcyjnej]

Opierając się na wieloletnim doświadczeniu pracodawców najlepiej współpracuje się z

¹⁰⁸⁷ Zob. scenariusz nr 2 - samorząd, blok II, pyt. 2.5.: Jakie formy wsparcie CWRKDiZ oferuje przedsiębiorcom? Jakie są preferowane?

¹⁰⁸⁸ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok II, 2.6.: Proszę opowiedzieć jak współpraca ze szkołą się zaczęła? Kto inicjował pierwszy kontakt i dlaczego?

¹⁰⁸⁹ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok II, pyt. 2.7.: Dlaczego wybrali Państwo właśnie tę szkołę jako partnera? Jakimi kryteriami się kierowano?

placówkami prowadzonymi przez ludzi zaangażowanych, gotowych do różnorodnych działań, ale też dzielących się pomysłami i otwartych. Jeżeli po stronie szkoły pojawia się gotowość i chęć do współpracy, to przedsiębiorca widzi sensowność zaangażowania się we wspólne działania.

Na pytania o inicjowanie współpracy, przedsiębiorcy wskazywali na inicjatywę szkół, a także na podejmowanie pierwszego kroku przez biznes. Niektórzy przedsiębiorcy wskazywali, że to szkoła wyszła z inicjatywą spotkania. Niektóre z badanych szkół kształcenia zawodowego zaprosiły przedsiębiorców do swojej siedziby, gdzie przedsiębiorcy mieli okazję przedstawić swoje firmy oraz przedyskutować z nauczycielami i uczniami potrzeby rynku pracy i umiejętności, jakie powinny być kształtowane przez szkoły. Podczas tych spotkań przedsiębiorcy mieli okazję zobaczyć, jakie kierunki kształcenia są oferowane w danej szkole oraz przedstawić swoje wymagania wobec pracowników, co pomogło lepiej dostosować program nauczania do potrzeb rynku pracy. W ten sposób u niektórych z badanych przedsiębiorców i szkół zrodziła się idea dalszej współpracy i wymiany doświadczeń pomiędzy szkołami a przedsiębiorcami¹⁰⁹⁰.

Inni przedsiębiorcy wskazywali, że to oni pierwsi podejmowali rozmowy ze szkołami kształcenia zawodowego w celu rozpoczęcia współpracy i kształcenia w konkretnej, poszukiwanej przez nich specjalizacji. Potwierdzają to respondenci z grupy badanych szkół kształcenia zawodowego, a także przedstawiciele pracodawców. Zgodnie z relacją jednego z badanych:

*Inicjatywa podjęcia współpracy ze szkołami średnimi pojawiła się w 1999 roku i od tamtego czasu kontynuujemy oraz rozwijamy wspólne działania*¹⁰⁹¹. [firma z branży budowlanej]

W odpowiedziach przedsiębiorców na pytania dotyczące motywacji do podejmowania współpracy ze szkołami kształcenia zawodowego, zauważalna była dominacja tzw. motywacji negatywnej, wynikającej z krytycznej oceny stanu edukacji zawodowej w Polsce. Wielu respondentów wskazywało na rozbieżność między efektami kształcenia a rzeczywistymi potrzebami rynku pracy. Wypowiedzi te podkreślały niski poziom przygotowania absolwentów do wyzwań zawodowych, co stanowiło istotny impuls do nawiązania współpracy ze szkołami. Jak zauważył jeden z przedstawicieli firmy produkcyjnej:

¹⁰⁹⁰ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok II, 2.6.: Proszę opowiedzieć jak współpraca ze szkołą się zaczęła? Kto inicjował pierwszy kontakt i dlaczego?

¹⁰⁹¹ Tamże.

*Edukacja zawodowa w Polsce w dużej części nie spełnia oczekiwań i potrzeb pracodawców.*¹⁰⁹²
[firma z branży produkcyjnej]

Warto zaznaczyć, że choć impuls ten miał charakter krytyczny, to w praktyce prowadził do konstruktywnego zaangażowania przedsiębiorstw. Współpraca ze szkołami postrzegana była jako sposób na wzmocnienie jakości kształcenia, zwiększenie jego praktycznego wymiaru i dostosowanie do realnych warunków funkcjonowania przedsiębiorstw. Tym samym, motywacja negatywna stawała się fundamentem działań o charakterze proaktywnym, ukierunkowanych na wspólne rozwiązywanie zidentyfikowanych problemów.

Inni przedsiębiorcy byli rozczarowani współpracą z lokalną szkołą, co doprowadziło do zwrócenia się do placówek położonych w większej odległości od siedziby firmy. Oznacza to, że jeśli dana szkoła odpowiadała wymaganiom przedsiębiorców, to byli oni gotowi ponosić dodatkowe koszty związane m.in. z transportem uczniów do firmy, u innych logistyka związana z transportem była wpisana w politykę firmy. Potwierdziły to wypowiedzi rozmówców:

*Niestety, żadna z lokalnych szkół nie posiadała takiego zaplecza warsztatowego, które gwarantowałoby dobry poziom kształcenia automatyków. (...) Zaczęliśmy zatem w innym miejscu szukać partnera kształcenia zawodowego. Codziennie dowoziliśmy uczniów do Swarzędza, bo do tamtejszej szkoły przekonał nas bardzo dobry warsztat przygotowawczy*¹⁰⁹³.
[firma z branży produkcyjnej]

*Nasi uczniowie przyjeżdżają do nas z Nekli, więc nie jest to tak daleko. Dojeżdżają pociągiem, a my staramy się finansować im transport. Obecnie przez trzy dni przebywają w szkole, a przez dwa – u nas w firmie. W kolejnych latach chcemy gościć ich coraz więcej i częściej*¹⁰⁹⁴. [firma z branży produkcyjnej]

Oprócz głównych grup interesariuszy, które pozostają w centrum analizowanego modelu współpracy – tj. szkół prowadzących kształcenie zawodowe, przedsiębiorstw, samorządu – istotną rolę w systemie odgrywają również inne podmioty, zarówno lokalne, jak i ponadlokalne, mające bezpośredni lub pośredni wpływ na funkcjonowanie i rozwój relacji między edukacją a rynkiem pracy. Jak już wcześniej wskazano, elementarne znaczenie przypisuje się jednostkom samorządu terytorialnego, które działają jako jednostki organizacyjne, koordynacyjne i finansujące. W wywiadach pogłębionych przeprowadzonych w ramach niniejszego badania respondenci identyfikowali szerszy krąg aktorów zaangażowanych w kształtowanie polityki

¹⁰⁹² Tamże.

¹⁰⁹³ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok II, pyt. 2.7.: Dlaczego wybrali Państwo właśnie tę szkołę jako partnera? Jakimi kryteriami się kierowano?

¹⁰⁹⁴ Tamże.

młodzieżowej w sektorze edukacji zawodowej. Wśród nich wskazywano przedstawicieli administracji rządowej – w pierwszej kolejności Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz Ministerstwo Rozwoju – a także władze samorządowe wszystkich szczebli: gminnego, powiatowego i wojewódzkiego. Do grona współpracujących instytucji zaliczano również szkoły wyższe, izby przemysłowo-handlowe, fundacje wspierające edukację i rynek pracy, a także zaangażowanych pracowników przedsiębiorstw, zagraniczne placówki kształcenia zawodowego oraz doradców zawodowych, działających jako łącznik między uczniem a rynkiem pracy¹⁰⁹⁵.

Władze samorządowe są bardzo ważnym aktorem polityki kształcenia zawodowego w Polsce. Podstawowym obowiązkiem samorządów gminnych i powiatowych jest utrzymywanie lokalnych szkół i placówek kształcenia zawodowego oraz zapewnienie odpowiednich warunków dydaktycznych i infrastruktury. Wsparcie finansowe samorządów może obejmować także dofinansowanie zakupu specjalistycznego sprzętu i materiałów edukacyjnych, jak również organizację praktyk i staży zawodowych. Samorządy mogą wspierać kształcenie zawodowe poprzez organizowanie różnego rodzaju programów szkoleniowych i stażowych, w tym programów unijnych finansowanych z Europejskiego Funduszu Społecznego (EFS). W ramach tych programów młodzi ludzie oraz osoby dorosłe mają możliwość zdobycia nowych kwalifikacji zawodowych, podniesienia swoich kompetencji oraz zdobycia praktycznego doświadczenia w swoim zawodzie. Jednostki samorządowe mają możliwość inicjowania kampanii informacyjnych i promocyjnych, które są skierowane na zmianę negatywnego postrzegania edukacji zawodowej oraz na zwiększenie zainteresowania wśród młodzieży wyborem takiej ścieżki edukacyjnej. W ramach tych kampanii mogą organizować spotkania z przedsiębiorcami, udostępniać informacje o możliwościach kształcenia zawodowego oraz promować sukcesy absolwentów szkół i placówek kształcenia zawodowego. Wspieranie kształcenia zawodowego przez samorządy jest ważne dla rozwoju gospodarczego regionów oraz dla zapewnienia młodym ludziom perspektyw na rynku pracy. Dzięki temu przedsiębiorcy mają dostęp do wykwalifikowanej siły roboczej, a młodzi ludzie mają możliwość zdobycia potrzebnych umiejętności i doświadczenia zawodowego. Badani scenariuszem wywiadu przedstawiciele biznesu, deklarując współpracę ze szkołą, powoływali się głównie na współpracę z władzami samorządowymi np. w ramach realizowanych projektów na rzecz kształcenia zawodowego. Przewijającymi się w przeprowadzonych wywiadach inicjatywami w

¹⁰⁹⁵ Zob. scenariusz nr 2 - samorząd, blok II, pyt. 2.7.: Jakie inne instytucje lub podmioty – poza szkołami, samorządem i biznesem – odgrywają istotną rolę w budowaniu i koordynowaniu współpracy pomiędzy szkołami a pracodawcami? Jakie jest ich znaczenie w tym procesie?

Wielkopolsce były m.in. projekty: „Mój zawód, moja przyszłość”, „Noc Zawodowców” czy, „Czas zawodowców BIS – zawodowa Wielkopolska”. Co potwierdza wypowiedź jednego z badanych:

Gmina Swarzędz zrealizowała projekt „Mój zawód, moja przyszłość”. Jej pracownicy wszystkim się zajęli, a my musieliśmy tylko zorganizować dla uczniów zajęcia praktyczne. Dzięki tej współpracy mogliśmy łatwiej dotrzeć do wszystkich chętnych młodych ludzi. Przez jeden cykl przeszło blisko 180 osób¹⁰⁹⁶. [firma z branży motoryzacyjnej]

Przedstawiciele z sektora biznesu, a także szkoły kształcenia zawodowego z województwa wielkopolskiego deklarowali współpracę z samorządem lokalnym w ramach subregionów, w głównej mierze z powołanymi w pięciu subregionach Centrami Wsparcia Rzemiosł Kształcenia Dualnego i Zawodowego, np. poprzez udział w branżowych wydarzeniach dla szkół i biznesu¹⁰⁹⁷. Jak zauważa jeden z respondentów:

Od jakiegoś czasu ściśle współpracujemy z Centrum Wsparcia Rzemiosła, Kształcenia Dualnego i Zawodowego w Poznaniu. Braliśmy udział w „Nocy zawodowców”¹⁰⁹⁸. [firma z branży produkcyjnej]

Interesującym przykładem inicjatywy wspierającej środowiska wiejskie w kształceniu zawodowym było podpisanie współpracy przez CWRKDiZ w Koninie z sołtysami w subregionie konińskim. Jak zauważa respondent:

Podpisaliśmy też współpracę ze środowiskiem sołtysów, aby wesprzeć środowiska wiejskie. Jak wiadomo, mają utrudniony dostęp do różnych dóbr, poczynsz od ośrodków kultury, kończąc na pracy¹⁰⁹⁹. [CWRKDiZ w Koninie]

Władze rządowe, np. Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) to jeden z podstawowych aktorów polityk publicznych na poziomie krajowym. Odwołując się do przytaczanego już modelu Harolda Lasswella dotyczącego cyklu polityk publicznych¹¹⁰⁰, władze rządowe są głównie odpowiedzialne za proces wdrażania polityki publicznej w państwie. Za wdrażanie

¹⁰⁹⁶ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok II, pyt. 2.8.: Czy jakaś jednostka was wspomagała w nawiązaniu i podtrzymaniu współpracy ze szkołą?

¹⁰⁹⁷ Przykład. „Nocy zawodowców”, której celem jest promocja szkolnictwa branżowego i technicznego wśród młodych osób (i ich rodziców), jako miejsca realizowania satysfakcjonującej ścieżki edukacyjno-zawodowej; noczawodowcow.pl [dostęp: 12.07.2021].

¹⁰⁹⁸ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok II, pyt. 2.8.: Czy jakaś jednostka was wspomagała w nawiązaniu i podtrzymaniu współpracy ze szkołą?

¹⁰⁹⁹ Zob. scenariusz nr 2 - samorząd, blok II, pyt. 2.7.: Jakie inne instytucje lub podmioty – poza szkołami, samorządem i biznesem – odgrywają istotną rolę w budowaniu i koordynowaniu współpracy pomiędzy szkołami a pracodawcami? Jakie jest ich znaczenie w tym procesie?

¹¹⁰⁰ Patrz rozdział I.

polityki publicznej w sektorze kształcenia zawodowego w Polsce głównie odpowiedzialne jest Ministerstwo Edukacji Narodowej. MEN w swoich działaniach aktywnie wspiera proces współpracy szkół kształcenia zawodowego z przedstawicielami przedsiębiorców poprzez podejmowanie licznych inicjatyw i programów rzecz budowania kultury współpracy czy przedsiębiorczości, badania i analizy kształcenia zawodowego w Polsce czy nawiązywanie partnerstw z innymi organizacjami i instytucjami. Przykładowo, MEN korzysta ze środków Unii Europejskiej (Europejski Fundusz Społeczny, EFS czy Program Wiedza Edukacja Rozwój, POWER), których celem jest podnoszenie jakości kształcenia zawodowego¹¹⁰¹. W 2019 r. MEN opublikowało raport przedstawiający portret kształcenia zawodowego w Polsce wskazując jednocześnie wyzwania i możliwości rozwoju tej dziedziny¹¹⁰².

W ramach przeprowadzonego badania jakościowego, przede wszystkim przedstawiciele szkół prowadzących kształcenie zawodowe oraz Centrów Wsparcia Rzemiosła, Kształcenia Dualnego i Zawodowego (CWRKDiZ) zwracali uwagę na regulacyjną rolę Ministerstwa Edukacji Narodowej, która przejawia się w zobowiązaniu szkół do podejmowania i rozwijania współpracy z sektorem gospodarczym w celu wspierania jakości kształcenia zawodowego. Dodatkowo, respondenci z tej kategorii oceniali pozytywnie działania podejmowane przez MEN oraz wdrażane akty prawne, których celem jest unowocześnianie i dostosowywanie kształcenia zawodowego do realiów rynku pracy. Jednocześnie podkreślano, że dla skutecznej implementacji polityk na poziomie lokalnym niezbędna jest obecność wyspecjalizowanych jednostek takich jak CWRKDiZ, które wykonują zadania inicjatorów, koordynatorów i swoistego pomostu między szkołami a otoczeniem gospodarczym. Ich działalność umożliwia przekładanie zapisów ustawowych na konkretne działania i wspiera szkoły oraz pracodawców w praktycznym wymiarze współpracy¹¹⁰³. Innymi słowami, centra oferują szeroki zakres działań, a niektóre projekty są wdrożone we wszystkich centrach w pięciu różnych subregionach, podczas gdy inne są dostępne tylko w określonych subregionach. To związane z unikalnym charakterem lokalnego rynku pracy w danym subregionie, a także z różnorodnością oferty szkół kształcenia zawodowego:

Każdy z dyrektorów centrów wypracowuje swój model współpracy, ponieważ w każdym

¹¹⁰¹ Patrz rozdział III.

¹¹⁰² J. Nowak, *Stan i perspektywy rozwoju szkolnictwa zawodowego w Polsce*, Edukacja – Technika – Informatyka nr 4(26)/2018, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, ss. 261-267.

¹¹⁰³ Zob. scenariusz nr 2 - samorząd, blok II, pyt. 2.7.: Jakie inne instytucje lub podmioty – poza szkołami, samorządem i biznesem – odgrywają istotną rolę w budowaniu i koordynowaniu współpracy pomiędzy szkołami a pracodawcami? Jakie jest ich znaczenie w tym procesie?

*subregionie jest inne zapotrzebowanie rynkowe*¹¹⁰⁴. [CWRKDiZ w Poznaniu]

*Każde z centrów działa w trochę innym otoczeniu gospodarczym i edukacyjnym*¹¹⁰⁵. [CWRKDiZ w Koninie]

Przedstawiciele szkół oceniali ten model jako umożliwiający samodzielne kształtowanie relacji z pracodawcami, zgodnie z lokalnymi uwarunkowaniami i potrzebami, traktując przepisy jako punkt wyjścia do dalszego, bardziej zindywidualizowanego dialogu między edukacją a biznesem. Jak podkreśla jeden z respondentów:

*Szkołę, do współpracy z przedsiębiorstwem, zobowiązuje prawo oświatowe. (...) Wystarczy mi ustawa z grudnia 2016 roku, które mówi o współpracy z przedsiębiorcami*¹¹⁰⁶. [Zespół Szkół Technicznych w Tarnowie Podgórny]

Natomiast badani respondenci z grupy biznesu nie wskazywali bezpośrednio na rolę MEN w procesie współpracy ze szkołami kształcenia zawodowego. Należy podkreślić, że obowiązek współpracy nie został nałożony na przedstawicieli sektora przedsiębiorców. Mimo to, przedsiębiorcy akcentowali potrzebę wspólnych (odgórnych) ram dla współpracy szkoła-przedsiębiorstwo, podkreślając ich ogólny charakter:

*(współpraca) Powinna mieć jakieś ramy, ale niezbyt sztywne, ponieważ potrzeby przedsiębiorstw się bardzo zmieniają*¹¹⁰⁷. [przedsiębiorstwo z branży produkcyjnej]

Badani respondenci reprezentujący środowisko szkolne wyrażali aprobatę dla podejścia opartego na elastyczności regulacji oraz braku precyzyjnych wytycznych dotyczących sposobu realizacji współpracy. Co potwierdza wypowiedź respondenta:

*(...) każde przedsiębiorstwo ma swoją specyfikę. Oczywiście, umowy i modele współpracy muszą być zgodne z aktem prawa wyższego rzędu, czyli z ustawą prawa oświatowego, natomiast nie czuję potrzeby, żeby były one narzucone odgórnie*¹¹⁰⁸. [Zespół Szkół Technicznych w Tarnowie Podgórny]

¹¹⁰⁴ Zob. scenariusz nr 2 - samorząd, blok II, pyt.2.5.: Jakie formy wsparcia CWRKDiZ oferuje przedsiębiorcom? Jakie są preferowane?

¹¹⁰⁵ Zob. scenariusz nr 2 - samorząd, blok II, pyt. 2.6.: Jakie formy wsparcia CWRKDiZ oferuje szkoła? Jakie są preferowane?

¹¹⁰⁶ Zob. scenariusz nr 1 - szkoła, blok II, pyt. 2.7.: Jakie podejście lepiej sprawdza się w budowaniu lokalnych partnerstw edukacyjno-zawodowych – oparte na ogólnie ustalonych zasadach, czy raczej elastyczne, wspólnie wypracowywane w terenie z udziałem szkół i przedsiębiorców?

¹¹⁰⁷ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok II, pyt. 2.9.: W Państwa doświadczeniu, czy skuteczniejsza jest współpraca ze szkołami oparta na jasno określonych zasadach formalnych, czy raczej elastyczna i dopasowywana indywidualnie do potrzeb firmy i lokalnego kontekstu?

¹¹⁰⁸ Zob. scenariusz nr 1 - szkoła, blok II, pyt. 2.7.: Jakie podejście lepiej sprawdza się w budowaniu lokalnych partnerstw edukacyjno-zawodowych – oparte na ogólnie ustalonych zasadach, czy raczej elastyczne, wspólnie wypracowywane w terenie z udziałem szkół i przedsiębiorców?

Interesującym aspektem było podkreślenie przez jednego z respondentów znaczenia współpracy międzyresortowej jako strategicznego elementu wspierającego poprawę i rozwój kształcenia zawodowego. Respondent zauważył, że skuteczna koordynacja działań między różnymi ministerstwami, takimi jak Ministerstwo Edukacji, Ministerstwo Pracy oraz Ministerstwo Rozwoju, jest niezbędna dla tworzenia spójnych strategii i polityk w tym obszarze. Wskazano, że wspólne inicjatywy mogą przyczynić się do lepszego dopasowania systemu kształcenia zawodowego do dynamicznych potrzeb rynku pracy, a także do większej efektywności wykorzystania zasobów i narzędzi wspierających edukację oraz zatrudnienie.

Co odzwierciedla wypowiedź:

Na pewno te rozwiązania systemowe muszą ulec zmianie, czyli raczej odgórnie, poprzez rząd, ministerstwa. Uważam, że ministerstwa powinny zacząć z sobą współpracować, bo to nie tylko po stronie Ministerstwa Edukacji stoi zadanie poprawy poziomu kształcenia zawodowego, ale też po stronie Ministerstwa Rozwoju¹¹⁰⁹. [CWRKDiZ w Pile]

Polityka młodzieżowa w sektorze kształcenia zawodowego stanowi szeroką i wielowymiarową dziedzinę, która obejmuje kluczowe obszary funkcjonowania państwa – od polityki społecznej, edukacyjnej i rynku pracy, po kwestie gospodarcze i demograficzne¹¹¹⁰. Z tego względu działania na rzecz zwiększania efektywności i jakości kształcenia zawodowego nie mogą być realizowane wyłącznie w ramach jednego resortu. Konieczne jest przyjęcie podejścia międzysektorowego, w którym współpraca obejmuje m.in. Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ministerstwo Rozwoju i Technologii, Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, Ministerstwo Funduszy i Polityki Regionalnej oraz Ministerstwo Cyfryzacji. W analizowanym kontekście, międzysektorowość w polityce młodzieżowej umożliwia tworzenie spójnych mechanizmów wsparcia, które odpowiadają zarówno na potrzeby młodych ludzi, jak i pracodawców oraz instytucji edukacyjnych. Koordynacja polityk publicznych w tym zakresie pozwala unikać dublowania działań, zwiększa efektywność alokacji środków i przyczynia się do osiągania długofalowych celów rozwojowych, takich jak trwała integracja młodzieży na rynku pracy, ograniczanie zjawiska NEET oraz poprawa jakości kształcenia zawodowego w kontekście potrzeb przyszłości. W wywiadach z przedstawicielami samorządów lokalnych zwracano również uwagę na istotność programów rządowych pochodzących z różnych sektorów, które umożliwiają realizację lokalnych polityk młodzieżowych. Dzięki funduszom i

¹¹⁰⁹ Zob. scenariusz nr 2 - samorząd, blok II, pyt. 2.8.: Jakie podejście lepiej sprawdza się w budowaniu lokalnych partnerstw edukacyjno-zawodowych – oparte na odgórnie ustalonych zasadach, czy raczej elastyczne, wspólnie wypracowywane w terenie z udziałem szkół i przedsiębiorców?

¹¹¹⁰ Międzysektorowy charakter polityki młodzieżowej. Patrz roz. II.

inicjatywom koordynowanym m.in. przez ministerstwa edukacji, pracy czy rozwoju, samorządy mogą efektywnie wspierać młodzież uczącą się w szkołach branżowych i technikach, dostosowując ofertę edukacyjną i zawodową do realnych potrzeb lokalnych społeczności¹¹¹¹.

Szkoły wyższe odgrywają istotną rolę w obszarze polityki kształcenia zawodowego, angażując się w działania wspierające rozwój kompetencji zawodowych. Dzięki swojej pozycji i zasobom mogą one realizować cele związane z łączeniem środowiska akademickiego z sektorem gospodarczym, wspierając tym samym integrację edukacji z praktyką rynkową. Przykładowo, uczelnie mogą prowadzić projekty badawcze i praktyczne na rzecz kształcenia zawodowego, angażując kadrę naukową oraz studentów uczelni. W grupie badanych z województwa wielkopolskiego wszyscy respondenci wskazali, że ich jednostki współpracują z aktorami zewnętrznymi. Niektórzy uczestnicy badania wyrazili, że ich organizacje nawiązują współpracę z lokalnymi uniwersytetami oraz uczelniami wyższymi w celu realizacji projektów prowadzonych przez te instytucje lub w celu zapewnienia udziału kadry akademickiej w prowadzeniu zajęć szkolnych. Jak podkreślili respondenci:

Politechnika Poznańska prowadzi program „Czas zawodowców BIS – zawodowa Wielkopolska”. Porozumieliśmy się z jej przedstawicielami oraz z osobą, która chciała uczestniczyć w tym przedsięwzięciu, i podpisaliśmy umowę. Na tej podstawie przygotowywaliśmy oraz nadzorowaliśmy praktykę, a uczelnia wypłacała uczniowi wynagrodzenie¹¹¹². [firma z branży produkcyjnej]

Zacieśniłem też współpracę z wydziałem elektroniki Politechniki Poznańskiej. My mamy możliwość zrealizowania zajęć na poziomie wyższym, akademickim, młodzież jest zadowolona, bo może "zakosztować" studenckiego życia. Politechnika z kolei ma potencjalnych studentów. Większość naszych absolwentów, którzy zamierzają studiować, wybiera się na Politechnikę Poznańską¹¹¹³. [Zespół Szkół Łączności]

W (projektach) działaniach wspiera nas również szkoła wyższa, Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie¹¹¹⁴. [CWRKDZ w Koninie]

Istotnymi podmiotami zaangażowanymi w realizację polityki kształcenia zawodowego są

¹¹¹¹ Zob. scenariusz nr 2 - samorząd, blok II, pyt. 2.8.: Jakie podejście lepiej sprawdza się w budowaniu lokalnych partnerstw edukacyjno-zawodowych – oparte na ogólnie ustalonych zasadach, czy raczej elastyczne, wspólnie wypracowywane w terenie z udziałem szkół i przedsiębiorców?

¹¹¹² Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok II, pyt. 2.8.: Czy jakaś jednostka was wspomagała w nawiązaniu i podtrzymaniu współpracy ze szkołą?

¹¹¹³ Zob. scenariusz nr 1 - szkoła, blok II, pyt. 2.6.: Jakie inne instytucje lub podmioty – poza szkołami, samorządem i biznesem – odgrywają istotną rolę w budowaniu i koordynowaniu współpracy pomiędzy szkołami a pracodawcami? Jak jest ich znaczenie w tym procesie?

¹¹¹⁴ Zob. scenariusz nr 2 - samorząd, blok II, pyt. 2.7.: Jakie inne instytucje lub podmioty – poza szkołami, samorządem i biznesem – odgrywają istotną rolę w budowaniu i koordynowaniu współpracy pomiędzy szkołami a pracodawcami? Jak jest ich znaczenie w tym procesie?

izby gospodarcze i branżowe, które realizują istotne zadania związane z rozwojem lokalnej gospodarki oraz z procesem kształtowania kompetencji pracowników. Dzięki swojej działalności stanowią one istotne platformy współpracy między szkołami, przedsiębiorcami z określonych sektorów a także samorządami lokalnymi. Co potwierdza wypowiedź jednego z badanych:

Regionalna Izba Przemysłowo-Handlowa, która skupia większe firmy. Z nimi mamy podpisane porozumienie o współpracy. [CWRKDiZ w Lesznie]

Poprzez organizację takich inicjatyw, jak targi pracy, programy stażowe czy szkolenia izby gospodarcze i branżowe wspomagają rozwój zawodowy uczniów. Dodatkowo, aktywnie angażują się w tworzenie programów nauczania, wspierają inicjatywy edukacyjne oraz promują kształcenie zawodowe. Badani respondenci wyrażali pogląd, że ich instytucje korzystały z pomocy organizacji branżowych, lokalnych izb gospodarczych oraz stowarzyszeń biznesowych. Współpraca z tymi organizacjami ułatwiała dostęp do szkół prowadzących kształcenie w danej branży oraz sprzyjała rozwojowi partnerskich relacji między szkołami a przedsiębiorcami. Z zebranych w trakcie badania informacji wynika, że dla firm o niemieckim kapitale, działających w województwie wielkopolskim, istotną rolę w procesie certyfikacji umiejętności uczniów odgrywa Polsko-Niemiecka Izba Przemysłowo-Handlowa (AHK)¹¹¹⁵:

(...) podjęliśmy współpracę z Polsko – Niemiecką Izbą Przemysłowo-Handlową (AHK Polska), czyli podmiotem reprezentującym interesy gospodarcze Niemiec w Polsce. Przedstawiciele AHK organizują egzamin pod względem formalnym, a przeprowadzają go nasi instruktorzy, specjalnie przeszkoleni do tego zadania¹¹¹⁶. [firma z branży budowlanej]

Ta instytucja organizuje praktyczne egzaminy dla uczniów, które uwzględniają standardy edukacji oraz wymagania rynku pracy w Niemczech. Dzięki temu, uczniowie mają szansę uzyskać certyfikaty, które potwierdzają ich umiejętności i przygotowanie do pracy w międzynarodowym środowisku zawodowym. Co znalazło odzwierciedlenie w jednej z wypowiedzi:

Dlaczego organizujemy te egzaminy? Dlatego, że chcemy mieć porównanie do niemieckiego systemu kształcenia i zyskać pewność, że automatyk, którego wykształcimy, dysponuje takimi samymi umiejętnościami, jak jego odpowiednik z tamtego kraju. [firma z branży produkcyjnej]

¹¹¹⁵ Polsko-Niemiecka Izba Przemysłowo-Handlowa, *Kształcenie zawodowe*, online: <https://ahk.pl/pl/hr-i-szkolenia/kształcenie-zawodowe> [dostęp: 12.02.2022].

¹¹¹⁶ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok II, pyt. 2.8.: Czy jakaś jednostka was wspomagała w nawiązaniu i podtrzymaniu współpracy ze szkołą?

Współpraca z AHK stanowi ważny element integracji lokalnego rynku pracy z niemieckim rynkiem pracy oraz wspiera rozwój kompetencji uczniów zgodnie z międzynarodowymi standardami, co pozwala na zwiększenie szans młodego człowieka (absolwenta kształcenia zawodowego) na swobodną tranzycję z systemu edukacji na rynek pracy.

Przykładowo, reprezentanci firm działających w branży budowlanej podkreślali, że sekcja szkół budowlanych przy Polskiej Izbie Budownictwa stanowiła wartościowe wsparcie w procesie nawiązywania współpracy ze szkołami. Wskazują oni, że przyłączenie się do tej organizacji umożliwiło im łatwiejszy dostęp do wszystkich szkół zrzeszonych w ramach tej sekcji. Dzięki temu, na przykład firmy zajmujące się produkcją materiałów budowlanych miały okazję dotrzeć do nauczycieli i uczniów, dzieląc się wiedzą na temat nowoczesnych technologii i aktualnych trendów w dziedzinie budownictwa. O czym świadczy wypowiedź jednego z uczestników badania:

Przystąpiliśmy do sekcji szkół budowlanych przy Polskiej Izbie Budownictwa, skupiającej kilkadziesiąt placówek z całej Polski. Realizowała ona Program Edukacji Budowlanej, czyli pakiet różnorodnych działań firm produkujących materiały dla tej branży, mający na celudotarcie do nauczycieli i uczniów z wiedzą o nowoczesnych technologiach i produktach¹¹¹⁷. [firma z branży budowlanej]

Interesujący przykład współpracy między szkołą kształcenia zawodowego a lokalną organizacją przedsiębiorców przedstawiła jedna z badanych respondentek. Wskazała, że w celu usprawnienia współpracy z lokalnym środowiskiem biznesowym, w ich szkole działa stowarzyszenie lokalnych przedsiębiorców. Respondentka podkreśla, że współpraca szkoły z przedsiębiorcami nie ogranicza się jedynie do praktyk zawodowych, ale ma na celu stworzenie atmosfery, w której przedsiębiorcy czują się jak gospodarze w szkole. Wspomina również, że Tarnowskie Stowarzyszenie Przedsiębiorców znajduje się w murach szkoły, co sprawia, że przedsiębiorcy są aktywnie zaangażowani w życie placówki edukacyjnej. Ten przykład ilustruje, jak bliska współpraca z lokalną organizacją przedsiębiorców może przyczynić się do zacieśnienia relacji między światem edukacji, a biznesem oraz dostarczyć uczniom praktycznych i aktualnych informacji z pierwszej ręki¹¹¹⁸.

Kolejnym istotnym aktorem zaangażowanie we współpracę na rzecz kształcenia zawodowego są inne firmy działające w tej samej branży. Przedsiębiorcy mogą korzystać, z

¹¹¹⁷ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok II, pyt. 2.8.: Czy jakaś jednostka was wspomagała w nawiązaniu i podtrzymaniu współpracy ze szkołą?

¹¹¹⁸ Tamże.

doświadczenia i dobrych praktyk związanych z współpracą, od innych (indywidualnych) firm z tej samej branży. Przedsiębiorcy mogą między sobą się uczyć i pracować na rzecz kształcenia zawodowego na różne sposoby: organizacja spotkań branżowych, przekazywanie między sobą dobrych praktyk w dziedzinie nawiązywania, przeprowadzania i ewaluacji współpracy ze szkołami zawodowymi:

Byliśmy w Volkswagencie i mieliśmy spotkanie dotyczące kształcenia uczniów. Chcieliśmy jak najwięcej zaczerpnąć od nich. Volkswagen poszedł nam na rękę, ponieważ naszych uczniów było tylko troje, mogliśmy ich dołączyć do klasy Volkswagena. W ten sposób, można powiedzieć, że przyszlismy trochę na gotowe. Ta warstwa organizacyjna trochę nas ominęła¹¹¹⁹. [firma z branży produkcyjnej]

Bezpośrednimi aktorami zaangażowanymi we współpracę w triadzie szkoła-przedsiębiorstwo-samorząd, wskazanymi przez respondentów byli doświadczeni w budowaniu współpracy ze szkołami, pracownicy firm. Posiadanie doświadczonego pracownika firmy z wykształceniem pedagogicznym może okazać się niezwykle wartościowe podczas nawiązywania i podtrzymywania współpracy ze szkołą kształcenia zawodowego. Taki pracownik może oferować głębsze zrozumienie potrzeb i wymagań edukacyjnych, a także posiadać umiejętności dydaktyczne, które są istotne przy tworzeniu programów szkoleniowych oraz praktycznych warsztatów dla uczniów. Ponadto, zrozumienie procesów nauczania, podstaw programowych oraz ewaluacji wyników kształcenia jest nadrzędne. Badani przedsiębiorcy podczas wywiadów stwierdzali, że pracownik z doświadczeniem pedagogicznym często wykonuje obowiązki koordynatora pomiędzy firmą a szkołą. To pomaga usprawnić komunikację oraz organizację praktyk zawodowych i warsztatów szkoleniowych. Dzięki temu pracownikowi można skuteczniej dopasować działania edukacyjne do oczekiwań i potrzeb firmy, co sprzyja efektywnej i wartościowej współpracy między dwoma środowiskami. Na co zwraca uwagę jeden z badanych:

Mamy taką grupę projektową, tam są osoby, które się tym (kształceniem zawodowym) interesują i które naprawdę chcą się tym zajmować. [firma z branży produkcyjnej]

Szkoły kształcenia zawodowego poza granicami Polski to kolejni aktorzy polityki kształcenia zawodowego. Szkolnictwo zawodowe w Polsce coraz bardziej otwiera się na wymianę doświadczeń oraz współpracę z zagranicznymi instytucjami. Tego rodzaju współpraca przyczynia się do poszerzenia oferty edukacyjnej, podniesienia jakości kształcenia

¹¹¹⁹ Tamże.

oraz zdobycia umiejętności potrzebnych na międzynarodowym rynku pracy. Współpraca między szkołami kształcenia zawodowego a zagranicznymi placówkami może przyjmować różnorodne formy, obejmujące wymianę uczniów i nauczycieli, prowadzenie projektów edukacyjnych oraz organizację wspólnych szkoleń i konferencji. Dzięki temu uczniowie i nauczyciele mogą zdobywać doświadczenie w odmiennych systemach edukacji, poznawać nowe metody pracy i technologie oraz nawiązywać kontakty międzynarodowe, które potencjalnie przynoszą wartość w przyszłej karierze zawodowej. Takie współpracy przynoszą korzyści obu stronom, umożliwiając wymianę wiedzy i praktyk, a także tworząc możliwość rozwijania kompetencji międzykulturowych oraz przygotowania uczniów do globalnych wyzwań rynku pracy. Współpraca ze szkołami za granicą przyczynia się także do zwiększenia prestiżu i rozpoznawalności polskich szkół kształcenia zawodowego, co może przyciągać nowych uczniów i inwestorów. Jedna z respondentek przekazała informacje o współpracy prowadzonej od wielu lat z jedną ze szkół na terenie Niemiec. Celem współpracy ze szkołą kształcenia zawodowego w tym kraju jest lepsze poznanie niemieckiego (dualnego) modelu kształcenia zawodowego uczniów i podnoszenie prób aplikacji części modelu u siebie. Co znalazło odzwierciedlenie w jednej z wypowiedzi:

Model niemiecki bardzo się nam podoba. Współpracujemy ze szkołą w Ahaus właściwie od lat 90. prowadziliśmy pilotażową wymianę uczniów ze szkołą w Ahaus. Nasi uczniowie tam odbywali praktyki, natomiast do nas, do Chodzieży, przyjeżdżali uczniowie z Niemiec i tutaj szlifowali swoje umiejętności¹¹²⁰. [Zespół Szkół im. Hipolita Cegielskiego w Chodzieży]

Organizacje pozarządowe (NGO), również były wymieniane przez respondentów jako aktorzy pośrednio zaangażowani w politykę kształcenia zawodowego. NGO poprzez swoją działalność na rzecz młodzieży, edukacji czy ogólnie rozwoju społeczeństwa mogą przyczyniać się do rozwoju i polepszenia kształcenia zawodowego w Polsce, jak również do wsparcia współpracy owego kształcenia z przedsiębiorcami w kraju oraz poza jego granicami. W badaniu przedsiębiorcy wymienili Fundację Rozwoju Systemu Edukacji, która jest operatorem m.in. programu Komisji Europejskiej Erasmus+ jako organizację, która pośrednio wspiera przedsiębiorstwa w nawiązywaniu kontaktów ze szkołami kształcenia zawodowego. Wsparcie, z jakiego mogą korzystać przedsiębiorcy, szkoły a także centra kształcenia jest związane z programem finansowania praktyk zagranicznych, promocją kształcenia zawodowego, na przykład konkursy umiejętności zawodowych („Euro Skills Gdańsk 2023, Mistrzostwa Europy

¹¹²⁰ Zob. scenariusz nr 1 - szkoła, blok II, pyt. 2.6.: Jakie inne instytucje lub podmioty – poza szkołami, samorządem i biznesem – odgrywają istotną rolę w budowaniu i koordynowaniu współpracy pomiędzy szkołami a pracodawcami? Jakie jest ich znaczenie w tym procesie?

Młodych Profesjonalistów¹¹²¹) – oraz publikacje popularyzujące tematykę edukacji zawodowej¹¹²². Badani zwracali uwagę na udział w projektach finansowanych ze środków Unii Europejskiej. Popularnym unijnym programem wśród szkół kształcenia zawodowego oraz CWRKDiZ był program Erasmus+. Przedstawiciele CWRKDiZ deklarowali, że wspomagają szkoły w organizacji wyjazdów na praktyki w ramach programu poprzez przygotowanie dokumentacji aplikacyjnej i wysyłkę do Narodowej Agencji Erasmus+ w Warszawie, administrowanie i rozliczanie projektu. Niektóre szkoły realizowały program Erasmus+ samodzielnie. Jak zaznaczyli respondenci:

Pozyskać środki z UE na sprawiedliwą transformację dla Wielkopolski Wschodniej. My też pracujemy przy opracowywaniu tej koncepcji, szczególnie w temacie związanym z kształceniem i przygotowanie młodzieży na lokalny rynek pracy¹¹²³. [CWRKDiZ w Koninie]

Korzystamy z projektu Erasmus+, odwiedziliśmy już różne miejsca, m.in. Niemcy, Bułgarię, Anglię, ale też one odwiedzają nas. [Zespół Szkół Łączności w Poznaniu]

Odciążamy szkołę od pisania projektów, wręczamy im gotowe scenariusze różnych działań, które oni mogą zastosować, choćby plan wyjazdu z Erasmusa. My wszystko rozliczamy, a szkoła może się wtedy skupić na swoich zadaniach w kształceniu¹¹²⁴. [CWRKDiZ w Kaliszu]

Wśród aktorów kształcenia zawodowego wymieniono również doradców zawodowych. Badanie wskazało na istotne informacje dotyczące współpracy z doradcami zawodowymi, którzy służą wsparciu młodych osób w procesie poszukiwania pracy. Współpraca z doradcami zawodowymi ma na celu ułatwienie młodym ludziom przejście z etapu edukacji do rynku pracy. W ramach tej współpracy udostępniane są narzędzia, które pomagają w stworzeniu profesjonalnych dokumentów aplikacyjnych, dostosowanych do wymagań pracodawców. Dodatkowo, doradcy zawodowi wspierają młodych ludzi w przygotowaniu do rozmów kwalifikacyjnych, dostarczając im cennych wskazówek i metod, które pomagają zwiększyć pewność siebie oraz skuteczność w przekazywaniu swoich umiejętności i doświadczenia potencjalnym pracodawcom. Dzięki tej współpracy, młode osoby mogą lepiej przygotować się do wejścia na rynek pracy, co zwiększa ich szanse na zdobycie satysfakcjonującej pracy i rozwijanie swojej kariery zawodowej. Co potwierdza wypowiedź jednego z badanych

¹¹²¹ EuroSkills Gdańsk 2023, *Mistrzostwa Europy Młodych Profesjonalistów*, online: https://euroskills2023.org/pl/home-polski/?gclid=CjwKCAjw5pShBhB_EiwAvmnNVwh3kIzlodFK8Ob_C2tMKdPRgVgsaIQdRpUuEx-ncYVwt7Ts-WhrdxoCPW4QAvD_BwE [dostęp: 31.03.23].

¹¹²² Przykład: M. Pachocki, A. Smolak, *Współpraca przedsiębiorców...*

¹¹²³ Zob. scenariusz nr 2 – samorząd, blok II, pyt. 2.6.: Jakie formy wsparcia CWRKDiZ oferuje szkoła? Jakiej są preferowane?

¹¹²⁴ Tamże.

respondentów:

*Współpraca ze Stowarzyszeniem Doradców Szkolnych i Zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej. Każda z naszych centrów jest otwarte na współpracę z innymi placówkami*¹¹²⁵.
[CWRKDiZ w Kaliszu]

Podsumowując, priorytetową rolę w wdrażaniu polityki publicznej w sektorze kształcenia zawodowego odgrywają aktorzy: przedsiębiorcy, placówki edukacyjne prowadzące kształcenie zawodowe oraz lokalne samorządy. Analiza treści wywiadów pogłębionych jasno wskazuje, że oprócz tej centralnej triady, istotną rolę w procesie realizacji polityki edukacyjnej pełnią różnorodne instytucje, organizacje i podmioty, tworząc zróżnicowany krajobraz zaangażowania. Przedstawiciele poszczególnych ministerstw, izby branżowe i gospodarcze, uczelnie wyższe, organizacje pozarządowe oraz doradcy zawodowi stanowią tylko część z tego różnorodnego środowiska. Ta obfitość aktorów zaangażowanych w proces edukacji zawodowej świadczy wyraźnie o jego kompleksowości i wielopłaszczyznowym charakterze.

W następnym etapie badania skupiono się na analizie modelu współpracy. Mimo że nie udało się wyodrębnić jednego uniwersalnego modelu współpracy, który byłby jednolicie akceptowany przez wszystkie badane grupy, tj. przedsiębiorców, szkoły oraz samorządy lokalne, zaobserwowano jednak powtarzające się elementy i preferencje w podejściu do budowania relacji partnerskich. Te wspólne cechy wskazują na istnienie pewnych schematów współpracy, które mogą służyć jako punkt odniesienia w dalszym doskonaleniu i ujednolicaniu praktyk w obszarze kształcenia zawodowego i rynku pracy. W rozmowach z przedsiębiorcami, wyraźnie dominowała preferencja dotycząca długotrwałej współpracy ze szkołami kształcenia zawodowego. Taka relacja pozwala na lepsze zrozumienie potencjalnych pracowników oraz umożliwia nauczycielom dostosowanie programu nauczania do aktualnych potrzeb rynku pracy. Z analizy zebranego materiału badawczego wynika, że przedsiębiorstwa koncentrują się na współpracy na różnych obszarach, takich jak organizacja praktyk, warsztatów czy wykładów. To umożliwia wzmocnienie relacji ze szkołą oraz skuteczne zaangażowanie młodzieży w proces nauki. W analizowanym materiale badawczym wyraźnie widoczna była preferencja dla współpracy opartej na wzajemnym zaufaniu, długofalowym zaangażowaniu i stałej wymianie informacji – co stanowi praktyczny przykład podejścia określanego jako model

¹¹²⁵ Zob. scenariusz nr 2 - samorząd, blok II, pyt. 2.7.: Jakie inne instytucje lub podmioty – poza szkołami, samorządem i biznesem – odgrywają istotną rolę w budowaniu i koordynowaniu współpracy pomiędzy szkołami a pracodawcami? Jakiego jest ich znaczenie w tym procesie?

*future leadership and partnership*¹¹²⁶. Model ten zakłada równorzędność wszystkich stron – takich jak szkoły, przedsiębiorstwa i instytucje publiczne – oraz wspólne wyznaczanie celów, dzielenie się wiedzą i zasobami, a także elastyczne reagowanie na zmieniające się potrzeby rynku pracy i lokalnych społeczności. W centrum tego podejścia znajduje się idea wspólnej odpowiedzialności za rozwój, tworzenia innowacyjnych rozwiązań i wspierania kompetencji przyszłości w sposób systemowy, trwały i zorientowany na wartości społeczne oraz gospodarcze¹¹²⁷. Co podkreślają w swoich odpowiedziach respondenci, poniżej przykład jednej z nich: *Nowoczesne rozwiązania opierają się na partnerskiej współpracy*¹¹²⁸ [firma z branży produkcyjnej].

Niektórzy przedsiębiorcy, zwłaszcza zarządzający firmami o kapitale niemieckim lub austriackim, czerpią inspirację z tamtejszych systemów edukacji zawodowej, uznawanych za jedne z najbardziej efektywnych na świecie. Przykładem jest firma o austriackich korzeniach, która wprowadziła elementy dualnego modelu kształcenia – łączenie nauki z pracą zawodową. Podejście to, powszechne w Austrii, umożliwia młodym ludziom zdobycie praktycznego doświadczenia już na etapie edukacji, co odróżnia je od tradycyjnego polskiego modelu (podejście popularne od lat 90. XX w.), skoncentrowanego głównie na przygotowaniu do matury i studiów. Jak zaznacza respondent:

*My jesteśmy firmą austriacką i model austriacki, jeśli chodzi o edukację, wygląda tak, że uczniowie i pracują i uczą się jednocześnie. Jest to bardzo popularne, bardziej popularne niż taki model, że osoby zdają maturę, a potem idą na uniwersytet*¹¹²⁹. [firma z branży produkcyjnej]

Część firm działających w województwie wielkopolskim adaptuje sprawdzone rozwiązania wypracowane w międzynarodowych strukturach korporacyjnych, w tym także

¹¹²⁶ Por. M. Fullan, *The New Meaning of Educational Change*, New York: Teachers College Press, 2007; H. Etzkowitz, L. Leydesdorff, *The Triple Helix: University–Industry–Government Innovation in Action*, London: Routledge, 2008.

¹¹²⁷ *Future Leadership and Partnership* to koncepcja zarządzania i współpracy międzyinstytucjonalnej, oparta na długoterminowym, zaufanym partnerstwie kluczowych aktorów społecznych – takich jak instytucje edukacyjne, przedsiębiorstwa, administracja publiczna i organizacje społeczne – ukierunkowana na wspólne projektowanie i wdrażanie rozwiązań systemowych odpowiadających na wyzwania rynku pracy i edukacji. Model ten zakłada współdzieloną odpowiedzialność, proaktywne przywództwo, elastyczność operacyjną oraz wzmacnianie kompetencji przyszłości poprzez praktyczne formy kształcenia i partycypację interesariuszy. Jego istotą jest nie tyle centralizacja decyzji, co ko-kreacja wartości w sieciach współpracy, uwzględniających lokalne i globalne konteksty społeczno-gospodarcze. Zob. OECD, *The Future of Leadership for Sustainable Development Goals: Co-creation and Systems Thinking in Public Governance*, 2020, online: <https://www.oecd.org/gov/the-future-of-leadership-for-sdgs.htm> [dostęp: 04.10.2024].

¹¹²⁸ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok II, pyt. 2.10.: Jak wygląda model współpracy Państwa firmy ze szkołą? Czy inspirowali się Państwo jakimś rozwiązaniem – np. niemieckim lub szwajcarskim?

¹¹²⁹ Tamże.

modele współpracy ze szkołami zawodowymi funkcjonujące w systemach dualnych, takich jak model austriacki. Przenoszenie dobrych praktyk z zagranicy może zatem stanowić istotny impuls modernizacyjny dla lokalnego systemu kształcenia zawodowego i sprzyjać jego lepszemu dopasowaniu do realnych potrzeb pracodawców. Jak podkreślał respondent:

Czerpaliśmy też dużo z doświadczeń naszej siedziby w Austrii, szczególnie jeśli chodzi o przeprowadzanie procesu rekrutacyjnego i taką wizję tego, co jest potrzebne w naszej firmie¹¹³⁰. [firma z branży produkcyjnej]

Model austriacki, obok podobnego niemieckiego modelu edukacji zawodowej, jest często wskazywany jako przykład skutecznego rozwiązania w zakresie kształcenia zawodowego w Europie. Respondenci reprezentujący firmy powiązane z kapitałem niemieckim podkreślali znaczenie silnego powiązania systemu edukacji w Niemczech z wymaganiami rynku pracy, co sprzyja lepszemu przygotowaniu uczniów do podjęcia zatrudnienia. Obrazuje to następująca wypowiedź:

(...) w tej kwestii (kształcenia zawodowego) wzorowaliśmy się na kolegach z Niemczech, oni prowadzą kształcenie zawodowe właściwie od powojnia, to jest bardzo długofalowy proces¹¹³¹. [firma z branży produkcyjnej]

Silna integracja szkół kształcenia zawodowego z przedsiębiorcami daje uczniom praktyczne doświadczenie, a przedsiębiorcom pozwala pozyskać wykwalifikowanych pracowników i poprawić konkurencyjność swojej firmy. Oprócz kształcenia dualnego respondenci (firmy, szkoły kształcenia zawodowego, a także samorząd) deklarowali różne formy współpracy, które nie wynikają bezpośrednio z przepisów prawa oświatowego. Uczestnicy wywiadów wskazywali przede wszystkim na:

- tworzenie klas patronackich,
- organizowanie spotkań z pracodawcami,
- kooperację w zakresie promocji szkolnictwa zawodowego w środowisku lokalnym,
- organizowanie konkursów wiedzy i umiejętności zawodowych,
- fundowanie stypendiów i nagród dla zdolnych uczniów,
- organizowanie wycieczek dydaktycznych do przedsiębiorstw,
- przekazywanie szkołom materiałów i pomocy dydaktycznych,
- współpracę przy opracowywaniu programów kształcenia nauczycieli,

¹¹³⁰ Tamże.

¹¹³¹ Tamże.

- realizowanie projektów ze środków unijnych,
- współtworzenie szkolnego doradztwa zawodowego¹¹³².

Respondenci wskazywali na różnorodne typy i formy współpracy między szkołami kształcenia zawodowego a przedsiębiorcami. Umowy partnerskie zawierane pomiędzy tymi stronami przybierały różne formy, zależnie od typu przedsiębiorstwa, rodzaju prowadzonej działalności oraz dostępnych zasobów finansowych przeznaczonych na współpracę. Szkoły także podpisywały umowy o różnym charakterze – na przykład technika mogły zawierać umowy dotyczące miesięcznych praktyk, podczas gdy szkoły branżowe I stopnia koncentrowały się na realizacji części praktycznej nauczania ucznia w miejscu pracy. Jak zaznacza jeden z respondentów:

*Podpisujemy umowy i tam zawarte są cele i formy współpracy. W zależności od przedsiębiorstwa znajdują się tam różne postanowienia*¹¹³³. [Technikum i branżowa szkoła I stopnia w Tarnowie Podgórnym]

Według uczestników wywiadów, klasy patronackie stanowią bardzo skuteczny sposób współpracy między przedsiębiorstwami, a szkołami oferującymi kształcenie zawodowe. Te klasy powstają i funkcjonują na podstawie umowy zawartej pomiędzy placówką edukacyjną a pracodawcą (w przypadku dwustronnej umowy) lub między szkołą, firmą a Centrum Wspierania Rozwoju Kształcenia i Doskonalenia Zawodowego (CWRKDiZ) w przypadku umowy trójstronnej. W niektórych przypadkach umowa patronacka może obejmować więcej niż dwie strony, np. dwóch pracodawców i jedną szkołę kształcenia zawodowego. Co ilustrują słowa jednego z przedstawicieli badanej grupy:

*Otworzyliśmy klasę patronacką, do której dołączyła współpracująca z nami firma produkcyjna z branży blacharskiej. Część uczniów pracuje u nas, a część trafiła do naszego partnera*¹¹³⁴. [firma z branży motoryzacyjnej]

Umowy patronackie stanowią głównie o możliwości poprawy jakości kształcenia

¹¹³² Por. scenariusz nr 1 - szkoła, blok II, pyt. 2.8.: Z jakiego modelu współpracy z firmami Państwo korzystają? Czy wzorowali się Państwo na jakimś konkretnym przykładzie – np. zagranicznym?; scenariusz nr 2 - samorząd, blok II, pyt. 2.9.: Czy w Państwa działaniach na rzecz współpracy edukacji z biznesem wykorzystano jakiś sprawdzony model? Jeśli tak – na jakich rozwiązaniach się Państwo opierali?; scenariusz nr 3 - biznes, blok II, pyt. 2.10.: Jak wygląda model współpracy Państwa firmy ze szkołą? Czy inspirowali się Państwo jakimś rozwiązaniem – np. niemieckim lub szwajcarskim?

¹¹³³ Zob. scenariusz nr 1 - szkoła, blok II, pyt. 2.8.: Z jakiego modelu współpracy z firmami Państwo korzystają? Czy wzorowali się Państwo na jakimś konkretnym przykładzie – np. zagranicznym?

¹¹³⁴ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok II, pyt. 2.10.: Jak wygląda model współpracy Państwa firmy ze szkołą? Czy inspirowali się Państwo jakimś rozwiązaniem – np. niemieckim lub szwajcarskim?

zawodowego poprzez ściśle dopasowanie treści nauczania do potrzeb rynku pracy oraz współpracę obu stron na rzecz uczniów. W ramach takiej umowy, praktyczna część kształcenia może być realizowana całkowicie lub częściowo u pracodawcy, wykorzystując jego zasoby, maszyny i materiały. W zależności od zawartej umowy, przedsiębiorstwa mogą organizować specjalistyczne kursy, wspomagać wyposażenie pracowni oraz udzielać stypendiów uczniom. W województwie wielkopolskim klasy patronackie cieszą się znaczną popularnością i są postrzegane przez respondentów jako skuteczna forma współpracy pomiędzy edukacją a biznesem, umożliwiającą lepsze przygotowanie uczniów do wymagań zawodowych. Na co zwrócił na to uwagę jeden z rozmówców:

Właściwie w każdym powiecie powstają klasy patronackie. Może to być stricte patronat nad całą klasą, może to być patronat nad kilkoma osobami w klasie wielozawodowej, a może to być na zasadzie współpracy¹¹³⁵. [CWRKDiZ w Pile]

Respondenci z Centrów Wsparcia Rzemiosła Kształcenia Dualnego i Zawodowego podkreślali swoją istotną rolę w wspieraniu procesu otwierania klas patronackich. Centra te dysponują wiedzą na temat różnych modeli współpracy między szkołami a pracodawcami i chętnie dzielą się tą wiedzą z zaangażowanymi podmiotami. Co potwierdza badany:

Pracodawcy sami podkreślali, że chcą otworzyć klasę patronacką. Jednak nie rozumieli, na czym polega współpraca w ramach klasy patronackiej polega¹¹³⁶. [CWRKDiZ w Poznaniu]

Przyjęcie patronatu nad uczniami kształcącymi się w konkretnych zawodach stanowi jedną z bardziej efektywnych strategii dostosowywania oferty edukacyjnej szkoły do wymagań rynku pracy.

Przeprowadzanie spotkań z pracodawcami stanowi kolejny aspekt współpracy pomiędzy szkołami a przedsiębiorcami. Te interakcje umożliwiają nawiązanie kontaktów między uczniami a przedstawicielami biznesu oraz dają możliwość bliższego poznania realiów rynku pracy. W trakcie spotkań uczniowie mają okazję zdobyć informacje dotyczące oczekiwań pracodawców wobec przyszłych pracowników oraz dowiedzieć się, jakie umiejętności i kompetencje są najbardziej cenione w danym sektorze zawodowym. Pracodawcy mają możliwość przedstawienia swojego przedsiębiorstwa oraz oferty pracy dla przyszłych absolwentów. Dodatkowo, mogą odpowiedzieć na pytania uczniów związane z ich

¹¹³⁵ Zob. scenariusz nr 2 - samorząd, blok II, pyt. 2.9.: Czy w Państwa działaniach na rzecz współpracy edukacji z biznesem wykorzystano jakiś sprawdzony model? Jeśli tak – na jakich rozwiązaniach się Państwo opierali?

¹¹³⁶ Zob. scenariusz nr 2 - samorząd, blok II, pyt. 2.5.: Jakie formy wsparcia CWRKDiZ oferuje przedsiębiorcom? Jakie są preferowane?

działalnością gospodarczą. Tego rodzaju interakcje umożliwiają szkołom kształcenia zawodowego lepsze przygotowanie uczniów do wejścia na rynek pracy oraz pomagają im znaleźć zatrudnienie po ukończeniu nauki. Spotkania te mogą również stanowić początek trwałej współpracy między szkołą a pracodawcami, co może prowadzić do organizacji praktyk zawodowych, warsztatów i innych form kształcenia praktycznego dla uczniów. Za organizację spotkań z pracodawcami i ich promocję w województwie wielkopolskim odpowiedzialne były głównie CWRKDiZ. Natomiast spotkania z pracodawcami są głównie domeną CWRKDiZ oraz współpracujących z nimi szkół. W każdej z placówek CWRKDiZ w pięciu subregionach wraz z współpracującymi szkołami i pracodawcami organizowane są cykliczne wydarzenia związane z promocją pracodawców. Znalazło to odzwierciedlenie w jednej z wypowiedzi:

*Placówka organizuje inicjatywy dla promocji pracodawców. Przedsiębiorca bierze czynny udział we współpracy, pokazuje się na różnych akcjach, w ten sposób zaznacza swoją obecność w tych działaniach*¹¹³⁷. [CWRKDiZ w Poznaniu]

Na wydarzenia zapraszani są młodzi ludzie, w celu zapoznania się w możliwościami ścieżek kariery oraz z pracodawcami aktywnymi w ich regionie. Jak opisuje te działania jeden z respondentów:

*Organizujemy spotkania poświęcone prowadzeniu działalności gospodarczej, przekazujemy dobre praktyki. Jeśli ktoś ma zamiar rozpocząć działalność gospodarczą, to ma szansę na tych spotkaniach zaobserwować na przykładzie innych, co daje powodzenie działalności gospodarczej*¹¹³⁸. [CWRKDiZ w Koninie]

Organizowanie konkursów wiedzy i umiejętności zawodowych oraz fundowanie stypendiów i nagród dla zdolnych uczniów może być częścią patronatu przedsiębiorstwa udzielanego szkole kształcenia zawodowego, albo jednorazowym bądź cyklicznym wydarzeniem niezwiązanym z patronatem firmy. Badane firmy i szkoły zwracały uwagę na różnorodność podejmowanych działań. Jednym z przykładów były organizowane konkursy z nagrodami finansowymi, które miały na celu wzbudzenie większego zainteresowania uczniów nauką w konkretnym zawodzie oraz zachęcenie ich do rozważenia zatrudnienia w danym przedsiębiorstwie w przyszłości. Jak podkreślił jeden z respondentów w trakcie rozmowy:

Uczniowie piszą projekt związany odnawialnymi źródłami energii, w zeszłym roku dwóm naszym drużynom udało się dostać do ścisłego finału. Jedna z tych drużyn uzyskała najwyższą

¹¹³⁷ Zob. scenariusz nr 2 - samorząd, blok II, pyt. 2.5.: Jakie formy wsparcia CWRKDiZ oferuje przedsiębiorcom? Jakie są preferowane?

¹¹³⁸ Tamże.

*nagrodę, w postaci stypendium w kwocie 3 tyś. dla jednego ucznia*¹¹³⁹. [Zespół Szkół im. Hipolita Cegielskiego w Chodzieży]

Organizatorzy konkursów zwykle zapewniają nagrody dla uczestników, a także udostępniają swoją wiedzę i doświadczenie z danej branży, dzięki czemu uczniowie mają możliwość poznać realia pracy w danym zawodzie.

Inne firmy zapraszały uczniów szkół kształcenia zawodowego na różnego typu szkolenia podnoszące kwalifikacje:

*(...) kurs na prawo jazdy, dodatkowe lekcje języka angielskiego, kursy specjalistyczne w zakresie obsługi programu AutoCAD. Nawet w pierwszej klasie był kurs nauki jazdy na nartach, który zorganizowany był dla całej klasy w Austrii. Uczniowie otrzymali miejsca pracy i finansowanie studiów wyższych*¹¹⁴⁰. [Zespół Szkół im. Hipolita Cegielskiego w Chodzieży]

Respondenci ze szkół zwracali także uwagę na to, że ich uczniowie otrzymują stypendia zawodowe: *za najlepsze wyniki dają uczniom nagrody, np. bony*¹¹⁴¹. [Zespole Szkół nr 1 im. Powstańców Wielkopolskich w Swarzędzu]

Wycieczki dydaktyczne do firm i zakładów pracy stanowią istotny element współpracy między szkołami kształcenia zawodowego a pracodawcami. Dzięki takiej formie edukacji uczniowie mają możliwość rzeczywistego poznania praktycznych aspektów wykonywanych zawodów. Mogą osobiście zaobserwować, jak wygląda codzienna praca w konkretnym sektorze, jakie umiejętności i kompetencje są niezbędne do efektywnego działania oraz jakie są standardy bezpieczeństwa i higieny pracy. W trakcie wycieczek dydaktycznych uczniowie mają okazję z bliska przyrzeć się wykorzystywanym narzędziom, maszynom i technologiom, a także zrozumieć organizacyjne struktury działania przedsiębiorstwa. Wspólna rozmowa z pracownikami pozwala na zdobycie cennych informacji, zadawanie pytań i uzyskanie realistycznego obrazu pracy w danej branży. Co znalazło odzwierciedlenie w jednej z wypowiedzi:

*Zorganizowaliśmy wyjazd dla uczniów oraz dyrekcji szkoły do naszej centrali. Pokazaliśmy im firmę i jej otoczenie, nowe technologie. Daliśmy uczniom impuls motywacyjny, przekonaliśmy ich, że warto się kształcić, rozwijać*¹¹⁴². [firma z branży budowlanej]

Tego rodzaju edukacja ma ogromną wartość dla uczniów, ponieważ umożliwia im

¹¹³⁹ Zob. scenariusz nr 1 - szkoła, blok II, pyt. 2.9.: Co Pana/i zdaniem powinna oferować firma, placówce szkolnej wchodząc z nią we współpracę?

¹¹⁴⁰ Tamże.

¹¹⁴¹ Tamże.

¹¹⁴² Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok II, pyt. 2.11.: W jaki sposób przygotowano zakład i kadrę pracowniczą do realizowania współpracy ze szkołą na terenie zakładu?

poznanie rzeczywistości oraz dostosowanie się do zmian na rynku pracy. Przeprowadzone badania wykazały, że pracodawcy często organizują dni otwarte oraz wizyty studyjne w swoich firmach. Dzięki tym inicjatywom, uczniowie mają okazję bezpośrednio zetknąć się z aktualnymi trendami i wyzwaniem w swoich dziedzinach zawodowych. To umożliwia im lepsze przygotowanie do przyszłej kariery oraz rozwijanie umiejętności, które są zgodne z potrzebami i wymaganiami aktualnego rynku pracy. Celem tych wydarzeń była prezentacja siedzib, charakterystyka działalności oraz otoczenia biznesowego, w których funkcjonowały. Innym przykładem angażowania się przedsiębiorstw w rozwój i motywowanie tym razem młodzieży do nauki zawodu jest organizowanie inicjatyw wykraczających poza obowiązkowe formy współpracy. Przedsiębiorcy, dostrzegając potencjał uczniów, podejmują działania, które wzmacniają ich zaangażowanie oraz budują prestiż kształcenia zawodowego. Jedną z firm branży motoryzacyjnej wprowadziła praktykę nagradzania najlepszych absolwentów poprzez udział w międzynarodowych spotkaniach organizowanych w centrali firmy w Niemczech. Jak relacjonował jeden z respondentów:

*Zachętą do kształcenia może być to, że co roku najlepsi absolwenci jadą na zlot w Niemczech*¹¹⁴³. [firma z branży motoryzacyjnej].

Takie działania nie tylko motywują młodzież do podnoszenia kompetencji, ale również umożliwiają im budowanie międzynarodowych kontaktów i identyfikowanie się z kulturą organizacyjną firmy.

Dostarczanie szkołom materiałów i pomocy dydaktycznych ze strony pracodawców, stanowi istotną formę wsparcia w kształceniu zawodowym. Ta współpraca niesie ze sobą liczne korzyści dla szkół. Po pierwsze, aktualizacja i zwiększenie zasobów sprzętowych przekłada się na efektywniejszy proces nauczania oraz ułatwia nauczycielom demonstrację praktycznych aspektów danego zawodu. Po drugie, dzięki dostarczaniu materiałów przez pracodawców, uczniowie mają dostęp do treści odpowiadających realnym potrzebom rynku pracy, co poprawia ich przygotowanie do wyzwań zawodowych. Po trzecie, współpraca ze stroną biznesową pozwala szkołom korzystać z najnowocześniejszych technologii i metod pracy, co przekłada się na wyższą jakość kształcenia. Ostatecznie, przekazywanie tych materiałów i pomocy może aktywizować zaangażowanie przedsiębiorstw w proces kształcenia zawodowego, zwiększając tym samym szanse na dalszą owocną współpracę. Jak stwierdził

¹¹⁴³ Tamże.

jeden z respondentów: *w naszych salach sprzęt jest zakupiony przez zakłady pracy*¹¹⁴⁴ [Zespół Szkół nr 1 im. Powstańców Wielkopolskich w Swarzędzu], a inny przykład podkreślał, że: *w ramach patronatu firma doposażyła klasę w pomoce dydaktyczne, sprzęt do nauki zawodu*¹¹⁴⁵ [Zespół Szkół im. Hipolita Cegielskiego w Chodzieży].

Uczestnicy badania wskazywali, że ich szkoły otrzymały wsparcie od firm dotyczące wyposażenia pracowni dydaktycznych w ich placówce. Również firmy deklarowały, że dofinansowują dostosowanie pracowni technicznych do potrzeb uczniów oraz zapewniają materiały dydaktyczne, pozwalające urozmaicić zajęcia. Przykładem może być firma produkcyjna z branży motoryzacyjnej, która przeznaczyła środki na szkolną pracownię dla mechatroników, dzięki czemu nauczyciele zyskali nowe, ciekawe materiały do ćwiczeń. Jak opisuje to jeden z respondentów:

*Kilka przedsiębiorstw znacznie przyczyniło się do wyposażenia pracowni zawodowych, w tym pracowni dla zawodu technik mechatronik i technik logistyk*¹¹⁴⁶. [Technikum i branżowa szkoła I stopnia w Tarnowie Podgórnym]

Modyfikowanie programów nauczania przez szkoły i przedsiębiorców może pozytywnie wpłynąć na kształcenie zawodowe poprzez dostosowanie oferty edukacyjnej do aktualnych wymagań rynku pracy. Wśród badanych pojawiały się odpowiedzi, o modyfikowaniu programu nauczania w danym zawodzie zgodnie z przepisami ustawy – Prawo oświatowe. Program nauczania zawodu rozumie się jako opis sposobu realizacji celów kształcenia i treści nauczania ustalonych w podstawie programowej kształcenia w zawodzie szkolnictwa branżowego, w formie oczekiwanych efektów kształcenia, uwzględniający wyodrębnienie kwalifikacji w zawodzie, zgodnie z klasyfikacją zawodów szkolnictwa branżowego. Jak podkreślał jeden z respondentów:

*Większość firm, z którymi współpracujemy, to są firmy zagraniczne. Zmodyfikowaliśmy program wspólnie z tą firmą*¹¹⁴⁷. [Zespół Szkół Łączności w Poznaniu]

Modyfikacja programów nauczania może również prowadzić do rozwijania nowych przedmiotów, które dotąd nie były w ofercie szkoły, ale są niezbędne na rynku pracy. Współpraca szkół z przedsiębiorcami może także pozwolić na wprowadzenie do szkół nowoczesnych technologii i narzędzi, które są stosowane w branży. Dzięki temu uczniowie są

¹¹⁴⁴ Zob. scenariusz nr 1 - szkoła, blok II, pyt. 2.9.: Co Pana/i zdaniem powinna oferować firma, placówce szkolnej wchodząc z nią we współpracę?

¹¹⁴⁵ Tamże.

¹¹⁴⁶ Tamże.

¹¹⁴⁷ Tamże.

bardziej przygotowani do pracy w konkretnych zawodach i mają większe szanse na znalezienie zatrudnienia. Organizowanie szkoleń dla nauczycieli przez przedsiębiorstwa oraz przez instytucje samorządowe stanowi istotny aspekt współpracy, mający na celu poprawę jakości kształcenia zawodowego. To wsparcie w zakresie praktycznej wiedzy i umiejętności ekspertów branżowych umożliwia nauczycielom lepsze dopasowanie programów nauczania do aktualnych potrzeb rynku pracy. Jak podkreślają badani, tego rodzaju inicjatywy mają duże znaczenie dla podniesienia poziomu nauczania zawodowego:

(...) przedsiębiorstwo opłaca przygotowanie naszych nauczycieli informatyki do nauczania w kierunku technik programista¹¹⁴⁸. [Zespół Szkół Łączności w Poznaniu]

Przedsiębiorstwa często organizują szkolenia dla nauczycieli, aby przekazać swoją wiedzę i doświadczenie, a także zapoznać nauczycieli z najnowszymi technologiami i narzędziami używanymi w branży. Dzięki temu nauczyciele mogą lepiej przygotować swoich uczniów do przyszłej pracy, a także poprawić swoje własne kwalifikacje. Szkolenia te zwykle skupiają się na tematach związanych z aktualnymi trendami w branży, a także na potrzebach specyficznych dla danej dziedziny. Nauczyciele mogą również uczyć się od przedsiębiorców, jak stosować nowe technologie w swojej pracy, jak przygotować swoich uczniów do pracy w zespole oraz jak rozwijać umiejętności miękkie, takie jak komunikacja i przywództwo. Przykładem może być duże przedsiębiorstwo produkcyjne, które w ramach współpracy z placówkami kształcenia zawodowego realizuje kursy dla ich kadry nauczycielskiej. Potwierdza to wypowiedź jednego z respondentów badania:

Odbyliśmy wiele spotkań z nauczycielami, którzy potem razem z uczniami trafiali do nas i realizowali zajęcia zawodowe. Wcześniej ich przygotowaliśmy– pokazując jak u nas wygląda praca, jakimi posługujemy się narzędziami. Poświęciliśmy trzy miesiące na poznanie i przygotowanie nauczycieli, zaznajomienie ich z infrastrukturą zakładu, ale także z procesem produkcji¹¹⁴⁹. [firma z branży motoryzacyjnej]

W trakcie przeprowadzanych wywiadów wśród przedstawicieli z województwa wielkopolskiego, uzyskano informacje o istotności szkoleń dla nauczycieli, które były doceniane zarówno przez pracodawców, jak i Centra Wspierania Rzemiosła Kształcenia Dualnego i Zawodowego. CWRKDiZ jest aktywne w organizacji kursów i szkoleń dla nauczycieli, skoncentrowanych na nowych metodach nauczania, specjalnie dostosowanych do potrzeb i oczekiwań młodego pokolenia uczniów. Co ilustrują słowa jednego z przedstawicieli

¹¹⁴⁸ Tamże.

¹¹⁴⁹ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok II, pyt. 2.11.: W jaki sposób przygotowano zakład i kadrę pracowniczą do realizowania współpracy ze szkołą na terenie zakładu?

badanej grupy:

Współpracujemy również pod kątem wypracowania modelu kształcenia praktycznego dla nauczycieli. Na takich warsztatach pokazujemy im jak mogą pracować z uczniami. [CWRKDiZ w Poznaniu]

W ten sposób szkolenia nauczycieli przez przedsiębiorstwa wpływają pozytywnie na kształcenie zawodowe, poprawiając jakość edukacji i umożliwiając uczniom zdobycie nowoczesnych umiejętności i wiedzy potrzebnych do pracy w dzisiejszych wymagających rynkach pracy.

Realizowanie projektów ze środków unijnych przez szkoły, samorządy i pracodawców to kolejna forma współpracy, która zdaniem respondentów pozytywnie wpływa na rozwój kształcenia zawodowego w Wielkopolsce. Po pierwsze, projekty te często koncentrują się na podnoszeniu kwalifikacji i umiejętności nauczycieli, co ma wpływ na jakość nauczania i przygotowanie uczniów do pracy w przyszłości. Projekty unijne często umożliwiają także staże i praktyki zawodowe dla uczniów w różnych firmach i przedsiębiorstwach za granicą, co daje im możliwość zdobycia praktycznego doświadczenia i wiedzy z pierwszej ręki. To, z kolei, ma pozytywny wpływ na ich przyszłe szanse na rynku pracy. Na co zwrócił uwagę jeden z rozmówców:

Korzystamy z projektu Erasmus +, odwiedziliśmy już różne miejsca, m.in. Niemcy, Bułgarię, Anglię, ale też one odwiedzają nas¹¹⁵⁰. [Zespół Szkół Łączności w Poznaniu]

Projekty ze środków unijnych umożliwiają wprowadzanie innowacyjnych rozwiązań i narzędzi do kształcenia zawodowego, które mogą pozytywnie wpłynąć na jakość i skuteczność kształcenia. Przykładem takiego rozwiązania może być wykorzystanie nowoczesnych technologii w procesie promocji kształcenia zawodowego opartego na potrzebach lokalnego rynku pracy. Dobrym przykładem jest wdrożenie specjalnego systemu informacji online o zawodach we wszystkich CWRKDiZ. Jak podkreślił jeden z respondentów w trakcie rozmowy:

Dla naszych wszystkich centrum powstało narzędzie System Informacji Zawodowej. Służy do wyszukiwania konkretnych zawodów i pracodawców, którzy poszukują pracowników lub mogą zapewnić praktyki¹¹⁵¹. [CWRKDiZ w Kaliszu]

Realizacja projektów unijnych wymaga aktywności ze strony szkół, samorządów

¹¹⁵⁰ Zob. scenariusz nr 1 - szkoła, blok II, pyt. 2.8.: Z jakiego modelu współpracy z firmami Państwo korzystają? Czy wzorowali się Państwo na jakimś konkretnym przykładzie – np. zagranicznym?

¹¹⁵¹ Zob. scenariusz nr 2 - samorząd, blok II, pyt. 2.6.: Jakie formy wsparcia CWRKDiZ oferuje szkoła? Jakie są preferowane?

lokalnych i przedsiębiorców, co sprzyja nawiązywaniu współpracy i budowaniu mostów między sektorem edukacyjnym i biznesowym. Dzięki temu szkoły mogą być lepiej dostosowane do potrzeb lokalnego rynku pracy, a uczniowie zyskać wiedzę i umiejętności, które są pożądane przez pracodawców.

Doradztwo zawodowe stanowi istotny element rozwoju kształcenia zawodowego, mający pozytywny wpływ na przyszłość uczniów. W głównej mierze, ten rodzaj wsparcia pozwala młodym ludziom zdobyć informacje na temat różnorodnych dróg zawodowych, dostępnych szkoleń oraz możliwości rozwoju w swoim obszarze działalności. Doradztwo zawodowe może także przyczynić się do podniesienia jakości kształcenia zawodowego, umożliwiając lepsze dopasowanie programów nauczania do realnych potrzeb rynku pracy. W ten sposób szkoły mogą skuteczniej przygotowywać uczniów do wejścia na rynek pracy i zapewnić im lepszą przyszłość zawodową. Dodatkowo, doradztwo zawodowe może sprzyjać budowaniu pozytywnych relacji pomiędzy szkołami a pracodawcami. Współpraca między tymi dwoma środowiskami może przyczynić się do osiągnięcia licznych korzyści, takich jak zapewnienie uczniom możliwości odbywania praktyk i staży, dostarczenie aktualnej wiedzy oraz umiejętności związanych z daną branżą, a także ułatwienie procesu wejścia na rynek pracy. W analizowanym materiale badawczym to przedstawiciele CWRKDiZ zwracali uwagę na rozwój usług związanych z doradztwem zawodowego dla dzieci i młodzieży w swoim subregionie, a także w skali całego województwa wielkopolskiego. Co znalazło odzwierciedlenie w jednej z wypowiedzi:

Świadczymy usługi doradztwa zawodowego. Mamy swoich doradców zawodowych. Jesteśmy również koordynatorem sieci doradców zawodowych w Wielkopolsce i skupiamy wokół siebie doradców szkolnych z poradni psychologicznych. Wspieramy doradców szkolnych w zakresie rozwoju, finansujemy szkolenia i dajemy im dostęp do materiałów¹¹⁵². [CWRKDiZ w Kaliszu]

Centra zatrudniają swoich doradców, ale także wspierają doradców w szkołach poprzez finansowanie szkoleń czy dostęp do materiałów edukacyjnych oraz narzędzi do testowania kompetencji i umiejętności uczniów. Inne stawiają na rozwój kreatywności i przedsiębiorczości, rozwijając szkolne inkubatory przedsiębiorczości czy organizując spotkania poświęcone rozwojowi działalności gospodarczej.

Podsumowując, każda z podjętych form współpracy ma na celu rozwój kształcenia zawodowego. Warto również podkreślić, że wszelkie działania związane z zaangażowaniem w tę współpracę, takie jak organizowanie spotkań, udzielanie wsparcia czy przekazywanie

¹¹⁵² Tamże.

materiałów, wymagają wykorzystania różnych zasobów, takich jak finanse i personel. Analizując przeprowadzone wywiady, wszyscy respondenci – przedstawiciele firm, szkół i samorządu – potwierdzili, że ponoszą koszty związane z realizacją kształcenia zawodowego. Niemniej, zazwyczaj podkreślano, że to pracodawcy często pokrywają większą część tych kosztów. O czym świadczy wypowiedź jednego z uczestników badania:

*Przedsiębiorcy, którzy podejmowali się z nami współpracy, byli świadomi, że wiąże się to z kosztami*¹¹⁵³. [Technikum i branżowa szkoła I stopnia w Tarnowie Podgórnym]

W następnym etapie wywiadu poruszono kwestię struktury i mechanizmów współpracy pomiędzy szkołami kształcenia zawodowego a przedsiębiorcami, które stanowią podstawę skutecznego i efektywnego funkcjonowania tego partnerstwa. W pierwszym rzędzie, wyodrębniono konieczność wyboru przez przedsiębiorstwa szkół, z którymi pragną nawiązać współpracę, a następnie inicjować kontakt celem omówienia elementów współpracy. O czym świadczy wypowiedź jednego z uczestników badania:

*Przedsiębiorstwa przedstawiają nam swoje oczekiwania, następnie wspólnie wypracowujemy umowę. Wszystko sami opracowaliśmy. Spotykaliśmy się wspólnie i opracowywaliśmy umowy*¹¹⁵⁴. [Zespole Szkół nr 1 im. Powstańców Wielkopolskich w Swarzędzu]

Zapisy w umowach partnerskich pomiędzy stronami różniły się od siebie w zależności od typu przedsiębiorstwa, rodzaju prowadzonej działalności czy możliwości finansowych związanych ze współpracą. Szkoły podpisywały umowy różnego typu, zależne od własnej specyfiki: przykładowo technika na miesięczne praktyki a szkoły branżowe I stopnia o realizacji części praktycznej nauczania ucznia w zakładzie pracy. Jak podkreślił jeden z respondentów w trakcie rozmowy:

*Podpisujemy umowy i tam zawarte są cele i formy współpracy. W zależności od przedsiębiorstwa znajdują się tam różne postanowienia*¹¹⁵⁵. [Technikum i branżowa szkoła I stopnia w Tarnowie Podgórnym]

W dalszej kolejności, zwracano uwagę na fakt, że przedsiębiorcy muszą określić zakres współpracy, w tym cele, zadania, wymagania i wzajemne oczekiwania. Następnie, należy zaplanować i zapewnić odpowiednie zasoby, takie jak personel, narzędzia i materiały szkoleniowe, niezbędne do realizacji zadań związanych z współpracą. Co znalazło

¹¹⁵³ Zob. scenariusz nr 1 - szkoła, blok II, pyt. 2.9.: Co Pana/i zdaniem powinna oferować firma, placówce szkolnej wchodząc z nią we współpracę?

¹¹⁵⁴ Zob. scenariusz nr 1 - szkoła, blok II, pyt. 2.10.: Jak wyglądał proces nawiązywania współpracy z przedsiębiorstwem – kto ją zainicjował i w jaki sposób ustalali Państwo cele oraz formy tej współpracy?

¹¹⁵⁵ Tamże.

odzwierciedlenie w jednej z wypowiedzi:

Współpraca polega na zaspokajaniu potrzeb wszystkich uczestników tego procesu. W uczelniach czy szkołach brakuje materiałów i narzędzi do praktycznej nauki zawodu, a w zakładach pracy dostęp do nich jest bardzo łatwy¹¹⁵⁶. [firma z branży motoryzacyjnej]

W ramach organizacji współpracy przedsiębiorcy muszą zapewnić odpowiednią komunikację i koordynację działań pomiędzy przedstawicielami przedsiębiorstwa a nauczycielami i dyrektorami szkoły. Ważnym elementem organizacji jest również dostosowanie terminów i harmonogramów działań, aby zapewnić odpowiednią synchronizację i minimalizację niepotrzebnych przestojów. Respondenci podkreślali w wypowiedziach:

Wypracowaliśmy standardy współpracy – jego częścią jest układanie planu praktyk w porozumieniu ze szkołą¹¹⁵⁷. [firma z branży produkcyjnej]

Jeżeli chodzi o podstawę merytoryczną, bardzo pomagała nam szkoła – dotyczyło to m.in. wymagań formalnych, podstawy programowej. Musieliśmy również zadbać o elementy kształcenia, których nie byliśmy w stanie rozwijać w naszej firmie¹¹⁵⁸. [firma z branży budowlanej]

Współpraca między przedsiębiorcami a szkołami kształcenia zawodowego wymaga również dostosowania do zmieniających się warunków rynkowych i technologicznych. Dlatego też organizacja współpracy musi być elastyczna i umożliwiać wprowadzanie niezbędnych zmian i ulepszeń.

4.3.2. Komunikacja, monitoring i ewaluacja

W części scenariusza wywiadu dotyczącej komunikacji zauważono, że to właśnie procesy komunikacyjne odgrywają decydującą rolę w nawiązaniu i utrzymaniu współpracy między zaangażowanymi w nie podmiotami, jak zauważa jeden z respondentów, (...) *efektywna komunikacja, jest kluczem do sukcesu we współpracy¹¹⁵⁹* [CWRKDiZ w Kaliszu]. Znaczenia nabiera również partnerskie podejście wszystkich zaangażowanych we współpracę stron. Partnerskie podejście do współpracy to podejście oparte na równorzędności i współdziałaniu stron w osiąganiu określonych celów. W kontekście współpracy szkół kształcenia zawodowego

¹¹⁵⁶ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok II, pyt. 2.12.: Kto zainicjował współpracę ze szkołą i jak przebiegało wspólne ustalanie warunków, celów oraz zakresu tej współpracy?

¹¹⁵⁷ Tamże.

¹¹⁵⁸ Tamże.

¹¹⁵⁹ Zob. scenariusz nr 2 - samorząd, blok III, pyt. 3.1.: Jak wygląda komunikacja między szkołami, przedsiębiorstwami i samorządem? Co działa dobrze, a co wymaga poprawy?

z przedsiębiorstwami, partnerskie podejście zakłada, że szkoła i przedsiębiorstwo działają na rzecz wspólnego celu, czyli przygotowania uczniów do pracy w danej branży. Co znalazło odzwierciedlenie w jednej z wypowiedzi:

Jeżeli szkoła dostrzeże w przedsiębiorcy partnera, który nie tylko przekazuje pieniądze, ale też wspiera wizerunek placówki edukacyjnej, to nawiązuje się nic porozumienia¹¹⁶⁰. [firma z branży usługowej IT]

Przedsiębiorcy wskazują, że sukces długofalowej współpracy zależy od wzajemnego postrzegania siebie jako partnerów, które opiera się na przyjacielskich relacjach oraz regularnym kontakcie z placówką edukacyjną. Zarówno przedsiębiorstwa, jak i szkoły podkreślają znaczenie klarownego przekazywania oczekiwań między stronami, co jest niezmiernie istotne do wypracowania wspólnych celów. Zgodnie z relacją jednego z badanych:

[Szkoly] sygnalizują nam, jak możemy je wesprzeć. Dla nas często jest to nieduży wysiłek, a dla placówek edukacyjnych pewne rzeczy są sporym problemem¹¹⁶¹. [firma z branży budowlanej]

Pracodawcy, przede wszystkim podkreślali znaczenie dobrej, transparentnej komunikacji z dyrektorami placówek kształcenia zawodowego. Zwracano również uwagę na zaangażowanie i chęć do współpracy i rozwiązywania konfliktów. O czym świadczy wypowiedź jednego z uczestników badania:

Dobra współpraca opiera się na otwartości zarówno przedsiębiorstwa, jak i szkoły. Jeśli widać zaangażowanie po obu stronach, to szybko dojdą one do porozumienia¹¹⁶². [firma z branży budowlanej]

Badani przedsiębiorcy deklarowali, że szkoły z którymi podejmują współpracę są bardzo otwarte i nastawione na działanie. Takie działania jak wizyty studyjne w siedzibach firm dla uczniów szkół kształcenia zawodowego, podczas których prezentują swoją działalność i wymagania stawiane przed pracownikami, są chętnie przyjmowane przez szkoły. Badane firmy równie chętnie organizują prezentacje w szkole dla uczniów i ich rodziców, na których przedstawiają swoją ofertę oraz możliwości rozwoju zawodowego dla uczniów. Istotna po obu stronach jest systematyczna aktualizacja informacji. Ważne, aby przedsiębiorcy i szkoły kształcenia zawodowego utrzymywali regularny kontakt i wymieniali się informacjami na

¹¹⁶⁰ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok III, pyt. 3.1.: Jak wygląda komunikacja między szkołami, przedsiębiorstwami i samorządem? Co działa dobrze, a co wymaga poprawy?

¹¹⁶¹ Tamże.

¹¹⁶² Tamże.

bieżąco. Co podkreślał badany:

Przed rozpoczęciem nauki, mieliśmy trzy spotkania. Podczas nich przedstawiliśmy nasz team, pokazaliśmy firmę, powiedzieliśmy im czego od nich oczekujemy¹¹⁶³. [firma z branży budowlanej]

Istotne we wzajemnej komunikacji jest także to, aby przedsiębiorcy informowali szkoły o zmieniających się potrzebach kadrowych przedsiębiorstwa, a szkoły o aktualnych i planowanych kierunkach nauczania. W kontrze do podejścia partnerskiego, przedstawiciele przedsiębiorstw zwracali uwagę na negatywne postrzeganie ich jako wyłącznie sponsorów, którzy przekazują środki rzeczowe i finansowe na rzecz szkoły. Co podkreślał badany przedsiębiorca: (...) często jest tak, że przedsiębiorstwa są traktowane wyłącznie jako sponsorzy. [firma z branży usługowej IT]

Z analizy jakościowej wynika również, że Centra Wspierania Rzemiosła Kształcenia Dualnego i Zawodowego (CWRKDiZ) odgrywają istotną rolę w procesie angażowania pracodawców we współpracę ze szkołami kształcenia zawodowego. Przedstawiciele tych Centrów podkreślali realizację różnorodnych działań, których celem jest wyjaśnienie istoty współpracy, przedstawienie dostępnych form współdziałania oraz precyzowanie warunków, które należy spełnić, aby rozpocząć tego rodzaju kooperację. Wskazuje się na to, że CWRKDiZ wykonuje zadania związane z edukacją przedsiębiorców, tłumacząc im zarówno korzyści, jakie niesie ze sobą współpraca z placówkami edukacyjnymi, jak i procedury oraz zasady związane z uczestnictwem w procesie kształcenia dualnego. Przywoływane są działania, które mają na celu rozjaśnienie aspektów takiej współpracy, a także rozwiewanie wątpliwości czy obaw związanych z jej implementacją. W ten sposób, CWRKDiZ działa jako pośrednik w budowaniu mostu komunikacyjnego między światem edukacji a przedsiębiorcami, ułatwiając im zrozumienie i akceptację konceptu kształcenia zawodowego. Co podkreślają respondenci:

Mieliśmy taki meeting dla przedsiębiorców, mówiliśmy tam jak zatrudniać tych młodocianych, w jakiej formule, poruszaliśmy tam aspekty prawne, jak to refundować¹¹⁶⁴. [CWRKDiZ w Pile]

Mamy spotkanie z pracodawcami i izbami. Przekazujemy im informacje, co możemy zrobić dla pracodawcy w celu pozyskania ucznia na praktyki czy na staże¹¹⁶⁵. [CWRKDiZ w Poznaniu]

¹¹⁶³ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok III, pyt. 3.2.: Budowanie wizerunku i świadomości na rynku wpływa na przyciąganie ciekawych kandydatów do przedsiębiorstwa. W jaki sposób komunikujecie się z nowymi kandydatami?

¹¹⁶⁴ Zob. scenariusz nr 2 - samorząd, blok III, pyt. 3.2.: W jaki sposób Centra Wspierania Rzemiosła, Kształcenia Dualnego i Zawodowego budują i utrzymują komunikację z pracodawcami i szkołami?

¹¹⁶⁵ Tamże.

Rozpowszechnianie marki przedsiębiorstwa jest podstawowym elementem strategii budowania wizerunku firmy, mającym na celu przyciągnięcie nowych klientów oraz utrzymanie lojalności dotychczasowych. Współczesne przedsiębiorstwa zdają sobie sprawę, że reputacja marki nie ogranicza się tylko do jakości produktów lub usług, ale obejmuje także odpowiedzialność społeczną i zaangażowanie w rozwój lokalnej społeczności. Jednym z efektywnych sposobów budowania pozytywnego wizerunku jest współpraca z placówkami edukacyjnymi, w tym szkołami zawodowymi¹¹⁶⁶. Tego rodzaju kooperacja przynosi korzyści zarówno przedsiębiorstwom, jak i szkołom, co podkreślali respondenci w badaniu. Jak zauważył jeden z respondentów:

*(szkoła) może pomóc w rozpowszechnieniu znajomości marki. Cała współpraca między przedsiębiorcą, a szkołą tak naprawdę polega na komunikacji*¹¹⁶⁷. [Zespół Szkół Łączności w Poznaniu]

Z punktu widzenia przedsiębiorstw, zaangażowanie we współpracę ze szkołami kształcenia zawodowego może stanowić istotny element budowania wizerunku firmy jako odpowiedzialnego społecznie pracodawcy. Aktywność w obszarze edukacji młodzieży i wspieranie ich rozwoju zawodowego wzmacniają relacje z lokalną społecznością oraz pozytywnie wpływają na postrzeganie marki – zwłaszcza przez młodsze pokolenia, które coraz częściej oczekują od firm działań zgodnych z zasadami zrównoważonego rozwoju. Tego rodzaju współpraca przekłada się również na konkretne korzyści kadrowe: umożliwia wcześniejszą identyfikację potencjalnych pracowników i ich przygotowanie do pracy w warunkach rzeczywistych. Jak podkreślił jeden z respondentów w trakcie rozmowy:

(...) kształtujemy nasz wizerunek jako dobrego, lokalnego pracodawcy, pokazujemy, że jesteśmy firmą stabilną, pewną, z dużymi możliwościami rozwojowymi. Włączamy się w inicjatywy szkół – w pikniki naukowe czy imprezy sportowe. Umożliwiamy uczniom klas patronackich udział w wydarzeniach branżowych. [firma z branży budowlanej]

Z kolei, szkoły zyskują dostęp do nowoczesnych narzędzi edukacyjnych, wiedzy branżowej oraz możliwości organizowania praktyk zawodowych, które stanowią cenny element w kształceniu młodzieży. W ten sposób przedsiębiorstwa stają się aktywnymi uczestnikami procesu edukacyjnego, a szkoły mogą lepiej odpowiadać na oczekiwania rynku

¹¹⁶⁶ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok III, pyt. 3.2.: Czy postrzega Pan/Pani współpracę z placówkami kształcenia zawodowego jako element strategii wizerunkowej firmy? Dlaczego?

¹¹⁶⁷ Zob. scenariusz nr 1 - szkoła, blok III, pyt. 3.2.: Czy postrzega Pan/Pani współpracę z przedsiębiorcami jako element strategii wizerunkowej placówki edukacyjnej? Dlaczego?

pracy, dostosowując programy nauczania do aktualnych potrzeb i trendów w danej branży.

Istotnym czynnikiem motywującym zarówno przedsiębiorców, jak i szkoły do podejmowania współpracy w obszarze kształcenia zawodowego jest również wymiar promocyjno-wizerunkowy. Respondenci biorący udział w badaniu zwracali uwagę na znaczenie działań marketingowych – zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych – jako elementu wzmacniającego widoczność oferty edukacyjnej i budującego prestiż instytucji. W warunkach rosnącej konkurencyjności na rynku pracy i edukacji zawodowej, szkoły nie mogą ograniczać się jedynie do realizacji tradycyjnych programów nauczania, lecz są zobowiązane do przekształcania swojego podejścia. Jak powiedział jeden z respondentów: *od uczymy tego, co umiemy, do dostarczamy wartość rynkową*¹¹⁶⁸. [firma z branży budowlanej]. Oznacza to konieczność nie tylko elastycznego dostosowywania programów nauczania do aktualnych potrzeb rynku, lecz również aktywnego komunikowania tej wartości potencjalnym interesariuszom – w tym uczniom, rodzicom oraz lokalnym pracodawcom¹¹⁶⁹. Współpraca z przedsiębiorstwami może zatem realizować cele nie tylko edukacyjne, ale i marketingowe – poprawiając wizerunek szkoły jako nowoczesnej i skutecznej w przygotowywaniu młodych ludzi do życia zawodowego. Jednocześnie przedsiębiorcy, angażując się w działania edukacyjne, również zyskują na wizerunku – jako organizacje odpowiedzialne społecznie i inwestujące w przyszłe kadry. Co ilustrują także słowa innego przedstawiciela badanego modelu współpracy szkoła-samorząd-biznes:

*Współpraca z firmami jest dla nas korzystna medialnie, marketingowo, ponieważ jest to reklama dla naszej szkoły, że nauka u nas nie jest stricte teoretyczna*¹¹⁷⁰. [Zespole Szkół nr 1 im. Powstańców Wielkopolskich w Swarzędzu]

W związku z tym, rola marketingu w obszarze kształcenia zawodowego wykazuje się niezwykle istotnością. Przez odpowiednie działania marketingowe, zarówno placówki edukacyjne, jak i przedsiębiorcy, mają możliwość przyciągnięcia uwagi potencjalnych uczniów oraz ich rodziców, jak również zwrócenia zainteresowania pracodawców poszukujących nowych pracowników. Aby osiągnąć ten cel, stosowane są różnorodne kanały promocji i działań marketingowych, zarówno w obszarze online, jak i offline. Dzięki precyzyjnie opracowanym strategiom marketingowym, szkoły kształcenia zawodowego i przedsiębiorcy

¹¹⁶⁸ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok III, pyt. 3.2.: Czy postrzega Pan/Pani współpracę z placówkami kształcenia zawodowego jako element strategii wizerunkowej firmy? Dlaczego?

¹¹⁶⁹ Zob. scenariusz nr 2 - samorząd, blok III, pyt. 3.3.: Rodzice często ukierunkowują dziecko do wybrania nauki w konkretnym zawodzie. Czy prowadzicie komutacje skierowaną do rodziców?

¹¹⁷⁰ Zob. scenariusz nr 1 - szkoła, blok III, pyt. 3.2.: Czy postrzega Pan/Pani współpracę z przedsiębiorcami jako element strategii wizerunkowej placówki edukacyjnej? Dlaczego?

mogą wyeksponować swoją ofertę edukacyjną lub miejsce pracy, prezentując potencjalnym uczniom oraz pracodawcom korzyści płynące z wyboru ich instytucji lub przedsiębiorstwa. Skuteczne wykorzystanie narzędzi promocyjnych, takich jak media społecznościowe, strony internetowe, targi edukacyjne czy też kampanie reklamowe, umożliwia skuteczne dotarcie do różnorodnych grup docelowych i pozyskanie ich zainteresowania oraz zaufania. Dlatego właśnie, inwestowanie w strategie marketingowe w dziedzinie kształcenia zawodowego stanowi ważny element w walce o atrakcyjność i efektywność na tym konkurencyjnym rynku. To poprzez te działania szkoły mogą zaprezentować swoje unikalne zalety i przygotować uczniów do wymagań rynku pracy, zaś przedsiębiorstwa mogą zbudować swoją markę pracodawcy, przyciągając cenne talenty do swojego zespołu. Dodatkowo, analizując wyniki badań, można zauważyć, że większość respondentów podkreślała konieczność korzystania z popularnych wśród młodzieży kanałów informacyjnych i platform społecznościowych w celu nawiązania kontaktu z młodym pokoleniem. Obserwuje się tendencję do coraz mniejszego zainteresowania tradycyjnymi mediami, takimi jak telewizja czy prasa, w szczególności wśród młodych ludzi, którzy coraz więcej czasu spędzają w świecie internetowym. Z tego powodu, przedsiębiorstwa i szkoły kształcenia zawodowego, mając na celu osiągnięcie efektywnego komunikatu z tą grupą odbiorców, muszą dostosować swoje działania do preferowanych narzędzi i platform przez młodzież. Jak zauważył jeden z respondentów:

*Naszą ofertę kierujemy przede wszystkim do młodego pokolenia, więc treść i forma są dostosowane do ich sposobu odbioru*¹¹⁷¹. [firma z branży produkcyjnej]

Podejmowanie kampanii edukacyjnych na platformach społecznościowych, takich jak Facebook, Instagram, TikTok czy LinkedIn, jest znaczącym krokiem w kierunku skutecznej komunikacji z młodzieżą zainteresowaną kształceniem zawodowym. O czym świadczy wypowiedź jednego z uczestników badania:

*Prowadzimy profil na Facebooku, próbujemy też na Instagramie i YouTube. Staramy się pojawiać tam, gdzie są młodzi ludzie*¹¹⁷². [CWRKDiZ w Kaliszu]

Dzięki temu można łatwo dotrzeć do szerokiej grupy młodych osób zainteresowanych kształceniem zawodowym i poszukujących informacji o dostępnych ofertach edukacyjnych. Przedsiębiorstwa i szkoły mają możliwość wykorzystania różnych form promocji w ramach

¹¹⁷¹ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok III, pyt. 3.3.: Jakie formy i kanały komunikacji stosuje Państwa firma w kontaktach z młodym pokoleniem?

¹¹⁷² Zob. scenariusz nr 2 - samorząd, blok III, pyt. 3.4.: Jak wygląda komunikacja z uczniami w kontekście promocji kształcenia zawodowego?

kampanii dotyczącej kształcenia zawodowego na platformach mediów społecznościowych. Wśród tych form znajdują się filmiki promocyjne, infografiki, posty, artykuły oraz webinary. Istotne jest, aby te materiały wizualnie przyciągały uwagę i były sformułowane w zrozumiałym dla młodzieży języku. Kampanie w mediach społecznościowych dotyczące kształcenia zawodowego dodatkowo umożliwiają budowanie społeczności wokół szkół prowadzących kształcenie zawodowe, wspierając tym samym promocję tego sektora edukacyjnego. Zwrócili na to uwagę badani przedstawiciele różnych grup respondentów:

*Bardzo aktywnie prowadzimy nasze media społecznościowe. Informujemy o konkursach, szkoleniach czy warsztatach organizowanych w naszej szkole*¹¹⁷³. [Technikum i branżowa szkoła I stopnia w Tarnowie Podgórnym]

*Na stronie internetowej szkoły umieszczamy logotypy wszystkich firm, z którymi współpracujemy. Młody człowiek może zobaczyć z kim współpracujemy*¹¹⁷⁴. [Zespole Szkół nr 1 im. Powstańców Wielkopolskich w Swarzędzu]

Podobne praktyki są obecne w szkołach kształcenia zawodowego oraz w CWRKDiZ. Przykładowo, Centrum w Kaliszu nagrało autorski film opowiadający o pracy w danych zawodach. Zgodnie z relacją jednego z badanych:

*Nagrywaliśmy filmy, nazywaliśmy to „Zawodowcy poszukiwani”. Udało nam się odwiedzić kilkudziesięciu pracodawców, gdzie fizycznie pojawiliśmy się z kamerą, nagrywaliśmy rozmowy z pracodawcą, ale też pokazywaliśmy stanowiska pracy. Pracownicy odpowiadali na pytania z czym się wiąże dany zawód, jakie są wymagania, kwalifikacje*¹¹⁷⁵. [CWRKDiZ w Kaliszu]

Badanie jednocześnie wykazało, że przedsiębiorcy aktywnie uczestniczą w spotkaniach organizowanych przez szkoły oraz Centra Wsparcia Rzemiosła Kształcenia Dualnego i Zawodowego (CWRKDiZ), wzbogacając w ten sposób świadomość o swojej marce. Przedstawiciele firm wspominali również o zaangażowaniu w różnego rodzaju wydarzenia szkolne, takie jak dni otwarte, gdzie mieli możliwość pokazania uczniom, jak wygląda praca w konkretnym zawodzie w praktyce. Na co zwrócił uwagę jeden z rozmówców:

*Przed rozpoczęciem nauki zorganizowaliśmy trzy spotkania. Podczas nich przedstawiliśmy nasz zespół, pokazaliśmy firmę, wyjaśniliśmy uczniom, czego od nich oczekujemy. Na wszystkie te wydarzenia zapraszaliśmy rodziców*¹¹⁷⁶. [firma z branży budowlanej]

¹¹⁷³ Zob. scenariusz nr 1 - szkoła, blok III, pyt. 3.3.: Jakie działania informacyjne i promocyjne podejmuje Państwo, by lepiej komunikować swoją ofertę edukacyjną/zawodową uczniom, rodzicom i pracodawcom?

¹¹⁷⁴ Tamże.

¹¹⁷⁵ Zob. scenariusz nr 2 - samorząd, blok III, pyt. 3.4.: Jak wygląda komunikacja z uczniami w kontekście promocji kształcenia zawodowego?

¹¹⁷⁶ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok III, pyt. 3.4.: Jakie działania informacyjne i promocyjne podejmuje Państwo, by lepiej komunikować swoją ofertę edukacyjną/zawodową uczniom, rodzicom i pracodawcom?

Szkoły mają nie tylko duże grono uczniów, ale także często organizują różnego rodzaju wydarzenia, takie jak festyny czy koncerty, które przyciągają rzesze osób potencjalnie zainteresowanych kształceniem zawodowym. Zgodnie z relacją jednego z badanych:

Nasza kampania polega przede wszystkim na udziale w prezentacji szkół – zawsze organizujemy stoisko obsługiwane przez naszych instruktorów zawodu i uczniów w strojach firmowych. [firma z branży motoryzacyjnej]

Często badani podkreślali, że działania marketingowe związane z kształceniem zawodowym są skierowane nie tylko do uczniów, ale i ich rodziców. Ta wielotorowa strategia ma swoje uzasadnienie w fakcie, że rodzice odgrywają rozstrzygającą rolę jako decydenci wpływający na wybór edukacyjny swoich dzieci. Dążyli oni do zapewnienia im solidnego wykształcenia oraz przyszłościowej ścieżki zawodowej. To właśnie dlatego angażują się często w proces wyboru odpowiedniej szkoły, na co zwrócił uwagę jeden z rozmówców:

Duży wpływ na kształcenie młodych ludzi mają rodzice, więc gdy firma współpracuje ze szkołami, może ich przekonać do słuszności ścieżki zawodowej, wybieranej przez dzieci¹¹⁷⁷. [firma z branży motoryzacyjnej]

Przedsiębiorstwa mogą wykorzystać tę potrzebę rodziców do zwiększenia swojej widoczności i przyciągnięcia ich uwagi poprzez reklamy i kampanie marketingowe, na co zwraca uwagę jeden z respondentów: *uczestniczymy w targach w szkole, podczas których mamy okazję porozmawiać m.in. z rodzicami uczniów¹¹⁷⁸.* [firma z branży budowlanej]. Kierowanie marketingu do rodziców może przyczynić się do budowania pozytywnego wizerunku firmy jako pracodawcy, który dba o rozwój zawodowy swoich pracowników, co powoduje wzrost zaufania, w oczach rodziców i zainteresowanie potencjalnych pracowników. Zgodnie z relacją jednego z badanych:

(...)uczestniczyłam na zebraniach z rodzicami i tam tłumaczyłam im o zaletach współpracy z naszą firmą. Na pewno na nowy rok szkolny będziemy starali się powtórzyć tę akcję i w ten sposób pozyskiwać uczniów¹¹⁷⁹. [firma z branży budowlanej]

Dodatkowo, ukierunkowany marketing skierowany do rodziców może odgrywać istotną rolę w promowaniu szkół kształcenia zawodowego. Wielokrotnie te placówki napotykają na trudności związane z brakiem zainteresowania ze strony zarówno uczniów, jak i ich rodziców.

¹¹⁷⁷ Tamże.

¹¹⁷⁸ Tamże.

¹¹⁷⁹ Tamże.

Skupienie działań marketingowych na rodzicach może przyczynić się do zwiększenia świadomości na temat możliwości edukacyjnych oferowanych przez szkoły zawodowe. W rezultacie może to pomóc w zmniejszeniu nierównowagi pomiędzy zapotrzebowaniem na pracowników o odpowiednich kwalifikacjach a dostępnością takich pracowników na rynku pracy.

Badanie wykazało, że wewnątrz przedsiębiorstw także podejmowano działania związane z marketingiem pracodawcy (*employer branding*) skierowanym do uczniów. Młodzież stanowi istotny segment rynkowy, który w przyszłości będzie wpływać na wybór produktów i usług. W związku z tym firmy dążyły do zainteresowania młodzieżą swoimi produktami i marką już na etapie kształcenia zawodowego, aby zapewnić sobie potencjalnych klientów w przyszłości. Reprezentanci przedsiębiorców wymienili następujące działania związane z budowaniem marki wewnątrz firmy:

- zapewnienie uczniom strojów roboczych z logotypem firmy;
- szkolenie dotyczące misji i wizji firmy;
- imprezy integracyjne.

Poprzez rozpowszechnianie materiałów promocyjnych – takich jak logo firmy na gadżetach, odzieży czy artykułach biurowych – przedsiębiorstwa utrwalają swój wizerunek w świadomości młodych ludzi i ich otoczenia. Mechanizm ten opiera się na zasadzie zwiększania ekspozycji marki w naturalnym środowisku uczniów, co sprzyja jej zapamiętywaniu i pozytywnemu skojarzeniu. Jak wskazał jeden z respondentów z firmy z branży budowlanej:

Przed rozpoczęciem roku szkolnego, wręczyliśmy uczniom T-shirty, wyposażyliśmy ich w niezbędne środki ochrony indywidualnej, obuwie i spodnie robocze¹¹⁸⁰. [firma z branży motoryzacyjnej]

Niektóre przedsiębiorstwa nagrywały filmy, pokazujące przebieg pracy w firmie: *pokazujemy również film na temat naszej oferty i przebiegu praktyk¹¹⁸¹. [firma z branży motoryzacyjnej]* oraz filmy instruktażowe. Podejmowanie takich działań pozytywnie wpływa na promocję produktów i usług danej firmy oraz na upowszechnienie wiedzy w danej branży. Uczniowie, którzy uczą się konkretnego zawodu, mogą zainteresować się ofertą danego przedsiębiorstwa i w przyszłości stać się jego klientami lub partnerami biznesowymi.

¹¹⁸⁰ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok III, pyt. 3.5.: Employerbranding jest bardzo ważny dla każdego przedsiębiorcy, czy prowadzicie akcje marketingu wizerunkowego na zewnątrz firmy, wśród uczniów i ich rodziców?

¹¹⁸¹ Tamże.

Istotna dla przedsiębiorców była również integracja uczniów i lokalnej społeczności z zakładem pracy. Co ilustruje wypowiedź respondenta:

Po raz pierwszy młodzi ludzie mają styczność z firmą podczas organizowanej u nas inauguracji roku szkolnego. Na galę przyjeżdżają starostowie, prezydenci, burmistrzowie okolicznych miast, nasz zarząd. Podczas spotkania uczniowie, w eleganckich garniturach, odbierają umowy. Bardzo często zapraszamy na te wydarzenia absolwentów, którym udało się coś osiągnąć, by pokazać pierwszacom, że jak ktoś chce, to sukces jest na wyciągnięcie ręki¹¹⁸². [firma z branży motoryzacyjnej]

Podkreślając wyzwania komunikacyjne wskazywane przez przedsiębiorców, reprezentanci CWRKDiZ w swoich wypowiedziach podkreślili istnienie luki w komunikacji międzypokoleniowej. Respondenci akcentowali, że istotnym aspektem jest również dbałość o skuteczną komunikację między szkołami kształcenia zawodowego a pracodawcami, zwłaszcza w kontekście różnic pokoleniowych obecnych i przyszłych. CWRKDiZ kładzie również nacisk na inicjatywy skierowane wyłącznie do decydentów w szkołach i przedsiębiorstwach, aby wspierać tę efektywną komunikację. Podkreślają to badani:

Pracodawcy często nie są gotowi, aby pracować z wymagającym, młodym pokoleniem, dlatego oferujemy cykl szkoleń „Akademia Świadomego Pracodawcy”, na których spotykamy się z pracodawcami i przekazujemy im wiedzę w zakresie współpracy z młodym pokoleniem¹¹⁸³. [CWRKDiZ w Kaliszu]

W dużych firmach, gdzie instruktorami praktycznej nauki są młodzi ludzie. Oni mają zupełnie inne podejście do młodzieży, naprawdę mają wspólny język, potrafią im wszystko pokazać ze spokojem, wytłumaczyć, charakteryzują się dużo większą cierpliwością niż osoby starsze¹¹⁸⁴. [CWRKDiZ w Pile]

Reasumując, rodzaj podejmowanych działań komunikacyjnych oraz wykorzystywanych narzędzi zależy od preferencji i dostępności obu stron. Istotne jest, aby komunikacja była regularna, jasna i klarowna, aby przedsiębiorstwo i szkoła mogły skutecznie współpracować i osiągnąć wspólne cele.

Istotnym wymiarem komunikacji w ramach współpracy między szkołami prowadzącymi kształcenie zawodowe a przedsiębiorstwami jest proces monitorowania i ewaluacji, który (zgodnie z opiniami respondentów) pełni zasadniczą funkcję w utrzymaniu wysokiej jakości i efektywności wspólnych działań. Monitoring oznacza systematyczne obserwowanie i

¹¹⁸² Tamże.

¹¹⁸³ Zob. scenariusz nr 2 - samorząd, blok III, pyt. 3.2.: W jaki sposób Centra Wspierania Rzemiosła, Kształcenia Dualnego i Zawodowego budują i utrzymują komunikację z pracodawcami i szkołami?

¹¹⁸⁴ Zob. scenariusz nr 2 - samorząd, blok III, pyt. 3.1.: Jak wygląda komunikacja między szkołami, przedsiębiorstwami i samorządem? Co działa dobrze, a co wymaga poprawy?

analizowanie przebiegu realizacji uzgodnionych działań, wynikających z podpisanych porozumień między szkołą a pracodawcą. Jego zasadniczym celem jest nie tylko kontrola postępów i jakości kształcenia, ale również identyfikacja ewentualnych trudności oraz umożliwienie szybkiego reagowania na nieprawidłowości. Przedstawiciele firm biorący udział w badaniu podkreślali znaczenie bieżącego przepływu informacji z opiekunami uczniów realizujących praktyki zawodowe. Tak zorganizowana wymiana informacji umożliwia podejmowanie natychmiastowych działań naprawczych i przyczynia się do elastycznego dostosowywania warunków współpracy do aktualnych potrzeb obu stron. Monitoring i ewaluacja, traktowane jako procesy komunikacyjne, odgrywają zatem istotną rolę w budowaniu zaufania, wzmacnianiu relacji oraz zwiększaniu transparentności współpracy międzyinstytucjonalnej¹¹⁸⁵. Co ilustrują słowa przedstawicieli badanej grupy:

*Jeżeli coś się dzieje w szkole, np. w sprawach wychowawczych, to jestem o tym informowany. Kiedy uczeń sprawia jakieś problemy, to zarówno ja, jak i jego nauczyciel, przeprowadzamy z nim rozmowę. Uzupełniamy się wzajemnie*¹¹⁸⁶. [firma z branży motoryzacyjnej]

*Po każdym takim procesie mamy spotkanie i omawiany wspólnie wyniki naszej współpracy. Jesteśmy w stałym kontakcie*¹¹⁸⁷. [firma z branży produkcyjnej]

W niektórych przedsiębiorstwach współpraca ze szkołami i uczniami była monitorowana przez wyodrębnione działy (zajmujące się np. szkoleniami), w innych zajmowały się nią specjalne grupy projektowe, a w części firm za monitoring odpowiadali pracownicy wykonujący pracę instruktorów zawodu. W dużej firmie produkcyjnej (artykuły budowlane) za współpracę ze szkołami odpowiadało centrum szkoleń – dział zajmujący się monitorowaniem kooperacji z placówkami edukacyjnymi. Zadaniem tej jednostki był stały kontakt z dyrektorami szkół. W innej badanej firmie działała grupa projektowa, zajmująca się kształceniem zawodowym. Odpowiadała głównie za kwestie merytoryczne i przebieg szkoleń, wyznaczanie opiekunów uczniów na terenie zakładu pracy. W tym przedsiębiorstwie w proces kształcenia zawodowego włączony był też dział HR, który zajmuje się rekrutacją oraz *employer brandingiem*¹¹⁸⁸ wśród młodzieży. Oba zespoły (grupa projektowa i dział HR) spotykają się,

¹¹⁸⁵ A. Habib, *Monitoring and Evaluation as Tools for Enhancing Institutional Communication and Learning*, New York: Routledge, 2018, ss. 47-61.

¹¹⁸⁶ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok III, pyt. 3.6.: W jaki sposób monitorowana i ewaluowana w Pana/i przedsiębiorstwie jest współpraca ze szkołą? Czy jest Pan/i zadowolona?

¹¹⁸⁷ Tamże.

¹¹⁸⁸ *Employer branding* to strategiczny proces kształtowania wizerunku organizacji jako atrakcyjnego pracodawcy w oczach obecnych i potencjalnych pracowników. Obejmuje działania komunikacyjne, kulturowe i organizacyjne, których celem jest przyciąganie, angażowanie i zatrzymywanie talentów, a także budowanie spójnej i autentycznej tożsamości pracodawcy. Zob. S. Backhaus, K. Tikoo, *Conceptualizing and Researching Employer Branding*, „Career Development International”, t. 9, no. 5, 2004, ss. 501-517.

by omówić poszczególne etapy współpracy ze szkołami kształcenia zawodowego oraz jej efekty. Dodatkowo, bardzo ważną zadania wykonują instruktorzy praktycznej nauki zawodu zatrudnieni w przedsiębiorstwach. W dużym przedsiębiorstwie z branży motoryzacyjnej, instruktorzy są włączani w proces współpracy na bardzo wczesnym etapie współpracy. Jak zaznaczył respondent:

Nasi instruktorzy są swego rodzaju wychowawcami, znają wszystkie roczniki swoich podopiecznych. Przedstawiają się rodzicom i uczniom już w pierwszej klasie, chociaż zajęcia prowadzą dopiero od drugiej. Ważne jest jednak to, że uczniowie wiedzą, z kim mogą się kontaktować w razie wątpliwości czy problemów. Instruktorzy organizują również spotkania, podczas których określają oczekiwania firmy wobec uczniów¹¹⁸⁹. [firma z branży motoryzacyjnej]

Uczestnicy wywiadów z grupy szkół kształcenia zawodowego również podkreślali wagę procesów monitorujących współpracę. W kontraście do firm, monitoringiem współpracy w placówkach edukacyjnych zajmowała się przeważnie jedna osoba, która była w stałym (najczęściej e-mailowym) kontakcie z pracodawcami. Co podkreślali badani:

(...) monitoruję realizację praktycznej nauki zawodu w przedsiębiorstwach. Współpracujemy z blisko 150 pracodawcami, tam uczniowie mają praktyczną naukę zawodu. Tak naprawdę jest to niemożliwe, żeby tak w 100% monitorować sytuację, która jest u pracodawcy¹¹⁹⁰. [Zespół Szkół im. Hipolita Cegielskiego w Chodzieży]

Spotykamy się z pracodawcami, ustalamy wspólnie plan działania¹¹⁹¹. [Zespół Szkół Budownictwa i Kształcenia Zawodowego w Koninie]

W ramach procesu ewaluacji przedsiębiorcy, szkoły a także CWRKDiZ zbierają i przetwarzają informacje dotyczące realizacji działań w zakresie szkolenia praktycznego lub praktyk zawodowych, takie jak:

- liczba uczniów biorących udział w praktykach lub szkoleniu praktycznym,
- czas trwania praktyk lub szkolenia praktycznego,
- ocena pracy uczniów przez nauczycieli i pracodawców,
- wyniki egzaminów i ocen w szkole,
- ilość i rodzaj narzędzi i materiałów potrzebnych do przeprowadzenia szkolenia praktycznego,
- koszty szkolenia praktycznego lub praktyk zawodowych,

¹¹⁸⁹ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok III, pyt. 3.6.: W jaki sposób monitorowana i ewaluowana w Pana/i przedsiębiorstwie jest współpraca ze szkołą? Czy jest Pan/i zadowolona?

¹¹⁹⁰ Zob. scenariusz nr 1 - szkoła, blok III, pyt. 3.6.: W jaki sposób monitorowana i ewaluowana w Pana/i organizacji jest współpraca z przedsiębiorstwem? Czy jest Pan/i zadowolona?

¹¹⁹¹ Tamże.

- zadowolenie uczniów z praktyk zawodowych,
- jakość współpracy z nauczycielami/ firmami.

Informacje pozyskiwane w ramach bieżącego monitoringu współpracy są następnie analizowane (ewaluowane), co pozwala identyfikować zarówno mocne, jak i słabe strony realizowanych działań, a także planować działania usprawniające w przyszłości. Wypowiedzi przedstawicieli firm potwierdzają długofalowe zaangażowanie przedsiębiorstw w kształcenie zawodowe oraz wskazują na konkretne efekty tej współpracy:

Przez 15 lat nasza firma wykształciła 140 uczniów w czterech zawodach, 117 z nich zatrudniliśmy. Do dzisiaj pracuje u nas 65% tych osób – to duża wartość dodana, bo świetnie znają firmę, mogą się u nas rozwijać, awansować¹¹⁹². [firma z branży produkcyjnej]

Mocno zaangażowaliśmy się w kształcenie zawodowe. Zaczynaliśmy z jedną klasą i jedną szkołą, obecnie szkolimy prawie 150 uczniów¹¹⁹³. [firma z branży produkcyjnej]

Z analizy zgromadzonych danych jakościowych wynika, że procesy związane z oceną współpracy są istotne dla wszystkich badanych grup. Wydaje się, że pracodawcy podchodzą najbardziej profesjonalnie do procesów ewaluacji w kontekście współpracy szkół kształcenia zawodowego z przedsiębiorstwami. Przykładowo, w uczestniczącym w badaniu przedsiębiorstwie produkcyjnym (z branży motoryzacyjnej) ewaluacja była realizowana za pomocą krótkiej ankiety przeprowadzanej wśród uczniów. Uczniowie odpowiadali na szereg pytań dotyczących kształcenia zawodowego prowadzonego na terenie zakładu produkcyjnego. Wskazywali m.in. czy realizowany w firmie program ma realny wpływ na ich wiedzę, umiejętności i postawy (i przełożenie na oceny z przedmiotów zawodowych), czy podoba im się sposób prowadzenia zajęć, czy narzędzia i infrastruktura są na odpowiednim poziomie. Deklarowali też, czy chcieliby podjąć pracę w firmie, w której odbywają praktyki. Zgodnie z relacją jednego z badanych:

Tak, ewaluacja jest przeprowadzana na podstawie oceny zajęć wśród uczniów. (...) Pytania dotyczyły – czy realizowany w firmie program ma realny wpływ na wiedzę, umiejętności i postawy, które owocują ocenami z przedmioty; czy sposób prowadzenia zajęć na terenie zakładu jest efektywny; czy narzędzia, infrastruktura, nauczyciele są pomocni w zdobywaniu wiedzy; czy chcą już być przyszłymi pracownikami firmy¹¹⁹⁴. [firma branży motoryzacyjnej]

¹¹⁹² Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok III, pyt. 3.6.: W jaki sposób monitorowana i ewaluowana w Pana/i przedsiębiorstwie jest współpraca ze szkołą? Czy jest Pan/i zadowolona?

¹¹⁹³ Tamże.

¹¹⁹⁴ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok III, pyt. 3.6.: W jaki sposób monitorowana i ewaluowana w Pana/i przedsiębiorstwie jest współpraca ze szkołą? Czy jest Pan/i zadowolona?

Analogiczne działania o charakterze ewaluacyjnym, ukierunkowane na poznanie opinii i planów młodzieży, zostały zrealizowane przez pracowników CWRKDiZ. W ramach rozmów z uczniami analizowano ich zamierzenia zawodowe po zakończeniu cyklu kształcenia. Zwracano uwagę na aspekty motywujące młodzież do wyboru określonej ścieżki edukacyjnej lub branży zawodowej. Wśród najczęściej wskazywanych czynników respondenci wymieniali wpływ rodziców oraz decyzje rówieśników jako istotne determinanty podejmowanych wyborów. Co potwierdzają wypowiedzi respondentów:

Zapytaliśmy 800 uczniów, co chcą dalej robić po skończonej szkole¹¹⁹⁵. [CWRKDiZ w Koninie] (badania to pokazują) z jednej strony bardzo dużo młodym pomagają rodzice, to jest bardzo duży odsetek takiego wsparcia, z drugiej strony młodzi się kierują decyzjami kolegów/koleżanek¹¹⁹⁶. [CWRKDiZ w Pile]

Szkoły również deklarowały przeprowadzanie procesów związanych z ewaluacją współpracy z przedsiębiorcami. W szkołach najczęściej organizowano coroczne spotkanie z pracodawcami, na którym ustalano warunki współpracy czy potrzeby pracodawców. Ilustrują to wypowiedzi badanych:

Spotykamy się w sierpniu i na nowo weryfikujemy program nauczania, liczbę godzin do realizacji, wprowadzamy aktualizacje¹¹⁹⁷. [firma z branży motoryzacyjnej]
Co roku organizujemy spotkanie z pracodawcami w okresie jesiennym¹¹⁹⁸. [Zespół Szkół im. Hipolita Cegielskiego w Chodzieży]

Przy tworzeniu oferty na nowy rok, kontaktuję się mailowo z przedsiębiorcami, w celu zweryfikowania, jakie zawody są potrzebne¹¹⁹⁹. [Technikum i branżowa szkoła I stopnia w Tarnowie Podgórnym]

Z zebranych danych wynika, że ewaluacja wśród respondentów odbywa się w formie ankiety, wywiadu lub spotkania oceniającego. Na podstawie zebranych informacji przygotowywany jest raport lub podsumowanie, w którym zawarte są wnioski i zalecenia dotyczące dalszego rozwoju współpracy oraz rekomendacje na przyszłość.

Ponadto, wszystkie grupy respondentów przeprowadzały działania związane z analizą potrzeb rynku pracy, gotowością do podjęcia współpracy oraz komunikacją związaną z

¹¹⁹⁵ Zob. scenariusz nr 2 - samorząd, blok III, pyt. 3.5.: W jaki sposób monitorowana i ewaluowana w Pana/i przedsiębiorstwie jest współpraca ze szkołą? Czy jest Pan/i zadowolona?

¹¹⁹⁶ Tamże.

¹¹⁹⁷ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok III, pyt. 3.6.: W jaki sposób monitorowana i ewaluowana w Pana/i przedsiębiorstwie jest współpraca ze szkołą? Czy jest Pan/i zadowolona?

¹¹⁹⁸ Zob. scenariusz nr 1 - szkoła, blok III, pyt. 3.6.: W jaki sposób monitorowana i ewaluowana w Pana/i organizacji jest współpraca z przedsiębiorstwem? Czy jest Pan/i zadowolona?

¹¹⁹⁹ Tamże,

społeczną odpowiedzialność biznesu, czyli CSR. W jednym z badanych przypadków szkoła przeprowadziła analizę potrzeb lokalnego rynku pracy, co stanowi proces umożliwiający zidentyfikowanie aktualnych i przyszłych potrzeb tego rynku. Innymi słowy, analiza potrzeb ma na celu poznanie oczekiwań kadrowych lokalnych przedsiębiorstw, co jest istotne przed wprowadzeniem nowych kierunków kształcenia. Dzięki analizie można precyzyjnie określić jakie umiejętności i kompetencje są wymagane przez pracodawców, co umożliwia szkole lepsze dostosowanie programu nauczania do rzeczywistych potrzeb rynku pracy. Analiza potrzeb lokalnego rynku pracy pozwala również upewnić się, że absolwenci szkół posiadają odpowiednie kwalifikacje i umiejętności, które są pożądane w danej branży, co zwiększa ich szanse na zatrudnienie po zakończeniu edukacji. Jak zauważa jeden z respondentów:

Zanim szkoła powstała były prowadzone badania rynkowe czy taka szkoła jest potrzebna w naszym regionie. Prowadzono spotkanie z rodzicami w szkołach podstawowych w naszej gminie i był duży procent poparcia dla idei budowania takiej szkoły¹²⁰⁰. [Technikum i branżowa szkoła I stopnia w Tarnowie Podgórnym]

CWRKDiZ przeprowadzały także analizę gotowości przedsiębiorstw do nawiązania współpracy ze szkołami kształcenia zawodowego. Te analizy pozwalały na zidentyfikowanie potencjalnych partnerów, którzy byliby zainteresowani współpracą z placówką szkolną. W rezultacie, uzyskano lepsze zrozumienie potrzeb przedsiębiorstw oraz ich wymagań kadrowych, co pozwalało określić, czy dana szkoła była w stanie sprostać tym wymaganiom. Przeprowadzenie analizy gotowości przedsiębiorstw do współpracy ze szkołą miało także na celu minimalizację ryzyka nieudanej kooperacji oraz ograniczenie zbędnych kosztów. Jak podkreślił jeden z respondentów w trakcie rozmowy:

Naszym pierwszym krokiem jest przeprowadzenie ankiet wśród pracodawców, w celu sprawdzenia warunków do współpracy. Jeśli jest więcej odpowiedzi negatywnych, to my doradzamy co może zrobić takie przedsiębiorstwo, aby móc w przyszłości nawiązać współpracę. Jeśli większość odpowiedzi jest twierdząca, to często do naszego zadania należy pozyskanie uczniów dla tej firmy¹²⁰¹. [CWRKDiZ w Pile]

Interesującą częścią komunikacji był wspomniany już CSR. Dla środowiska przedsiębiorców ważnym aspektem motywującym do współdziałania dla poprawy kształcenia zawodowego w swoim regionie było działanie firmy zgodnie z zasadami społecznej

¹²⁰⁰ Zob. scenariusz nr 1 - szkoła, blok III, pyt. 3.6.: W jaki sposób monitorowana i ewaluowana w Pana/i organizacji jest współpraca z przedsiębiorstwem? Czy jest Pan/i zadowolona?

¹²⁰¹ Zob. scenariusz nr 2 - samorząd, blok III, pyt. 3.5.: W jaki sposób monitorowana i ewaluowana w Pana/i przedsiębiorstwie jest współpraca ze szkołą? Czy jest Pan/i zadowolona?

odpowiedzialności biznesu. Badane przedsiębiorstwa dobrowolnie uwzględniały interesy społeczne związane z przygotowaniem edukacyjnym młodych ludzi, uwzględniając w tym procesie interesy szkół kształcenia zawodowego czy samorządu lokalnego. Co podkreślali badani:

Kierujemy się zasadami społecznej odpowiedzialności biznesu – oddajemy to, co otrzymujemy od klientów, kupujących nasze produkty. Zależy nam, by mieć swój wkład w proces unowocześniania kształcenia i podnoszenia poziomu edukacji¹²⁰². [firma z branży budowlanej]

Zatrudniamy rzemieślników i budowlańców (...) Chcemy, żeby nasza marka była rozpoznawalna już na początku kształcenia przyszłych pracowników tych branż, i chcemy pomagać w tym procesie¹²⁰³. [firma z branży budowlanej]

W podnoszeniu poziomu edukacji w województwie wielkopolskim pracodawcy widzieli m.in. szansę dla wzrostu konkurencyjności swojego przedsiębiorstwa poprzez zwiększenie poziomu rozpoznawalności swojej marki.

Podsumowując powyższe, istnieje kilka ważnych praktyk skutecznej komunikacji, które są istotne dla zapewnienia sukcesu w obszarze efektywnego kształcenia zawodowego. Przede wszystkim, stały monitoring procesu komunikacyjnego stanowi fundament skuteczności. Systematyczna analiza reakcji odbiorców, śledzenie trendów i dostosowywanie strategii na bieżąco umożliwiają m.in. dostarczanie odpowiednich treści w odpowiednim czasie. Ewaluacja procesu to kolejny niezbędny element w procesie komunikacji. Regularne oceny skuteczności przekazu pozwalają na zidentyfikowanie słabych punktów oraz obszarów wymagających poprawy. Dzięki tym informacjom można dostosować strategię współpracy w celu osiągnięcia lepszych rezultatów. Kolejnym istotnym aspektem jest badanie potrzeb i ich analiza. Rozpoznanie oczekiwań i potrzeb odbiorców: szkół, pracodawców (rynku pracy), a także młodzieży umożliwia dostarczanie i dopasowanie treści, które są dla danych odbiorców interesujące. To, z kolei, zwiększa zaangażowanie i efektywność współpracy. Następnie, używanie atrakcyjnych dla danej grupy kanałów komunikacji. Dostosowanie przekazu do preferencji odbiorców oraz wykorzystanie różnorodnych mediów, takich jak media społecznościowe czy platformy wideo, przyciąga uwagę i zwiększa skuteczność przekazu – jest to kardynalna zasada w dzisiejszym cyfrowym świecie. W procesie komunikacji i marketingu kształcenia zawodowego niezwykle istotne jest także kierowanie treści zarówno do uczniów, jak i do ich opiekunów. Decyzje dotyczące ścieżki edukacyjnej często są podejmowane

¹²⁰² Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok III, pyt. 3.4.: Jakie działania informacyjne i promocyjne podejmuje Państwo, by lepiej komunikować swoją ofertę edukacyjną/zawodową uczniom, rodzicom i pracodawcom?

¹²⁰³ Tamże.

wspólnie. Dlatego istotne jest dostarczenie informacji zarówno młodzieży, jak i ich opiekunom, umożliwiając im świadome wybory edukacyjne.

Wymienione działania tworzą fundament efektywnej komunikacji w obszarze edukacji zawodowej i odgrywają istotną rolę w kształtowaniu trwałych relacji oraz osiąganiu oczekiwanych rezultatów. Należą do nich: systematyczny monitoring, ocena przebiegu współpracy, diagnoza potrzeb uczestników procesu, adekwatny dobór kanałów przekazu oraz dostosowanie treści komunikatów do specyfiki odbiorców i ich opiekunów.

4.3.3. Młody człowiek, uczeń, pracownik

W części poświęconej młodzieży – tj. uczniom szkół prowadzących kształcenie zawodowe oraz młodym pracownikom – przedstawiono syntetyczną charakterystykę obu tych grup, uwzględniając ich specyfikę, potrzeby i uwarunkowania uczestnictwa w systemie edukacyjno-zawodowym.

Współczesny rynek pracy charakteryzuje się obecnością wielu pokoleń pracowników, co tworzy dynamiczne środowisko zawodowe, w którym współlistnieją przedstawiciele pokoleń *Baby Boomers*, X, Y oraz Z¹²⁰⁴. Ta różnorodność pokoleniowa ma istotne znaczenie, ponieważ w firmach mogą współpracować osoby o odmiennych doświadczeniach zawodowych, wartościach, stylach pracy i preferencjach komunikacyjnych. Warto zauważyć, że ta wielopokoleniowość na rynku pracy będzie się utrzymywać i prawdopodobnie nasilać w miarę wydłużania się okresu aktywności zawodowej. Tendencja ta wynika zarówno ze wzrostu długości życia, jak i poprawy jego jakości, co sprzyja dłuższemu uczestnictwu w życiu zawodowym. Zjawisko to wiąże się także z rosnącą chęcią dłuższego pozostawania na rynku pracy, co może być efektem lepszych warunków pracy, zmieniającego się podejścia do starzenia się zawodowego oraz potrzeby utrzymania stabilności finansowej w późniejszych latach życia. Taka różnorodność wiekowa na rynku pracy stawia przed pracodawcami wyzwania związane z zarządzaniem zespołami zróżnicowanymi pod względem wieku, a także wymaga dostosowania strategii zarządzania talentami, komunikacji i kształcenia zawodowego.

Podczas przeprowadzania wywiadu pogłębionego, respondentów poproszono o ocenę młodego pokolenia, w tym uczniów szkół kształcenia zawodowego oraz młodych pracowników i praktykantów. Celem było uzyskanie informacji na temat mocnych i słabych stron tej grupy, ich kwalifikacji, kompetencji oraz obszarów, w których zauważalny jest brak umiejętności.

¹²⁰⁴ Więcej, rozdział II.

Respondenci zwrócili uwagę, że uczniowie przyjmowani do firm w ramach praktyk i staży należą do pokolenia Z, obejmującego osoby urodzone w latach 1997-2012¹²⁰⁵. Z badań wynika, że dla młodych – reprezentantów pokolenia Z, ważne są wartości etyczne i społeczne, równowaga między życiem prywatnym a zawodowym czy możliwość ciągłego rozwoju i zdobywania nowych umiejętności, co stawia wysokie wymagania przed pracodawcami. Przedsiębiorcy muszą zarządzać swoimi pracownikami i dostosowywać się do zmieniających się oczekiwań na rynku pracy. Respondenci wymienili kilka charakterystycznych cech pokolenia Z na rynku pracy. Pozytywne cechy były związane z:

- technologiczną biegłością,
- równowagą między życiem prywatnym a zawodowym,
- chęcią stałego rozwoju,
- wartościami etycznymi i społecznymi¹²⁰⁶.

Jedną z podstawowych cech Generacji Z jest ich wysoka znajomość i umiejętność adaptacji do nowoczesnych rozwiązań technologicznych. Badania wskazują, że osoby należące do tego pokolenia miały dostęp do komputerów, smartfonów i Internetu od najmłodszych lat, co skutkowało ich wyjątkową biegłością w korzystaniu z narzędzi cyfrowych. Z tego powodu łatwo przyswajają nowe technologie, mają naturalne zdolności do rozwiązywania problemów technicznych oraz wykazują dużą otwartość na innowacje¹²⁰⁷. W kontekście rozwoju zawodowego, takie cechy sprawiają, że przedstawiciele pokolenia Z są często postrzegani jako osoby, które szybko adaptują się do zmieniających się wymagań rynku pracy, zwłaszcza w obszarze nowych technologii i digitalizacji. Zgodnie z relacją jednego z badanych, młodzi mają też oczekiwania związane z kształceniem:

*Dyrekcji szkoły, z którą współpracujemy, zależało na tym, żeby uczniowie z klasy informatycznej – przyszli programiści i pracownicy szeroko pojętej branży IT – zostali wyposażeni we wszechstronną wiedzę i w przyszłości mogli odnaleźć się w każdym środowisku*¹²⁰⁸. [firma z branży usługowej w sektorze IT]

¹²⁰⁵ Patrz. Rozdział II

¹²⁰⁶ Zob. scenariusz nr 1 - szkoła, blok IV, pyt. 4.1.: Jak scharakteryzował(a)by Pan/Pani dzisiejszych uczniów szkół zawodowych? Jakie cechy i postawy są ich mocnymi stronami, a jakie stanowią wyzwanie dla nauczycieli i pracodawców?; scenariusz nr 2 - samorząd, blok IV, pyt. 4.1.: Jak scharakteryzował(a)by Pan/Pani dzisiejszych uczestników kształcenia zawodowego w województwie wielkopolskim? Jakie cechy, postawy i zachowania są dla nich typowe?; scenariusz nr 3 - biznes, blok IV, pyt. 4.1.: Jak scharakteryzował(a)by Pan/Pani ogólnie młodych ludzi wchodzących dziś na rynek pracy – zarówno jako pracowników, jak i praktykantów?

¹²⁰⁷ Należy pamiętać o szansach i zagrożeniach związanych z nowymi technologiami. Przykład: A. Smolak, *Szanse i zagrożenia...*, ss. 207-220.

¹²⁰⁸ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok IV, pyt. 4.3.: Czego młodzi pracownicy i stażyści oczekują dziś od pracodawcy? Na co zwracają szczególną uwagę?

Generacja Z coraz bardziej podkreśla wagę harmonii między życiem zawodowym a prywatnym, co kształtuje zarówno ich podejście do pracy, jak i styl życia. Dla młodych ludzi istotne jest, aby ich zawodowa działalność miała sens i wpływ na otaczający świat. Szukają ścieżek kariery, które umożliwią im spełnianie się zarówno zawodowo, jak i społecznie. Oczekują, że pracodawcy będą angażować się w cele społeczne oraz środowiskowe i propagować wartości zrównoważonego rozwoju. Równocześnie, biorąc pod uwagę potrzebę równowagi pomiędzy pracą a życiem osobistym, przyszli pracodawcy powinni zapewnić elastyczne formy zatrudnienia, opcje pracy zdalnej oraz programy rozwoju i szkoleń, dostosowane do potrzeb Generacji Z¹²⁰⁹. W przeciwieństwie do poprzednich pokoleń, dla których praca była często jedynie źródłem utrzymania, pokolenie Z poszukuje pracy, która pozwoli na stały rozwój i zdobywanie nowych umiejętności¹²¹⁰. Budowanie autentycznego i wartościowego *employer branding*, według badanych jest niezbędne dla przyciągnięcia i zatrzymania młodych pracowników z Generacji Z. Firma powinna wyróżniać się swoimi wartościami, angażować się w kwestie społeczne i środowiskowe oraz oferować atrakcyjne ścieżki¹²¹¹. Nieco inne spostrzeżenie ma przedstawiciel samorządu:

*Pojawia się też duże zainteresowanie profitami i rozwojem, jakie mogą osiągnąć w danym zawodzie*¹²¹². [CWRKDiZ w Poznaniu]

Pokolenie Z wykazuje również silne zainteresowanie pracą w środowisku, które promuje równość, różnorodność i inkluzję. Są świadomi kwestii społecznych i zdolni do krytycznego myślenia. Oczekują, że ich pracodawcy będą aktywnie dążyć do zapewnienia różnorodności w zespołach i tworzenia otwartego i tolerancyjnego miejsca pracy. Również równowaga między pracą a życiem prywatnym jest dla nich istotna, co przekłada się na oczekiwanie elastycznych godzin pracy i możliwość pracy zdalnej.

Negatywna charakterystyka młodych ludzi należących do pokolenia Z była określana przez respondentów poprzez wskazanie kilku istotnych obszarów:

- brak cierpliwości,

¹²⁰⁹ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok IV, pyt 4.2.: Czy dostrzega Pan/Pani jakieś zmiany w tym, jaka młodzież trafia do Państwa firmy na praktyki w porównaniu z poprzednimi latami? Jakie zachowania, cechy lub postawy się zmieniły?

¹²¹⁰ Tamże.

¹²¹¹ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok IV, pyt. 4.3.: Czego młodzi pracownicy i stażyści oczekują dziś od pracodawcy? Na co zwracają szczególną uwagę?

¹²¹² Zob. scenariusz nr 2 - samorząd, blok IV, pyt. 4.3.: Czego młodzi ludzie oczekują dziś od procesu kształcenia zawodowego? Teoretycznego i praktycznego?

- nadmierne uzależnienie od technologii,
- nieumiejętność przyjmowania krytyki tzw. *feedbacku*,
- brak doświadczenia zawodowego,
- nadmierne oczekiwania.

Pokolenie Z jest często charakteryzowane jako grupa osób, które wykazują silną potrzebę natychmiastowych rezultatów i gratyfikacji. Ten sposób funkcjonowania bywa powiązany z zarzutami o brak wytrwałości oraz ograniczoną gotowość do podejmowania długoterminowych wysiłków. Dodatkowo, łatwy dostęp do informacji i technologiczne umiejętności rozwiązywania problemów mogą prowadzić do większych trudności w radzeniu sobie z sytuacjami, w których odpowiedzi lub rozwiązania nie są od razu dostępne. Taka postawa często przekłada się na mniejszą tolerancję wobec procesów wymagających czasu i cierpliwości. Jak zauważają badani:

Młodzi mają zaburzoną koncentrację. To też się pojawia w rozmowach z pracodawcami, wielu pracodawców mówi, że nie mogą być pewni dzisiejszego pokolenia¹²¹³. [CWRKDiZ w Kaliszu]

Potrafia przyłożyć się do powierzonych zadań, natomiast trzeba mieć na uwadze, że są dosyć niecierpliwi¹²¹⁴. [CWRKDiZ w Kaliszu]

Zdolności technologiczne Generacji Z są szeroko podkreślane jako ich istotny atut, jednak równocześnie wskazuje się na ich nadmierną zależność od urządzeń elektronicznych oraz mediów społecznościowych, które stanowią integralną część codziennego funkcjonowania tej grupy. Badani respondenci zwrócili uwagę, że rozwój technologii wpłynął na zmiany w postawach młodych ludzi, prowadząc do wzrostu ich bierności. Uczniowie coraz częściej wykazują tendencję do oczekiwania gotowych rozwiązań, zamiast podejmować inicjatywę i samodzielnie kreować nowe pomysły czy produkty. Taki sposób funkcjonowania może być postrzegany jako wyzwanie w kontekście ich aktywności zawodowej oraz innowacyjności. Podkreślają to wypowiedzi respondentów:

W pewnym momencie pojawił się problem, że uczniowie wychodzą ze szkoły i są nieprzygotowani do pracy w danym zawodzie, bo np. szkoła nie miała warunków, żeby nauczyć

¹²¹³ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok IV, pyt. 4.4.: Jakie potrzeby i wyzwania najczęściej towarzyszą młodym osobom odbywającym staż lub praktykę? Z jakimi trudnościami mierzą się najczęściej?

¹²¹⁴ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok IV, pyt. 4.5.: W jakim zakresie – Pana/Pani zdaniem – młodzi pracownicy potrzebują dodatkowego wsparcia w adaptacji do środowiska zawodowego?

*praktyki*¹²¹⁵. [Technikum i branżowa szkoła I stopnia w Tarnowie Podgórnym]

*Nasi uczniowie bardziej stawiają na umiejętności praktyczne niż na wiedzę teoretyczną*¹²¹⁶. [Zespół Szkół im. Hipolita Cegielskiego w Chodzieży]

Negatywnym aspektem często przypisywanym Generacji Z na rynku pracy jest brak umiejętności przyjmowania krytyki. Istnieje opinia, że młodzi pracownicy z tej generacji mogą być bardziej wrażliwi na negatywną opinię i mają trudności z radzeniem sobie z konstruktywną krytyką. Przyczyną tego stanu może być wychowanie pokolenia Z w sposób, w który często otrzymywało pochwały i nagrody za swoje osiągnięcia, niezależnie od wyników. To może prowadzić do oczekiwania stałej pochwały i unikania sytuacji, w których konieczne jest przyjęcie konstruktywnej krytyki. Respondent z samorządu przedstawia opinię o kierunku, w którym powinna rozwijać się młodzież:

*Powinien być gotowy na przyjmowanie informacji zwrotnej, umieć odbierać krytykę, być nastawionym, że przychodzą do firmy nie wie wszystkiego, więc mieć też pokorę. Uczniowie nie powinni bać się popełniać błędów, rozumieć, że porażka może prowadzić do sukcesu*¹²¹⁷. [CWRKDiz w Kaliszu]

Generacja Z, jako stosunkowo nowa grupa w środowisku zawodowym, często jest oceniana jako niedoświadczona i nie w pełni przygotowana do sprostania wymaganiom rynku pracy. Wynika to głównie z ograniczonego kontaktu z rzeczywistymi warunkami oraz wyzwaniem, jakie niesie ze sobą środowisko pracy. W konsekwencji część pracodawców wyraża wątpliwości dotyczące ich zdolności do szybkiej adaptacji, podejmowania odpowiedzialności czy skutecznego radzenia sobie z dynamicznymi sytuacjami zawodowymi. Tego rodzaju oceny wskazują na potrzebę dodatkowego wsparcia w procesie wprowadzania młodych pracowników do organizacji oraz rozwijania ich kompetencji praktycznych. O czym świadczy wypowiedź jednego z uczestników badania:

*[Uczniowie] są zestresowani. Nie dziwię się im, ponieważ trafiają do firmy zwykle po raz pierwszy. Wiele kwestii jest dla nich nowością (np. podpisanie umowy)*¹²¹⁸. [firma z branży produkcyjnej]

¹²¹⁵ Zob. scenariusz nr 1 - szkoła, blok IV, pyt. 4.5.: Jak – z Pana/Pani perspektywy – zmienia się podejście uczniów do nauki zawodu na przestrzeni ostatnich lat? Czy obserwuje Pan/Pani większe zaangażowanie, obojętność, a może rosnące wymagania wobec szkoły?

¹²¹⁶ Zob. scenariusz nr 1 - szkoła, blok IV, pyt. 4.4.: Jakie potrzeby i wyzwania najczęściej towarzyszą młodym osobom odbywającym staż lub praktykę? Z jakimi trudnościami mierzą się najczęściej?

¹²¹⁷ Zob. scenariusz nr 2 - samorząd, blok IV, pyt. 4.5.: W jakim kierunku, Państwa zdaniem, powinna być rozwijana młodzież, by mogła odpowiedzialnie i skutecznie funkcjonować na rynku pracy?

¹²¹⁸ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok IV, pyt. 4.4.: Jakie potrzeby i wyzwania najczęściej towarzyszą młodym osobom odbywającym staż lub praktykę? Z jakimi trudnościami mierzą się najczęściej?

Przedstawiciele CWRKDiZ zauważyli, że część młodych ludzi cechuje brak świadomości związanej z decyzjami dotyczącymi wyboru konkretnej ścieżki zawodowej. Taki brak rozeznania, wynikający z ograniczonej wiedzy na temat możliwości kariery zawodowej lub braku sprecyzowanego pomysłu na przyszłość, często prowadzi do decyzji o kontynuowaniu kształcenia ogólnego. Sytuacja ta wskazuje na konieczność wzmocnienia działań doradczych, które pomogłyby młodzieży w świadomym planowaniu swojej drogi edukacyjno-zawodowej, zgodnie z ich zainteresowaniami i potencjałem rynku pracy. Co potwierdzają badani:

*Nie są świadomi wyborów, nie wiedzą z czym wiąże się zawód, który będą wykonywać*¹²¹⁹. [CWRKDiZ w Koninie]

*Na rynku brakuje fachowców przygotowanych do wykonywania danych zawodów. Uważam, że jeśli ktoś nie ma pomysłu na swoją karierę zawodową, to powinien wybrać konkretny zawód i iść do technikum czy szkoły branżowej, a nie do liceum ogólnokształcącego. Dobrze byłoby, żeby taka świadomość rosła wśród młodych ludzi*¹²²⁰. [Zespole Szkół nr 1 im. Powstańców Wielkopolskich w Swarzędzu]

Generacja Z, ze względu na swoje specyficzne oczekiwania wobec środowiska pracy, bywa postrzegana jako grupa o wygórowanych wymaganiach lub niewłaściwie dostosowanych oczekiwaniach względem realiów zawodowych. Ich zdecydowane naciski na zachowanie równowagi między życiem zawodowym a prywatnym, a także aspiracje do szybkiego osiągnięcia awansów, mogą być interpretowane przez niektórych pracodawców jako przejaw nierealistycznego podejścia do kariery. Co znalazło odzwierciedlenie w jednej z wypowiedzi: *pierwsze pytanie jakie zadają dotyczą finansów*¹²²¹. [CWRKDiZ w Poznaniu]. Tego rodzaju oczekiwania wskazują na konieczność wypracowania nowych strategii zarządzania i komunikacji w organizacjach, które uwzględniają specyfikę pokoleniową, ale jednocześnie wspierają młodych pracowników w realistycznym planowaniu ścieżek zawodowych.

Część respondentów podjęła próbę porównania przedstawicieli pokolenia Z z wcześniejszym pokoleniem Millenialsów, akcentując przy tym postrzegane różnice, zwłaszcza w kontekście cech i postaw młodych pracowników oraz uczniów. W wypowiedziach niektórych

¹²¹⁹ Zob. scenariusz nr 2 - samorząd, blok IV, pyt. 4.1.: Jak scharakteryzował(a)by Pan/Pani dzisiejszych uczestników kształcenia zawodowego w województwie wielkopolskim? Jakie cechy, postawy i zachowania są dla nich typowe?

¹²²⁰ Zob. scenariusz nr 2 - samorząd, blok IV, pyt. 4.2.: W jakich obszarach – Pana/Pani zdaniem – młodzi mieszkańcy Wielkopolski potrzebują szczególnego wsparcia w procesie przygotowania do pracy zawodowej?

¹²²¹ Zob. scenariusz nr 2 - samorząd, blok IV, pyt. 4.3.: Czego młodzi ludzie oczekują dziś od procesu kształcenia zawodowego? Teoretycznego i praktycznego?

pracodawców – przede wszystkim z sektora produkcyjnego – zauważalne było krytyczne nastawienie do przedstawicieli najmłodszego pokolenia, których często oceniano mniej korzystnie niż wcześniejsze roczniki. Jak podkreślali respondenci, różnice te przejawiają się m.in. w podejściu do pracy, poziomie zaangażowania oraz oczekiwaniach wobec pracodawcy. Co podkreślają respondenci:

*Niestety z roku na rok jest coraz gorzej*¹²²². [firma branży produkcyjnej].

*5 lat temu uczniowie byli chętni, to znaczy sam dopytywali co mogą jeszcze zrobić itd. Teraz uczniowie bardzo lekceważą to co się do nich mówi, mam wrażenie, że po prostu rośnie nam roszczeniowe i wygodnickie pokolenie*¹²²³. [firma branży produkcyjnej]

Dla części badanych pracodawców różnice między tymi generacjami były wyraźne i rzutowały na ich ocenę kompetencji oraz postaw młodych ludzi wobec pracy i edukacji zawodowej.

Podsumowując, wejście pokolenia Z na rynek pracy wiąże się z pojawieniem się nowych wzorców postaw i oczekiwań zawodowych, wynikających ze specyficznych cech tej grupy. Przedstawiciele Generacji Z charakteryzują się wysokimi kompetencjami technologicznymi, silnym dążeniem do zachowania równowagi między życiem zawodowym a prywatnym, potrzebą ciągłego rozwoju oraz wyraźnym ukierunkowaniem na wartości etyczne i społeczne. Właściwości te mają istotny wpływ na ich decyzje zawodowe oraz wymagania stawiane potencjalnym pracodawcom. Pomimo rosnącego zapotrzebowania na młodych pracowników, wielu pracodawców wciąż napotyka trudności w adekwatnym rozpoznaniu i zaspokojeniu potrzeb tej grupy, zwłaszcza w kontekście realizowanych praktyk i staży. Przedsiębiorstwa, które wykazują otwartość na zmiany, wspierają rozwój zrównoważony i promują innowacyjne podejście do pracy, mają większe szanse na przyciągnięcie oraz utrzymanie młodych talentów, stając się dla nich atrakcyjnym środowiskiem zawodowym.

4.3.4. Kompetencje i umiejętności

W kolejnej części badania, opierając się na wypowiedziach przedstawicieli trójsektorowej współpracy – szkoły, samorządu i biznesu – skoncentrowano się na analizie

¹²²² Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok IV, pyt. 4.2.: Czy dostrzega Pan/Pani jakieś zmiany w tym, jaka młodzież trafia do Państwa firmy na praktyki w porównaniu z poprzednimi latami? Jakie zachowania, cechy lub postawy się zmieniły?

¹²²³ Tamże.

umiejętności i kompetencji młodego pokolenia, obejmującego zarówno uczniów, jak i młodych pracowników. Współczesne kształcenie zawodowe przestaje ograniczać się wyłącznie do przekazywania wiedzy technicznej i przygotowania do wykonywania konkretnego zawodu. Coraz większy nacisk kładzie się na rozwój kompetencji miękkich, które są niezbędne w kontekście zmieniających się uwarunkowań rynku pracy. Respondenci ze wszystkich badanych środowisk zgodnie wskazywali, że umiejętności takie jak komunikacja interpersonalna, praca zespołowa, elastyczność oraz zdolność adaptacji do nowych warunków stanowią nieodłączny element skutecznego przygotowania młodzieży do aktywnego i efektywnego uczestnictwa w życiu zawodowym. Na co zwracali uwagę respondenci:

*Pracodawcy szukają pracowników z twardymi i miękkimi kwalifikacjami*¹²²⁴. [CWRKDiZ w Pile].

*W naszej firmie realizujemy głównie praktyki studenckie, w takich obszarach jak: IT, automatyka, budowa maszyn i utrzymanie ruchu, badania i rozwój, technologia i organizacja produkcji. Przeważnie trafiają do nas konstruktorzy, osoby z wykształceniem technicznym. Często gościmy też praktykantów z techników informatycznych*¹²²⁵. [firma z branży produkcyjnej]

Pomimo rosnącego znaczenia kompetencji miękkich, głównym celem edukacji zawodowej pozostaje przygotowanie uczniów do efektywnego funkcjonowania w środowisku pracy poprzez zdobycie specjalistycznych umiejętności praktycznych, teoretycznych oraz branżowych. Decydującym aspektem tego procesu jest zintegrowanie nauki teoretycznej z praktycznym doświadczeniem, co umożliwia uczniom rozwijanie zarówno kompetencji zawodowych, jak i transferowych (*transferable skills*)¹²²⁶, które są niezbędne do sprostan dynamicznym wymaganiom współczesnego rynku pracy. Osiągnięcie wysokiego poziomu umiejętności branżowych zapewnia absolwentom kształcenia zawodowego lepszą adaptację do specyficznych wymagań w danej dziedzinie. Pracodawcy nade wszystko cenią pracowników posiadających solidną wiedzę specjalistyczną oraz umiejętności pozwalające na wykonywanie zadań z wysoką efektywnością, co czyni kompetencje zawodowe decydującym kryterium

¹²²⁴ Zob. scenariusz nr 2 - samorząd, blok V, pyt. 5.2.: Jakich kandydatów szukają firmy w Wielkopolsce? Czego oczekują od młodych pracowników?

¹²²⁵ Zob. scenariusz nr 2 - biznes, blok V, pyt. 5.4.: Jakich młodych pracowników zatrudniają Państwo w przedsiębiorstwie? Jakie są obecne potrzeby kadrowe?

¹²²⁶ Kompetencje transferowalne to uniwersalne umiejętności i zdolności, które mogą być wykorzystywane w różnych kontekstach zawodowych, niezależnie od branży czy specyfiki stanowiska. Zaliczają się do nich m.in. kompetencje komunikacyjne, organizacyjne, umiejętność pracy w zespole, rozwiązywania problemów, uczenia się czy adaptacji do zmian. Ich rozwijanie odgrywa istotną rolę w zwiększaniu elastyczności jednostki na rynku pracy oraz wspiera procesy mobilności zawodowej. Zob. A. Sajkiewicz (red.), *Kompetencje a potrzeby rynku pracy*, Warszawa: Poltext, 2014, s. 45.

oceny potencjalnych kandydatów. Jak zauważył jeden z respondentów:

Pracodawcy potrzebują kandydatów do zatrudnienia, wykwalifikowanych w obszarze nie zawsze ujętym w podstawie programowej. Trudno będzie nam zatrudnić pracownika, jeśli nie ma wiedzy i praktycznych umiejętności z jakiejś wąskiej dziedziny (np. z pneumatyki) lub nie umie obsługiwać określonego programu graficznego¹²²⁷. [firma z branży motoryzacyjnej]

Przedstawiciele jednej z badanych firm, w której pojawiło się zapotrzebowanie na fachowców w zawodzie mechatronika samochodowego, doszli do wniosku, że pożądane umiejętności w dużym stopniu pokrywają się z podstawą kształcenia w zawodzie mechanika. Ponieważ system edukacji dopuszcza wprowadzenie zmian w programie, firma mogła wpłynąć na kształt programu nauczania w danym zawodzie. Jak zaznaczył respondent:

Doradziliśmy, by szkoła zawodowa uruchomiła kierunek „operator maszyn i urządzeń do przetwórstwa tworzyw sztucznych”. Bardzo trudno dziś znaleźć pracownika, który ma kompetencje w tym zakresie¹²²⁸. [firma z branży produkcyjnej]

Według respondentów, przedsiębiorstwa szukają pracowników, którzy chcą rozwijać swoje umiejętności i zdobywać nowe doświadczenia. Osoby, które nieustannie poszerzają swoją wiedzę i umiejętności w danej dziedzinie, mają większe szanse na awans zawodowy, a także na realizację swoich zawodowych celów i marzeń. O czym świadczy wypowiedź jednego z uczestników badania:

Bardzo trudno znaleźć pracownika, który posiada wszystkie niezbędne umiejętności. Szkoła daje uczniom bardzo dobre przygotowanie teoretyczne, a my chcemy im pomóc w zastosowaniu tej wiedzy w praktyce¹²²⁹. [firma z branży produkcyjnej]

We współczesnym dynamicznym świecie, w którym zmiany zachodzą bardzo szybko, niektóre kompetencje i umiejętności, które były niezbędne w przeszłości, mogą przestać być wystarczające w przyszłości. Jak już wspomniano, dziś kształcenie zawodowe pełni również ważną rolę w rozwijaniu kompetencji miękkich (w niektórych opracowaniach nazywane kompetencjami przyszłości), takich jak komunikacja, współpraca czy rozwiązywanie problemów. Te kompetencje są uważane za kluczowe dla uczestnictwa w gospodarce opartej na wiedzy i innowacji, ponieważ wspierają kreatywność, innowacyjność i adaptacyjność do zmieniających się warunków pracy. Dlatego też, kształcenie zawodowe

¹²²⁷ Zob. scenariusz nr 2 - biznes, blok V, pyt. 5.4.: Jakich młodych pracowników zatrudniają Państwo w przedsiębiorstwie? Jakie są obecne potrzeby kadrowe?

¹²²⁸ Tamże.

¹²²⁹ Zob. scenariusz nr 2 - biznes, blok V, pyt. 5.3.: Kto, Pana/Pani zdaniem, powinien odgrywać kluczową rolę w przygotowaniu młodzieży do życia zawodowego – szkoła, środowisko biznesowe, czy współpraca obu stron?

przyczynia się do kształtowania wszechstronnych, kompetentnych i elastycznych jednostek, które są gotowe sprostać wyzwaniom współczesnego świata pracy i społeczeństwa, a także są przygotowane na rynek pracy przyszłości. W toku przeprowadzonego badania respondenci wskazywali na trzy grupy kompetencji: poznawcze, społeczne i techniczne. Jak podkreślił jeden z respondentów w trakcie rozmowy:

*Istotne jest to, żeby kłaść nacisk na umiejętności miękkie. Wtedy tak naprawdę wypuszczamy gotowych pracowników po naszej szkole, którzy nie boją się wejść do biznesu, wiedzą, jak się zachować*¹²³⁰. [Zespół Szkół Łączności]

Szkoły aktywnie działają, np. poprzez organizowanie dodatkowych konkursów, aby ich uczniowie posiadli nie tylko niezbędne dla danego zawodu kompetencje i umiejętności, ale także dodatkowe kompetencje. Co znalazło odzwierciedlenie w jednej z wypowiedzi:

*Organizuje różnego typu konkursy, które rozwijają umiejętności i zainteresowania uczniów*¹²³¹. [Zespół Szkół im. Hipolita Cegielskiego w Chodzieży]

W kontekście zmieniających się wymagań rynku pracy, wyjątkowego znaczenia nabierają tzw. kompetencje przyszłości. Wśród nich respondenci wskazywali przede wszystkim na umiejętność generowania nowych pomysłów, otwartość na zmiany oraz gotowość do eksperymentowania – cechy stanowiące istotne przejawy kreatywności i innowacyjności. Kompetencje te odgrywają fundamentalną rolę zarówno w rozwoju zawodowym, jak i osobistym. Umożliwiają skuteczne rozwiązywanie problemów, sprzyjają elastycznemu reagowaniu na dynamiczne warunki otoczenia oraz zwiększają konkurencyjność jednostki na rynku pracy. Ich obecność sprzyja również przełamaniu schematów myślenia i aktywnemu poszukiwaniu nowych rozwiązań i ścieżek działania. Podkreśla to również respondent w swojej wypowiedzi:

*(...) dążymy do obudzenia w uczniach kreatywności, żeby widzieli, że nauka zawodu jest ciekawa*¹²³². [Technikum i branżowa szkoła I stopnia w Tarnowie Podgórnym]

Istotna była także biegłość w obsłudze nowoczesnych narzędzi i technologii, w tym

¹²³⁰ Zob. scenariusz nr 1 - szkoły, blok V, pyt. 5.3.: Jakie są mocne strony uczniów – co najczęściej wyróżnia młodzież uczącą się w Państwa placówce? Jakie kompetencje i umiejętności wymagają, według Państwa, największego wsparcia i rozwoju?

¹²³¹ Zob. scenariusz nr 1 - szkoły, blok V, pyt. 5.4.: Czy w szkole realizowane są zajęcia, szkolenia lub projekty rozwijające tzw. kompetencje miękkie (np. komunikacja, współpraca, zarządzanie sobą)? Jakie formy się sprawdzają?

¹²³² Zob. scenariusz nr 1 - szkoły, blok V, pyt. 5.5.: Czy w szkole realizowane są zajęcia, szkolenia lub projekty rozwijające tzw. kompetencje miękkie (np. komunikacja, współpraca, zarządzanie sobą)? Jakie formy się sprawdzają?

programowania, analizie danych, sztucznej inteligencji, robotyce i innych technologiach cyfrowych. Respondenci zwracali uwagę również na kompetencje techniczne, tzw. twarde. Nade wszystko ważne są kompetencje cyfrowe, które nabierają podstawowego znaczenia.

Jednakże, respondenci poświęcili najwięcej uwagi kompetencjom społecznym, które wydają się niezbędnymi w środowisku pracy. Kompetencje społeczne wymagają kontaktu z drugim człowiekiem, pracy zespołowej lub zarządzania ludźmi. Do kompetencji tego typu należą: efektywna współpraca w grupie, przywództwo i przedsiębiorczość oraz inteligencja emocjonalna. W wypowiedziach przedstawicieli szkół pojawiły się sprzeczne odpowiedzi:

*Budowanie pewności siebie uczniów, bo często jest tak, że przy odpowiedzi na forum uczniowie się wstydzą*¹²³³. [Zespołu Szkół Budownictwa i Kształcenia Zawodowego w Koninie]

*(...) kiedy przedsiębiorcy pojawiają się w naszej szkole, nie mogłam się nadziwić, jaka nasza młodzież jest kulturalna. Uczymy ich też gestów grzecznościowych, jak podawać rękę, jak słuchać innych i zwracać się do nich. To są z pozoru błahе rzeczy, ale jak ważne*¹²³⁴. [Zespół Szkół Łączności]

Ciekawe wnioski przyniosły wypowiedzi respondentów dotyczące kompetencji komunikacyjnych młodzieży, zwłaszcza w kontekście rozbieżności pomiędzy samooceną uczniów a oceną formułowaną przez innych uczestników procesu kształcenia zawodowego. Znaczącym przykładem tej rozbieżności była wypowiedź przedstawiciela CWRKDiZ, który przeprowadził analizę danych statystycznych pochodzących z narzędzia Zintegrowany System Informacji Zawodowej, funkcjonującego w województwie wielkopolskim. Na podstawie tej analizy wskazano, że kompetencje w zakresie komunikacji interpersonalnej są odmiennie postrzegane przez młodzież i przez pracodawców – młodzi ludzie mają tendencję do zawyżania oceny własnych umiejętności w tym obszarze, podczas gdy pracodawcy często oceniają je znacznie bardziej krytycznie. Na co zwrócił uwagę jeden z rozmówców:

*Ostatnio rozpatrywałam posiadanie umiejętności społecznych wśród młodych ludzi. 52% badanych, 2225 użytkowników systemu zawodowcy.org, wskazuje jako najczęściej posiadającą umiejętność społeczną zdolność komunikowania się. Jako drugą 45% umiejętność pracy w zespole, jako trzecią odpowiedzialność, dokładność 44%, a zdolności organizacyjne 33%. Co jest dziwne, gdy komunikujemy się z pracodawcami, często informują nas, że wśród młodych ludzi właśnie brak umiejętności komunikowania się*¹²³⁵. [CWRKDiZ w Pile]

¹²³³ Zob. scenariusz nr 1 - szkoły, blok V, pyt. 5.2.: Jakie są mocne strony uczniów – co najczęściej wyróżnia młodzież uczącą się w Państwa placówce? Jakie kompetencje i umiejętności wymagają, według Państwa, największego wsparcia i rozwoju?

¹²³⁴ Tamże.

¹²³⁵ Zob. scenariusz nr 2 - samorząd, blok V, pyt. 5.3.: Jakie kompetencje – z podziałem na poznawcze, społeczne i techniczne – są najistotniejsze z punktu widzenia przygotowania uczniów do pracy? (Które z nich są rozwijane w województwie wielkopolskim, w powiecie?)

Praca w środowisku wielopokoleniowym, a zwłaszcza komunikacja z przedstawicielami starszych pokoleń, często stanowi wyzwanie dla współczesnej młodzieży. Jak zauważa jeden z respondentów:

*Z tych kompetencji miękkich trochę brakuje im umiejętności komunikowania się ze starszymi osobami*¹²³⁶. [CWRKDiZ w Poznaniu]

Efektywna praca i komunikacja w zespole międzygeneracyjnym może odgrywać istotną funkcję w osiąganiu sukcesu przez zespół. Należy jednak zwracać uwagę, że przedstawiciele różnych generacji mają różne doświadczenia, wartości, preferencje i style komunikacji, co może wpływać na dynamikę zespołu. Przykładowo, inny jest styl komunikacji dla pokolenia Z a inny dla pokolenia *Baby Boomers*, który wynika m.in. z adaptacji do technologii, zaawansowania technologicznego czy różnic społecznych. Istotę w tym kontekście stanowi podjęcie próby zrozumienia tych różnic i szukanie wspólnego języka komunikacji. W grupie respondentów reprezentujących pracodawców, niektórzy deklarowali bardzo dobry kontakt z młodymi pracownikami, inni – z kolei – przyznawali, że były z tym spore problemy. Pozytywne relacje z uczniami często wynikały stąd, że pracownicy przedsiębiorstw szkolili się w zakresie prawidłowego podejścia do młodych pracowników. Zgodnie z relacją badanych:

*Mamy bardzo dobre doświadczenia z naszymi uczniami. Chłopcy sami zaproponowali, że mogliby pojechać do swojej byłej szkoły i opowiedzieć, jak się z nami pracuje*¹²³⁷. [firma z branży produkcyjnej]

*Uczono nas technik wyjaśniania uczniom poszczególnych zagadnień. W zawodzie operator obróbki skrawaniem pewne elementy można zrobić dużo szybciej, ale ważne jest to, aby nie wywierać na nowych pracownikach presji. Trzeba dać im odpowiedni czas na wykonanie zadania, by się nie przestraszyli, nie zniechęcili*¹²³⁸. [firma z branży produkcyjnej]

Jak wspomniano powyżej, kompetencje przyszłości są niezbędne w kontekście zmieniającego się rynku pracy. Należą do nich kreatywność, umiejętności technologiczne, komunikacja i współpraca, rozwiązywanie problemów, adaptacyjność i elastyczność, kultura cyfrowa, przedsiębiorczość oraz podejmowanie inicjatywy. Ważnym elementem jest także

¹²³⁶ Zob. scenariusz nr 2 - samorząd, blok V, pyt. 5.3.: Jakie kompetencje – z podziałem na poznawcze, społeczne i techniczne – są najistotniejsze z punktu widzenia przygotowania uczniów do pracy? (Które z nich są rozwijane w województwie wielkopolskim, w powiecie?)

¹²³⁷ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok V, pyt. 5.6.: Czy spotykają się Państwo z wyzwaniami wynikającymi z różnicy pokoleń w zespole – np. pomiędzy młodymi pracownikami a starszą kadrą? Jakie są to wyzwania i jak sobie z nimi radzicie?

¹²³⁸ Tamże.

samokształcenie i rozwój zgodnie z zasadą uczenia się przez całe życie (*long life learning*). Celem takiego kształcenia jest nie tylko nauka twardych umiejętności technicznych, ale również rozwijania zdolności interpersonalnych i zarządzanie zdobytą wiedzą, które pozwolą na skuteczne odnalezienie się w dynamicznie ewoluującym środowisku zawodowym. Co potwierdzają respondenci:

*Absolwenci szkół wyposażeni w niezbędne umiejętności i prezentujący odpowiednie postawy będą atrakcyjnymi kandydatami do zatrudnienia*¹²³⁹. [firma z branży budowlanej]

*Korzystamy z nowego narzędzia, TalentReflect, jest on oparty o talenty Gallupa. Wskazuje na talenty posiadane przez drugą osobę i pokazuje mocne i słabe strony osoby*¹²⁴⁰. [CWRKDiZ w Kaliszu]

*(...) zorganizowaliśmy sieć szkolnych inkubatorów przedsiębiorczości. Chodzi nam o budowanie kreatywności. Chcemy umożliwić im rozwój zainteresowań, pasji. Do tych szkolnych inkubatorów należy w tej chwili 10 szkół w naszym subregionie*¹²⁴¹. [CWRKDiZ w Koninie]

Niestety, nadal obserwowanym i niepokojącym zjawiskiem jest niedopasowanie kompetencji i kwalifikacji absolwentów kształcenia zawodowego do wymagań pracodawców. To zjawisko utrudnia młodym osobom płynne przejście z systemu edukacji na rynek pracy, co może prowadzić do trudności w znalezieniu zatrudnienia oraz rozwoju zawodowego. Trudności ze znalezieniem zatrudnienia w wyuczonym zawodzie wpływają negatywnie, na postrzeganie rynku pracy przez młodego człowieka. O czym świadczy wypowiedź jednego z uczestników badania:

*(uczniowie) oczekują, że po ukończeniu edukacji zdobędą konkretne wykształcenie, będą mieć konkretny fach w ręku. Chcą mieć wiedzę nie tylko teoretyczną, ale też praktyczną*¹²⁴². [CWRKDiZ w Kaliszu]

Niedopasowanie kompetencyjne oraz wyuczenie zawodu, który nie jest adekwatny do potrzeb rynku pracy jest jedną z podstawowych przyczyn braku pracy w wyuczonym zawodzie, potrzeby przekwalifikowania się czy bezrobocia. Niezgodność między oczekiwaniami rynku pracy a umiejętnościami młodych ludzi wskazuje na konieczność intensyfikacji działań

¹²³⁹ Zob. scenariusz nr 2 - biznes, blok V, pyt. 5.5.: Co jest dla Państwa ważniejsze u potencjalnego kandydata – kompetencje miękkie (społeczne, komunikacyjne) czy twarde umiejętności (branżowe, techniczne)?

¹²⁴⁰ Zob. scenariusz nr 2 - samorząd, blok V, pyt. 5.1.: W jaki sposób w Państwa placówce diagnozuje się talenty i potencjał uczniów? Czy stosują Państwo konkretne narzędzia, programy, metody?

¹²⁴¹ Zob. scenariusz nr 2 - samorząd, blok V, pyt. 5.4.: Czy w państwa placówce samorządowej realizowane są zajęcia, szkolenia lub projekty rozwijające tzw. kompetencje miękkie (np. komunikacja, współpraca, zarządzanie sobą)? Jakie formy się sprawdzają?

¹²⁴² Zob. scenariusz nr 2 - samorząd, blok V, pyt. 5.5.: Jakimi kompetencjami i kwalifikacjami powinien, Pana/Pani zdaniem, odznaczać się absolwent kształcenia zawodowego w Wielkopolsce?

mających na celu lepsze dostosowanie programów kształcenia zawodowego do dynamicznych potrzeb branż i sektorów gospodarki¹²⁴³. Wymaga to także bliskiej współpracy między instytucjami edukacyjnymi a pracodawcami, aby stworzyć spójny system edukacji, który nie tylko wyposaży uczniów w konkretne umiejętności, ale również przygotowuje ich do wyzwań współczesnego rynku pracy.

4.3.5. Przyszłość kształcenia zawodowego

Ostatnia część badania przeprowadzonego za pomocą wywiadów pogłębionych, koncentrowała się na przyszłości kształcenia zawodowego. W ramach analizy danych jakościowych zadano pytania dotyczące motywacji oraz zachęt do podejmowania współpracy na rzecz kształcenia zawodowego, oczekiwań i planów na przyszłość. Celem tej części badania było zrozumienie perspektyw różnych interesariuszy na temat przyszłości kształcenia zawodowego oraz wskazanie możliwych działań i strategii, które mogłyby poprawić efektywność współpracy pomiędzy edukacją a rynkiem pracy w kontekście rozwoju młodego pokolenia. Ponadto, w wyniku analizy wyciągnięto wnioski oraz sformułowano rekomendacje dotyczące tej polityki publicznej, które zostały precyzyjnie omówione w zakończeniu niniejszej dysertacji.

Na podstawie przeprowadzonej analizy materiału badawczego, należy podkreślić, że optymalnym rozwiązaniem jest sytuacja, w której każda szkoła kształcenia zawodowego nawiązuje współpracę co najmniej z jednym pracodawcą. Takie podejście umożliwi lepsze dostosowanie procesu edukacji do realnych potrzeb rynku pracy oraz przyczyni się do wzrostu efektywności kształcenia zawodowego. Jednym ze sposobów, który może skutecznie przyciągnąć nowych pracodawców do współpracy ze szkołami kształcenia zawodowego jest zaoferowanie im konkretnych korzyści biznesowych wynikających z takiej współpracy, takich jak dostęp do wykwalifikowanej kadry, możliwość wpływania na kształtowanie programów nauczania czy budowanie pozytywnego wizerunku firmy odpowiedzialnej społecznie. Respondenci wskazywali na szereg korzyści wynikających ze współpracy przedsiębiorców ze szkołami prowadzącymi kształcenie zawodowe. Przede wszystkim podkreślano, że:

- współpraca ze szkołami kształcenia zawodowego może pomóc przedsiębiorcom w znalezieniu i zatrudnieniu odpowiednio wykwalifikowanych pracowników. Pracownicy firmy mogą uczestniczyć w procesie kształcenia zawodowego poprzez udzielanie się

¹²⁴³ Zob. scenariusz nr 2 - biznes, blok V, pyt. 5.2.: Czy obserwuje Pan/Pani niedopasowanie pomiędzy przygotowaniem młodych ludzi a wymaganiami rynku pracy?

jako prelegenci i mentorzy, co umożliwia poznanie potencjalnych kandydatów do pracy,

- przedsiębiorcy mogą korzystać z laboratoriów i pracowni szkolnych, aby testować swoje produkty i usługi. Mogą również wykorzystać szkolne projekty badawcze do rozwijania swoich pomysłów biznesowych,
- współpraca ze szkołami kształcenia zawodowego może pomóc przedsiębiorcom w rozwoju innowacyjnych rozwiązań i technologii. Mogą oni przekazywać swoje doświadczenia i wiedzę z zakresu branży, co pomoże szkołom w opracowaniu programów kształcenia odpowiadających potrzebom rynku,
- szkoły kształcenia zawodowego mogą organizować programy praktyk dla uczniów, co pozwoli przedsiębiorcom na znalezienie młodych i utalentowanych pracowników, którzy są gotowi do pracy w danym sektorze,
- współpraca ze szkołami kształcenia zawodowego może przyczynić się do poprawy wizerunku przedsiębiorstwa. Przykładem może być promowanie firmy jako organizacji, która aktywnie wspiera rozwój zawodowy młodych ludzi i inwestuje w przyszłość branży¹²⁴⁴.

Przeprowadzone badanie wśród przedstawicieli szkół kształcenia zawodowego, Centrów Wsparcia Rzemiosła, Kształcenia Dualnego i Zawodowego i środowiska pracodawców w województwie wielkopolskim potwierdziło, że wszystkie trzy badane grupy respondentów pozytywnie oceniają współpracę oraz widzą potrzebę jej dalszego pogłębienia. Respondenci zwracali również uwagę, że zależy im na zmianie społecznego postrzegania kształcenia zawodowego, a sposobem na unowocześnienie tego obszaru edukacji mogą być praktyki w przedsiębiorstwach. Wszyscy respondenci wskazywali na konieczność zacieśnienia współpracy przedsiębiorców ze szkołami przy wsparciu samorządu lokalnego, akcentując zwłaszcza zakres kształcenia praktycznego. Jak zauważyli respondenci:

*Wspólne działania edukacji i biznesu w dużym stopniu przekładają się na to, jak uczniowie postrzegają szkołę oraz współpracujące z nią przedsiębiorstwo*¹²⁴⁵. [firma z branży

¹²⁴⁴ Zob. scenariusz nr 1- szkoła, blok V, pyt. 6.1.: Jak, Pana/Pani zdaniem, powinna wyglądać efektywna współpraca pomiędzy szkołami, przedsiębiorstwami i samorządem w przyszłości? Jakie mechanizmy mogłyby ją wspierać?; scenariusz nr 2 - samorząd, blok V, pyt. 6.1.: Jak, Pana/Pani zdaniem, powinna wyglądać efektywna współpraca pomiędzy szkołami, przedsiębiorstwami i samorządem w przyszłości? Jakie mechanizmy mogłyby ją wspierać?; scenariusz nr 3 - biznes, blok V, pyt. 6.1.: Jak, Pana/Pani zdaniem, powinna wyglądać efektywna współpraca pomiędzy szkołami, przedsiębiorstwami i samorządem w przyszłości? Jakie mechanizmy mogłyby ją wspierać?

¹²⁴⁵ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok V, pyt. 6.2.: Jakie działania mogłyby skutecznie zachęcić firmy do zaangażowania się w kształcenie zawodowe? Jakie korzyści powinny być dla nich wyraźnie widoczne?

budowlanej]

*Jeżeli będzie współpraca z przedsiębiorcami i ze strony szkoły pojawi się odpowiedź na zapotrzebowanie rynkowe na konkretne zawody, to na pewno jest szansa na przyszłość kształcenia*¹²⁴⁶. [Technikum i branżowa szkoła I stopnia w Tarnowie Podgórnym]

*Wymagana jest mocno zacieśniona współpraca z rynkiem pracy. Na pewno warto słuchać pracodawców, jakie oni mają zapotrzebowania, bo da się zauważyć, że szkoły tworzą zawody, po których nie ma potem pracy dla młodych ludzi*¹²⁴⁷. [CWRKDiZ w Kaliszu]

Podkreślano, że zachęcanie nowych przedsiębiorców do współpracy ze szkołami kształcenia zawodowego wymaga oferowania korzyści biznesowych, takich jak pomoc w rekrutacji pracowników, dostęp do laboratoriów i pracowni szkolnych, rozwijanie innowacyjnych rozwiązań, organizacja programów praktyk i poprawa wizerunku firmy.

Respondenci zwracali również uwagę na liczne wyzwania związane z funkcjonowaniem systemu kształcenia zawodowego, spośród których za jedno z najistotniejszych uznano konieczność zmiany jego społecznego wizerunku. Jak już wspomniano w poprzednich rozdziałach niniejszej pracy, negatywne postrzeganie tego typu edukacji jest wynikiem różnych czynników¹²⁴⁸, które obejmują m.in. tradycyjne uprzedzenia społeczne, niską prestiżowość zawodów rzemieślniczych w porównaniu z kierunkami akademickimi oraz brak świadomości o realnych korzyściach płynących z kształcenia zawodowego. Potwierdza to wypowiedź jednego z respondentów badania:

*Duże znaczenie ma postrzeganie kształcenia zawodowego przez społeczeństwo, szkoły branżowe są spychane na drugi tor. Jesteśmy na etapie przywracanie rangi szkolnictwa zawodowego*¹²⁴⁹. [CWRKDiZ w Lesznie]

Jednym z głównych powodów jest stereotypowe myślenie młodzieży, że kształcenie zawodowe to wybór dla osób, które nie radzą sobie z nauką lub nie mają perspektyw na studia. W tym kontekście znamieną jest opinia jednego z uczestników wywiadu:

*Tak się przyjęło, że osoba ucząca się w takiej szkole, jest leniwa, niechętna do nauki. Taki jest stereotyp i w związku z tym takich uczniów gorzej się spostrzegało*¹²⁵⁰. [Zespół Szkół im.

¹²⁴⁶ Zob. scenariusz nr 1- szkoła, blok V, pyt. 6.2.: Jakie działania mogłyby skutecznie zachęcić firmy do zaangażowania się w kształcenie zawodowe? Jakie korzyści powinny być dla nich wyraźnie widoczne?

¹²⁴⁷ Zob. scenariusz nr 2 - samorząd, blok V, pyt. 6.2.: Jakie działania mogłyby skutecznie zachęcić firmy do zaangażowania się w kształcenie zawodowe? Jakie korzyści powinny być dla nich wyraźnie widoczne?

¹²⁴⁸ Patrz. Rozdział III.

¹²⁴⁹ Zob. scenariusz nr 2 - samorząd, blok V, pyt. 6.3.: Jakie zmiany systemowe (np. legislacyjne, finansowe, organizacyjne) uważa Pan/Pani za kluczowe, aby poprawić jakość i dostępność kształcenia zawodowego?

¹²⁵⁰ Zob. scenariusz nr 3 - szkoła, blok V, pyt. 6.3.: Jakie zmiany systemowe (np. legislacyjne, finansowe, organizacyjne) uważa Pan/Pani za kluczowe, aby poprawić jakość i dostępność kształcenia zawodowego?

Hipolita Cegielskiego w Chodzieży]

Niestety, również wśród dorosłych (rodziców), panuje przekonanie o drugorzędnym charakterze kształcenia zawodowego. Wynika to często z presji społecznej oraz tradycyjnego pojmowania sukcesu, które skupia się głównie na uzyskaniu tytułu naukowego czy pracy w renomowanej firmie. Kształcenie zawodowe może być nieprawidłowo postrzegane jako wybór dla osób bez wystarczających predyspozycji do studiów wyższych. Co ilustrują słowa jednego z przedstawicieli badanej grupy:

Przed wszystkim myślę, że za mocno świadomości rodziców funkcjonuje przekonanie, że szkoła branżowa jest czymś złym. Udało mi się to zaobserwować podczas zebrań z rodzicami¹²⁵¹. [firma z branży produkcyjnej]

Niemniej, taką postawę należy uznać za niesłuszną, ponieważ kształcenie zawodowe daje realne możliwości rozwoju kariery zawodowej oraz umożliwia zdobycie praktycznych umiejętności i doświadczenia w konkretnym zawodzie. Istnieje potrzeba przełamania tych stereotypów oraz zmiany podejścia zarówno wśród młodzieży, jak i ich rodziców, a także w szerokim zakresie społecznym i zawodowym, aby kształcenie zawodowe mogło zyskać należne uznanie oraz przyciągnąć ambitnych uczniów, którzy chcą rozwijać swoje umiejętności w konkretnych branżach.

Należy również podkreślić, że kształcenie zawodowe realizuje strategiczne zadania w rozwijaniu gospodarki i w zaspokajaniu potrzeb rynku pracy. Podkreśla to jeden z respondentów:

Nie oszukujmy się, takie szkoły są potrzebne, ponieważ tacy ludzie są pożądani na rynku, potrzebujemy specjalistów¹²⁵². [firma z branży produkcyjnej]

Zdobywanie praktycznych umiejętności oraz dostosowanie oferty edukacyjnej do wymagań rynku pracy jest priorytetowe dla zwiększenia zatrudnienia oraz podniesienia konkurencyjności kraju. Co ilustrują słowa jednego z przedstawicieli badanej grupy:

Pracodawcy powinni kreować zapotrzebowanie na rynku pracy i sugerować szkołom, w jakim kierunku powinny kształcić swoich uczniów. Jednak przede wszystkim placówki edukacyjne muszą zbierać informacje od przedsiębiorstw i dopasowywać nauczanie do potrzeb

¹²⁵¹ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok V, pyt. 6.3.: Jakie zmiany systemowe (np. legislacyjne, finansowe, organizacyjne) uważa Pan/Pani za kluczowe, aby poprawić jakość i dostępność kształcenia zawodowego?

¹²⁵² Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok V, pyt. 6.1.: Jak, Pana/Pani zdaniem, powinna wyglądać efektywna współpraca pomiędzy szkołami, przedsiębiorstwami i samorządem w przyszłości? Jakie mechanizmy mogłyby ją wspierać?

pracodawców¹²⁵³. [firma z branży usługowej IT]

Według uczestników badania, współpracę przedsiębiorstw z instytucjami edukacyjnymi mogłyby znacząco poprawić dalsze i pogłębione zmiany systemowe, przede wszystkim dopracowanie wprowadzonych uregulowań prawnych oraz zastosowanie dodatkowego wsparcia finansowego dla wszystkich aktorów modelu szkoła–biznes–samorząd. Pozyskane środki mogłyby zostać przeznaczone na prowadzenie nowoczesnego kształcenia praktycznego lub na wzrost wynagrodzeń kadry pedagogicznej w szkołach kształcenia zawodowego. Jak zaznaczali respondenci, takie wsparcie mogłoby zwiększyć zaangażowanie zarówno przedsiębiorstw, jak i placówek edukacyjnych, przyczyniając się do bardziej efektywnego kształcenia młodych ludzi, dostosowanego do rzeczywistych potrzeb rynku pracy:

Finansowanie szkół zawodowych przez jednostki nadrzędne jest tragiczne. Środki, jakie mamy na rozwój szkoły, są nieadekwatne do wydatków. Przede wszystkim myślę tu o pracowniach, które wymagają nowoczesnego sprzętu, ale nie to jest największym problemem. Jeszcze trudniej jest znaleźć nauczycieli przedmiotów zawodowych¹²⁵⁴. [Zespół Szkół Łączności]

Wyzwaniem nazwałbym w ogóle chęć podjęcia współpracy ze szkołami. Firma, która się na to decyduje, nie otrzymuje wystarczającego wsparcia systemowego. Przedsiębiorstwo inwestuje swoje środki finansowe i nie uzyskuje żadnych rekompensat. Być może wprowadzenie narzędzi wspierających (np. w postaci ulg podatkowych czy dofinansowania) byłoby motorem napędzającym współpracę biznesu z edukacją¹²⁵⁵. [firma z branży produkcyjnej]

Uczestnicy badania zostali również zapytani o swoją opinię na temat modelu zarządzania kształceniem zawodowym. Badani reprezentujący CWRKDiZ zwrócili uwagę na konieczność wprowadzenia ogólnych administracyjnych zmian w systemie kształcenia zawodowego. Wskazali, że oprócz Ministerstwa Edukacji Narodowej, istotną funkcję w tym procesie powinno odgrywać Ministerstwo Rozwoju, które, ich zdaniem, również powinno ponosić odpowiedzialność za rozwój kształcenia zawodowego, zwłaszcza w kontekście dostosowywania oferty edukacyjnej do potrzeb rynku pracy przyszłości i dynamicznych zmian w gospodarce w kierunku 4.0¹²⁵⁶. Co potwierdzają respondenci w swoich wypowiedziach:

¹²⁵³ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok V, pyt. 6.1.: Jak, Pana/Pani zdaniem, powinna wyglądać efektywna współpraca pomiędzy szkołami, przedsiębiorstwami i samorządem w przyszłości? Jakie mechanizmy mogłyby ją wspierać?

¹²⁵⁴ Zob. scenariusz nr 3 - szkoła, blok V, pyt. 6.5. Jakie elementy powinien uwzględniać nowoczesny model kształcenia zawodowego, by maksymalizować jego efektywność i wartość dla uczestników procesu?

¹²⁵⁵ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok V, pyt. 6.5. Jakie elementy powinien uwzględniać nowoczesny model kształcenia zawodowego, by maksymalizować jego efektywność i wartość dla uczestników procesu?

¹²⁵⁶ Gospodarka 4.0 to model rozwoju gospodarczego oparty na założeniach czwartej rewolucji przemysłowej, w której kluczową rolę odgrywają technologie cyfrowe, automatyzacja, sztuczna inteligencja, robotyzacja oraz analiza dużych zbiorów danych. Jak wskazuje Klaus Schwab – ekonomista, wizjoner i założyciel Światowego Forum Ekonomicznego w Davos – rewolucja ta prowadzi do głębokich zmian nie tylko w strukturze gospodarki, ale również w sposobie pracy, zarządzania, komunikacji i funkcjonowania społeczeństw. Gospodarka 4.0 opiera

Na pewno te rozwiązania systemowe muszą ulec zmianie, czyli raczej odgórnie, poprzez rząd, ministerstwa. Uważam, że ministerstwo powinny zacząć z sobą współpracować, bo to nie tylko po stronie Ministerstwa Edukacji stoi zadanie poprawy poziomu kształcenia zawodowego, ale też po stronie Ministerstwa Rozwoju¹²⁵⁷. [CWRKDiZ w Pile]

Administracja publiczna powinna podjąć daleko idące działania w tym kierunku - Żeby kształcenie zawodowe było atrakcyjne, musi posiadać dobrych fachowców, którzy będą przekazywać wiedzę¹²⁵⁸. [CWRKDiZ w Lesznie]

Jednakże, zdania o wprowadzeniu odgórnego modelu regulującego współpracę szkół kształcenia zawodowego z środowiskiem pracodawców były podzielone wśród pozostałych grup respondentów. Przykładowo, jedni przedstawiciele szkół byli za wprowadzeniem takiego modelu, argumentując tą wypowiedź dużym obciążeniem administracyjnym dla szkoły. Inni byli jemu przeciwni mówiąc, że ustawa z 2016 r. o Prawie oświatowym reguluje kwestię współpracy w sposób wystarczający. Co ilustrują słowa przedstawicieli badanej grupy przedstawicieli szkół:

Na pewno byłoby to pomocne, ponieważ jest to dosyć duże obciążenie, żeby wszystko samemu zorganizować. Określenie sztywnych ram współpracy byłoby w porządku, ale gdyby zostawiono miejsce na różne potrzeby szkół i firm¹²⁵⁹. [Zespole Szkół nr 1 im. Powstańców Wielkopolskich w Swarzędzu]

Jestem przeciwna temu. Szkołę, do współpracy z przedsiębiorstwem, zobowiązuje prawo oświatowe. Być może inni dyrektorzy mają odmienne zdanie na ten temat, ale ja uważam, że odgórnymi nakazami nic się nie działo. Wystarczy mi ustawa z grudnia 2016 roku, które mówi o współpracy z przedsiębiorcami. Przecież każde przedsiębiorstwo ma swoją specyfikę. Oczywiście, umowy i modele współpracy muszą być zgodne z aktem prawa wyższego rzędu, czyli z ustawą prawa oświatowego, natomiast nie czuję potrzeby, żeby były one narzucone odgórnie¹²⁶⁰. [Technikum i branżowa szkoła I stopnia w Tarnowie Podgórny]

Podobne opinie wyrażali przedstawiciele grupy pracodawców. Część respondentów opowiadała się za potrzebą ujednolicenia modelu współpracy pomiędzy szkołami a firmami, wskazując na istotne trudności natury formalno-organizacyjnej. Do najczęściej wymienianych barier zaliczano problemy związane z organizacją praktyk zawodowych, przygotowywaniem

się na integracji systemów fizycznych i cyfrowych, co wymusza redefinicję modeli biznesowych, kompetencji pracowników i relacji społeczno-ekonomicznych. Zob. K. Schwab, *Czwarta rewolucja przemysłowa*, Warszawa: Studio Emka, 2018, ss. 22-41.

¹²⁵⁷ Zob. scenariusz nr 2 - samorząd, blok V, pyt. 6.5.: Jakie elementy powinien uwzględniać nowoczesny model kształcenia zawodowego, by maksymalizować jego efektywność i wartość dla uczestników procesu?

¹²⁵⁸ Zob. scenariusz nr 2 - samorząd, blok V, pyt. 6.5.: Jakie elementy powinien uwzględniać nowoczesny model kształcenia zawodowego, by maksymalizować jego efektywność i wartość dla uczestników procesu?

¹²⁵⁹ Zob. scenariusz nr 1 - szkoła, blok V, pyt. 6.4.: Czy dostrzega Pan/Pani potrzebę ujednolicenia zasad współpracy szkół z przedsiębiorcami? Jakie są zalety i zagrożenia związane z odgórnym modelem współpracy?

¹²⁶⁰ Zob. scenariusz nr 1 - szkoła, blok V, pyt. 6.4.: Czy dostrzega Pan/Pani potrzebę ujednolicenia zasad współpracy szkół z przedsiębiorcami? Jakie są zalety i zagrożenia związane z odgórnym modelem współpracy?

wymaganej dokumentacji oraz niespójną komunikacją ze szkołami. Według badanych, standaryzacja procedur i narzędzi współpracy – np. poprzez opracowanie wspólnych wzorów dokumentów – mogłaby znacząco usprawnić procesy współdziałania. Brak systemowego wsparcia w tym zakresie skutkuje, zdaniem respondentów, rezygnacją wielu szkół i przedsiębiorców z podejmowania wspólnych inicjatyw na rzecz kształcenia zawodowego. Co ilustrują słowa przedstawicieli badanej grupy przedsiębiorców:

Ujednolicenie zasad ułatwiłoby podejmowanie ewentualnej współpracy. Mogłoby to być rozwiązanie korzystne dla obu stron. Uważam, że dzisiaj wiele firm nie podejmuje działań ze szkołami z obawy, że nie podoła niejasnym wymaganiom, niezrozumiałym zasadom czy skomplikowanym przepisom¹²⁶¹. [firma z branży produkcyjnej]

(Przydałby się) model oparty na jasnych, przejrzystych zasadach, określających prawa obu stron w zakresie możliwości skorzystania z należnych ulg, dofinansowań i innych narzędzi wsparcia¹²⁶². [firma z branży budowlanej]

Część respondentów z grupy przedsiębiorców opowiadała się za indywidualnym określaniem zasad współpracy pomiędzy firmą a konkretną placówką edukacyjną. Takie podejście, zdaniem badanych, umożliwia elastyczne dostosowanie ram współpracy do specyfiki danej szkoły oraz do potrzeb i oczekiwań przedsiębiorstwa, co sprzyja lepszemu dopasowaniu działań do lokalnych uwarunkowań i realiów branżowych. Podkreślają to w swoich wypowiedziach respondenci:

Moim zdaniem trzeba zachować indywidualne podejście. Duże przedsiębiorstwa mają swoją specyfikę, a rozpoczęcie współpracy wymaga sporego zaangażowania, nakładu pracy i czasu¹²⁶³. [firma z branży budowlanej]

Widzę minusy standaryzacji współpracy. Dokumenty musiałyby uwzględniać różnice występujące w potrzebach i możliwościach poszczególnych branż, co może być dużym utrudnieniem w opracowaniu jednolitych zasad. Narzucenie ogólnych reguł może w wielu przypadkach przynieść odwrotny skutek do zamierzonego – zamiast wspierać, utrudnia nawiązanie współpracy¹²⁶⁴. [firma z branży produkcyjnej]

Wypracowanie własnych zasad współpracy między firmą a szkołą gwarantuje, że zasady, obszary i formy wspólnych działań będą dopasowane do potrzeb obu stron¹²⁶⁵. [firma z branży produkcyjnej]

¹²⁶¹ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok V, pyt. 6.4.: Czy dostrzega Pan/Pani potrzebę ujednolicenia zasad współpracy szkół z przedsiębiorcami? Jakie są zalety i zagrożenia związane z ogólnym modelem współpracy?

¹²⁶² Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok V, pyt. 6.4.: Czy dostrzega Pan/Pani potrzebę ujednolicenia zasad współpracy szkół z przedsiębiorcami? Jakie są zalety i zagrożenia związane z ogólnym modelem współpracy?

¹²⁶³ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok V, pyt. 6.4.: Czy dostrzega Pan/Pani potrzebę ujednolicenia zasad współpracy szkół z przedsiębiorcami? Jakie są zalety i zagrożenia związane z ogólnym modelem współpracy?

¹²⁶⁴ Tamże.

¹²⁶⁵ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok V, pyt. nr 6.5.: Jakie elementy powinien uwzględniać nowoczesny model kształcenia zawodowego, by maksymalizować jego efektywność i wartość dla uczestników procesu?

Wyniki przeprowadzonych badań sugerują, że wprowadzenie ogólnych zasad mogłoby prowadzić do paraliżu i ograniczenia współpracy, ponieważ sztywne regulacje mogłyby utrudnić elastyczność i spontaniczność w działaniach podejmowanych przez szkoły i firmy. Z drugiej strony, pozostawienie dużej dowolności w kwestii organizowania współpracy wymagałoby dużej dojrzałości i odpowiedzialności zarówno ze strony instytucji edukacyjnych, jak i przedsiębiorstw. Tylko wówczas możliwe byłoby efektywne wykorzystywanie potencjału obu stron oraz tworzenie trwałych i owocnych partnerstw. Co znalazło odzwierciedlenie w jednej z wypowiedzi:

Przy tym systemie trzeba jednak bardzo liczyć na uczciwość i otwartość, zarówno firm, jak i szkół, ponieważ istnieje duże ryzyko „zawłaszczania” szkół przez firmy czy firm przez szkoły. Może to prowadzić do wprowadzenia swego rodzaju monopolu na pewne działania, skutkującego blokowaniem dostępu do szkół innym przedsiębiorstwom, np. konkurencyjnym, wobec tego, które pierwsze nawiązało współpracę. W skrajnym przypadku absolwenci danej szkoły kończą edukację z przekonaniem, że na rynku jest tylko jeden klej do płytek, jeden rodzaj okien czy jedyny słuszny materiał na konstrukcję budynku¹²⁶⁶. [firma z branży produkcyjnej]

Na podstawie przeprowadzonej analizy danych, przyszłość kształcenia zawodowego, w głównej mierze w kontekście dynamicznych zmian technologicznych i społecznych, wskazuje na rosnącą integrację z nowoczesnymi technologiami, takimi jak automatyzacja procesów produkcyjnych oraz cyfryzacja. Zgodnie z opiniami przedstawicieli przedsiębiorstw, instytucji edukacyjnych oraz samorządu lokalnego rynek pracy 4.0¹²⁶⁷ będzie wiązał się z wzrastającymi wymaganiami wobec pracowników w zakresie kompetencji związanych z obsługą zaawansowanych narzędzi informatycznych, zdolności analitycznych oraz kreatywności w podejmowaniu decyzji. W odpowiedzi na te zmieniające się wymagania, szkoły kształcenia zawodowego będą zmuszone do dostosowania swoich programów nauczania, kładąc nacisk zarówno na rozwój kompetencji technicznych, jak i na kompetencje miękkie, takie jak zdolności do pracy zespołowej, komunikacja interpersonalna oraz zarządzanie czasem. Programy te muszą być coraz bardziej interdyscyplinarne, aby przygotować absolwentów do konkurencji na rynku pracy 4.0, który wymaga szerokiego zakresu umiejętności. Jednym z kierunków rozwoju edukacji w najbliższych latach będzie dalsze upowszechnianie form

¹²⁶⁶ Zob. scenariusz nr 3 - biznes, blok V, pyt. 6.6.: W jaki sposób kształcenie zawodowe powinno być przygotowane na wyzwanie związane z rewolucją technologiczną?

¹²⁶⁷ Rynek pracy 4.0 to pojęcie odnoszące się do współczesnych przemian zachodzących na rynku zatrudnienia pod wpływem czwartej rewolucji przemysłowej (Przemysłu 4.0). Charakteryzuje się ono intensywną cyfryzacją, automatyzacją procesów, rosnącą rolą kompetencji cyfrowych i miękkich oraz zmianą modeli pracy – w tym upowszechnieniem pracy zdalnej, elastycznych form zatrudnienia i większą dynamiką mobilności zawodowej. Zob. A. M. Adamik, *Rynek pracy 4.0 – wyzwania dla pracowników i pracodawców w dobie cyfrowej transformacji gospodarki*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 1(112), 2021, ss. 49-60.

kształcenia online i zdalnego. Doświadczenia związane z pandemią Covid-19 – będące przykładem tzw. efektu czarnego łabędzia (*black swan effect*), czyli nagłego i trudnego do przewidzenia zdarzenia o dużym wpływie systemowym – uwiarydliły konieczność szybkiego dostosowania systemów edukacyjnych do warunków zdalnego nauczania. Respondenci badania wskazywali, że instytucje edukacyjne muszą rozwijać zdolność do oferowania elastycznych form kształcenia, które umożliwiają uczniom i pracownikom zdobywanie nowych kompetencji w sposób zdalny i dostosowany do ich indywidualnych ograniczeń czasowych. Tego typu rozwiązania będą miały imponujące znaczenie w przyszłości, sprzyjając łączeniu edukacji z obowiązkami zawodowymi i zwiększając dostępność uczenia się przez całe życie, niezależnie od okoliczności zewnętrznych.

Rozdział V. Zakończenie

Zakończenie niniejszej dysertacji ma na celu dokonanie syntetycznego podsumowania kluczowego problemu badawczego, jakim była analiza współpracy pomiędzy przedsiębiorstwami a szkołami kształcenia zawodowego, przy jednoczesnym uwzględnieniu aktywnego zaangażowania samorządu lokalnego w województwie wielkopolskim. Celem rozprawy było również, uzyskanie odpowiedzi na postawionych 12 pytań badawczych oraz zweryfikowanie hipotezy badawczej. Cel został spełniony poprzez odniesienie się do wybranych teorii naukowych i przedstawienie argumentów potwierdzających ich zasadność w kontekście praktycznych działań i wyników badania empirycznego.

W toku prowadzonych analiz przyjęto logikę badawczą o strukturze zbliżonej do odwróconego trójkąta, co pozwoliło na stopniowe zawężanie perspektywy badawczej — od ujęcia ogólnego ku analizie szczegółowej. Rozprawę otwarto omówieniem kluczowych zagadnień teoretycznych dotyczących cyklu polityki publicznej, ze szczególnym uwzględnieniem fazy implementacji rozpatrywanej zarówno w modelu odgórnym, jak i oddolnym. Kolejno ukazano politykę młodzieżową jako horyzontalną politykę publiczną, integrującą różne sektory i poziomy zarządzania. Następnie przedmiotem analizy uczyniono sektor kształcenia zawodowego, traktowany jako istotny komponent polityki młodzieżowej. Zwieńczeniem tak przyjętej logiki badawczej była pogłębiona analiza empiryczna w formie studium przypadku, przedstawiająca specyfikę implementacji polityki młodzieżowej w obszarze kształcenia zawodowego w województwie wielkopolskim.

Zarówno przedstawiona w kolejnych rozdziałach wiedza teoretyczna, jak i wyniki analiz empirycznych tworzą spójną całość badawczą, której celem było ukazanie, jak wygląda i jakie cechy charakteryzują dominujący model współpracy w zakresie kształtowania i realizacji polityki młodzieżowej w województwie wielkopolskim w obszarze kształcenia zawodowego. Otrzymane wnioski z przeprowadzonych badań potwierdzają zasadność tak przyjętej perspektywy.

Po pierwsze, proces implementacji polityki młodzieżowej w sektorze kształcenia zawodowego w województwie wielkopolskim potwierdza adekwatność podejścia, zgodnie z podejściem polskich badaczy (Andrzej Zybała) opartego na klasycznym modelu cyklu polityk publicznych (Harolda Lasswella). Natomiast, uzyskane wyniki w procesie badawczym dowodzą, że skuteczna realizacja działań w sektorze kształcenia zawodowego na poziomie lokalnym nie jest jedynie prostą konsekwencją odgórnych decyzji strategicznych, ale w dużej mierze opiera się na aktywności oddolnej, wynikającej z zaangażowania szkół,

przedsiębiorców oraz instytucji samorządowych. Badanie wykazało, że faza implementacji nabiera w tym kontekście charakteru hybrydowego — łączy elementy planowania, realizacji i korygowania działań, uwzględniając zarówno formalne ramy instytucjonalne, jak i inicjatywy wynikające z potrzeb i możliwości lokalnych interesariuszy. Zidentyfikowano ponadto, że dla skuteczności wdrażania polityki kluczowe znaczenie ma jakość współpracy międzysektorowej, efektywna komunikacja oraz zdolność aktorów do wspólnego pokonywania barier organizacyjnych i finansowych. Studium przypadku województwa wielkopolskiego pokazuje, że to właśnie lokalne uwarunkowania społeczno-gospodarcze oraz poziom kapitału społecznego decydują o dynamice i efektywności implementacji polityki publicznej w obszarze kształcenia zawodowego.

Po drugie, polityka młodzieżowa — rozumiana jako jedna z polityk publicznych o charakterze międzysektorowym — w warunkach województwa wielkopolskiego znajduje praktyczne odzwierciedlenie w zintegrowanych działaniach obejmujących edukację, rynek pracy i wsparcie samorządowe. Uzyskane wyniki wskazują, że lokalny model współpracy szkoła–biznes–samorząd stanowi realną formę operacjonalizacji polityki młodzieżowej na poziomie regionalnym, umożliwiając przygotowanie młodzieży do wymagań współczesnego rynku pracy. Analiza empiryczna pokazała również, że polityka młodzieżowa nie ogranicza się do roli formalnej strategii, lecz działa jako platforma koordynacji interesów różnych sektorów: prywatnego, publicznego czy pozarządowego. Wybór tej tematyki badawczej przyczynił się tym samym do uzupełnienia istniejącej luki w literaturze przedmiotu, dostarczając jednocześnie dowodów na konieczność dalszych, pogłębionych analiz polityki młodzieżowej w Polsce w kontekście różnorodnych uwarunkowań lokalnych.

Po trzecie, kształcenie zawodowe na poziomie ponadpodstawowym stanowi jeden z istotnych sektorów polityki młodzieżowej, ukierunkowanej na wspieranie młodych ludzi w płynnym wejściu na rynek pracy. Wyniki badań potwierdziły, że skuteczność tego sektora zależy od jego zdolności do systematycznej adaptacji do globalnych kryzysów, zmian technologicznych, transformacji gospodarczej oraz ewolucji potrzeb pracodawców. Obserwowane w dekadzie 2010-2020 kryzysy gospodarcze, trendy demograficzne a także wpływ dokumentów strategicznych Unii Europejskiej, w tym „Strategii Europa 2020”, znalazły bezpośrednie odzwierciedlenie w działaniach podejmowanych w województwie wielkopolskim — szczególnie w rozwoju kształcenia dualnego, klas patronackich i form współpracy między szkołami a przedsiębiorstwami. Zgromadzony materiał dowiódł ponadto, że lokalne uwarunkowania, takie jak struktura gospodarki i aktywność samorządów, mają istotne znaczenie dla skuteczności wdrażania rozwiązań w obszarze kształcenia zawodowego. Wyniki

pracy wskazują również na potrzebę dalszej modernizacji tego sektora, zwłaszcza poprzez pogłębianie współpracy z pracodawcami, aktualizację programów nauczania oraz rozwijanie doradztwa zawodowego i działań promocyjnych skierowanych do młodzieży i ich rodziców.

Po czwarte, przeprowadzona analiza w ostatnim rozdziale pracy wykazała, że ograniczenie obszaru badawczego do jednego województwa umożliwiło szczegółowe uchwycenie dynamiki implementacji polityki młodzieżowej w sektorze kształcenia zawodowego, z uwzględnieniem specyfiki lokalnych uwarunkowań społecznych, gospodarczych i instytucjonalnych. Zastosowanie techniki indywidualnych wywiadów pogłębionych pozwoliło na wnikliwe poznanie doświadczeń i perspektyw kluczowych interesariuszy modelu trójkąta współpracy — przedstawicieli szkół, jednostek samorządu terytorialnego oraz pracodawców — co wzbogaciło rozumienie praktycznych mechanizmów współpracy. Wyniki potwierdziły, że partnerstwo na linii szkoła-biznes-samorząd jest postrzegane jako relacja przynosząca wymierne korzyści, ale jednocześnie obciążona określonymi kosztami i wyzwaniem organizacyjnymi. Uzupełnieniem materiału empirycznego była analiza dokumentów strategicznych, które miały wpływ na decyzje samorządowe dotyczące rozwoju kształcenia zawodowego oraz wyznaczania kierunków interwencji, takich jak rozwój kształcenia dualnego, budowanie i utrzymywanie sieci współpracy pomiędzy szkołami, pracodawcami i samorządami, a także inwestycje w infrastrukturę i realizacja projektów międzynarodowych. Działania te miały na celu lepsze dostosowanie kształcenia do potrzeb rynku pracy i były zgodne z priorytetami polityki młodzieżowej regionu. Zidentyfikowano również, że lokalny kontekst — w tym struktura gospodarki, poziom przedsiębiorczości i kapitał społeczny — w istotny sposób wpływa na dynamikę oraz efektywność realizacji polityki młodzieżowej w obszarze kształcenia zawodowego, a zwłaszcza na jej powiązanie z lokalnym rynkiem pracy. Studium przypadku województwa wielkopolskiego może zatem stanowić wartościowy punkt odniesienia nie tylko dla dyskusji nad wdrażaniem podobnych rozwiązań w innych regionach Polski, lecz także w szerszym kontekście państw członkowskich Unii Europejskiej.

5.1. Wnioski z badania jakościowego - odpowiedzi na pytania badawcze i weryfikacja hipotezy

Sformułowane szczegółowe pytania były kluczowym elementem procesu badawczego w kontekście weryfikacji hipotezy badawczej. Poprzez postawienie pytań szczegółowych, osiągnięto pogłębione zrozumienia badanego problemu oraz zebranie i usystematyzowanie argumentacji, która pozwoliła w dalszej części pracy na analizę i ocenę postawionej hipotezy.

P1. Jakie podmioty odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu i realizacji polityki młodzieżowej w obszarze kształcenia zawodowego?

Proces kształtowania i realizacji polityki młodzieżowej w obszarze kształcenia zawodowego opiera się na współpracy trzech podstawowych aktorów: szkół kształcenia zawodowego, przedsiębiorstw oraz samorządów lokalnych, tworzących trójpodmiotowy model współdziałania. Zgodnie z podejściem koła polityk publicznych autorstwa Lasswella, aktorzy są aktywni w procesie implementacji polityki kształcenia zawodowego. A każdy z tych podmiotów pełni specyficzne funkcje, kształtując strukturę i efektywność współpracy. Istotny jest również lokalny kontekst badanej w tej pracy polityki publicznej oraz bliskość powiązań i interakcji pomiędzy aktorami w triadzie szkoła-przedsiębiorstwo-samorząd. Te aspekty są szczególnie istotne w procesie wdrażania polityk na poziomie lokalnym. Innymi słowy, interakcje te opierają się na złożonych relacjach międzyorganizacyjnych, definiowaniu zakresu wspólnych działań oraz implementacji różnorodnych form współpracy. Istotnym elementem są również inicjatywy zmierzające do budowania sieci wsparcia, które zwiększają efektywność i jakość kształcenia zawodowego. Złożoność powiązań między licznymi aktorami oraz potrzebę ich koordynacji trafnie opisali już Jeffrey Pressman i Aaron Wildavsky, wskazując w klasycznej teorii implementacji polityk publicznych na rolę wieloetapowego łańcucha decyzyjnego i trudności związane z jego zarządzaniem¹²⁶⁸. Współcześnie zagadnienie to rozwinęto w ramach koncepcji zarządzania sieciowego (*network governance*), które podkreśla znaczenie współdziałania różnych podmiotów w warunkach współzależności i rozproszenia odpowiedzialności¹²⁶⁹. Oznacza to, że proces implementacji polityki kształcenia zawodowego na poziomie lokalnym jest osadzony w szerszym ekosystemie aktorów bezpośrednio i pośrednio zaangażowanych we wspieranie tej sfery edukacji. Na poziomie centralnym

¹²⁶⁸ J.L. Pressman, A. Wildavsky, *Implementation: How....*

¹²⁶⁹ E.-H. Klijn, J.F.M. Koppenjan, *Governance Networks....*

Ministerstwo Edukacji Narodowej wyznacza ramy prawne i strategiczne, kształtujące kierunki rozwoju szkolnictwa zawodowego. Respondenci wskazywali także na istotną rolę Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej oraz Ministerstwa Rozwoju i Technologii, które poprzez programy i regulacje wspierają polityki sprzyjające zatrudnialności młodzieży. Ważną funkcję pełnią ponadto powiatowe i wojewódzkie urzędy pracy, które dostarczają aktualnych analiz rynku pracy, umożliwiając lepsze dostosowanie oferty edukacyjnej do rzeczywistych potrzeb gospodarki. Do grupy aktorów pośrednich zaliczają się również organizacje branżowe zrzeszające pracodawców — reprezentujące interesy poszczególnych sektorów, uczestniczące w certyfikacji kompetencji uczniów oraz organizujące egzaminy zawodowe. Znaczącą rolę w systemie odgrywają także organizacje pozarządowe, realizujące programy wsparcia młodzieży, prowadzące doradztwo zawodowe czy promujące równość szans w dostępie do edukacji i zatrudnienia. Ważne ogniwo stanowią doradcy zawodowi, wspierający młodzież w wyborze ścieżki kształcenia i planowaniu kariery. Wśród aktorów respondenci wymieniali także rodziców, którzy często mają bezpośredni wpływ na decyzje edukacyjne i zawodowe swoich dzieci. Wszystkie te podmioty, zarówno bezpośrednio, jak i pośrednio zaangażowane w kształcenie zawodowe, współtworzą wielowymiarową sieć współpracy, która umożliwia skuteczną realizację polityki młodzieżowej i wspiera przygotowanie młodzieży do wymagań współczesnego rynku pracy.

P2. Jak przebiega współpraca pomiędzy tymi podmiotami?

Na podstawie przeprowadzonego badania empirycznego można stwierdzić, że preferowany (modelowy) schemat współpracy w obszarze kształcenia zawodowego powinien opierać się na zasadzie *win-win*, zakładającej obustronne korzyści dla wszystkich zaangażowanych oraz długofalowe wsparcie rozwoju szkolnictwa zawodowego i lokalnego rynku pracy. Realizacja takiego modelu wymaga ścisłej kooperacji, wzajemnego zrozumienia oraz stałego dialogu, którego celem jest tworzenie innowacyjnych rozwiązań dostosowanych do dynamicznych potrzeb gospodarki. Wyniki badania jednoznacznie wskazują na konieczność kontynuacji i intensyfikacji współpracy pomiędzy szkołami kształcenia zawodowego a pracodawcami, przy aktywnym udziale i koordynacji ze strony samorządu lokalnego. Zastosowanie podejścia holistycznego, uwzględniającego zarówno aspekty organizacyjne, jak i społeczne, wydaje się istotne dla dalszego rozwoju kształcenia zawodowego i osiągnięcia trwałych efektów. Konieczne jest wypracowanie stabilnego modelu zarządzania szkolnictwem zawodowym, który uwzględni jego specyfikę i stwarza sprzyjające warunki do budowania

trwałych relacji pomiędzy szkołami a środowiskiem biznesowym. W praktyce realizacja takiego modelu przejawia się w licznych inicjatywach integrujących środowiska edukacyjne, gospodarcze i samorządowe. Jednym z fundamentów tej współpracy są regularne spotkania konsultacyjne, organizowane w ramach lokalnych i regionalnych platform współpracy, które umożliwiają wymianę doświadczeń, koordynację działań oraz wspólne określanie priorytetów rozwoju kształcenia zawodowego. Spotkania te sprzyjają również wypracowywaniu innowacyjnych rozwiązań i ich elastycznemu dostosowywaniu do zmieniających się warunków rynku pracy. Istotnym narzędziem wzmacniania relacji są formalne umowy o współpracy, zawierane pomiędzy szkołami a przedsiębiorstwami, a niekiedy także z udziałem samorządu (umowy trójstronne). Określają one zasady organizacji praktyk zawodowych i staży, które umożliwiają uczniom zdobycie praktycznych kompetencji w rzeczywistym środowisku pracy. Tego rodzaju rozwiązania znacząco podnoszą efektywność procesu kształcenia i lepiej przygotowują absolwentów do wymagań rynku pracy. Ważnym obszarem współpracy są również wspólne projekty edukacyjne, często współfinansowane ze środków samorządowych i funduszy europejskich, które pozwalają na integrację zasobów i kompetencji różnych partnerów. Projekty te odpowiadają na bieżące potrzeby edukacyjne i gospodarcze, wspierają innowacyjność oraz ułatwiają transfer wiedzy między sektorem edukacyjnym a przedsiębiorstwami. Współpraca obejmuje również działania o charakterze strategicznym, takie jak opracowywanie regionalnych planów działania na rzecz rozwoju kształcenia zawodowego. Plany te uwzględniają specyfikę lokalnych rynków pracy, strategiczne kierunki rozwoju regionu oraz potrzeby społeczne, co umożliwia sformułowanie realistycznych celów, racjonalną alokację zasobów oraz skuteczny monitoring realizacji założonych działań.

P3. Jakie cele stawiają sobie poszczególne podmioty w procesie kształtowania i realizacji polityki młodzieżowej w obszarze kształcenia zawodowego? Czy współpraca z innymi podmiotami ułatwia ich osiągnięcie?

Szkoły kształcenia zawodowego pełnią fundamentalną rolę w realizacji polityk edukacyjnych, działając jako organizatorzy procesu dydaktyczno-wychowawczego, którego celem jest przygotowanie uczniów do wykonywania specyficznych zawodów w sposób zgodny z wymaganiami współczesnego rynku pracy. Instytucje te koncentrują się na dostarczaniu uczniom wiedzy teoretycznej oraz umiejętności praktycznych, które są istotne dla efektywnego funkcjonowania w środowisku zawodowym, co stanowi istotny element implementacji polityki kształcenia zawodowego. Ponadto, wysoka jakość kształcenia, gwarantująca płynne przejście

młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy, jest jednym z kardynalnych zadań tych placówek. Jednocześnie szkoły kształcenia zawodowego podejmują działania na rzecz rozwijania kompetencji uczniów, takich jak praca zespołowa, innowacyjność czy zdolność adaptacji do zmieniających się warunków. Kompetencje te są kluczowe w kontekście dynamicznych zmian gospodarczych, co potwierdza znaczenie interdyscyplinarnego podejścia w polityce edukacyjnej.

Przedsiębiorstwa jako kolejni ważni interesariusze w procesie wdrażania polityk publicznych w obszarze kształcenia zawodowego, koncentrują się na kształtowaniu przyszłych kadr, które będą dysponowały kwalifikacjami technicznymi i praktycznymi, zgodnymi z dynamicznie zmieniającymi się wymaganiami rynku pracy oraz specyficznymi potrzebami ich sektora. Zaspokojenie potrzeb kadrowych poprzez pozyskanie młodych, wykwalifikowanych talentów stanowi istotny element strategii rozwoju organizacyjnego przedsiębiorstw, co koreluje z celami polityk publicznych dotyczących wzmacniania kapitału ludzkiego. Współpraca z instytucjami edukacyjnymi umożliwia przedsiębiorstwom oddziaływanie na procesy programowe poprzez adaptację treści kształcenia do wymogów branżowych, co przekłada się na wzrost efektywności oraz adekwatności procesu kształcenia zawodowego względem realiów gospodarczych. Przedsiębiorstwa odgrywają również rolę dostawcy miejsc praktyk i staży zawodowych, które umożliwiają uczniom zdobycie praktycznych kompetencji w rzeczywistych warunkach pracy, co stanowi jeden z filarów modelu dualnego kształcenia zawodowego. Dodatkowo, zaangażowanie przedsiębiorstw w proces kształcenia zawodowego przyczynia się do budowania ich pozytywnego wizerunku wśród młodzieży, co w dłuższej perspektywie umożliwia skuteczniejsze przyciąganie wysokiej jakości talentów i wzmacnianie ich konkurencyjności na rynku. Istotnym elementem tej współpracy jest także transfer wiedzy branżowej, umożliwiający uczniom dostęp do aktualnych standardów zawodowych i technologicznych, co znajduje swoje odzwierciedlenie w wyznaczaniu ram kwalifikacyjnych dostosowanych do wymagań współczesnej gospodarki. Samorządy lokalne jako trzeci podmiot w badanym trójkącie współpracy na rzecz kształcenia zawodowego, pełnią niejako funkcję koordynującą współpracę oraz funkcję wspierającą finansowo i organizacyjnie. Ich zaangażowanie obejmuje inicjowanie oraz realizację lokalnych projektów edukacyjnych, które odpowiadają na specyficzne potrzeby regionalnego rynku pracy, przyczyniając się do wzmacniania spójności społeczno-gospodarczej na poziomie lokalnym. Inaczej mówiąc skuteczność działań samorządów w sektorze edukacyjnym opiera się na zdolności do integrowania i harmonizowania działań różnych aktorów w procesie wdrażania polityki kształcenia zawodowego. Na badanym obszarze Wielkopolski, działania samorządów

lokalnych koncentrują się na wspieraniu rozwoju lokalnego rynku pracy poprzez zwiększanie zatrudnialności młodzieży i dostosowanie się do specyficznych potrzeb społecznych i gospodarczych. Kluczowe obszary ich aktywności obejmują koordynację współpracy między szkołami zawodowymi a przedsiębiorstwami, pozyskiwanie funduszy z programów europejskich, a także monitorowanie efektów realizowanych inicjatyw.

P4. Jakie korzyści w praktyce wynikają z podejmowanej współpracy?

Dążenie do osiągnięcia efektu synergii pomiędzy szkołami zawodowymi, przedsiębiorstwami i samorządami lokalnymi jest uznawane za jeden z kluczowych mechanizmów skutecznej implementacji polityk publicznych w obszarze edukacji zawodowej. Tego rodzaju partnerstwo sprzyja nie tylko bardziej efektywnej alokacji zasobów, lecz także tworzeniu innowacyjnych rozwiązań dydaktycznych, lepiej dostosowanych do zmieniających się potrzeb gospodarki.

Wyniki badań potwierdziły, że współpraca pomiędzy szkołami, samorządem a środowiskiem biznesowym przynosi wymierne korzyści każdej ze stron. Dla szkół oznacza to między innymi wzrost prestiżu, podnoszenie jakości kształcenia oraz wyższy poziom zatrudnialności absolwentów. Przedsiębiorstwa ograniczają koszty rekrutacji i wdrażania nowych pracowników, mają realny wpływ na treść programów nauczania i zyskują możliwość kształtowania przyszłej kadry zgodnie ze specyfiką swojej działalności. Samorząd lokalny umacnia natomiast swoją pozycję jako koordynator i integrator zasobów lokalnych, co sprzyja stabilności społeczno-gospodarczej regionu. Wyniki przeprowadzonego badania empirycznego pokazują, że choć współpraca tych podmiotów jest istotnym krokiem w stronę wzmacniania atrakcyjności szkolnictwa zawodowego, to pełne wykorzystanie potencjału synergii w praktyce wymaga dalszych działań i jest raczej aspiracją niż stanem już w pełni osiągniętym. Tym samym budowanie relacji opartych na zasadzie wzajemnych korzyści pozostaje kluczowym kierunkiem rozwoju w kontekście ewolucji trendów edukacyjnych i zawodowych.

P5. Co utrudnia (stanowi koszt) podejmowanie współpracy na tym polu?

Analiza przeszkód związanych z kształceniem zawodowym ujawnia szereg barier utrudniających jego efektywne funkcjonowanie i odbiór społeczny. Jednym z kluczowych wyzwań jest brak spójności w komunikacji pomiędzy podmiotami zaangażowanymi w proces kształcenia zawodowego, w tym szkołami, przedsiębiorstwami i władzami lokalnymi. Różnice

w priorytetach i oczekiwaniach tych podmiotów stanowią istotną trudność. Szkoły kształcenia zawodowego zazwyczaj koncentrują się na realizacji programów edukacyjnych i dostarczaniu wiedzy, podczas gdy przedsiębiorstwa często skupiają się na generowaniu jak najwyższych korzyści biznesowych oraz krótkoterminowym zysku.

Kolejną barierą jest niedostateczne finansowanie, szczególnie na poziomie lokalnym, co ogranicza możliwość realizacji wspólnych projektów edukacyjnych i inwestycji w nowoczesną infrastrukturę dydaktyczną. Problemy te są potęgowane przez ograniczenia formalno-prawne, które utrudniają elastyczne i szybkie działanie i dostosowanie kształcenia zawodowego do dynamicznie zmieniających się potrzeb rynku pracy.

Analiza zgromadzonych danych empirycznych wskazuje również na istnienie utrwalonych negatywnych stereotypów związanych z edukacją zawodową. Badani respondenci wskazują, że młodzież często postrzega tę formę kształcenia jako przeznaczoną dla osób z niższymi wynikami w nauce lub brakiem predyspozycji do podjęcia studiów wyższych, natomiast dorośli traktują ją jako opcję dla osób o ograniczonych możliwościach rozwoju zawodowego. Tego rodzaju uprzedzenia, choć często nieuzasadnione, mają głęboko zakorzenione podłoże i wynikają z historycznych uwarunkowań oraz niewystarczającego wsparcia instytucjonalnego kształcenia zawodowego.

Zdaniem badanych problemy związane z niedoposażeniem placówek edukacyjnych oraz ograniczone możliwości finansowe dodatkowo pogłębiają te wyzwania. W celu przeciwdziałania negatywnemu postrzeganiu kształcenia zawodowego, niezbędne jest wdrożenie kompleksowej kampanii informacyjnej skierowanej do rodziców, uczniów i społeczności lokalnych. Kampania ta powinna podkreślać korzyści wynikające z wyboru tej ścieżki edukacyjnej, takie jak: możliwość szybkiego wejścia na rynek pracy, zdobycie wysokich kwalifikacji technicznych oraz perspektywy rozwoju w wybranej branży. W ramach tych działań należy również promować sukcesy absolwentów kształcenia zawodowego oraz podnosić prestiż placówek edukacyjnych.

P6. Jakie oczekiwania wobec siebie formułują współpracujące podmioty?

Szkoły zawodowe formułują wobec przedsiębiorstw oczekiwania dotyczące wsparcia w kluczowych obszarach współpracy. Należą do nich: organizacja praktyk zawodowych, objęcie patronatem klas kształcących w konkretnych zawodach, wyposażenie pracowni dydaktycznych w nowoczesny sprzęt, dostarczanie materiałów edukacyjnych, prowadzenie prelekcji przez specjalistów zatrudnionych w przedsiębiorstwach, uczestnictwo w targach pracy oraz

organizacja wizyt studyjnych w siedzibach firm. Te działania mają na celu umożliwienie uczniom zdobycia wiedzy praktycznej i kontaktu z rzeczywistym środowiskiem pracy, co zwiększa ich kompetencje zawodowe oraz atrakcyjność na rynku pracy. Natomiast przedsiębiorstwa oczekują od szkół, że proces kształcenia będzie ukierunkowany na przygotowanie absolwentów posiadających odpowiednie kwalifikacje zawodowe i umiejętności praktyczne, które pozwolą młodym pracownikom na szybkie podjęcie pracy bez konieczności przechodzenia kosztownych kursów i szkoleń wdrożeniowych. Takie podejście nie tylko obniża koszty zatrudnienia po stronie pracodawców, ale również sprzyja efektywności ekonomicznej przedsiębiorstw. Dodatkowo, firmy liczą na elastyczność szkół w dostosowywaniu programów nauczania do dynamicznych zmian zachodzących w gospodarce, co umożliwi kształcenie specjalistów odpowiadających bieżącym potrzebom sektora. Samorządy lokalne tymczasem jako kluczowy podmiot wspierający współpracę między szkołami a przedsiębiorstwami, oczekują aktywnego zaangażowania obu stron w realizację strategii rozwoju lokalnego rynku pracy. Działania te mają na celu wzrost zatrudnienia oraz poprawę sytuacji społeczno-gospodarczej w regionie. Poprzez koordynację inicjatyw, samorządy dążą do zacieśnienia współpracy pomiędzy instytucjami edukacyjnymi i biznesem, wspierając wdrażanie rozwiązań zgodnych z długofalowymi celami lokalnych strategii rozwoju.

P7. Jakie kryteria decydują o wyborze partnera do współpracy?

Wybór partnera do współpracy w obszarze kształcenia zawodowego i rozwoju lokalnego rynku pracy opiera się na kilku kluczowych kryteriach, które mają na celu zapewnienie skuteczności i trwałości relacji. Przede wszystkim, zbieżność celów i wartości między potencjalnymi partnerami jest jednym z najważniejszych elementów. Partnerzy muszą dążyć do realizacji wspólnej wizji i działać w zgodzie z podobnymi zasadami, co pozwala na lepsze zrozumienie wzajemnych potrzeb i oczekiwań. Drugim istotnym czynnikiem jest reputacja i doświadczenie partnera. Współpraca z instytucjami edukacyjnymi lub przedsiębiorstwami cieszącymi się uznaniem na rynku zwiększa szanse na powodzenie wspólnych inicjatyw. Doświadczenie w podobnych projektach czy wcześniejsze sukcesy potwierdzają kompetencje partnera i budują wzajemne zaufanie.

Dostępność zasobów, takich jak nowoczesne wyposażenie, *know-how* czy wsparcie finansowe, stanowi kolejne kluczowe kryterium. Partner, który dysponuje odpowiednimi środkami i infrastrukturą, może przyczynić się do zwiększenia efektywności działań, na

przykład poprzez organizację praktyk zawodowych, udostępnianie specjalistycznych narzędzi czy finansowanie wspólnych projektów. Ostatecznie, dotychczasowe doświadczenia we współpracy również odgrywają ważną rolę. Pozytywne relacje i wyniki osiągnięte w ramach wcześniejszych projektów mogą być podstawą do kontynuacji działań oraz inspiracją do realizacji nowych inicjatyw. Wzajemne zaufanie, wypracowane podczas wcześniejszej kooperacji, sprzyja płynności i skuteczności współdziałania w kolejnych przedsięwzięciach. Te kryteria wspólnie, zdaniem badanych respondentów, tworzą solidną podstawę do wyboru partnera, który nie tylko wniesie wartość do współpracy, ale również przyczyni się do osiągnięcia wyznaczonych celów i rozwinięcia długoterminowych relacji w obszarze edukacji zawodowej i rozwoju gospodarczego.

P8. Jaki model (w szczególności jakie formy) współpracy był preferowany przez badane podmioty?

Badane podmioty trójkąta współpracy wskazały na kilka preferowanych modeli współpracy, które najlepiej odpowiadały ich potrzebom i oczekiwaniom w zakresie kształcenia zawodowego oraz integracji edukacji z rynkiem pracy. Wśród najczęściej preferowanych znalazły się programy dualne, partnerstwa publiczno-prywatne oraz klasy patronackie, z których każdy oferował specyficzne korzyści i możliwości w kontekście realizacji wspólnych celów.

Programy dualne, łączące naukę w szkole z praktyką w przedsiębiorstwach, były oceniane jako jeden z najbardziej efektywnych modeli. Uczniowie mieli możliwość zdobywania wiedzy teoretycznej w szkole, jednocześnie rozwijając umiejętności praktyczne w rzeczywistym środowisku pracy. Model ten sprzyjał lepszemu przygotowaniu zawodowemu, zwiększał szanse na zatrudnienie absolwentów oraz pozwalał przedsiębiorstwom na kształtowanie kompetencji przyszłych pracowników zgodnie z ich potrzebami. Partnerstwa publiczno-prywatne były kolejnym preferowanym modelem, szczególnie cenionym za możliwość wspólnego finansowania i realizacji projektów edukacyjnych. Ten model współpracy pozwalał na połączenie zasobów i doświadczeń instytucji publicznych oraz sektora prywatnego, co przekładało się na bardziej efektywne wykorzystanie środków oraz tworzenie innowacyjnych rozwiązań edukacyjnych. Współpraca tego typu była także postrzegana jako kluczowy element w zwiększaniu atrakcyjności kształcenia zawodowego oraz jego lepszego dopasowania do potrzeb rynku pracy. Klasy patronackie, w których przedsiębiorstwa obejmowały patronat nad grupami uczniów, również znalazły się wśród preferowanych form

współpracy. Ten model umożliwiał firmom aktywne zaangażowanie w proces edukacyjny poprzez wspieranie uczniów, oferowanie praktyk zawodowych oraz przekazywanie specjalistycznej wiedzy. Z perspektywy uczniów, klasy patronackie zapewniały większą stabilność oraz jasne ścieżki rozwoju zawodowego, a szkoły korzystały z dodatkowych zasobów i wsparcia merytorycznego ze strony przedsiębiorstw. Wszystkie te modele, mimo różnic w sposobie realizacji, opierały się na wspólnym założeniu bliskiej współpracy pomiędzy szkołami, przedsiębiorstwami oraz instytucjami samorządowymi. Ich wdrażanie przyczyniało się do zwiększenia efektywności kształcenia zawodowego na obszarze województwa wielkopolskiego oraz lepszego przygotowania uczniów do pracy oraz bardziej dynamicznego rozwoju lokalnych rynków pracy.

P9. Co sprzyja funkcjonalnej komunikacji pomiędzy współpracującymi podmiotami?

Efektywność współpracy między szkołami, przedsiębiorstwami i instytucjami samorządowymi w kontekście kształcenia zawodowego w dużej mierze zależy od jakości procesów komunikacyjnych. Zdaniem badanych respondentów, kluczowym warunkiem efektywnej współpracy jest nawiązanie otwartego dialogu i wzajemne zrozumienie potrzeb wszystkich stron. Tylko dzięki komunikacji opartej na partnerstwie możliwe jest wypracowanie rozwiązań, które przyczynią się do poprawy jakości kształcenia zawodowego, zwiększenia zatrudnialności absolwentów oraz rozwoju społeczno-gospodarczego regionu. W procesie kształtowania przyszłości tej współpracy kluczowe jest skupienie się na optymalizacji procesów komunikacyjnych oraz wzajemnym zrozumieniu oczekiwań i potrzeb każdej ze stron. Transparentność działań oraz jasne reguły współpracy są nieodzownymi elementami budowania stabilnych relacji między partnerami. Ustalanie czytelnych zasad, w tym dotyczących podziału obowiązków, odpowiedzialności i korzyści, pomaga unikać konfliktów oraz wzmacnia poczucie partnerstwa. Inaczej mówiąc, otwartość na dialog, elastyczność w działaniu oraz zdolność do dostosowywania się do zmieniających się warunków pozwolą na skuteczniejsze wykorzystanie potencjału wszystkich uczestników współpracy.

Jednym z przykładów skutecznej komunikacji są regularne spotkania i warsztaty skierowane do osób odpowiedzialnych za współpracę szkoła-przedsiębiorstwo-samorząd odgrywają istotną rolę w budowaniu porozumienia i zaufania między zaangażowanymi stronami. Takie formy interakcji pozwalają na bieżące omawianie wspólnych celów, wyzwań oraz wyników realizowanych projektów, co sprzyja podejmowaniu decyzji opartych na konsensusie. Innym przykładem było użycie nowoczesnych narzędzi komunikacyjnych,

takich jak platformy online, umożliwiają szybką wymianę informacji oraz efektywne zarządzanie projektami na różnych etapach ich realizacji. Wykorzystanie nowoczesnych technologii ułatwia organizację wirtualnych spotkań, monitorowanie postępów w realizacji działań oraz archiwizowanie dokumentów związanych z projektami edukacyjnymi. Takie podejście pozwala na elastyczne reagowanie na potrzeby współpracy, szczególnie w sytuacjach wymagających dynamicznego działania.

P10. Jaką rolę w promocji kształcenia zawodowego odgrywa marketing i nowe media?

Marketing oraz nowe media mają ogromny wpływ na kreowanie pozytywnego wizerunku kształcenia zawodowego, pełniąc funkcję zarówno informacyjną, jak i inspiracyjną. Współczesne kampanie promocyjne skierowane do młodzieży bazują na atrakcyjnych formach przekazu, takich jak interaktywne treści, krótkie filmy wideo, infografiki czy relacje w mediach społecznościowych. Dzięki temu możliwe jest skuteczne dotarcie do młodych odbiorców w ich naturalnym środowisku cyfrowym, co znacząco zwiększa zaangażowanie i zainteresowanie ofertą kształcenia zawodowego. Nadrzędnym elementem marketingu w tym obszarze jest również promocja konkretnych przykładów sukcesów absolwentów szkół zawodowych. Włączenie marketingu i nowych mediów do strategii promocyjnej kształcenia zawodowego umożliwia skuteczne dotarcie do szerokiego grona odbiorców, wzmacniając świadomość i zainteresowanie tą ścieżką edukacyjną. Grupa badawcza deklarowała aktywność w mediach społecznościowych i podkreślała ich znaczenie w dotarciu do młodego pokolenia. Innymi słowy, respondenci wiedzą i rozumieją jak ważna jest ich aktywność w *social media*. Pomimo deklaracji, zauważalny był brak pewnej spójności kontentu czy profesjonalizacji publikowanych treści. Zarówno szkoły jak i przedsiębiorcy skupiali się głównie na promocji swojej organizacji, a dopiero później skupiano się na *stricte* kształceniu zawodowym. Natomiast CWRKDiZ, wyróżniało się na tym polu swoją aktywnością i profesjonalnym podejściem do nowych mediów. Można to wytłumaczyć faktem, iż organizacje te zostały powołane do promocji kształcenia zawodowego.

P11. Jaką rolę odgrywa i na czym polega monitoring i ewaluacja współpracy w obszarze kształcenia zawodowego?

Monitoring i ewaluacja są niezbędnymi narzędziami w procesie oceny skuteczności działań w zakresie kształcenia zawodowego. Pozwalają one na systematyczną analizę

postępów, identyfikację obszarów wymagających usprawnienia oraz wdrażanie niezbędnych korekt. Ważnym elementem tego procesu jest analiza wskaźników efektywności, takich jak liczba zdanych egzaminów zawodowych, poziom zatrudnialności absolwentów, czy satysfakcja uczniów z odbywanych praktyk zawodowych u pracodawców. Regularne raporty i konsultacje stanowią integralną część skutecznego monitoringu. Pozwalają one na bieżąco oceniać postęp realizacji założonych celów, a także wspierają wymianę informacji pomiędzy szkołami, przedsiębiorstwami i instytucjami samorządowymi. Dzięki temu możliwe jest szybkie diagnozowanie problemów oraz dostosowywanie działań do dynamicznie zmieniających się warunków rynkowych i edukacyjnych. Ponadto, cykliczne raportowanie umożliwia także podejmowanie decyzji opartych na danych empirycznych, co zwiększa efektywność wdrażanych działań. Również wykorzystanie danych zastanych np. danych badań rynku pracy (Barometr zawodów) stanowi o skuteczności dostosowywania programów nauczania do rzeczywistych potrzeb gospodarki. Przedsiębiorstwa oraz organizacje zajmujące się zatrudnieniem dostarczają cennych informacji na temat trendów w branżach, zapotrzebowania na konkretne umiejętności i kwalifikacje, co pozwala na odpowiednie modyfikowanie ofert edukacyjnych. Dodatkowo, analiza danych rynkowych może wskazać obszary, w których występuje deficyt umiejętności, co daje szkołom oraz instytucjom edukacyjnym szansę na skuteczniejsze przygotowanie uczniów do pracy w wymagających zawodach.

Wprowadzenie systematycznego monitoringu i ewaluacji, opartego na wskaźnikach efektywności, analizie danych rynkowych oraz bieżącym raportowaniu, tworzy solidne podstawy dla rozwoju kształcenia zawodowego. Działania te pozwalają na lepsze dopasowanie edukacji zawodowej do lokalnych potrzeb kadrowych, wspierając tym samym zrównoważony rozwój społeczno-gospodarczy regionów.

P12. Jak badane podmioty postrzegają specyfikę współczesnej młodzieży i w jaki sposób dostosowują do niej działania w obszarze kształcenia zawodowego?

Według wyników przeprowadzonego badania empirycznego współczesna młodzież, należąca do pokolenia Z, cechuje się wysokim poziomem biegłości technologicznej, dążeniem do równowagi między życiem prywatnym a zawodowym, chęcią ciągłego rozwoju oraz przywiązywaniem dużej wagi do wartości etycznych i społecznych. Są to istotne atuty, które, jeśli odpowiednio ukierunkowane, mogą przyczynić się do zwiększenia ich konkurencyjności na rynku pracy. Z drugiej strony, respondenci wskazywali na pewne negatywne aspekty

charakterystyki młodych ludzi z tego pokolenia. Należały do nich brak cierpliwości, nadmierne uzależnienie od technologii, trudności z przyjmowaniem konstruktywnej krytyki (*feedbacku*), brak doświadczenia zawodowego oraz wygórowane oczekiwania wobec rynku pracy i potencjalnych pracodawców. Te wyzwania wymagają odpowiednich działań edukacyjnych i społecznych, aby młodzi ludzie mogli w pełni wykorzystać swój potencjał w dynamicznie zmieniającym się środowisku zawodowym. Zrozumienie zarówno mocnych stron, jak i ograniczeń pokolenia Z jest istotne dla tworzenia strategii kształcenia zawodowego, które nie tylko odpowiadają na potrzeby rynku pracy, ale także wspierają młodzież w budowaniu kompetencji miękkich, takich jak cierpliwość, umiejętność radzenia sobie z krytyką czy realistyczne podejście do oczekiwań zawodowych. Dodatkowo, badane podmioty w większości postrzegają współczesną młodzież, jako świadoma dynamicznych zmian na rynku pracy i szybkim rozwoju technologii. Jednocześnie młodzi ludzie oczekuje od systemu edukacji elastyczności, innowacyjności oraz praktycznego podejścia do nauczania. W odpowiedzi na te potrzeby, podmioty odpowiedzialne za kształcenie zawodowe, a także biorące w nim czynny udział dostosowują swoje działania, aby zapewnić uczniom jak najlepsze przygotowanie do współczesnych wymagań rynku pracy. Podmioty zauważają, że współczesna młodzież oczekuje edukacji elastycznej, innowacyjnej i praktycznej.

Natomiast, postawiona hipoteza badawcza, w brzmieniu: *Realizacja polityki młodzieżowej w obszarze kształcenia zawodowego w województwie wielkopolskim przybiera postać oddolnego modelu wdrażania polityki publicznej opierającego się na współpracy między szkołami zawodowymi, przedsiębiorcami a samorządem lokalnym, a działania inicjowane przez lokalnych aktorów prowadzą do powstania partnerstwa, generującego efekt synergii*, została potwierdzona w toku badawczym tylko częściowo. W prawdzie w województwie wielkopolskim współpraca pomiędzy szkołami zawodowymi, przedsiębiorcami a samorządem lokalnym w obszarze realizacji polityki młodzieżowej w sektorze kształcenia zawodowego wykazuje cechy typowe dla oddolnego modelu wdrażania polityki publicznej¹²⁷⁰. Wyniki badań empirycznych potwierdzają, że inicjatywa na rzecz rozwoju współpracy często pochodzi bezpośrednio od lokalnych aktorów — szkół i przedsiębiorców — którzy aktywnie kształtują jej formy i zakres, wykazując dużą elastyczność i zdolność do dostosowywania działań do specyfiki lokalnego rynku pracy oraz potrzeb młodzieży¹²⁷¹. Innymi słowami, współpraca jest odpowiedzią na realne potrzeby rozwijającego się środowiska biznesowego, na wykwalifikowanych pracowników. A także potrzeby szkół, które w obliczu niżu

¹²⁷⁰ J.L. Pressman, A. Wildavsky, *Implementation: How...*, ss. 85-90.

¹²⁷¹ B.G. Peters, *Advanced Introduction to Public Policy*, Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2015, ss. 97-105.

demograficznego dążą do pozyskania jak największej liczby uczniów oferując kierunki kształcenia, które dają późniejsze zatrudnienie w zawodzie. Jednocześnie należy podkreślić, że obok silnych elementów oddolnych, w badanym przypadku występują również istotne mechanizmy odgórne, wynikające z ram prawnych, wytycznych instytucji centralnych oraz unijnych, a także dokumentów strategicznych kształtujących ogólnopolską politykę edukacyjną i młodzieżową¹²⁷². Przykładem działań, które opierają się na odgórnej ustawie dotyczącej kształcenia zawodowego i jego promocji jest powołanie samorządowych punktów CWRKDiZ. Innym modelem odgórnym są projekty z funduszy europejskich realizowane na zasadach konsorcjów publiczno-prywatnych, czyli partnerstw pomiędzy samorządem, organizacjami kształcenia zawodowego i środowiskiem biznesowym. W praktyce oznacza to, że model współpracy w województwie wielkopolskim ma charakter łączący w sobie cechy podejścia *bottom-up* oraz *top-down*, co jest zgodne ze współczesnymi koncepcjami *governance* i implementacji polityk publicznych i nosi nazwę modelu hybrydowego¹²⁷³.

Uzyskane wyniki wzbogacają dorobek teorii implementacji, wskazując na znaczenie synergii pomiędzy mechanizmami odgórnymi i oddolnymi w warunkach regionalnych oraz potwierdzając, że skuteczne wdrażanie polityki młodzieżowej wymaga elastyczności, otwartości na innowacje oraz świadomego wykorzystywania zasobów lokalnych. Z perspektywy praktycznej ustalenia te stanowią użyteczny punkt odniesienia dla decydentów, dyrektorów szkół oraz przedstawicieli środowiska przedsiębiorców. Wyniki badania wskazują, że czynnikiem wzmacniającym sukces i jego trwałość jest stabilne wsparcie samorządowe, przejawiające się w tworzeniu wyspecjalizowanych instytucji (takich jak Centra Wsparcia Rzemiosła, Kształcenia Dualnego i Zawodowego), zapewnianiu finansowania inicjatyw partnerskich, przejmowaniu części obciążeń administracyjnych, organizowaniu wydarzeń promocyjnych dla pracodawców, prowadzeniu kampanii informacyjnych dla młodzieży i ich rodziców oraz rozwijaniu cyfrowych narzędzi doradztwa zawodowego.

Choć dotychczasowa współpraca tworzy fundamenty pod rozwój efektu synergii, pełne wykorzystanie tego potencjału należy postrzegać raczej jako aspirację i kierunek dalszego rozwoju niż stan już w pełni osiągnięty. Wyniki badania jednoznacznie wskazują na potrzebę dalszego wzmacniania i intensyfikacji współpracy poprzez skoordynowane działania wszystkich zainteresowanych stron — szkół, przedsiębiorców oraz samorządu lokalnego. Tylko konsekwentne rozwijanie partnerstwa i usprawnianie mechanizmów współpracy pozwoli w przyszłości na pełne urzeczywistnienie zakładanych efektów synergii i jeszcze

¹²⁷² M. Hill, P. Hupe, *Implementing Public Policy*..., ss. 43-52

¹²⁷³ E.-H. Klijn, J.F.M. Koppenjan, *Governance Networks*..., ss. 10-15.

skuteczniejszą realizację polityki młodzieżowej w obszarze kształcenia zawodowego.

5.2. Rekomendacje wynikające z badania

Przedstawione rekomendacje, sformułowane na podstawie analizy zebranego materiału badawczego, mają na celu wskazanie możliwych kierunków dalszego doskonalenia polityki młodzieżowej w obszarze kształcenia zawodowego. Opracowane wytyczne opierają się głównie na wnioskach płynących z analizy studium przypadku współpracy w triadzie szkoła zawodowa-przedsiębiorstwo-samorządowe centra wsparcia kształcenia zawodowego w województwie wielkopolskim, ale uwzględniają również doświadczenia krajowe i wybrane przykłady z praktyki państw Unii Europejskiej.

Zalecenia te mogą stanowić przydatne wskazówki dla decydentów, instytucji edukacyjnych, organizacji branżowych oraz wszystkich podmiotów zaangażowanych w rozwój kształcenia zawodowego. Ich wdrożenie ma potencjał usprawnienia procesów edukacyjnych, zwiększenia jakości i dostępności kształcenia oraz budowania silniejszych powiązań z rynkiem pracy. W kontekście rosnących wymagań gospodarki i dynamicznych zmian na rynku zatrudnienia, rekomendacje te podkreślają konieczność ścisłej współpracy placówek edukacyjnych, sektora prywatnego, administracji publicznej oraz organizacji pozarządowych. Realizacja proponowanych rozwiązań może przyczynić się do tworzenia bardziej elastycznego, nowoczesnego i odpowiadającego na realne potrzeby systemu kształcenia zawodowego, co w dłuższej perspektywie przyniesie korzyści zarówno młodzieży, jak i gospodarce. Za działania o pozytywnym potencjale należy uznać:

- dalsze umacnianie roli samorządów lokalnych i regionalnych jako organizatorów i animatorów współpracy między szkołami zawodowymi a pracodawcami. W szczególności wskazuje się na potrzebę rozwoju, zapewnienia stabilnego finansowania oraz tworzenia w każdym województwie centrów dedykowanych budowaniu i podtrzymywaniu relacji między szkołami a przedsiębiorstwami, takich jak Centra Wsparcia Rzemiosła, Kształcenia Dualnego i Zawodowego. Instytucje te powinny nie tylko skutecznie wspierać szkoły i inicjatywy partnerskie, ale także prowadzić działania dedykowane bezpośrednio do środowiska biznesowego. W centrach powinny być zatrudnione osoby posiadające doświadczenie w sektorze prywatnym, co pozwoli lepiej rozumieć język biznesu, potrzeby przedsiębiorców oraz bariery pojawiające się w procesie współpracy ze szkołami. Jednocześnie istotne jest, aby pracownicy centrów dobrze znali specyfikę systemu edukacji, w tym podstawę programową i organizację

kształcenia zawodowego, co umożliwi skuteczniejsze łączenie oczekiwań szkół i biznesu. Dodatkowo, centra mogą przejmować część obciążeń administracyjnych związanych z inicjowaniem i koordynacją partnerstw,

- wdrażanie trwałych mechanizmów komunikacji i wymiany informacji pomiędzy szkołami, przedsiębiorstwami i instytucjami samorządowymi, takich jak regularne spotkania konsultacyjne, fora branżowe oraz nowoczesne platformy cyfrowe. Przykładem może być dedykowana platforma online wspierająca nawiązywanie i utrzymywanie współpracy — zawierająca informacje o lokalnych firmach, ich profilach działalności i potrzebach kadrowych. Portal powinien oferować instrukcje typu „krok po kroku” dotyczące procesu współpracy, gotowe szablony dokumentów (umów partnerskich, raportów, formularzy ewaluacyjnych) oraz integrować istniejące narzędzia, takie jak Barometr Zawodów. Kluczowe jest również regularne prowadzenie analiz potrzeb lokalnych pracodawców, aktywny dialog z nimi oraz stała aktualizacja danych. Takie rozwiązania umożliwią lepszą koordynację działań, skuteczne monitorowanie efektów współpracy oraz szybką reakcję na zmieniające się potrzeby rynku pracy,
- dalsze rozwijanie i formalizowanie umów o współpracy pomiędzy szkołami a pracodawcami, w tym w formie umów trójstronnych z udziałem samorządu. Powinny one jasno określać zasady organizacji praktyk i staży, zakres obowiązków partnerów oraz mechanizmy monitorowania jakości kształcenia praktycznego,
- rozwinięcie doradztwa zawodowego w kierunku indywidualnego mentoringu, który pozwoli młodzieży świadomie planować swoją ścieżkę edukacyjno-zawodową. W tym celu należy wykorzystywać popularne kanały komunikacji, takie jak Instagram, YouTube czy TikTok, prezentując autentyczne historie młodych osób, które osiągnęły sukces zawodowy po ukończeniu edukacji w systemie VET. Warto również wprowadzać usystematyzowane formy kontaktu z przedstawicielami zawodów, co pozwoli na profesjonalne przygotowanie młodzieży również w sferze mentalnej,
- opracowanie mierzalnych wskaźników do oceny efektywności współpracy szkoła–przedsiębiorstwo–samorząd oraz wprowadzenie mechanizmów zachęcających do regularnego monitorowania i ewaluacji tych działań. Niezbędne jest także dostarczenie partnerom wiedzy merytorycznej oraz narzędzi niezbędnych do prowadzenia rzetelnych procesów ewaluacyjnych, tak aby uzyskane wyniki mogły służyć systematycznemu doskonaleniu współpracy i lepszemu dopasowaniu kształcenia zawodowego do wymagań rynku pracy,

- wzmocnianie mechanizmów wsparcia dla inicjatyw oddolnych — zarówno szkół, jak i przedsiębiorstw — które podejmują lokalne działania na rzecz rozwoju kształcenia zawodowego. Jednocześnie należy dążyć do tego, aby te inicjatywy były spójnie zintegrowane z ramami prawnymi, strategiami i dokumentami tworzonymi na poziomie krajowym i europejskim. Takie łączenie dynamiki oddolnej z ogólnymi wytycznymi sprzyja powstawaniu efektu synergii i pozwala na efektywne wdrażanie polityki młodzieżowej,
- tworzenie i wzmocnianie sieci współpracy, które integrują różnorodnych aktorów — nie tylko szkoły, samorządy i biznes, ale także organizacje pozarządowe, instytucje publiczne, partnerstwa publiczno-prywatne oraz inne podmioty działające na rzecz edukacji i rynku pracy. Celem jest rozwijanie trwałych powiązań i wspólne podejmowanie inicjatyw, które odpowiadają na potrzeby młodzieży i gospodarki lokalnej. Tego typu sieci wzmocniają wymianę informacji, tworzą przestrzeń do dzielenia się zasobami i pomysłami, a także sprzyjają tworzeniu innowacyjnych, zintegrowanych rozwiązań w obszarze kształcenia zawodowego,
- wprowadzenie nowoczesnych technologii do procesów nauczania jest niezbędne, aby dostosować kształcenie zawodowe do współczesnych wymagań i zwiększyć atrakcyjność nauki. Wykorzystanie nowych narzędzi, takich jak technologie cyfrowe, może znacząco wpłynąć na efektywność procesów edukacyjnych. Zrozumienie globalnych trendów jest nieodzowne, aby dostosować programy nauczania do zmieniających się wymogów. Perspektywa globalna pozwala na odpowiednie dostosowywanie programów nauczania, aby spełnić oczekiwania rynku pracy. Zwinne (*agile*) reagowanie i dostosowywanie programów nauczania jest kluczowe, aby sprostać zmieniającym się potrzebom i zapewnić ciągłą wysoką jakość współpracy w dziedzinie kształcenia zawodowego.

5.3. Ograniczenia badania

Ograniczenia przeprowadzonego badania w ramach niniejszej dysertacji, stanowią ważny element analizy i interpretacji wyników, a także dostarczają cennych wskazówek dla przyszłych badań i działań politycznych w ramach polityk publicznych. Poniżej przedstawiono zestaw ograniczeń, na które warto zwrócić uwagę:

- ograniczenia geograficzne,
- ograniczenia metodologiczne,

- ograniczenia związane z czasem przeprowadzonego badania empirycznego,
- ograniczenia w dostępie do danych,
- ograniczenia związane z różnorodnością respondentów.

Ograniczony zakres geograficzny jest istotnym aspektem, który wpływa na interpretację i uogólnianie wyników badania, w przedstawionym w niniejszej dysertacji badanie opiera się na studium przypadku współpracy szkół kształcenia zawodowego z przedsiębiorcami przy wsparciu samorządu lokalnego w konkretnej lokalizacji — województwie Wielkopolskim. Przeprowadzone badanie metodą wywiadów eksperckich ograniczone do jednego obszaru geograficznego, wiąże się z kilkoma istotnymi implikacjami i wymaga zrozumienia kontekstu regionalnego oraz uwzględnienia różnic między regionami. Każdy region, nawet w obrębie jednego kraju, może różnić się pod względem polityki, gospodarki i społeczeństwa. Wpływa to na priorytety, potrzeby i wyzwania związane z kształceniem zawodowym oraz na rodzaj współpracy, jaka może istnieć między szkołami a przedsiębiorcami. Regiony mogą mieć swoje unikalne kultury, tradycje i wartości, które wpływają na podejście do edukacji zawodowej i współpracy ze światem biznesu. To może oznaczać, że modele współpracy stosowane w jednym regionie niekoniecznie sprawdzą się w innych miejscach. Istotne są również różnice w potrzebach rynku pracy i strukturze gospodarczej między regionami mogą wpływać na rodzaje zawodów i umiejętności, które są szczególnie ważne w danym regionie. Prowadzenie polityki regionalnej może również wpływać na różnorodny dostęp do środków finansowych przeznaczonych na kształcenie zawodowe. W związku z powyższymi implikacjami ograniczenia geograficznego, konieczne jest zachowanie ostrożności w uogólnianiu wyników badania i w ich zastosowaniu w kontekście innych regionów w Polsce. Dlatego też, aby uzyskać pełniejsze i bardziej kompleksowe zrozumienie współpracy szkół kształcenia zawodowego z przedsiębiorcami na szeroką skalę, konieczne jest przeprowadzenie podobnych badań w różnych kontekstach regionalnych, uwzględniając specyficzne cechy i potrzeby każdego regionu. Interesującym byłoby studium porównawcze dwóch województw w Polsce.

Ograniczenia metodologiczne stanowią kluczowy aspekt każdego badania naukowego, w tym badania dotyczącego współpracy szkół kształcenia zawodowego z przedsiębiorcami i samorządem lokalnym, opartego głównie na jakościowej analizie wywiadów eksperckich. Należy zwrócić uwagę na możliwość subiektywności wypowiedzi i jej interpretacji. Analiza jakościowa opiera się na zebraniu relacji uczestników, ich osobistych doświadczeń, ocen i sposobu postrzegania omawianego tematu. To oznacza, że wyniki oparte są na subiektywnych interpretacjach i doświadczeniach respondentów. Każdy z pytanych ekspertów może mieć

własną perspektywę, co może prowadzić do różnic w interpretacjach. Dodatkowo, w badaniach jakościowych trudno osiągnąć reprezentatywność. Wybór respondentów może być ograniczony ze względu na dostępność, chęć uczestnictwa, czy też inne czynniki. Dlatego wyniki nie zawsze odzwierciedlają pełen zakres perspektyw na dany temat, co jest powiązane z stosunkowo niewielką liczbą przeprowadzonych wywiadów. Równie istotny jest fakt, że relacja na linii badacz-respondent w trakcie wywiadu może kształtować treść i charakter udzielanych odpowiedzi.

Ograniczenia czasowe i kontekst pandemii Covid-19 stanowią istotne elementy kontekstualizujące wyniki i wnioski zawarte w niniejszej dysertacji. Przeprowadzone badania opierają się na danych i analizach przeprowadzonych w latach 2010-2020, który to czas obejmuje realizację europejskiej strategii „Europa 2020”. Jednakże, warto zwrócić uwagę, że dane jakościowe pozyskane za pomocą wywiadów eksperckich pochodzą z roku 2020. To szczególnie istotne ze względu na fakt, że rok ten był naznaczony globalnym kryzysem zdrowotnym wywołanym pandemią Covid-19. Pandemia miała znaczący wpływ na obszar edukacji oraz na politykę edukacyjną, zarówno w skali krajowej, jak i międzynarodowej. Wprowadzone restrykcje, zamknięcie szkół oraz konieczność dostosowania się do nauki zdalnej wpłynęły na dynamikę kształcenia zawodowego.

Ograniczenie czasowe badania może wpłynąć na długoterminową aktualność prezentowanych wniosków. Dynamika polityki publicznej oraz zmieniający się kontekst społeczno-gospodarczy mogą skutkować ewolucją podejścia do kształcenia zawodowego. Dlatego też, aby zachować aktualność i wartość wniosków przedstawionych w tej dysertacji, konieczne jest kontynuowanie badań w tym obszarze. Monitorowanie zmian i dostosowywanie strategii badawczych do zmieniających się warunków stanowi kluczowy element dalszych prac badawczych w dziedzinie polityki młodzieżowej w sektorze kształcenia zawodowego.

Bariery w dostępie do informacji stanowią istotne ograniczenie, które należy uwzględnić w kontekście przeprowadzonej analizy. W trakcie badania, zwłaszcza w przypadku informacji uznawanych za poufne lub pochodzących z źródeł trudno dostępnych, mogły wystąpić ograniczenia w dostępie do niektórych informacji. Takie ograniczenia mogą wynikać z różnych czynników, takich jak ograniczenia w udostępnianiu danych przez instytucje publiczne w tym samorząd, brak dostępu do danych ze źródeł prywatnych (dane przedsiębiorców) lub utrudniony dostęp do dokumentacji kluczowych dla badania. Te bariery mogą wpłynąć na kompletność i spójność przeprowadzonej analizy oraz na możliwość pełnego zrozumienia badanego problemu. Implikacją wynikającą z tych ograniczeń jest potrzeba kontynuowania badań nad dostępnością i jakością danych w obszarze polityki młodzieżowej w sektorze

kształcenia zawodowego. Warto również podkreślić, że świadomość tych barier w dostępie do informacji jest istotna dla badaczy i decydentów, ponieważ może wpłynąć na sposób planowania badań i podejmowania decyzji opartych na wynikach analizy. Dalsze prace badawcze w tym zakresie są niezbędne dla pełniejszego zrozumienia i oceny efektywności polityki młodzieżowej w obszarze kształcenia zawodowego.

Różnorodność współpracujących podmiotów stanowi istotny aspekt, który należy wziąć pod uwagę w kontekście badania współpracy szkół kształcenia zawodowego z przedsiębiorcami w województwie wielkopolskim. Choć badanie skoncentrowało się na analizie tej współpracy, to jednak w praktyce istnieje znaczna różnorodność podmiotów uczestniczących w tym procesie. Te różnice mogą wynikać zarówno z rodzaju przedsiębiorstw, jak i rodzaju szkół oraz sektorów zawodowych, w których działają, a także z powiatu w jakim występują. Warto zauważyć, że różnice te mogą wpływać na charakter współpracy oraz na cele i oczekiwania każdej ze stron. Różnice te mogą dotyczyć zakresu działań podejmowanych w ramach współpracy, dostępności zasobów czy też celów edukacyjnych. Implikacją wynikającą z tej różnorodności jest potrzeba uwzględnienia jej w przyszłych badaniach oraz analizach polityki młodzieżowej w sektorze kształcenia zawodowego. Badania te mogą koncentrować się na identyfikacji różnic między różnymi rodzajami współpracy, a także na ocenie ich wpływu na efektywność kształcenia zawodowego i osiągnięcie celów polityki publicznej. Ponadto, rozważając różnorodność współpracujących podmiotów, warto także badać czynniki, które wpływają na wybór konkretnych form współpracy oraz na decyzje podejmowane przez szkoły kształcenia zawodowego i przedsiębiorstwa w zakresie edukacji zawodowej. Zrozumienie tych mechanizmów może pomóc w doskonaleniu polityki młodzieżowej i wspieraniu różnych rodzajów współpracy w celu lepszego dostosowania edukacji zawodowej do potrzeb rynku pracy.

5.4. Kierunki przyszłych badań nad polityką młodzieżową w sektorze kształcenia zawodowego

Wyniki przeprowadzonej analizy wskazują na potrzebę kontynuacji rozwoju polityki kształcenia zawodowego, z uwzględnieniem współczesnych wyzwań gospodarczych, społecznych i technologicznych. Zgromadzony materiał empiryczny może stanowić solidną podstawę do opracowania skutecznych strategii edukacyjnych, adekwatnych do wymagań rynku pracy oraz aspiracji młodzieży, co sprzyja podnoszeniu jakości kształcenia zawodowego. Wnioski z badania sugerują, że polityka kształcenia zawodowego powinna uwzględniać stałe

zmiany w otaczającym świecie i dostosowywać się do nowych wymagań, stawiając na rozwijanie umiejętności i kompetencji potrzebnych na rynku pracy. Dodatkowo, polityka ta powinna promować aktywną współpracę między instytucjami edukacyjnymi a przedsiębiorstwami i samorządami lokalnymi, aby zapewnić praktyczne doświadczenie uczniom i dobrze dopasowane programy nauczania. Badania te powinny identyfikować czynniki sprzyjające długoterminowej efektywności takich relacji, a także badać rolę innowacji technologicznych w ich wzmacnianiu.

W kontekście prowadzenia przyszłych badań nad kształceniem zawodowym, należy uwzględnić procesy globalizacji i deglobalizacji, a także przeprowadzenie międzynarodowych badań porównawczych, aby zidentyfikować najlepsze praktyki i możliwości ich adaptacji do polskiego systemu edukacji zawodowej. Proponuje się aby kolejne kroki badawcze powinny skupić się na trzech kluczowych obszarach. Pierwszy z nich to rozwój polityki młodzieżowej, obejmujący analizy wpływu lokalnych polityk na decyzje edukacyjne i zawodowe młodych ludzi. Drugi dotyczy edukacji zawodowej, gdzie należy eksplorować możliwości wdrażania nowoczesnych technologii, takich jak sztuczna inteligencja (AI) czy wirtualna rzeczywistość (VR), w proces nauczania. Trzeci obszar to współpraca międzysektorowa, wymagająca pogłębionych badań nad strategiami wzmacniania partnerstwa pomiędzy edukacją a biznesem w celu wspierania dostosowania kompetencji absolwentów do potrzeb rynku pracy.

Chociaż przeprowadzone badania koncentrowały się na współpracy szkół zawodowych z przedsiębiorcami przy wsparciu samorządu lokalnego, istnieje możliwość eksploracji powiązanych tematów. Szczególną uwagę należy poświęcić roli edukacji zawodowej w przeciwdziałaniu wykluczeniu społecznemu oraz integracji grup defaworyzowanych z uwzględnieniem NEET. Warto również zbadać, jak globalne megatrendy, takie jak automatyzacja i robotyzacja, redefiniują kompetencje zawodowe oraz jakie umiejętności miękkie powinny być priorytetowo rozwijane w programach nauczania. Nie mniej istotne jest uwzględnienie wymogów z różnorodnych branż a także zawodów przyszłości. Dlatego też, wyniki badań otwierają przestrzeń do stawiania nowych pytań badawczych, takich jak:

- w jaki sposób globalne megatrendy, w tym deglobalizacja i kryzys surowcowy, wpływają na kształtowanie oferty kształcenia zawodowego?
- jak technologie cyfrowe i sztuczna inteligencja mogą zmieniać sposób przekazywania wiedzy i umiejętności w edukacji zawodowej?
- jakie kompetencje przyszłości powinny być integrowane z programami kształcenia zawodowego, aby lepiej odpowiadać na potrzeby przyszłych miejsc pracy?
- w jaki sposób edukacja zawodowa może wspierać odporność lokalnych rynków pracy

na globalne kryzysy?

- jak prognozowanie strategiczne może wspierać planowanie polityki edukacyjnej w obliczu długoterminowych zmian technologicznych i społecznych?

Obserwowane przemiany, takie jak przejście od globalizacji do deglobalizacji, rozwój gospodarki *gig economy* oraz wyzwania ekologiczne, redefiniują ramy funkcjonowania rynków pracy i edukacji zawodowej. W tym kontekście kluczowym wyzwaniem pozostaje elastyczność instytucji edukacyjnych oraz ich zdolność do szybkiej adaptacji do zmieniających się warunków. Współpraca pomiędzy szkołami, przedsiębiorstwami i samorządami lokalnymi powinna opierać się na partnerstwie i wspólnym celu kształtowania kapitału ludzkiego, odpowiadającego na wymagania współczesnego rynku pracy. Dalsze badania w tym obszarze umożliwią pogłębienie wiedzy oraz przyczynią się do opracowania skutecznych i innowacyjnych rozwiązań w polityce młodzieżowej, w tym w zakresie kształcenia zawodowego.

5.5. Wnioski końcowe

Proces kształcenia zawodowego, będący integralnym elementem systemu edukacji XXI wieku, odgrywa kluczową rolę w przygotowaniu młodych ludzi do funkcjonowania na dynamicznie zmieniającym się rynku pracy. Współczesne szkolnictwo zawodowe powinno być postrzegane nie tylko jako instrument nabywania określonych kwalifikacji zawodowych, lecz także jako przestrzeń wszechstronnego rozwoju młodzieży, obejmującego kształtowanie umiejętności, postaw oraz zdolności adaptacyjnych. W kontekście szybkich przemian technologicznych, społecznych i gospodarczych edukacja zawodowa stanowi istotne narzędzie wspierające rozwój kapitału ludzkiego.

Polityka młodzieżowa powinna zatem nie tylko wspierać procesy edukacyjne, ale również uwzględniać szerszy kontekst przejścia młodzieży z edukacji na rynek pracy. Odpowiedzialne podejście do polityki młodzieżowej wymaga jej oparcia na dowodach naukowych, włączania młodzieży w procesy decyzyjne oraz zapewnienia jej spójności między różnymi szczeblami administracji publicznej. Kluczowe jest, aby system kształcenia zawodowego był dostosowany do lokalnych potrzeb rynku pracy i jednocześnie odpowiadał na globalne wyzwania, takie jak digitalizacja, automatyzacja czy zmiany demograficzne.

Współczesny rynek pracy wymaga od swoich uczestników ciągłego podnoszenia kwalifikacji i otwartości na zdobywanie nowych kompetencji. W tym kontekście idea uczenia

się przez całe życie (*lifelong learning*) nabiera szczególnego znaczenia. Rozwój technologiczny i zmieniające się wymagania zawodowe sprawiają, że adaptacja do nowych warunków staje się nieodzowna. Młodzi ludzie powinni być wyposażeni nie tylko w umiejętności techniczne, ale również w kompetencje społeczne, cyfrowe oraz zdolność uczenia się w sposób ciągły, co pozwoli im skutecznie konkurować na globalnym rynku pracy. Natomiast braki kadrowe, wskazywane zarówno przez polskie przedsiębiorstwa, jak i międzynarodowe organizacje, takie jak Światowe Forum Ekonomiczne, podkreślają konieczność dynamicznego dostosowywania systemów kształcenia do rzeczywistych potrzeb rynku. Szacuje się, że w najbliższych latach znaczna część pracowników będzie musiała nabyć nowe kwalifikacje lub zmienić zawód. W tym kontekście współpraca pomiędzy edukacją, sektorem biznesowym i administracją publiczną jest niezbędna, aby wspólnie tworzyć warunki sprzyjające efektywnemu kształceniu zawodowemu.

Podsumowując, kontynuowanie działań wspierających młodzież w sektorze kształcenia zawodowego jest niezbędne dla budowy konkurencyjnej gospodarki opartej na wiedzy. Inwestowanie w rozwój infrastruktury edukacyjnej, tworzenie nowoczesnych programów nauczania oraz promowanie wartości kształcenia zawodowego mogą nie tylko zwiększyć zainteresowanie młodzieży tą formą edukacji, ale także przygotować ją do wyzwań współczesnego świata. W efekcie takie podejście przyczyni się do stworzenia społeczeństwa zdolnego do innowacji, adaptacji i zrównoważonego rozwoju.

Spis tabel

Tabela 1. Ramy i perspektywy dla analizy polityki publicznej	25
Tabela 2. Rodzaje teorii procesu polityki publicznej	27
Tabela 3. Rodzaje sieci polityk publicznych w Polsce	30
Tabela 4. Zagrożenia dla procesu regulowania	54
Tabela 5: Polityka zatrudnienia w gospodarkach rynkowych	63
Tabela 6. Stosunek młodzieży (15-29 lat) w ogólnej liczbie ludności w dniu 1 stycznia według wieku w krajach UE w latach 2010 r. i 2020 r.....	88
Tabela 7. Młodzież według kategoriach wiekowych 15-17,18-19, 20-24, 25-29 lata w Polsce, w latach 2010- 2020	90
Tabela 8. Młodzież według kategorii wiekowych 15-17,18-19, 20-24, 25-29 lata i miejsca zamieszkania	92
Tabela 9. Kohorty urodzenia i etykietowanie pokoleń	97
Tabela 10. Cele strategiczne dla polityki młodzieżowej UE	114
Tabela 11. Europejskie Cele Młodzieży (<i>European Youth Goals</i>)	119
Tabela 12. Europejskie portale dla młodzieży	133
Tabela 13. Odpowiedzi młodych Europejczyków (16-30 lat) na pytanie: Twoim zdaniem, którym trzem z poniższych kwestii należy nadać priorytet?	182
Tabela 14. Przeciętne wynagrodzenie w zł. w latach 2010-2020	204
Tabela 15. Prognoza zapotrzebowania na pracowników w zawodach szkolnictwa branżowego na krajowym rynku pracy w 2019 r.	224
Tabela 16. Liczba pracowników młodocianych zatrudnionych w zakładach rzemieślniczych w celu przygotowania zawodowego w latach 2011-2019	237
Tabela 17. Argumenty za i przeciw wdrażaniu kształcenia dualnego	242
Tabela 18. Wykaz najbardziej brakujących kompetencji według pracodawców	249
Tabela 19. Wykaz wymaganych kompetencji według pracodawców na stanowiskach rzemieślniczych i robotniczych w 2013 r.	250
Tabela 20. Strategia kodowania tematycznego	288
Tabela 21. Harmonogram badania jakościowego	291
Tabela 22. Powierzchnia i ludność w Polsce z podziałem na województwa w 2020 r. (Stan w dniu 31 grudnia)	297
Tabela 23. PKB w cenach bieżących (mln zł) oraz PKB per capita (zł) dla wszystkich 16	

województw w Polsce za rok 2020 (z rozdzieleniem GUS - woj. mazowieckie na dwa regiony: „Warszawski stołeczny” oraz „Mazowiecki regionalny”)	301
Tabela 24. Stopa bezrobocia rejestrowanego w województwie wielkopolskim na tle średniej krajowej w latach 2010-2020	307
Tabela 25. Liczba młodzieży w wieku 16-29 lat w ogólnej populacji województwa wielkopolskiego w latach 2010, 2015, 2020	310
Tabela 26. Młodzież według kategoriach wiekowych 16-18, 19-24, 25-29 lata w ogólnej populacji województwa wielkopolskiego w latach 2010, 2015, 2020.....	311
Tabela 27. Młodzież w podziale na płeć w kategoriach wiekowych 16-18, 19-24, 25-19 lat w województwie wielkopolskim w latach 2010, 2015, 2020	312
Tabela 28. Liczba szkół ponadpodstawowych w województwie wielkopolskim według typu szkół w roku szkolnym: 2010/2011, 2015/2016, 2019/2020	315
Tabela 29. Liczba uczniów szkół ponadpodstawowych w województwie wielkopolskim według typu szkół w roku szkolnym: 2010/2011, 2015/2016, 2019/2020	316

Spis wykresów

Wykres 1. Młodzież w wieku 15-29 lat w ogólnej populacji Polaków w latach 2010-2020...	89
Wykres 2. Młodzież w podziale na płeć w latach 2010 - 2020 r.	91
Wykres 3. Priorytety młodych ludzi w obszarze przygotowania do pracy	181
Wykres 4. Odsetek młodych osób w wieku 15-19 lat, którzy natrafiają na problemy związane z przejściem ze szkoły do pracy w 2019 i 2020 r.	188
Wykres 5. Tempo wzrostu realnego PKB, zmiana procentowa w stosunku do poprzedniego roku	198
Wykres 6. Wskaźnik zatrudnienia w grupie wiekowej 20-64 lata dla Polski oraz prognozę jego wzrostu opracowaną przez ministra właściwego do spraw pracy i polityki społecznej	200
Wykres 7. Bezrobotni oraz stopa bezrobocia osób w wieku 15-24 lata według BAEL	202
Wykres 8. Młodzież niekontynuująca nauki (kolor ciemnoszary) oraz osoby w wieku 30-34 lata posiadające wyższe wykształcenie (kolor jasnoszary), dodatkowo prognozy na podstawie trendu z lat 2001 – 2018 (kolor szary, linia przerywana)	206

Spis rysunków

Rysunek 1. Cykl polityk publicznych Harolda D. Lasswella	22
Rysunek 2. Pojęcie regulacji	52
Rysunek 3. Gromadzenie danych procesu monitoringu programu „Gwarancje dla młodzieży”	168
Rysunek 4. Systemu edukacji w Polsce	229
Rysunek 5. Model współpracy szkoła–biznes–samorząd	279
Rysunek 6. Podział województwa wielkopolskiego na subregiony	299

Bibliografia

Monografie i artykuły naukowe:

- Adamczewska K., *Analiza sieci społecznych jako metoda badawcza w polskich studiach nad komunikowaniem politycznym*, „Zeszyty Prasoznawcze”, t. 66, nr 3 (255), 2023.
- Adamik A.M., *Rynek pracy 4.0 – wyzwania dla pracowników i pracodawców w dobie cyfrowej transformacji gospodarki*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 1(112), 2021.
- Adamska M., Szewczuk-Stępień M., *Badania jakościowe jako narzędzie pozyskiwania, analizy i interpretacji wiedzy eksperckiej – wymiar praktyczny*, [w:] Adamska M., Szewczuk-Stępień M. (red.), *KNOW HOW – efektywna komunikacja w regionalnym transferze wiedzy. Rozwinięcie i synteza wyników*, Opole: Instytut Trwałego Rozwoju, 2012.
- Adamski W., *Młodzież i społeczeństwo*, Warszawa: Wiedza Powszechna, 1976.
- Allison G.T. *Essence of Decision: Explaining the Cuban Missile Crisis*, Boston: Little, Brown and Company, 1971.
- Ambler T., Barrow S., *The employer brand*, „Journal of Brand Management” nr 4, 1996.
- Anderson J.W., *Public Policy. An Introduction*, Boston–New York: Houghton Mifflin Company, 2003.
- Anioł W., *Wielonurtowy i interdyscyplinarny charakter nauk o polityce publicznej*, [w:] Szatur-Jaworska B. (red.), *Polityki publiczne. Wybrane zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2018.
- Anioł W., *Dywergencja i konwergencja w rozwoju europejskiej polityki społecznej*, „Studia Europejskie”, nr 4, 2010.
- Antosz P., Drożdżak Z., Felcis W., *Kultura ewaluacyjna w Polsce*, „Zarządzanie Publiczne. Zeszyty Naukowe Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego”, nr 2(18), 2012.
- Antoszewski A., *Spółeczeństwo obywatelskie a proces konsolidacji demokracji*, [w:] Szacki J. (red.), *Ani książkę, ani kupiec: obywatel. Idea społeczeństwa obywatelskiego w myśli współczesnej*, Kraków: Znak, 1997.
- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Betkiewicz W. i in. (tłum.), Warszawa: PWN, 2009.
- Backhaus S., Tikoo K., *Conceptualizing and Researching Employer Branding*, „Career Development International”, t. 9, nr 5, 2004.
- Bagieńska-Masiota A., *Prawne podstawy cenzury prasy w okresie stanu wojennego w Polsce (1981-1983)*, „Czasopismo Prawno-historyczne”, t. 46, zesz. 2, 2014.
- Baldwin R., Cave M., Lodge M., *Understanding Regulation. Theory, Strategy, and Practice*, Oxford: Oxford University Press, 2010.
- Bardach E., *The Implementation Game. What Happens After a Bill Becomes a Law*, Cambridge: MIT Press, 1977.
- Barrow R., *Teacher education: Theory and practice*, „British Journal of Educational Studies”, 38 (4), 1990.
- Barszcz P., *Pokolenie Millenialsów na rynku pracy w Polsce. Generacja work-life-balance?*, „Studia z Teorii Wychowania”, t. 11, nr 1(30), 2020.
- Bauman T., *Strategie jakościowe w badaniach pedagogicznych*, Kraków: Impuls, 2013.
- Bauman Z., Leoncini T., *Płynne pokolenie*, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca, 2018.
- Bąk E., *Nietypowe formy zatrudnienia na rynku pracy*, Warszawa: C.H. Beck, 2009.

- Becker K.L., Richards M.B., Stollings J., *Better Together? Examining Benefits and Tensions of Generational Diversity and Team Performance*, „Journal of Intergenerational Relationships”, nr 20(4), 2020.
- Bell D.N.F., Blanchflower D.G., *Young People and the Great Recession*, IZA Discussion Paper nr 5674, 2011.
- Bełz G., Wawrzynek Ł. (red.), *Teoria sieci w rozwiązywaniu problemów zarządzania*, „Prace naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, nr 275, 2012.
- Beno M., *Four Factors that will shape the Future of Work*, „Journal on Advances in Theoretical and Applied Informatics”, nr 5, 2022.
- Benson J., Brown M., *Generations at work: are there differences and do they matter?*, „The International Journal of Human Resource Management”, 2011.
- Bernasiewicz M., *Młodzież i popkultura. Dyskursy światopoglądowe, recepcja i opór*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2009.
- Bhuiyan A., *Dualny system kształcenia zawodowego inwestycją w rozwój gospodarczy*, Niepublikowana praca dyplomowa, Warszawa: SGH, 2017.
- Bielawska A., *Dualny system kształcenia zawodowego w Polsce na przykładzie rzemiosła*, „Ekonomiczne Problemy Usług”, 2012.
- Blicharz J., Raszevska-Skałicka R., *Teoretycznoprawne aspekty edukacji jako dobra publicznego w kontekście tendencji prywatyzacyjnych i urynkwienia szkolnictwa*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2022.
- Błaszczak B., Kołaczek B., Molęda-Zdziech M., Pöhl A., Walther A., *Młodzież nieuprzywilejowana w Polsce. Raport z badań, Disadvantaged youth*, „Biuletyn IGS / Szkoła Główna Handlowa, Instytut Gospodarstwa Społecznego”, nr 1-4, 2009.
- Błędowski P., Kubicki P., Broda-Wysocki P., Grotowska-Leder J., Warzywoda-Kruszyńska W. (red.), *Państwo, samorządy, organizacje pozarządowe i wspólnoty lokalne wobec ubóstwa i wykluczenia społecznego*, Warszawa: IPISS, 2007.
- Bogacz-Wojtanowska E., Lewandowski M., Sienkiewicz-Małyjurek K., Szczudlińska-Kanoś A., Jung-Konstanty S., Kożuch A., Kożuch B., Sułkowski Ł., *Obszary zarządzania publicznego*, „Monografie i Studia Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego”, 2016.
- Boryń M., *Zjawisko NEETs a partycypacja obywatelska młodzieży*, [w:] Boryń M., Duraj B., Mrozowska S. (red.), *Polityka młodzieżowa Unii Europejskiej*, Toruń: Adam Marszałek, 2014.
- Boryń M., Duraj B., („Not in Education, Employment and Training”) and Youth Unemployment. Comparative Analysis, Social and Economic Consequences, Rededial Programs, [w:] Mrozowska S., Besta T., Zgrundo A. (red.), *Educational Challenges in the Cultural Space of the European Union*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2013.
- Boyer R., *Introduction*, [w:] Boyer R., Saillard Y. (red.), *Régulation Theory. The State of the Art*, London–New York: Routledge, 2005.
- Böheim R., Nice T., *The effect of early retirement schemes on youth employment*, „IZA World of Labor”, t. 70/2, 2019.
- Braun V., Clarke V., *Using thematic analysis in psychology*, „Qualitative Research in Psychology”, t. 3(2), 2006.

Braun-Gałkowska M., *Którzy bez wiosny rok by mieć chcieli*, [w:] Ożoga T. (red.), *Nauki społeczne o młodzi*, Lublin: Norbertinum, 1974.

Braun-Gałkowska M., Gałkowska A., *Zasięg oddziaływania jakości małżeństwa rodziców na dzieci w ich dorosłym życiu*, „Małżeństwo i Rodzina”, nr 1, 2002.

Brol M., *Młodzieżowa rada gminy jako przykład uczestnictwa młodzieży w życiu społeczno-politycznym*, „Studia Politicae Universitatis Silesiensis”, 2013.

Broszkiewicz W., *Kapitał kulturowy młodego pokolenia Polski współczesnej. Studium na przykładzie wybranych społeczności Podkarpacia*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2010.

Bukowski, M., Koloch, G., Lewandowski, P., Zawistowski, J., *Szara strefa w polskiej gospodarce. Przyczyny, skutki, kierunki działań naprawczych*, Warszawa: Instytut Badań Strukturalnych, 2012.

Cairney P., Jones M.D., *Kingdon's Multiple Streams Approach: What Is the Empirical Impact of this Universal Theory?*, „The Policy Studies Journal”, t. 44, nr 1, 2016.

Cairney P., Sabatier P.A., *An advocacy coalition framework of policy change and the role of policy-oriented learning therein*, [w:] Lodge M., Page E.C., Balla S.J. (red.), *The Oxford Handbook of Classics in Public Policy and Administration*, Oxford: Oxford University Press, 2015.

Chaber P., Łapiński J., Nieć M., Orłowska J., Zakrzewski R., *Raport o stanie sektora małych i średnich przedsiębiorstw w Polsce*, Skowrońska A., Zakrzewski R. (red.), Warszawa: Państwowa Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, 2020.

Chłoń-Domińczak A., Strzelecki P., *Zatrudnienie i bezrobocie ludzi młodych w Polsce i Unii Europejskiej*, „Polityka Społeczna”, nr 7, 2013.

Chmielnicki P., *Samorząd terytorialny*, [w:] Chmielnicki P. (red.), *Konstytucyjny system władz publicznych*, Warszawa: LexisNexis, 2009.

Chobot A., *Nowe formy zatrudnienia. Kierunki rozwoju i nowelizacji*, Warszawa: PWN, 1997.

Chodubski A., *Młodzież jako przedmiot i podmiot życia publicznego*, [w:] Boryń M., Duraj B., Mrozowska S. (red.), *Polityka młodzieżowa Unii Europejskiej*, Toruń: Adam Marszałek, 2014.

Chrabąszcz R., Zawicki M., *Nauki o polityce publicznej*, [w:] Zawicki M. (red.), *Wprowadzenie do nauk o polityce publicznej*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, 2013.

Ciechowska M., Szymańska M., *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, Kraków: Wydawnictwo Ignatianum, 2018.

Clarke J., Ingram H., *A Founder: Aaron Wildavsky and the Study of Public Policy*, „Policy Studies Journal”, t. 38(3), 2010.

Cogin J., *Are generational differences in work values fact or fiction? Multi-country evidence and implications*, „The International Journal of Human Resource Management”, nr 23(11), 2012.

Cohen M.D., March J.G., Olsen J.P., *A Garbage Can Model of Organizational Choice*, „Administrative Science Quarterly”, t. 17, nr 1, 1972.

Czerepaniak-Walczak M., *Stereotypy młodzieży. Konieczność i możliwości odczarowania młodości*, [w:] Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, Gdańsk: Wydawnictwo Psychologiczne, t. 1, 2007.

Cybał-Michalska A., *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2006.

- Dalton R., *Democratic Challenges, Democratic Choices: the Erosion of Political Support in Advanced Industrial Democracies*, Oxford: Oxford University Press, 2004.
- DeLeon P., *Democracy and the Policy Science*, Albany: State University of New York Press 1997.
- Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, „Nauczyciel i Szkoła”, nr 3-4 (12-13), 1999.
- Denek K., *Rola edukacji w tworzeniu kapitału ludzkiego*, „Cieszyński Almanach Pedagogiczny”, t. 2, nr 11-37, 2013.
- Długosz P., *Różnicowanie się szans edukacyjnych i życiowych młodzieży. Casus peryferii*, [w:] Szafranec K. (red.), *Młodzi 2018: cywilizacyjne wyzwania edukacyjne konieczności*, Warszawa: A PROPOS, 2019.
- Długosz P., *Trauma wielkiej zmiany na Podkarpaciu*, Kraków: Nomos, 2008.
- Dolata R., *Szkoła, segregacja, nierówności*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2008.
- Domalewski J., Szafranec K., Szymborski P. i in., *Zmiana warty. Młode pokolenia a transformacje we wschodniej Europie i Azji*, Warszawa: Scholar, 2017.
- Drzeżdżon W., *Wpływ zmian w edukacji na system wartości młodego człowieka*, „Studia Gdańskie, Wizje i rzeczywistość”, t. 4, 2007.
- Duda W., *Mobilność edukacyjno-zawodowa uczniów szkół zawodowych*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2018.
- During D., *Participatory policy analysis in a social service agency: a case study*, „Journal of Policy Analysis and Management”, t. 12, 2003.
- Dybowska A., *Europejskie programy dla młodzieży*, „Studia BAS”, nr 2(18), 2009.
- Ehrlich S., *Reprezentacje funkcjonalne*, „Państwo i Prawo”, 1993.
- Elmore R.F., *Backward mapping: Implementation research and policy decisions*, „Political Science Quarterly”, nr 94(4), 1980.
- Emilewicz J., Wołek A., *Reformatory i politycy: gra o reformę ustrojową roku 1998 widziana oczami jej aktorów*, Nowy Sącz: WSB-NLU, 2002.
- Erikson E.H., *Identifikation und Identität* [w:] Griesse H. M. (red.), *Socjologiczne teorie młodzieży*, Kraków: Impuls, 1996.
- Etzkowitz H., Leydesdorff L., *The Triple Helix: University–Industry–Government Innovation in Action*, London: Routledge, 2008.
- Fatyga B., *Diagnoza społeczna młodzieży: skład społeczny i style życia*, „Studia BAS”, nr 2(18), 2009.
- Fatyga B., Oliwińska I., Sińczuch M., Zieliński P., *Biała Księga Młodzieży Polskiej. Dwie prawdy o aktywnościach. Uwarunkowania i możliwości działania młodzieży w środowisku lokalnym w perspektywie polityki młodzieżowej Unii Europejskiej. Raport z badań*, Warszawa, 2005.
- Fischer F., Forester J. (red.), *The argumentative turn in policy analysis and planning*, Durham: Duke University Press, 1993.
- Fischer F., *Reframing Public Policy: Discursive Politics and Deliberative Practices*, New York: Oxford University Press, 2003.
- Forbrig J. (red.), *Revisiting youth political participation. Challenges for research and democratic practice in Europe*, Strasbourg: Council of Europe, 2005.

Frank R.H., Cook P.J., *Spółeczeństwo, w którym zwycięzca bierze wszystko. Dlaczego garstka najbogatszych posiada o wiele więcej niż reszta z nas*, Toruń: Adam Marszałek, 2017.

Friedson A.I., *The Essays on Unintended Consequences of Public Policy*, Rozprawa doktorska, New York: Syracuse University, 2012.

Fullan M., *The New Meaning of Educational Change*, New York: Teachers College Press, 2007.

Furtak D., *Procesy regulujące system – podejście wielokrotnych strumieni w badaniach politologicznych*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, t. 28, nr 1, 2021.

Gadowska K., *Zjawisko klientelizmu polityczno-ekonomicznego. Systemowa analiza powiązań sieciowych na przykładzie przekształceń sektora górniczego w Polsce*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2002.

Gajda J., *Zastosowanie metod jakościowych w badaniach politologicznych*, Niepublikowana praca doktorska, Kraków: Wydział Studiów Międzynarodowych i Politycznych UJ, 2015.

Garcia-Albacete G.M., *Young People's Political Participation in Western Europe: Continuity or Generational Change?*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014.

Gasz M., *Strategia Europa 2020 – założenia i perspektywy realizacji*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy”, nr 38(2), 2014.

Gauthier A.H., *Becoming a Young Adult: An International Perspective on the Transitions to Adulthood*, „European Journal of Population”, 23(3-4), 2007.

Gauthier A.H., Furstenberg F.F., *The Transition to Adulthood: A Time Use Perspective*, „Annals of the American Academy of Political and Social Science”, nr 580(1), 2002.

Gąsior-Niemiec A., Kołomycew A., Kotarba B., *Polityka młodzieżowa. Wymiar krajowy i europejski*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2014.

Geppert C. i inni, *Labour Supply of Older People in Advanced Economies: The Impact of Changes to Statutory Retirement Ages*, „OECD Economics Department Working Papers”, nr 1554, 2019.

Gersick C.J.G., *Revolutionary Change Theories: A Multilevel Exploration of the Punctuated Equilibrium Paradigm*, „The Academy of Management Review”, t. 16, nr 1, 1991.

Giddens A., *Europa w epoce globalnej*, Warszawa: PWN, 2009.

Giddens A., *Nowe zasady metody socjologicznej*, Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS, 2002.

Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość, „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Szulżycka A. (tłum.), Warszawa: PWN, 2001.

Gierach E., *Rola samorządu terytorialnego w tworzeniu warunków uczestnictwa młodych ludzi w życiu społeczności lokalnych*, „Studia BAS”, 2(18), 2009.

Gierańczyk W., *Sytuacja osób młodych w Polsce na tle państw europejskich*, „Wiadomości Statystyczne”, nr 10 (665), 2016.

Gliński P., *Młodzież jako czynnik zmiany społecznej – polityczna mobilizacja i aktywne uczestnictwo w ruchach społecznych*, „Studia Politologiczne”, nr 3, 1998.

Goggin M., Bowman A., Lester J., O'Toole L., *Implementation Theory and Practice: Toward a Third Generation*, New York: Harper Collins, 1990.

Górniak J., *Ewaluacja w cyklu polityk publicznych*, [w]: Mazur S. (red.), *Ewaluacja funduszy strukturalnych – perspektywa regionalna*, Kraków: Uniwersytet Ekonomiczny, 2007.

- Górniak J., Żmuda G., Prokopowicz P., *Ocena wpływu w kontekście polityk publicznych*, [w:] Górniak J. (red.), *Ocena wpływu oparta na dowodach. Model dla Polski*, Warszawa: Akademia Leona Koźmińskiego, 2015.
- Górny, A., Kaczmarczyk, P. *Migracje zarobkowe Polaków w dobie przemian*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2003.
- Graniszewski L., *Udział grup interesu w rządzeniu transnarodowym*, „Studia Politologiczne”, nr 27, 2013.
- Gruber J., *What Have We Learned About the Problems of and Prospects for Disadvantaged Youth?*, Chicago: University of Chicago Press, 2001.
- Gubernat-Ulatowski E., *Potencjał finansowy i inwestycyjny a aktywność inwestycyjna jednostek samorządu terytorialnego*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach”, nr 294, 2016.
- Gudkova S., *Wywiad w badaniach jakościowych*, [w:] Jemielniak D. (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, Warszawa: PWN, t. 2, 2012.
- Guzik A., Marzęcki R., Stach Ł., *Pokolenie '89: aksjologia i aktywność młodych Polaków*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2015.
- Habib A., *Monitoring and Evaluation as Tools for Enhancing Institutional Communication and Learning*, New York: Routledge, 2018.
- Hajer M., Wagenaar H. (red.), *Deliberative policy analysis: Understanding governance in the Network Society*, New York: Cambridge University Press, 2003.
- Hausner J., *Państwo i rynek. W poszukiwaniu równowagi*, Raport, 2020, online: https://www.euroreg.uw.edu.pl/dane/web_euroreg_publications_files/5671/raport_pastwo_i_my.pdf [dostęp: 11.03.2021].
- Hausner J., *Państwo i społeczeństwo w działaniu. Polityki publiczne wobec potrzeb modernizacji państwa i społeczeństwa*, Warszawa: Difin, 2013.
- Hausner J., *Polityka a polityka publiczna*, „Zarządzanie publiczne”, nr 1, 2007.
- Hausner J., *Zarządzanie publiczne. Podręcznik akademicki*, Warszawa: Scholar, 2008.
- Helnarska K.J., *Podstawowe metody badawcze w politologicznych pracach doktorskich*, „Zeszyty Naukowe Akademii Sztuki Wojennej”, 3(76), 2009.
- Heritier A., Lehmkuhl D., *The Shadow of Hierarchy and New Modes of Government*, „Journal of Public Policy”, t. 28, nr 01, 2008.
- Hildebrandt-Wypych D., *Pokolenia młodzieży – próba konceptualizacji*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 2, 2009.
- Hill M., Hupe P. L., *Implementing Public Policy, An Introduction to the Study of Operational Governance*, London: SAGE Publications, 2009.
- Hill M., Hupe P.L., *Implementing Public Policy: Governance in Theory and in Practice*, London–Thousand Oaks–New Delhi: Sage Publication, 2002.
- Hirshberg A., Schoen R., *Barriers to the Widespread Utilization of Residential Solar Energy: The Prospects for Solar energy in the U.S. Housing Industry*, „Policy Sciences. An International Journal Devoted to the Improvement of Policy Making”, Amsterdam: JOSTOR, t. 5, nr 4, 1974.
- Hjern B., Hull C., *Implementation Research as Empirical Constitutionalism*, „European Journal of Political Research”, t. 10, nr 2, 2006.
- Hoefer R., *The Multiple Streams Framework: Understanding and Applying the Problems, Policies, and Politics Approach*, „Journal of Policy Practice and Research”, nr 3(4), 2022.

Howlett M., *Designing Public Policies. Principles and Instruments*, London: Routledge, 2011.

Howlett M., Ramesh M., *Studying Public Policy: Policy Cycles and Policy Subsystems*, Oxford: Oxford University Press, 2003.

Ingram H., *Implementation: A Review and Suggested Framework*, „Public Administration: The state of the discipline”, 1990.

Ingram H., Schneider A. L., *Improving Implementation through Framing Smarter Statutes*, „Journal of Politics”, nr 52(2), 1990.

Inglehart R., Welzel Ch., *Modernization, Cultural Change and Democracy. The Human Development Sequence*, New York: Cambridge University Press, 2005.

Jabłoński A.W., *Instytucjonalne aspekty teorii polityki*, „Teoria polityki”, nr 1, 2017.

James P., Malcolm L., *Back to the Future: the Rediscovery of Implementation Studies*, „Policy Currents”, nr 8(3), 1998.

Jamróz A., Rokicka D., *Wykorzystanie synergii do poprawy procesów transportowych i spedycyjnych w wyniku kooperacji sektorowej w wybranej firmie*, „Zeszyty Politechniki Śląskiej”, seria z. 120, 2018.

Januszek H., Sikora J., *Socjologia pracy. Implikacje dla pedagogiki pracy*, Poznań: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, 1998.

Jeruszka U. (red.), *Optymalizacja kształcenia zawodowego z punktu widzenia potrzeb rynku pracy*, Warszawa: IPISS, 2002.

Jeżowski M., Dąbrowska-Rak J., Grela-Tokarczyk M., Grabski M., Mrozek T., *Polityka młodzieżowa w Polsce*, [w:] *Encyklopedia Komisji Europejskiej Youth Wiki*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, t. 1, 2019.

Jordana J., Levi-Faur D., *The Politics of regulation in the age of governance*, [w:] *Politics of regulation. Institutions and Regulatory Reforms for the Age of Governance*, Cheltenham–Northampton: Edward Elgar, 2004.

Jóźwiakowski P., *Kryzys finansowy – przebieg i skutki dla gospodarki*, „Zeszyty Naukowe Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego w Zielonej Górze”, nr 2, 2015.

Jungrav-Gieorgica N., *Narrative Policy Framework – polityka publiczna jako walka opowieści*, „Studia z Polityki Publicznej”, t. 7, nr 2, 2020.

Kabaj M., *Główne bariery wdrożenia dualnego systemu kształcenia zawodowego w Polsce*, „Polityka Społeczna”, nr 9, 2016.

Kabaj M., *Projekt programu wdrożenia systemu kształcenia dualnego w Polsce*, Warszawa: IPIPS, 2012.

Kabaj M., *Strategie i programy przeciwdziałania bezrobociu w Unii Europejskiej i w Polsce*, Warszawa: Scholar, 2004.

Kabaj M., *System kształcenia zawodowego i kierunki jego doskonalenia w warunkach integracji i wzrostu konkurencyjności. Diagnoza i elementy programu szerszego wdrożenia dualnego systemu kształcenia w Polsce*, Warszawa: Związek Rzemiosła Polskiego, 2011.

Kaczmarek T., Kaczmarek U., Bul R., *Analiza relacji funkcjonalnych aglomeracji poznańskiej z otoczeniem regionalnym*, Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, 2011.

Kaczmarek T., Miłkuła Ł., *Agglomeracja poznańska. Przestrzeń, ludzie, instytucje*, Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe, 2009.

Kamińska A., *Kategoria pokolenia w badaniach nad społeczeństwem i kulturą*, „Kultura i Historia”, nr 11, 2007.

- Kędzierski M., *Sieci tworzenia polityki publicznej a współzarządzanie publiczne*, [w:] Wołek A. (red.), *Polityki Publiczne*, Kraków: Wydawnictwo Ignatianum, 2021.
- Kęsy M., *Kompetencje zawodowe młodych. Możliwości szkolnictwa zawodowego a potrzeby pracodawców*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2008.
- Khan A.R., *Policy implementation: Some aspects and issues*, „Journal of Community Positive Practices”, nr 16(3), 2016.
- Klijn E.H., Koppenjan J.F.M., *Governance Networks in the Public Sector*, London: Routledge, 2016.
- Klijn E.H., Koppenjan J.F.M., *Public management and policy networks: Foundations of a networks approach to governance*, „Public Management”, nr 2(2), 2000.
- Kochanowski J., *Deregulacja jako pierwszy etap tworzenia prawa*, „Ius et Lex”, nr 1, 2005.
- Kocyba P., Łukianow M., Piotrowski G., *Młodzieżowe strajki klimatyczne w Polsce: kto protestuje i dlaczego?*, „Miscellanea Anthropologica et Sociologica”, nr 21(4), 2020.
- Kolanowska E., *The System of Education in Poland 2018*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 2018.
- Kołomycew A., *Formalno-organizacyjne uwarunkowania polityki młodzieżowej na poziomie europejskim, krajowym i regionalnym*, „Polityka i Społeczeństwo”, nr 4(11), 2013.
- Konecki K.T., *Qualitative Data Analysis. Processes and Procedures*, „Przegląd Socjologiczny”, 54 (1-2), 2020.
- Konieczny M., *Polityka młodzieżowa w Polsce – podstawowe zagadnienia*, [w:] Jeżowski M., Dąbrowska-Resiak J. (red.), *Polityka młodzieżowa w Polsce. Encyklopedia Komisji Europejskiej Youth Wiki*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, t. 1, 2019.
- Koseła K., *Młodzi Europejczycy na progu dorosłego życia*, [w:] Szafraniec K. (red.), *Młodzież jako problem i jako wyzwanie ponowoczesności*, Toruń: Adam Marszałek, 2011.
- Koss-Goryszewska M., Ostaszewski M., Pająk-Załęska K., Rostworowski M., Stanaszek A., Staszewicz M., Walczak D., *Raport dotyczący diagnozy motywacji, zasobów, potrzeb i barier związanych z zapewnieniem kadr dla kształcenia zawodowego*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2024.
- Kothari Ch.R., *Research Methodology: Methods and Techniques*, New Delhi: New Age International, 2004.
- Kotowska O., *Polityka publiczna w tradycji anglosaskiej i kontynentalnej z perspektywy ukraińskiej*, „Zarządzanie Publiczne”, t. 3(43), 2018.
- Kovacheva S., *Will youth rejuvenate the patterns of political participation?* [w:] Forbrig J. (red.), *Revisiting youth political participation. Challenges for research and democratic practice in Europe*, Strasbourg: Council of Europe, 2005.
- Kozaczka D., *Polityki publiczne jako proces – ujęcie teoretyczne*, „Zoon Politikon”, nr 7, 2016.
- Kozakiewicz M., *Młodzież – Teorie młodzieży*, [w:] Szewczuk W. (red.), *Encyklopedia Psychologii*, Warszawa: Fundacja Innowacja, 1998.
- Kożuch A., Kożuch B., Sułkowski Ł., Bogacz-Wojtanowska E., Lewandowski M., Sienkiewicz-Małyjurek K., Szczudlińska-Kanoś A., Jung-Konstanty S., *Obszary zarządzania publicznego*, „Monografie i Studia Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego”, 2016.
- Krahn H.J., Galambos N.L., *Work values and beliefs of ‘Generation X’ and ‘Generation Y’*, „Journal of Youth Studies”, t. 17, nr 1, 2014.

- Kruszak B., *Kształcenie dualne w szkolnictwie zawodowym*, Warszawa–Rzeszów: Krajowy Ośrodek Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, 2015.
- Kryńska E., *Dylematy polskiego rynku pracy*, Warszawa: IPISS.
- Krupnik S., *Ewaluacja polityk publicznych*, [w:] Wołek A. (red.), *Polityki publiczne*, Kraków: Wydawnictwo Ignatianum, 2021.
- Kubicki P., Pawlak M., Mica A., Horolets A., *Porażka w polityce publicznej*, „Studia i Prace”, nr 1(37), 2019.
- Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2011
- Kulesa A., *W stronę conceptualizacji polityki migracyjnej jako szczegółowej polityki państwa: definicja i pole badawcze*, „Studia z Polityki Publicznej”, nr 4, 2017.
- Kulesza M., Sześciło D., *Polityka administracyjna i zarządzanie publiczne*, Warszawa: Wolters Kluwer, 2013.
- Kurzepa J., *Młodzież pogranicza – JUMA*, Zielona Góra: Lubuskie Towarzystwo Naukowe, 1998.
- Kwiatkowski S. M., *Idea uczenia się przez całe życie*, [w:] Kwiatkowski S. M., Bogaj A., Baraniak B. (red.), *Pedagogika pracy*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2007.
- Kwiatkowski S. M., *Kształcenie zawodowe – główne problemy i wyzwania*, „Debata Edukacyjna”, nr 6, 2013.
- Lakomy M., Oświęcimski K., *Pandemia Covid-19. Polityka „wielkiego zamknięcia” jako wyzwanie dla demokracji*, Kraków: Wydawnictwo Ignatianum, 2021.
- Lasswell H.D., *The Decision Process: Seven Categories of Functional Analysis*, College Park: University of Maryland, 1956.
- Lasswell H.D., *The policy orientation* [w:] Braman S. (red.), *Communication Researchers and Policy-making*, Massachusetts: MIT Press 2003.
- Lechman E., *Dualny system kształcenia zawodowego w Polsce – szanse i bariery wdrożenia*, Gdańsk: Politechnika Gdańska, 2012.
- Leppert R., *Pomiędzy dzieciństwem a dorosłością. Młodzież jako obiekt badań naukowych w Polsce w ostatniej dekadzie*, „Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej”, 2000.
- Levin, R.I., Rubin, D.S., Stinson, J.P., Gardner, E.S., *Quantitative Approaches to Management*, New York: McGraw-Hill, 1989.
- Lichtman M., *Qualitative Research in Education: A User's Guide*, Thousand Oaks–London–New Delhi: Sage Publications, 2006.
- Lindblom Ch. E., *The Science of “Muddling Through”*, „Public Administration Review”, 1959.
- Lipsky M., *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individuals in Public Service*, New York: Russell Sage Foundation, 2010.
- Lis M., Miazga A., *Ocena jakości polskiego systemu kształcenia zawodowego z perspektywy potrzeb rynku pracy*, „Edukacja”, nr 1(136), 2016.
- Lisowska E., *Kobiety z wykształceniem zasadniczym zawodowym na rynku pracy: sytuacja w Polsce*, „Kobieta i Biznes/Women and Business”, nr 1-4, 2015.

Łazarz D., *Trendy na europejskim rynku pracy w perspektywie lat 2005-2020*, [w:] Pomianek T. (red.), *Rynek pracy w Polsce i innych krajach Unii Europejskiej*, Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania, 2011.

Łobejko S., *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie sieciowym*, [w:] Żołnierski A. (red.), *Innowacyjność 2008*, Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, 2008.

Magda I., *Jak zwiększyć aktywność zawodową kobiet w Polsce?*, „IBS Policy Paper”, nr 1/2020, 2020.

Majone G., *Dowody i perswazja w procesie politycznym*, Sielski D. (tłum.), Warszawa: Scholar, 2004.

Makuch M., Moroń D. (red.), *Młode pokolenie. Problemy teraźniejszości, wyzwania przyszłości*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2012.

Malina A., *Wczesna dorosłość w cyklu życia człowieka. Współczesne problemy z realizacją zadań rozwojowych młodych dorosłych*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2014.

Mannheim K., *Problem młodzieży w nowoczesnym społeczeństwie*, [w:] Szafraniec K. (red.), *Młodzież jako problem i jako wyzwanie ponowoczesności*, Toruń: Adam Marszałek, 2011.

Marzęcki R., *Generational Diversity*, [w:] Sardoc M., *Encyclopedia of Diversity*, Cham: Springer, 2025.

Marzęcki R., *Pierwsze pokolenie wolności. Uwarunkowania i wzory partycypacji w sferze publicznej polskich i ukraińskich studentów*, Warszawa: Scholar, 2020.

Marzęcki R., *Młody obywatel we współczesnej demokracji europejskiej*, Warszawa: Elipsa, 2013.

Mayntz R., Derlien H.U., *Party patronage and politicization of the west Germany administrative elite 1970-1987 – towards hybridization?* „Governance”, t. 2, nr 4, 1989.

Mazik-Gorzelańczyk M., *Kształcenie zawodowe w Polsce w perspektywie zmian i potrzeb gospodarki*, Warszawa: Friedrich-Ebert-Stiftung, 2016.

Mazmanian D., Sabatier P., *Effective Policy Implementation*, Lanham, MD: University Press of America, 1981.

Mazmanian D., Sabatier P., *Implementation and Public Policy*, Glenview: Scott, Foresman, 1983.

Mazmanian D., Sabatier P., *Implementation and Public Policy with a new postscript*, Lanham, MD: University Press of America, 1989.

Mazur S., *Założenia teoretyczne i metodologiczne nauk o polityce publicznej*, „Wrocławskie Studia Politologiczne”, nr 18, 2015.

Maźnica Ł., Rudnicki S., Strycharz J., Worek B., *Potrzeby, oczekiwania i praktyki młodych. Raport z badania krakowskiej młodzieży na potrzeby prac nad programem Młody Kraków 2.0.*, Raport z badań, 2017.

McLoyd V., Kaplan R., Purtell K., Bagley E., Hardaway C., Smalls Glover C., *Poverty and Socioeconomic Disadvantage in Adolescence*, [w:] Lerner R.M., Steinberg L. (red.), *Handbook of Adolescent Psychology*, Hoboken (NJ): John Wiley & Sons, 2009.

McQueen M., *Pokolenie Y. Współistnienie czy współdziałanie*, Warszawa: Wydawnictwo Studio Emka, 2016.

- Mering T., *Akumulacja Polityk Publicznych. Charakterystyka zjawiska i metody jego pomiaru na przykładzie analizy świadczeń pieniężnych wypłacanych przez gminy*, „Studia Polityk Publicznych”, t. 10, 2024.
- Messyas K., *Pokolenie Z na rynku pracy – strukturalne uwarunkowania i oczekiwania*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Sociologica”, nr 76, 2021.
- Męcina J., „Gwarancje dla młodzieży” jako wspólna inicjatywa państw UE na rzecz poprawy sytuacji ludzi młodych na rynku pracy, „Problemy Polityki Społecznej”, 2014.
- Mintrom M., Herbert A. Simon, *Administrative Behavior: A Study of Decision-Making Processes in Administrative Organization*, [w:] Lodge M., Page E.C., Balla S.J. (red.), *The Oxford Handbook of Classics in Public Policy and Administration*, Oxford: Oxford University Press, 2016.
- Mok K.J., Tan J., *Globalization and Marketization in Education: A Comparative Analysis of Hong Kong and Singapore*, Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2004.
- Molesztak A., Tchorzewski A., Wołoszyn W., *W kręgu powinności moralnych nauczyciela*, Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP, 1994.
- Moroń D., *Polityczna i społeczna aktywność ludzi młodych – w kierunku społeczeństwa obywatelskiego?* [w:] Makuch M., Moroń D. (red.), *Młode pokolenie. Problemy teraźniejszości, wyzwania przyszłości*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2012.
- Morrow J.D., *Game Theory of Political Scientists*, Princeton: Princeton University Press, 1994.
- Mrozowska S., Besta T., Zgrundo A. (red.), *Educational Challenges in the Cultural Space of the European Union*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2013.
- Możdżeń M., *Cykl polityk publicznych w państwie neoweberowskim*, „Zarządzanie Publiczne”, nr 3(37), 2016.
- Nachmias Ch., Nachmias D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, Poznań: Wydawnictwo ZYSK I S-KA, 2001.
- Nagel S., *Handbook of Public Policy Evaluation*, California–London–New Delhi: Thousand Oaks, 2001.
- Nagel T., *The View From Nowhere*, New York: Oxford University Press, 1986.
- Neiman M., Stambough S.J., *Rational Choice Theory and the Evaluation of Public Policy*, „Policy Studies Journal”, t. 26(3), 1998.
- Netting F.E., O'Connor M.K., *Analysing Social Policy: Multiple Perspectives for Critically Understanding and Evaluating Policy*, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 2011.
- Nowacki G., *Kultura polityczna pokolenia „Sierpnia 80”*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1991.
- Nowak M.J., *Problemy polskiego systemu planowania w świetle dyskusji międzynarodowej na temat porównań krajowych systemów planowania przestrzennego. Kluczowe tezy i wnioski*, „Studia BAS”, nr 1(73), 2023.
- Odorzyńska-Kondek J., *Młodzi 2011*, Raport Kancelarii Prezesa Rady Ministrów, 2011.
- O'Higgins N., *The impact of the economic and financial crisis on youth employment: Measures for labour market recovery in the European Union, Canada and the United States*, „Employment Sector Working Paper”, nr 70, 2010.
- O'Higgins N., *Youth unemployment*, „IZA Policy Paper”, nr 103, 2015.

- Olejniczak K., Śliwowski P., *Nadchodzi rewolucja? Analizy behawioralne w interwencjach publicznych*, [w:] Haber A., Olejniczak K. (red.), *(R)ewaluacja 2. Wiedza w działaniu*, Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, 2014.
- Olejniczak K., *Monitoring i ewaluacja*, [w:] Górniak J., Mazur S. (red.), *Zarządzanie strategiczne rozwojem*, Warszawa: Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, 2012.
- Olejniczak K., *Wprowadzenie do zagadnień ewaluacji* [w:] Olejniczak K., Kozak M., Ledzion B. (red.), *Teoria i praktyka ewaluacji interwencji publicznych. Podręcznik akademicki*, Warszawa: Akademia Leona Koźmińskiego- Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.
- Osiecka-Chojnacka J., *Szkolnictwo zawodowe wobec problemów rynku pracy*, „BAS”, nr 16, 2007.
- O’Sullivan K.P.V., Flannery D., *A discussion on the resilience of command and control regulation within regulatory behavior theories*, „Journal of Governance and Regulation”, nr 1, 2012.
- Ossowska M., *Koncepcja pokolenia*, [w:] Ossowska M. (red.), *O człowieku, moralności i nauce. Miscellanea*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1983.
- Ostrom E., *Governing the Commons. The evolution of institutions for collective action*, Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Ostrom E., *Institutional rational choice: An assessment of the Institutional Analysis and Development Framework*, [w:] Sabatier P.A. (red.), *Theories of the Policy Process*, Cambridge, MA: Westview Press, wyd. 2., 2007.
- Ostrom E., *Instytucje i środowisko*, Waśkiewicz A. (tłum.), „Zarządzanie Publiczne”, nr 2(20), 2012.
- Ostrom E., *Rational Choice Theory and Institutional Analysis: Toward Complementarity*, „The American Political Science Review”, t. 85, nr 1, 1991.
- Owczarek M., Pietrasik J., Radziejewicz J., *Partycypacja Obywatelska Młodzieży. Przykład młodzieżowych rad gmin*, Warszawa: Fundacja Civis Polonus, 2013.
- Pachocki M., Smolak A., *Współpraca przedsiębiorców z sektorem edukacji*, Raport z badań, 2021.
- Pal L.A., *Beyond Policy Analysis. Public Issue Management in Turbulent Times*, Toronto: Nelson Education Limited, 2011.
- Park N., *The Role of Subjective Well-Being in Positive Youth Development*, „Annals of the American Academy of Political and Social Science”, t. 591, 2004.
- Parsons W., *Public policy. An Introduction to the Theory and Practice of Policy Analysis*, Aldershot-Brookfield: Edward Elgar, 2001.
- Pegani A., *Aspekty metodyczne w przeprowadzaniu badań naukowych – badania jakościowe*, „Wiedza Obronna”, t. 285, nr 4, 2023.
- Peters B.G., *Advanced Introduction to Public Policy*, Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2015.
- Peters B.G., *American Public Policy. Promise and Performance*, Washington: CQ Press, 2004.
- Pieliński B., *Instytucjonalizmy w analizach polityki społecznej*, Raport z badań, 2016.
- Pietrzak E., Szczepanik R., Zaorski-Sikora Ł., *Aksjologia życia publicznego*, Łódź: Wydawnictwo AHE, 2011.

- Piore M., *From Bounded Rationality to Behavioral Economics: Comment on Amitai Etzioni Statement on Behavioral Economics*, „SASE”, 2011.
- Płoskonka J., Szlachta J., Zaleski J., *Mechanizmy i instrumenty polityki rozwoju*, [w:] Górniak J., Mazur S. (red.), *Zarządzanie strategiczne rozwojem*, Warszawa: Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, 2012.
- Ponikowska M., *Kształcenie i szkolenie zawodowe na rzecz przyszłego rynku pracy: Polska*, Cedefop ReferNet, 2020, online: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2020/vocational_education_training_futur_e_work_Poland_Cedefop_ReferNet.pdf [dostęp: 17.04.2022].
- Potůček M., LeLoup L.T., *Approaches to public policy in Central and Eastern Europe*, [w:] Potůček M., LeLoup L.T., Jenei G., Varadi L. (red.), *Public Policy in Central and Eastern Europe: Theories, Methods, Practices*, Bratislava: NISPACEE, 2003.
- Pressman J.L., Wildavsky A., *Implementation: How Great Expectations in Washington Are Dashed in Oakland; Or Why It's Amazing that Federal Programs Work at All*, Berkeley: University of California Press, 1973.
- Pülzl H., Trieb O., *Implementation Public Policy*, [w:] Fischer F., Miller G.J., Sidney M.S. (red.), *Handbook of Public Policy Analysis. Theory, Politics and Methods*, New York: Routledge, 2007.
- Raczek M., *Polityka na rzecz młodzieży w Polsce*, [w:] Boryń M., Duraj B., Mrozowska S. (red.), *Polityka młodzieżowa Unii Europejskiej*, Toruń: Adam Marszałek, 2014.
- Raleigh V., *Trends in life expectancy in EU and other OECD countries: Why are improvements slowing?*, „OECD Health Working Papers”, nr 108, 2019.
- Robichau R.W., Lynn Jr. L.E., *The Implementation of Public Policy: Still the Missing Link*, „Policy Studies Journal”, t. 37, nr 1, 2009.
- Rodziewicz M., *Młodzież jako katalizator zmian społeczno-ekonomicznych w ujęciu strategii Europa 2020*, „Zeszyty Naukowe Zbliżenia Cywilizacyjne”, nr 11, 2015.
- Rodziewicz M., *Proces kształtowania polityki młodzieżowej w Polsce na poziomie centralnym*, „Zbliżenia Cywilizacyjne”, nr 1 (1), 2016.
- Rubin K., *Essential Scrum: A Practical Guide to the Most Popular Agile Process*, Boston: Addison-Wesley, 2012.
- Ruszkowski P., Wójtowicz A. (red.), *Grupy interesów a prywatyzacja elektroenergetyki*, Warszawa: Scholar, 2009.
- Rydlewski G., *Modernizacja administracji. Studium polityk administracyjnych w Polsce*, Warszawa: Elipsa, 2015.
- Rymsza M., *Reformy społeczne lat dziewięćdziesiątych. Próba podsumowania*, [w:] Rymsza M. (red.), *Reformy społeczne. Bilans dekady*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych, 2004.
- Rystina I., Kussainova Z., *Comparative analysis of national youth policy in different countries*, „Procedia - Social and Behavioral Sciences”, nr 08, 2014.
- Sabatier P.A., *Top-down and Bottom-up Approaches to Implementation Research: A Critical Analysis and Suggested Synthesis*, „Journal of Public Policy”, t. 1, nr 6, 1986.
- Sabatier P.A. (red.), *The Oxford Handbook of Classics in Public Policy and Administration*, Oxford: Oxford University Press, 2015.
- Sajkiewicz A. (red.), *Kompetencje a potrzeby rynku pracy*, Warszawa: Poltext, 2014.

- Sawulski J., *Pokolenie '89. Młodzi o polskiej transformacji*, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2019.
- Scheffs Ł., *Zachowania polityczne a zachowania wyborcze w dobie kampanii permanentnej*, „Środkowoeuropejskie Studia Polityczne”, nr 209, 2012.
- Scherer S., *Early Career Patterns: A Comparison of Great Britain and West Germany*, „European Sociological Review”, nr 17(2), 2003.
- Schwab K., *Czwarta rewolucja przemysłowa*, Warszawa: Studio Emka, 2018.
- Scigaj P., *Podejścia badawcze i metodologie w nauce o polityce*, Kraków: Wydawnictwo Societas Vistulana, 2013.
- Şerban A., Barber T., *Insight into youth policy governance*, Strasbourg: Council of Europe and European Commission, 2018.
- Şener T., *Introduction to Youth Policy. Swedish and Turkish Perspectives*, Ankara: University of Ankara, 2009.
- Shafir E. (red.), *The Behavioral Foundations of Public Policy*, Princeton: Princeton University Press, 2013.
- Shaji G.A., *Artificial Intelligence and the Future of Work: Job Shifting Not Job Loss*, „Partners Universal Innovative Research Publication”, t. 2, nr 2, 2024.
- Shala N., Badivuku-Pantina M., *The influence of vocational education parameters on economic growth in European Union member states*, „International Journal of Applied Economics, Finance and Accounting”, nr 17, 2023.
- Shanahan M.J., *Pathways to Adulthood in Changing Societies: Variability and Mechanisms in Life Course Perspective*, „Annual Review of Sociology”, nr 26, 2000.
- Sienkiewicz Ł., *Model relacji w procesie zwinnego wytwarzania oprogramowania. Perspektywa teorii kolaboracji*, Rozprawa doktorska, Wrocław: Uniwersytet Ekonomiczny, 2018.
- Simon H.A., *Administrative Behavior*, New York: The Free Press, 1997.
- Sińczuch M., *Polityka młodzieżowa jako odrębny obszar działania Unii Europejskiej*, „Studia BAS”, nr 2(18), 2009.
- Sitek M., Stasiowski J., *Zmiany w organizacji i funkcjonowaniu kształcenia zawodowego w Polsce. Bilans reform 1989-2022*, „Studia BAS”, nr 2(70), 2022.
- Skocz M., Postawa K., Prokopowicz M., *Czym jest polityka młodzieżowa? Raport z projektu Dolnośląskiego Urzędu Marszałkowskiego*, 2009.
- Skowron-Mielnik B., *Nowe modele pracy w rozwoju organizacyjnym małych i średnich przedsiębiorstw*, „Zeszyty Naukowe 2011”, nr 193, 2011.
- Sloam J., Henn M., *Youthquake 2017. The Rise of Young Cosmopolitans in Britain*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2019.
- Smolak A., *Edukacja w erze cyfrowej: adaptacja procesu kształcenia z wykorzystaniem potencjału wirtualnej rzeczywistości*, „Studia Humanistyczne AGH”, nr 23, 2024.
- Smolak A., *Polityka młodzieżowa wobec dynamicznych trendów na rynku pracy – analiza i wyzwania*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Politologiczne”, nr 33, 2024.
- Smolak A., *Przłamywanie stereotypów w zatrudnianiu. Gen Z na rynku pracy*, Raport z badań, 2014.

Smolak A., *Szanse i zagrożenia wynikające z rozszerzonej i wirtualnej rzeczywistości*, [w:] Mikołajczewska W., Borkowski M., Friedberg A. (red.), *Funkcjonowanie państwa i organizacji w obliczu kryzysów globalnych*, Gdańsk: Wydawnictwo GSW, 2023.

Smith B.C., *Good Governance and Development*, New York: Palgrave MacMillan, 2007.

Sorenson E., Torfing E.J., *Network Politics, Political Capital and Democracy*, „International Journal of Public Administration”, t. 26, 2003.

Standing G., *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*, Warszawa: PWN, 2014.

Stępień S., Poszwa G., *Edukacja jako istotny składnik kapitału ludzkiego wpływający na zróżnicowanie regionalne*, „Roczniki Ekonomiczne Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej”, nr 9, 2016.

Stoner J.A.F., Wankel Ch., *Kierowanie*, Warszawa: PWE, 1992.

Struening E.L., *Handbook of Evaluation Research*, Beverly Hills: Sage Publication, 1983.

Sroka J., *Analiza funkcjonowania instytucji dialogu społecznego na poziomie województw. Raport z badania wojewódzkich komisji dialogu społecznego*, Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, 2009.

Sroka J., *Dialog społeczny i stosunki przemysłowe w krajach Europy Środkowej i Wschodniej*, [w:] Antoszewski A. (red.), *Systemy polityczne Europy Środkowej i Wschodniej. Perspektywa porównawcza*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2006.

Sułkowski Ł., Lenart-Gansiniec R., Kołasińska-Morawska K. (red.), *Metody badań ilościowych w zarządzaniu*, Łódź: Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, 2022.

Sunstein C.R., Thaler R.H., *Nudge: Improving Decisions About Health, Wealth, and Happiness*, New Haven: Yale University Press, 2008.

Surdej A., *Narzędzia rządzenia. Państwo wobec wyzwań regulowania i deregulowania*, „Dialog. Pismo Dialogu Społecznego”, nr 2, 2011.

Surdej A., *Racjonalność polityk publicznych: podstawy i ograniczenia*, [w:] Wołek A. (red.), *Polityki publiczne*, Kraków: Wydawnictwo Ignatianum, 2021.

Surdej A., *Regulacyjne instrumenty w polityce publicznej*, „Studia z Polityki Publicznej”, t. 1. nr 4(4), 2014.

Suša Vugec D., Stjepić A-M., *Digital Literacy of Digital Natives*, [w:] Machado C. (red.), *Technological Challenges. Management and Industrial Engineering*, Cham: Springer, 2002.

Suwaj P.J., Wenclik M., *Etapy polityki publicznej, „cykl” polityki publicznej*, [w:] Kudrycka B., Peters B., Suwaj P. (red.), *Nauka administracji*, Warszawa: Wolters Kluwer, 2009.

Szarfenberg R., *Kondycja nauk o polityce publicznej na świecie i w Polsce – dynamiczny rozwój czy stagnacja, kryzys i upadek?*, [w:] Szatur-Jaworska B. (red.), *Polityki publiczne: wybrane zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2018.

Szarfenberg R., *Polityka publiczna – zagadnienia i nurty teoretyczne*, „Studia z Polityki Publicznej”, nr 1 (9), 2016.

Szarfenberg R., *Konkretyzacja i koordynacja celów Polityki Publicznej w wielopoziomowym rządzeniu. Przykład Celu Unii Europejskiej W Zakresie ubóstwa*, „Studia z Polityki Publicznej”, nr 2, 2015.

Szarfenberg R., *Teoria i logika systemu transferów społecznych*, „Polityka Społeczna”, nr 5-6, 2008.

- Szacki J. (red.), *Ani książkę, ani kupiec: obywatel. Idea społeczeństwa obywatelskiego w myśli współczesnej*, Kraków: Znak, 1997.
- Szafranec K., *Młode pokolenie a nowy ustrój*, Warszawa: Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa, 2010.
- Szafrański M., *Acceleration of Educating as an External Factor Supporting Preventive and Improving Actions in Businesses*, „Procedia Manufacturing”, t. 3, 2015.
- Szafrański M., *Laboratoria praktyk jako narzędzie wspomagające akcelerację dyfuzji wiedzy technicznej w przedsiębiorstwach*, [w:] Werner I., Więcek-Janka E. (red.), *Pomiędzy zarządzaniem procesami edukacyjnymi a rynkiem pracy*, Łódź: Społeczna Akademia Nauk, t. 15, zesz. 8, 2014.
- Szafrański M., *Zarządzanie jakością w procesie projektowania produktu w projektach strukturalnych*, „Ekonomiczne Problemy Usług”, nr 74, 2011.
- Szczechowicz H., *Wykonywanie zadań publicznych w jednostkach samorządu terytorialnego*, „Zeszyty Naukowe Zbliżenia Cywilizacyjne”, nr 11, 2015.
- Szwed M., *Podejście do bojkotów konsumenckich młodych konsumentów pokolenia Y w Polsce i Francji*, „Studia i Materiały”, nr 1/2020 (32), 2020.
- Szymański M.J., *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, Kraków: Impuls, 2004.
- Śliwa M., *Demokracja polska. Idee - ludzie - dzieje*, Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe, 2010.
- Świda-Ziemia H., *Młodzież PRL. Portrety pokoleń w kontekście historii*, Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2010.
- Szafranec K., *Młodzi 2011*, Raport Kancelarii Prezesa Rady Ministrów, 2011.
- Sztompka P., *Pojęcie struktury społecznej: próba uogólnienia*, „Studia Socjologiczne”, nr 3(114), 1989.
- Tadejko P., *Mikropoświadczenia – doświadczenia, wyzwania i wizja nowego europejskiego podejścia do edukacji*, „Dydaktyka Informatyki”, nr 19, 2024.
- Tillmann K.J., *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Warszawa: PWN, 2006.
- Tomaszewska-Lipiec R., *Zmiany pokoleniowe a rozwój kariery zawodowej*, [w:] Sułkowski Ł., Nawrat-Wyras D., Klimka-Kołyso M. (red.), *Przedsiębiorczość i zarządzanie*, Łódź–Warszawa: Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, 2018.
- Troll L.E., *Issues in the Study of Generations*, „International Journal of Aging and Human Development”, nr 1(3), 1970.
- Turnbull, N. (2008). *Harold Lasswell's "problem orientation" for the policy sciences*, „Critical Policy Studies”, nr 2(1), 2008.
- Van Meter D.S., Van Horn C.E., *The Policy Implementation Process: A Conceptual Framework*, „Administration & Society”, t. 6, nr 4, 1975.
- Weimer D.L., Vining A., *Policy Analysis. Concepts and Practice*, New York–London: Routledge, 2017.
- Weiss J.A., *The powers of problem definition: The case of government paperwork*, „Policy Science”, nr 22, 1989.
- Werner J., Wegrich K., *4 Theories of the Policy Cycle*, [w:] Fischer F., Miller G.J., Sidney M.S. (red.), *Handbook of Public Policy Analysis. Theory, Politics, and Methods*, New York: Routledge, 2007.

- Wiarda H., *Corporatism and Comparative Politics: The Other Great "ism"*, New York: Routledge, 1996.
- Wiktorowicz J., Warwas I., Kuba M., Staszewska E., Woszczyk P., Stankiewicz A., Kliombka-Jarzyna J., *Pokolenia – co się zmienia? Kompendium zarządzania multigeneracyjnego*, Warszawa: Wolters Kluwer, 2017.
- Wilsz J., *Teoria pracy*, Kraków: Impuls, 2009.
- Wiśniewski Z., *Skrócony czas pracy jako element polityki rynku pracy w Niemczech*, „Przegląd Zachodni”, nr 3, 2023.
- Wnuk-Lipiński E., *Świat międzyepoki. Globalizacja, demokracja, państwo narodowe*, Kraków: Wydawnictwo Znak, 2004.
- Wojciechowska J., Bäcker R. i in., *Wstęp*, [w:] *Metodologia badań politologicznych*, Warszawa: Polskie Towarzystwo Nauk Politologicznych, 2016.
- Wojtyra B., *Lokalne strefy aktywności gospodarczej w procesie rozwoju obszarów wiejskich województwa wielkopolskiego*, Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe, 2019.
- Wolan-Nowakowska M. (red.), *Poradnictwo zawodowe w szkole – ku możliwościom przeciw ograniczeniom*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2016.
- Wolniewicz-Słomka K., *Projektowanie i implementacja polityki publicznej – przegląd podejść teoretycznych*, „Studia z Polityki Publicznej”, t. 9, nr 3, 2022.
- Wołek A., *Polityka, polityka publiczna, nauki o polityce publicznej: w poszukiwaniu tożsamości*, [w:] Wołek A. (red.), *Polityki publiczne*, Kraków: Wydawnictwo Ignatianum, 2021.
- Woźnicki J., *Nowa dyscyplina „nauki o polityce publicznej” usytuowana w dziedzinie nauk społecznych*, „Nauka”, nr 1, 2012.
- Wronkowska S., *Polski proces prawotwórczy – między autonomią a polityką*, „Ius et Lex”, nr 1, 2005.
- Yin R.K., *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*, Kraków: Wydawnictwo UJ, 2015.
- Zajdel M., *Wybrane teorie rozwoju regionalnego oraz lokalnego a rynek pracy*, „Studia Prawno-Ekonomiczne”, t. 83, 2011.
- Zamorska K., *Wprowadzenie. Polityka społeczna a młode pokolenie* [w:] Makuch M., Moroń D. (red.), *Młode pokolenie. Problemy teraźniejszości, wyzwania przyszłości*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2012.
- Zawicki M., *Koncepcje teoretyczne implementacji polityki publicznej*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie”, nr 246, 2016.
- Ziółkowski P., *Jak pisać prace dyplomowe, licencjackie, magisterskie i podyplomowe? – przewodnik dla studentów*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki, 2017.
- Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, t. 1-2, 1973.
- Zybała A., *Państwo i społeczeństwo w działaniu. Polityki publiczne wobec potrzeb modernizacji państwa i społeczeństwa*, Warszawa: Difin, 2013.
- Zybała A., *Polityka publiczna wobec teorii i jej praktyki w Polsce*, „Wrocławskie Studia Politologiczne”, t. 18, 2015.
- Zybała A., *Polityki publiczne*, Warszawa: Krajowa Szkoła Administracji Publicznej, 2012.

Zybała A., *Polityki publiczne. Praktyka w teorii i teoria w praktyce*, Warszawa: Wolters Kluwer, 2012.

Zybała A., *Polityki publiczne wobec wzorców zarządzania publicznego*, „Zarządzanie Publiczne”, nr 4(26), 2013.

Zybała A., *Wokół potrzeby modernizacji struktury instrumentów polityki publicznej*, „Studia z Polityki Publicznej”, nr 1, 2014.

Materiały internetowe:

Adam Y., *Rational choice framework in public policy making*, online: https://www.academia.edu/105007454/RATIONAL_CHOICE_FRAMEWORK_IN_PUBLIC_POLICY_MAKING [dostęp: 17.10.2017].

Administrative Science Quarterly: Policy and Society, online: <https://www.scimagojr.com/journalrank.php?category=3321> [dostęp: 12.12.2017].

Advantage Austria, *The dual education system, which combines theoretical and practical teaching*, online: <https://www.advantageaustria.org/et/zentral/business-guide/investieren-in-oesterreich/arbeit-und-beruf/duales-ausbildungssystem/ausbildung.en.html> [dostęp: 05.02.2022].

Archiwa Państwowe w Lublinie, *Akta fundacyjne Akademii Zamojskiej*, online: <https://lublin.ap.gov.pl/popularyzacja/galerie-online/15-najwazniejszych-wydarzen-z-historii-lubelszczyzny-w-dokumentach-archiwalnym/zalozenie-akademii-zamojskiej-1594-r/> [dostęp: 10.06.2025].

Association for Public Policy Analysis and Management, online: <https://www.appam.org/> [dostęp: 12.12.2017].

Bank Gospodarstwa Krajowego, *Fundusz pożyczek i kredytów studenckich*, online: www.bgk.pl/osoby-fizyczne/pozyczki-i-kredyty-studenckie [dostęp: 9.09.2017].

Bank Gospodarstwa Krajowego, *Pożyczki z projektu Jeremie2 dla województwa wielkopolskiego*, online: <https://www.bgk.pl/male-i-srednie-przedsiębiorstwa/finansowanie-dzialalnosci-biezacej/pozyczki-unijne/pozyczki-z-programu-jeremie2-dla-wojewodztwa-wielkopolskiego/> [dostęp: 1.09.2023].

Bank Gospodarstwa Krajowego, *Wsparcie w starcie: Informacje o Programie*, online: wsparciewstarcie.bgk.pl [dostęp: 9.09.2017].

Bank Światowy, online: <http://youthink.worldbank.org/glossary.php> [dostęp: 10.03.2019].

Barometr zawodów, *Prognoza zapotrzebowania na pracowników*, online: <https://barometrzwodow.pl/strona/o-badaniu> [dostęp: 10.10.2024].

Bundesinstitut für Berufsbildung, online: <https://www.bibb.de/> [dostęp: 12.02.2021].

Bundesministerium für Bildung und Forschung, *Berufsbildung international – Zusammenarbeit mit Südeuropa*, online: <http://www.bmbf.de/en/17127.php> [dostęp: 22.01.2021].

Bundesministerium für Wohnen Stadtentwicklung und Bauwesen, *Mietspiegel*, online: <https://www.bmwsb.bund.de/Webs/BMWSB/DE/themen/stadt-wohnen/wohnungswirtschaft/fakten-wohnungsmarkt/mietspiegel/mietspiegel-node.html> [dostęp: 21.03.2023].

Business Insider Polska, *Mają po 40 lat, spore długi i są mniej zamożni niż ich rodzice, gdy byli w tym samym wieku. Oto kim są dziś milenialsi*, online: <https://businessinsider.com.pl/lifestyle/millenialsi-koncza-w-tym-roku-40-lat-i-maja-spore-dlugi/hskk2mj> [dostęp: 1.04.2025].

CBOS, *Młodzież 2008*, seria „Opinie i Diagnozy”, online: [https://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/569CA098B0306152C1257A30003BAC29/\\$file/1_18.pdf](https://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/569CA098B0306152C1257A30003BAC29/$file/1_18.pdf) [dostęp: 13.02.2023].

CBOS, *Młodzież 2019*, online: https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2020/K_017_20.PDF [dostęp: 10.10.2021].

CBOS, *Polacy o prawach kobiet, „czarnych protestach” i prawie aborcyjnym*, Komunikat z badań CBOS nr 165/2016, online: https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2016/K_165_16.PDF [dostęp: 13.02.2023].

CBOS, *Raport Młodzież 2021*, online: https://www.cbos.pl/PL/wydarzenia/91_prezentacja/mlodziez_2021_konferencja_2022_09_20_CBOS.pdf [dostęp: 13.05.2024].

CBOS, *Trendy lokalnego rynku pracy*, online: https://www.cbos.pl/PL/trendy/trendy.php?trend_parametr=rynek_pracy [dostęp: 25.03.2023].

CBOS, *Trendy poziomu życia*, online: https://www.cbos.pl/PL/trendy/trendy.php?trend_parametr=poziom_zycia [dostęp: 25.03.2023].

CBOS, *Trendy zagrożenia bezrobociem*, online: https://www.cbos.pl/PL/trendy/trendy.php?trend_parametr=zagrozenie_bezrobociem [dostęp: 25.03.2023].

CEDEFOP, *Annual report 2020*, online: https://www.cedefop.europa.eu/files/4203_en.pdf [dostęp: 5.05.2021].

CEDEFOP, *Future job openings*, online: https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/skills-intelligence/future-job-openings?country=EU27_2020&year=2020-2030# [dostęp: 11.01.2021].

CEDEFOP, *Implementing European priorities in VET: Poland 2024. Making national VET agile, flexible, innovative, attractive, inclusive and quality-assured*, online: <https://www.cedefop.europa.eu/en/country-reports/implementing-european-priorities-vet-poland-2024> [dostęp: 10.04.2025].

CEDEFOP, *On the way to 2020: data for vocational education and training policies. Country statistical overviews – 2019 update*, online: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/5533> [dostęp: 5.05.2021].

CEDEFOP, *Terminology of European education and training policy*, online: <https://unevoc.unesco.org/home/TVETipedia+Glossary/filt=all/id=156#:~:text=system%20education%20programmes-,Dual%20system%20education%20programmes,Source%3A%20UNESCO%20UIS%202011%2C%20Global> [dostęp: 25.03.2025].

CEDEFOP, *The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 6: Vocationally oriented education and training at upper secondary level*, online: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/3079> [dostęp: 25.03.2022].

CEDEFOP, *The future of vocational education and training in Europe. Volume 4: Delivering lifelong learning: the changing relationship between IVET and CVET*. Research paper, online: https://www.cedefop.europa.eu/files/5591_en.pdf [dostęp: 05.02.2025].

CEDEFOP, *We Mean Business: Commission launches campaign to encourage work placement*, online: <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/we-mean-business-commission-launches-campaign-encourage-work-placement> [dostęp: 25.03.2023].

CEDEFOP, *Vocational education and training in Europe: Poland 2018*, online: <https://www.cedefop.europa.eu/en/country-reports/vocational-education-and-training-europe-poland-2018> [dostęp: 5.05.2021].

CEDEFOP, *Vocational education and training in Europe, 1995-2035: scenarios for European vocational education and training in the 21st century*, online: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/3083> [dostęp: 1.10.2021].

Centrum Doradztwa Zawodowego dla Młodzieży, Obserwatorium Gospodarki i Rynku Pracy Aglomeracji Poznańskiej, *Ewaluacja doradztwa zawodowego dla szkół podstawowych*, Raport z badań, 2022, online: <https://www.cdzdm.pl/> [dostęp: 1.10.2023].

Centrum Informacji o Narkotykach i Narkomanii Krajowego Biura ds. Przeciwdziałania Narkomanii, *Raporty Młodzież 2010, 2013, 2016, 2018, 2021*, online: <https://www.cinn.gov.pl/porta1> [dostęp: 20.09.2017].

Centrum Polityk Publicznych, online: <https://politykipubliczne.pl/> [dostęp: 12.12.2017].

Centrum Wsparcia Rzemiosła, Kształcenia Dualnego i Zawodowego w Kaliszu, online: <https://cwrkdiz.kalisz.pl/o-nas/zakres-dzialania/> [dostęp: 2.09.2023].

Centrum Wsparcia Rzemiosła Kształcenia Zawodowego i Dualnego w Koninie, online: <https://cwrkdiz-konin.pl/organizacja-2/> [dostęp: 2.09.2023].

Centrum Wsparcia Rzemiosła Kształcenia Zawodowego i Dualnego w Lesznie, online: <https://cwrkdiz.leszno.pl/informator> [dostęp: 2.09.2023].

Centrum Wsparcia Rzemiosła Kształcenia Zawodowego i Dualnego w Pile, online: <https://cwrkdiz.pila.pl/organizacja> [dostęp: 02.09.2023].

Centrum Wsparcia Rzemiosła Kształcenia Zawodowego i Dualnego w Poznaniu, online: <https://cwrkdiz.poznan.pl/> [dostęp: 2.09.2023].

Chang J.H., Huynh P., *ASEN in transformation. The future of jobs at risk of transformation*, International Labour Organisation, online: https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@ed_dialogue/@act_emp/documents/publication/wcms_579554.pdf [dostęp: 03.09.2020].

Chatzichristou S., Ulicna D., Murphy I., Curth A., *Dualny system kształcenia: rozwiązanie na trudne czasy?*, online: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2014/529082/IPOL_BRI\(2014\)529082_PL.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2014/529082/IPOL_BRI(2014)529082_PL.pdf) [dostęp: 10.06.2019].

Chłoń-Domińczak A. i in., *Vocational education and training in Europe – Poland*, CEDEFOP, ReferNet VET in Europe reports, 2018, online: https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/Vocational_Education_Training_Europe_Poland_2018_Cedefop_ReferNet.pdf [dostęp: 12.07.2022].

Chłoń-Domińczak A., *Liczą się liczby. Raport o stanie edukacji 2012*, Raport z badań, 2013, online: <https://open.icm.edu.pl/bitstreams/db19051d-233a-49ef-bfcc-08fc230bc869/download> [dostęp: 12.01.2024].

Commonwealth, *Program Młodzieżowy*, online: <http://www.thecommonwealth.org/subhomepage/152816/> [dostęp: 10.03.2019].

Council of Europe, *the Pool of European Youth Researchers*, online: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/peyr> [dostęp: 23.09.2020].

Czas zawodowców. *O projekcie*, online: <https://zawodowcy.org/o-projekcie-2> [dostęp: 26.02.2018].

Deloitte, *The 2016 Deloitte Millennial Survey. Winning over the next generation of leaders*, online: <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/global/Documents/About-Deloitte/gx-millennial-survey-2016-exec-summary.pdf> [dostęp: 11.05.2022].

Deloitte, *The 2020 Deloitte Global Millennial Survey: Resilient generation hold a key to creating „better normal”*, online: <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/global/Documents/About-Deloitte/deloitte-2020-millennial-survey.pdf> [dostęp: 11.05.2022].

Deloitte, *The Deloitte Global 2021 Millennial and Gen Z Survey: A call for accountability and action*, online: <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/cn/Documents/about-deloitte/deloitte-cn-2021-deloitte-global-millennial-survey-report-en-210707.pdf> [dostęp: 11.05.2022].

Destatis, *Unemployment rate Germany. Short-term indicators*, online: <https://www.destatis.de/EN/Themes/Economy/Short-Term-Indicators/Labour-Market/arb210a.html> [dostęp: 21.11.2019].

Deutschland.de, *Politics in Germany: The Federal State*, online: <https://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/en/politics-germany/federal-state> [dostęp: 3.07.2022].

DeutscheWelle, *Unia Europejska: młodzież ofiarą kryzysu*, online: <https://www.dw.com/pl/unia-europejska-m%C5%82odzie%C5%BC-ofiar%C4%85-kryzysu/a-5906484> [dostęp: 1.04.2025].

Edunet Poland, *Dualna recepta na bezrobocie młodych*, online: www.edunet-poland.pl/plksztalcenie-zawodowe [dostęp: 10.12.2024].

Encyklopedia Zarządzania, *Efekt mnożnikowy*, online: https://mfiles.pl/pl/index.php/Efekt_mno%C5%BCnikowy [dostęp: 17.02.2022].

Erasmus+ na lata 2021-2027, online: https://www.eacea.ec.europa.eu/news-events/news/new-erasmus-programme-2021-2027-has-launched-2021-03-25_en [dostęp: 17.02.2022].

EU Youth Dialogue, online: https://europa.eu/youth/get-involved/eu%20youth%20dialogue/what-eu-youth-dialogue_en [dostęp: 30.03.2021].

EU-CoE Youth Partnership, *Partnership between European Commission and the Council of Europe in the field of youth, Youth policy “the essentials”*, online: <https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261953/Youth+Policy+Essentials+-updated.pdf/92d6c20f-8cba-205f-0e53-14e16d69e561> [dostęp: 19.11.2019].

Eurobarometr Flash, *Młodzież i demokracja podczas Europejskiego Roku Młodzieży*, online: <https://europa.eu/eurobarometer/api/deliverable/download/file?deliverableId=81648> [dostęp: 1.07.2022].

Eurodesk, *Informacja Europejska dla Młodzieży*, online: <https://www.eurodesk.pl/> [dostęp: 11.10.2019].

Europe PubMed Central, *Cumulative Disadvantage and Youth Well-Being: A Multi-Domain Examination with Life Course Implications*, online: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4657753/> [dostęp: 10.03.2020].

European Central Bank, *Developments in youth unemployment in euro area countries since the onset of the crisis*, online: https://www.ecb.europa.eu/pub/pdf/other/mb201402_focus09.en.pdf?71f1b6a9299f9e52d29c50dea05576d9 [dostęp: 3.12.2024].

European Commission, DG Employment, Social Affairs and Inclusion, *Youth neither in employment nor education and training (NEET)*, online: <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=6602&langId=en> [dostęp: 23.09.2021].

European Commission, *Dialog Młodzieżowy*, online: https://europa.eu/youth/get-involved/eu-youth-dialogue/previous-eu-youth-dialogue-consultations_pl [dostęp: 23.09.2021].

European Commission, *EU measures to tackle youth unemployment*, online: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/MEMO_13_464 [dostęp: 10.05.2020].

European Commission, *European Alliance for Apprenticeships*, online: http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/alliance_en.htm [dostęp: 22.01.2021].

European Commission, *Work-based learning in Europe: Practices and Policy Pointers*, online: <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=13663&langId=en> [dostęp: 1.10.2025].

European Commission, *Youth Guarantee*, online: https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/policies-and-activities/eu-employment-policies/youth-employment-support/reinforced-youth-guarantee_en [dostęp: 08.08.2020].

European Parliament, *Flash Eurobarometer, Youth Survey Report*, online: <https://www.europarl.europa.eu/at-your-service/files/be-heard/eurobarometer/2021/youth-survey-2021/report.pdf> [dostęp: 3.11.2022].

Europejska Agencja Informacji i Doradztwa dla Młodzieży, online: <https://www.eryica.org/> [dostęp: 11.10.2019].

Europejska Agencja Wykonawcza ds. Edukacji i Kultury, online: https://ec.europa.eu/info/departments/european-education-and-culture-executive-agency_pl [dostęp: 17.02.2022].

Europejska Karta Informacji Młodzieżowej, online: https://www.eyca.pl/pl/o_karcie/o_europejskiej_karcie_mlodziowej_euro26/ [dostęp: 11.10.2019].

Europejski Portal Młodzieżowy, *Czym jest unijny dialog młodzieżowy?*, online: https://youth.europa.eu/get-involved/eu-youth-dialogue/what-eu-youth-dialogue_pl [dostęp: 30.03.2021].

EuroSkills Gdańsk 2023, *Mistrzostwa Europy Młodych Profesjonalistów*, online: https://euroskills2023.org/pl/home-polski/?gclid=CjwKCAjw5pShBhB_EiwAvmnNVwh3kIzlodFK8Ob_C2tMKdPRgVgsaIQdRpUuEx-ncYVwt7Ts-WhrdxoCPW4QAvD_BwE [dostęp: 31.03.2023].

Eurostat, *Activity rates by sex, age and citizenship (%)*, (grupa wieku 15–24 lata, dane za 2017 r., Polska i UE), online: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/product?code=lfsa_argan [dostęp: 17.10.2020].

Eurostat, *Bezrobocie wśród młodych w Polsce*, online:

<https://www.gov.pl/web/rodzina/eurostat-bezrobocie-wsrod-mlodych-w-polsce-nizsze-niz-przed-rokiem#:~:text=Bezrobocie%20w%C5%9Br%C3%B3d%20m%C5%82odych%20spada,spad%C5%82a%20z%2011%2C7%20proc.> [dostęp: 10.05.2023].

Eurostat, *EU Labour Force Survey (EU-LFS)*, online: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/european-union-labour-force-survey> [dostęp: 25.03.2023].

Eurostat, *Europe 2020 indicators – education*, online: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Europe_2020_indicators_-_education [dostęp: 25.03.2023].

Eurostat, *Impact of Covid-19 on youth employment*, online: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Impact_of_COVID-19_on_youth_employment [dostęp: 16.03.2025].

Eurostat, *Participation of young people in education and the labour market*, online: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Participation_of_young_people_in_education_and_the_labour_market&oldid=653112 [dostęp: 14.02.2024].

Eurostat, *Participation rate in education and training (last 4 weeks) by sex and age (%)*, online: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/trng_lfse_01/default/table?lang=en [dostęp: 25.02.2022].

Eurostat, *Place i koszty pracy 2016*, online: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Wages_and_labour_costs/pl&oldid=452542 [dostęp: 4.11.2022].

Eurostat, *Population projection in the EU*, online: <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?oldid=497115> [dostęp: 16.03.2025].

Eurostat, *Ratio of children and young people in the total population on 1 January by sex and age*, online: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/demo_pjan_custom_18410431/default/table [dostęp: 15.05.2022].

Eurostat, *Real GDP growth rate – volume*, online: <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tec00115> [dostęp: 16.03.2025].

Eurostat, *Unemployment statistics – youth unemployment rate*, online: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Unemployment_statistics [dostęp: 16.03.2025].

Eurostat, *Young people living with their parents – Statistics Explained*, online: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Young_people_-_social_inclusion [dostęp: 20.03.2023].

Eurostat, *Youth unemployment by country – annual data*, online: <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tesem140> [dostęp: 16.03.2025].

Eurostat, *Youth unemployment rate by sex, age and country*, online: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/yth_empl_100 [dostęp: 16.03.2025].

Eurydice i CEDEFOP, *Ograniczanie zjawiska wczesnego kończenia nauki w Europie: polityka, strategie, działania*, online: https://www.frse.org.pl/brepo/panel_repo_files/2022/04/19/dd9dub/elet-pl.pdf [dostęp: 05.05.2022].

Forum Młodzieży Województwa Opolskiego „Młodzieżowe Opolskie”, online: bit.ly/2G5ccxU [dostęp: 16.09.2017].

Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, *Projektor – wolontariat studencki*, online: <https://projektor.org.pl> [dostęp: 14.09.2017].

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, *Statut*, online: https://www.frse.org.pl/brepo/panel_repo_files/2024/07/25/wgndrx/statut-frse.pdf [dostęp: 4.06.2018].

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, *Program Erasmus+*, online: <https://erasmusplus.org.pl/o-programie> [dostęp: 4.06.2018].

Fundacja Stocznia, *Rynek pracy – stopa bezrobocia młodych*, online: <https://rynekpracy.org/statystyki/stopa-bezrobocia-mlodych/> [dostęp: 24.02.2023].

Gazeta Prawna, *Dorośli z konieczności- dorosłość dzisiaj nie jest spełnieniem marzeń, tylko kulą u nogi; liczna armia dwudziesto- czy trzydziestokilku latków nie chce przez życie maszerować samodzielnie; są niezaradni*, nr 83/84, 2017, online: <https://www.egazety.pl/archiwum/124,124,1.html> [dostęp: 4.11.2020].

Gazeta Prawna, *Protesty oburzonych w 80 hiszpańskich miastach*, online: <https://www.gazetaprawna.pl/wiadomosci/artykuly/616734,protesty-oburzonych-w-80-hiszpańskich-miastach.html> [dostęp: 10.09.2018].

Gazeta Prawna, *Stracone pokolenie młodych Polaków: Zero perspektyw, zero możliwości*, 2014, online: <https://www.gazetaprawna.pl/wiadomosci/artykuly/815474,stracone-pokolenie-mlodych-polakow-zero-perspektyw-zero-mozliwosci.html> [dostęp: 1.04.2025].

Gofin, *Wysokość wynagrodzenia i składek pracowników młodocianych*, online: <https://wskazniki.gofin.pl/8,113,1,wysokosc-wynagrodzenia-i-skladek-pracownikow-mlodocianych.html> [dostęp: 12.12.2021].

Grupa Robocza ds. Sztucznej Inteligencji (GRAI), online: <https://www.gov.pl/web/cyfryzacja/grupa-robocza-ds-sztucznej-inteligencji-grai> [dostęp: 23.06.2022].

GUS, *Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL)*, online: <https://stat.gov.pl/badania-statystyczne/badania-ankietowe/badania-spoeczne/badanie-aktywnosci-ekonomicznej-ludnosci-bael/> [dostęp: 25.03.2023].

GUS, *Bank Danych Lokalnych*, online: <https://bdl.stat.gov.pl/bdl/dane/podgrup/tablica> [dostęp: 6.09.2023].

GUS, *Baza Demografia. Ludność w latach 2010–2020*, (stan w dniu 31 XII), online: <https://demografia.stat.gov.pl> [dostęp: 23.10.2025].

GUS, *Gniazdownicy w Polsce*, online: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/> [dostęp: 20.03.2023].

GUS, *Informacja o rozmiarach i kierunkach emigracji z Polski w latach 2004-2020*, 2021, online: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosci/informacja-o-rozmiarach-i-kierunkach-czasowej-emigracji-z-polski-w-latach-2004-2020,2,14.html> [dostęp: 22.12.2022].

GUS, *Informacja o sytuacji społeczno-gospodarczej województw*, nr 4/2018, online: https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5498/3/32/1/informacja_o_sytuacji_spoeczno_gospodarczej_wojewodztw_4_2018.pdf [dostęp: 22.12.2022].

GUS, *Historia klasyfikacji NUTS*, online: <https://stat.gov.pl/statystyka-regionalna/jednostki-terytorialne/klasyfikacja-nuts/historia-klasyfikacji-nuts/> [dostęp: 11.05.2025].

GUS, *Komunikat o sytuacji społeczno-gospodarczej województwa wielkopolskiego w sierpniu 2018*, 2018, online: https://poznan.stat.gov.pl/files/gfx/poznan/pl/defaultaktualnosci/750/1/85/1/komunikat_08_2018.pdf [dostęp: 22.12.2022].

GUS, *Ludność. Stan i struktura demograficzna w przekroju terytorialnym*, Stan na 31.12.2020, 2021, online: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/ludnosc/ludnosc-stand-i-strukturaludnosc-i-ruch-naturalny-w-przekroju-terytorialnym-stand-w-dniu-31-12-2020,6,29.html?pdf=1> [dostęp: 20.12.2021].

GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2017/2018*, 2018, online: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20172018,1,13.html> [dostęp: 20.12.2018].

GUS, *Pojęcia stosowane w statystyce publicznej*, online: <https://stat.gov.pl/metainformacje/sloownik-pojec/pojecia-stosowane-w-statystyce-publicznej/563,pojecie.html> [dostęp: 2.03.2022].

GUS, *Popyt na pracę w 2020 r.*, 2020, online: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/popyt-na-prace/popyt-na-prace-w-2020-roku,1,16.html> [dostęp: 22.02.2022].

GUS, *Prognoza ludności na lata 2014-2050*, 2014, online: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/prognoza-ludnosc/prognoza-ludnosc-na-lata-2014-2050-opracowana-2014-r,1,5.html> [dostęp: 08.04.2020].

GUS, *Rocznik Demograficzny 2021*, 2021, online: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-demograficzny-2021,3,15.html> [dostęp: 08.04.2020].

GUS, *Rocznik statystyczny*, 2021, online: https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-statystyczny-rzeczypospolitej-polskiej-2021%2C2%2C21.html?utm_source=chatgpt.com [dostęp: 08.04.2022].

GUS, *Rocznik statystyczny województw 2021*, 2021, online: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-statystyczny-wojewodztw-2021,4,16.html> [dostęp: 08.04.2022].

GUS, *Wstępne szacunki produktu krajowego brutto 31.12.2021 r. w przekroju regionów* w 2020, 2021, online: https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5482/8/4/1/wstepne_szacunki_produkту_krajowego_brutto_w_przekroju_regionow_w_2020_r.pdf?utm_source=chatgpt.com [dostęp: 10.04.2025].

Hoffman N., Schwartz R., *Gold Standard: The Swiss Vocational Education and Training System. International Comparative Study of Vocational Education Systems*, Study report, 2015, online: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED570868.pdf> [dostęp: 21.09.2019].

Instytut Badań Edukacyjnych, *Kształcenie i szkolenie zawodowe w Polsce – w pigułce*, 2019, online: https://refernet.ibe.edu.pl/images/Publikacje/Spotlight_on_VET_PL_2019_final.pdf [dostęp: 10.01.2020].

Instytut Badań Edukacyjnych, *Raport dotyczący diagnozy motywacji, zasobów, potrzeb i barier*, online: <https://nauczyciele.ibe.edu.pl/img/Raport-dotyczacy-diagnozy-motywacji-zasobow-potrzeb-i-barier.pdf> [dostęp: 12.01.2025].

International Federation of Robotics, *Robot density rises globally*, online: <http://ifr.org/ifr-press-releases/news/robot-density-rises-globally> [dostęp: 4.11.2022].

International Labour Organisation, *ASEN in transformation. The future of jobs at risk of transformation*, online: https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@ed_dialogue/@act_emp/documents/publication/wcms_579554.pdf [dostęp: 03.09.2020].

International Public Policy Association, online: <https://www.ippapublicpolicy.org/#> [dostęp: 12.12.2017].

Internetowa Encyklopedia PWN, online: <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/mlodziez;3942326.html> [dostęp: 22.07.2022].

IZA World Labor, *Does vocational training help young people find a (good) job?*, online: <https://wol.iza.org/key-topics/higher-education-and-human-capital> [dostęp: 14.02.2020].

Kancelaria Prezydenta RP, *Narodowe Czytanie*, online: <https://www.prezydent.pl/aktualnosci/inicjatywy/narodowe-czytanie> [dostęp: 20.01.2020].

Komisja Europejska – Dyrekcja Generalna ds. Edukacji, młodzieży, sportu i kultury (DG EAC), online: https://ec.europa.eu/info/departments/education-youth-sport-and-culture_en [dostęp: 4.02.2020].

Komisja Europejska, *Badanie terenowe w celu określenia czynników sukcesu w opracowywaniu strategii kształcenia i szkolenia zawodowego na poziomie regionalnym w Polsce*, online: <https://op.europa.eu/pl/publication-detail/-/publication/a6bf61fb-d5f7-11ea-adf7-01aa75ed71a1> [dostęp: 8.03.2020].

Komisja Europejska, *Opis partycypacji młodzieży oraz polityki młodzieżowej*, online: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/part-b/key-action-1/youth-participation> [dostęp: 22.07.2022].

Konkursy dotacyjne MSZ i KPRM, online: <https://www.gov.pl/web/chiny/konkurs-kprm-msz-polacy-za-granica> [dostęp: 08.11.2017].

Konferencja „Rynek pracy wyzwaniem, kształcenie zawodowe szansą”, online: https://karr.pl/wp-content/uploads/2019/04/Digital_RynekPracyWyzwaniem_Publikacja.pdf [dostęp: 10.10.2019].

KOWEŻiU, *Współpraca szkół zawodowych z pracodawcami - Przykładowe rozwiązania*, online: [https://pliki.ore.edu.pl/WPZ_publicacje/KOWEŻiU_Wspolpraca_szkol.pdf](https://pliki.ore.edu.pl/WPZ_publicacje/KOWEŻIU_Wspolpraca_szkol.pdf) [dostęp: 12.12.2019].

Krajowy Program Reform – lata 2011-2023, online: <https://www.gov.pl/web/rozwoj-technologie/krajowy-program-reform> [dostęp: 5.02.2023].

Kuratorium Oświaty w Warszawie, online: <https://www.kuratorium.waw.pl/pl/edukacja-i-ksztalcenie/ksztalcenie-ustawiczne/aktualnosci/6132,Rok-Szkoly-Zawodowcow.html> [dostęp: 10.10.2019].

Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Szkolenia Praktycznego, online: <https://www.wckp.lodz.pl/content/kszt%C5%82cenie-zawodowe-rynek-pracy> [dostęp: 22.01.2021].

Mach B. W., *Młodzież a polskie starania o członkostwo w Unii Europejskiej*, online: <http://www.ukie.gov.pl/www/serce.nsf/0/A3C0ADF751C0C24FC12571E800340543Open&RestrictToCategory=#1> [dostęp: 13.03.2019].

Mazowiecka Strategia Młodzieżowa, online: <https://samorząd.gov.pl/web/powiat-losicki/mazowiecka-strategia-mlodziezowa> [dostęp: 1.06.2018].

Mazowieckie Obserwatorium Rynku Pracy, *Badania w ramach Modułu Badanie losów absolwentów na potrzeby Projektu Szkolnictwo zawodowe. Kondycja – Potencjał – Potrzeby II. Raport Końcowy*, online: https://obserwatorium.mazowsze.pl/pliki/files/losy%20absolwentow_raport_final.pdf [dostęp: 22.02.2022].

McKinsey Global Institute, *AI, Automation, and the Future of Work: Ten Things to Solve For*, 2018, online: https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/featured%20insights/future%20of%20organizations/ai%20automation%20and%20the%20future%20of%20work%20ten%20things%20to%20solve%20for/mgi-briefing-note-ai-automation-and-the-future-of-work_june2018.pdf [dostęp: 03.09.2020].

Młodzieżowa Rada miasta st. Warszawy, online: <https://działam.um.warszawa.pl/mlodziezowa-rada-m-st-warszawy> [dostęp: 1.06.2018].

Minister Edukacji Narodowej, *Rok Szkoły Zawodowców*, online: <https://www.kuratorium.waw.pl/pl/edukacja-i-ksztalcenie/ksztalcenie-ustawiczne/aktualnosci/6132,Rok-Szkoły-Zawodowcow.html> [dostęp: 10.10.2019].

Ministerstwo Edukacji i Nauki, *Wyniki raportu o zdrowiu psychicznym dzieci i młodzieży*, online: <https://www.gov.pl/web/edukacja/wyniki-raportu-zdrowie-psychiczne-dzieci-i-mlodziezy> [dostęp: 25.03.2024].

Ministerstwo Edukacji i Nauki w Łotwie, online: <https://www.izm.gov.lv/en> [dostęp: 3.07.2022].

Ministerstwo Edukacji i Nauki w Szwecji, online: <https://www.government.se/government-of-sweden/ministry-of-education-and-research/> [dostęp: 3.07.2022].

Ministerstwo Edukacji, Młodzieży i Sportu w Republice Czeskiej, online: <https://www.msmt.cz/?lang=2> [dostęp: 3.07.2022].

Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Rok Szkoły Zawodowców*, online: <https://www.kuratorium.waw.pl/pl/edukacja-i-ksztalcenie/ksztalcenie-ustawiczne/aktualnosci/6132,Rok-Szkoły-Zawodowcow.html> [dostęp: 10.10.2019].

Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Rządowy Program na Rzecz młodzieży Aktywna Młodzież*, 2013, online: https://dbp.wroclaw.dolnyslask.pl/biblioteki/wroclaw/images/Biblioteki/DBP-Wroclaw/WSIPO/Rzdowy_program_na_rzecz_modziey_Aktywna_modzie.pdf [dostęp: 2.09.2017].

Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Uzasadnienie do projektu ustawy o Radzie Młodzieży Rzeczypospolitej Polskiej*, online: <https://www.gov.pl/attachment/e27eca80-9aee-410d-bdb7-cbeb5dfd0d68> [dostęp: 2.09.2017].

Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Współpraca szkół prowadzących kształcenie zawodowe z pracodawcami. Przykłady dobrych praktyk*, online: <https://www.gov.pl/web/edukacja/wspolpraca-szkol-z-pracodawcami> [dostęp: 25.03.2025].

Ministerstwo Finansów, *Rozwiązanie dotyczące osób do 26. roku życia zatrudnionych na umowę o pracę*, online: <https://www.gov.pl/web/finanse/ulga-w-pit-dla-pracownikow-do-26-roku-zycia-juz-od-sierpnia-2019-r> [dostęp: 3.07.2022].

Ministerstwo Funduszy i Polityki Regionalnej, *Europejski Fundusz Społeczny – dobre praktyki*, online: <https://www.funduszeuropejskie.gov.pl> [dostęp: 25.03.2025].

Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, online: <https://www.gov.pl/web/kultura> [dostęp: 20.02.2022].

Ministerstwo Młodzieży i Sportu w Bułgarii, online: <http://www.mpes.government.bg/Default.aspx> [dostęp: 3.07.2022].

Ministerstwo Polityki Społecznej i Młodzieży w Chorwacji, online: <https://eige.europa.eu/gender-mainstreaming/structures/croatia/ministry-social-policy-and-youth-ministarsvo-socijalne-politike-i-mladih> [dostęp: 3.07.2022].

Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, *Program „Młodzi na rynku pracy”. Działania na rzecz zmniejszenia bezrobocia młodzieży*, online: <https://psz.praca.gov.pl/documents/10828/181145/I%20-%20Program%20M%C5%82odzi%20na%20Rynku%20Pracy.pdf/4efec128-47ce-4650-9cc0-b8c8d8d11afe?t=1403789577000> [dostęp: 07.05.2020].

Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, *Standardy kompetencji zawodowych*, online: <https://psz.praca.gov.pl/documents/10828/168624/3.%20Art.2%20-%20Krajowe%20standardy%20kwalifikacji%20zawodowych%20-%20analiza%20wykorzystania%20i%20identyfikacja%20potrzeb.pdf/324a6003-2fee-4a4e-95cf-9c137e68009d?t=1403702055000> [dostęp: 25.03.2023].

Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Ministerstwo Infrastruktury i Rozwoju, *Zaktualizowany Plan realizacji Gwarancji dla młodzieży w Polsce*, online: <https://cofund.org.pl/upload/2-zaktualizowany-plan-realizacji-gwarancji-dla-m%C5%82odzie%C5%BCy-w-polsce.pdf> [dostęp: 10.05.2020].

Ministerstwo Rodziny, Młodzieży i Równych Szans w Rumunii, online: <https://www.mfamilie.gov.ro/> [dostęp: 3.07.2022].

Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, *V Posiedzenie Zespołu monitorującego Gwarancje dla młodzieży*, online: <https://www.gov.pl/web/rodzina/v-posiedzenie-zespołu-monitorującego-gwarancje-dla-młodzieży> [dostęp: 10.05.2018].

Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, *Bezrobocie na koniec 2018 roku*, online: <https://www.gov.pl/web/rodzina/bezrobocie-na-koniec-2018-roku-najnowsze-dane-ministerstwa-rodziny#:~:text=Stopa%20bezrobocia%20rejestrowanego%20w%20grudniu,os%C3%B3b> [dostęp: 12.01.2020].

Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, *Gwarancje dla młodzieży*, online: <https://wupwarszawa.praca.gov.pl/-/2550838-o-programie> [dostęp: 10.02.2021].

Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, *Październik z najniższą liczbą bezrobotnych od 1990 roku*, online: <https://www.gov.pl/web/rodzina/pazdziernik-z-najnizsza-liczba-bezrobotnych-od-1990-roku> [dostęp: 10.07.2014].

Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej, *Bezrobotni do 25 roku życia. Raport za 2021 rok*, online: <https://psz.praca.gov.pl/documents/10828/15450332/2021%20Bezrobotni%20do%2025%20r.%20%C5%BC..pdf/663e1003-8a9e-4472-8001-53a87dbba12a?t=1653567080513> [dostęp: 10.05.2023].

Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej, *Młodzież w pracy*, online: <https://www.gov.pl/web/rodzina/mlodzi-w-pracy> [dostęp: 10.12.2020].

Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej, *Polskie dzieci wśród najmniej zagrożonych ubóstwem w UE*, online: <https://www.gov.pl/web/rodzina/polskie-dzieci-wsrod-najmniej-zagrozonych-ubostwem-w-ue> [dostęp: brak daty dostępu].

Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej, *Program „Rodzina 500+”*, online: <https://www.gov.pl/web/rodzina/rodzina-500-plus> [dostęp: 16.03.2022].

Ministerstwo Rolnictwa i Rozwoju Wsi, online: <https://www.gov.pl/web/rolnictwo> [dostęp: 20.02.2022].

Ministerstwo Sportu, online: <https://www.gov.pl/web/sport> [dostęp: 20.02.2022].

Ministerstwo Sprawiedliwości i Bezpieczeństwa w Niemczech, online: <https://www.government.nl/ministries/ministry-of-justice-and-security> [dostęp: 3.07.2022].

Ministerstwo Rozwoju i Technologii, *Prezydencja w Radzie UE*, online: <https://www.gov.pl/web/rozwoj-technologia/prezydencja-w-radzie-ue#:~:text=Zgodnie%20z%20przyj%C4%99tym%20harmonogramem%20Polska,opracowa%C5%82y%20wsp%C3%B3lny%20osiemnastomiesi%C4%99czny%20program%20prac.> [dostęp: 30.03.2021].

Ministerstwo Zabezpieczenia Społecznego i Pracy na Litwie, online: <https://socmin.lrv.lt/en/> [dostęp: 3.07.2022].

Ministerstwo Zdrowia, Opieki Społecznej i Sportu w Niemczech, online: <https://www.government.nl/ministries/ministry-of-health-welfare-and-sport> [dostęp: 3.07.2022].

Młodzi w centrum LAB, online: <https://youth.swps.pl/> [dostęp: 14.03.2022].

Młodzieżowa Rada Województwa Pomorskiego, online: bit.ly/2EjgDDj [dostęp: 16.09.2017].

Młodzieżowy Sejmik Województwa Dolnośląskiego, online: <http://www.mlodziowysejmik.pl/> [dostęp: 16.09.2017]; pl-pl.facebook.com/mlodziowysejmik [dostęp: 16.09.2017].

Młodzieżowy Sejmik Województwa Podlaskiego, online: pl-pl.facebook.com/MSWPBIA [dostęp: 16.09.2017].

Modelowy program realizacji praktycznej nauki zawodu – Technik bezpieczeństwa i higieny pracy, SYMBOL CYFROWY ZAWODU: 325509, online: <https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/2023/03/modelowy-program-realizacji-stazu-uczniowskiego-w-zawodzie-technik-bezpieczenstwa-i-higieny-pracy.pdf> [dostęp: 12.01.2025].

Narodowy Instytut Wolności – Centrum Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego, online: <https://niw.gov.pl/?lang=en> [dostęp: 19.01.2019].

NIK, *NIK o szkolnictwie zawodowym*, online: <https://www.nik.gov.pl/najnowsze-informacje-o-wynikach-kontroli/szkolnictwo-zawodowe-2024.html> [dostęp: 22.02.2022].

NIK, *Reforma oświaty w części sfinansowana przez samorząd*, online: <https://www.nik.gov.pl/najnowsze-informacje-o-wynikach-kontroli/reforma-oswiaty-w-czesci-sfinansowana-przez-samorzad.html> [dostęp: 17.11.2021].

NIK, *Reforma szkolnictwa zawodowego 2024*, online: <https://www.nik.gov.pl/najnowsze-informacje-o-wynikach-kontroli/szkolnictwo-zawodowe-2024.html> [dostęp: 22.02.2022].

Noc zawodowców, online: www.noczawodowcow.pl [dostęp: 12.07.2021].

Ochotnicze Hufce Pracy, *Ginące zawody pomysłem na przyszłość*, online: <https://ohp.pl/en/projekty/projekty-ue-zakonczone/ginace-zawody-pomyslem-na-przyszlosc> [dostęp: 10.04.2022].

OECD, *Affordable Housing Database*, online: <http://www.oecd.org/els/family/affordable-housing-database.htm> [dostęp: 24.10.2022].

OECD, *Austria – Overview of the education system*, online: <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=AUT&treshold=10&topic=EO> [dostęp: 18.02.2024].

OECD, *Building Future-Ready Vocational Education and Training Systems. OECD Reviews of Vocational Education and Training*, online: <https://doi.org/10.1787/28551a79-en> [dostęp: 05.02.2025].

OECD, *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, online: https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2021_b35a14e5-en.html [dostęp: 05.05.2023].

OECD, *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, online: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/> [dostęp: 12.01.2024].

OECD, *Education at a Glance. Country Note – Germany*, online: https://gpseducation.oecd.org/Content/EAGCountryNotes/EAG2023_CN_DEU_pdf.pdf [dostęp: 20.02.2024].

OECD, *Education at a Glance. Country Note – Norway*, online: https://gpseducation.oecd.org/Content/EAGCountryNotes/EAG2023_CN_NOR_pdf.pdf [dostęp: 20.02.2024].

OECD, *Employment Outlook 2010: Moving beyond the Jobs Crisis*, online: https://doi.org/10.1787/empl_outlook-2010-en [dostęp: 05.02.2025].

OECD, *Employment Outlook 2015*, 2015, online: https://doi.org/10.1787/empl_outlook-2015-en [dostęp: 05.02.2025].

OECD, *Employment Outlook 2020: Worker Security and the Covid-19 Crisis*, online: <https://doi.org/10.1787/1686c758-en> [dostęp: 05.02.2025].

OECD, *Employment Outlook 2021: Navigating the Covid-19 Crisis and Recovery*, online: <https://doi.org/10.1787/5a700c4b-en> [dostęp: 03.09.2020].

OECD, *Employment Outlook 2024: The Net-Zero Transition and the Labour Market*, online: <https://doi.org/10.1787/ac8b3538-en> [dostęp: 05.02.2025].

OECD, *Future of Education and Skills 2030*, online: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/publications/Project%20background%20E2030%20Introduction_FINAL_rev.pdf [dostęp: 01.06.2024].

OECD, *Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030*, online: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf [dostęp: 05.02.2025].

OECD, *The Future of Leadership for Sustainable Development Goals: Co-creation and Systems Thinking in Public Governance*, online: <https://www.oecd.org/gov/the-future-of-leadership-for-sdgs.htm> [dostęp: 04.10.2024].

OECD, *Polska: realizacja strategicznych możliwości państwa. Przeglądy Zarządzania Publicznego* OECD, online:

https://www.oecd.org/content/dam/oecd/pl/publications/reports/2013/05/poland-implementing-strategic-state-capability_g1g2fe02/9789264236851-pl.pdf [dostęp: 5.02.2023].

OECD, *Publications. Insights and context to inform policies and global dialogue*, online: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/76be8c7b-en.pdf> [dostęp: 18.02.2024].

OECD, *Report on Regulatory Reform. Synthesis*, online: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/1997/09/the-oecd-report-on-regulatory-reform_g1gh142a/9789264189751-en.pdf [dostęp: 10.10.2021].

OECD, *Spotlight on Vocational Education and Training: Findings from Education at a Glance 2023*, online: <https://doi.org/10.1787/acff263d-en> [dostęp: 14.02.2024].

OECD, *Youth and Mental Health – Policy Responses*, online: <https://www.oecd.org/health/youth-mental-health.htm> [dostęp: 10.10.2021].

Ośrodek Rozwoju Edukacji, *Modelowy program realizacji praktycznej nauki zawodu - Technik bezpieczeństwa i higieny pracy (SYMBOL CYFROWY ZAWODU: 325509)*, online: <https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/2023/03/modelowy-program-realizacji-stazu-uczniowskiego-w-zawodzie-technik-bezpieczenstwa-i-higieny-pracy.pdf>; [dostęp: 12.01.2025].

Otwarta metoda koordynacji (OMC), online: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aopen_method_coordination&qid=1700047245052 [dostęp: 14.11.2023].

Państwowa Inspekcja Pracy, *Zatrudnianie pracowników młodocianych*, online: <https://www.pip.gov.pl/dla-pracownikow/porady-prawne/zatrudnianie-pracownikow-mlodocianych> [dostęp: 25.03.2022].

Parlament Dzieci i Młodzieży Województwa Lubelskiego, *Sprawozdanie z dotychczasowej działalności Prezydium*, online: <http://parlament.prv.pl> [dostęp: 16.09.2017].

Parlament Europejski, *Dokumenty informacyjne o Unii Europejskiej*, online: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/fiches_techniques/2013/051303/04A_FT\(2013\)051303_PL.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/fiches_techniques/2013/051303/04A_FT(2013)051303_PL.pdf) [dostęp: 23.08.2020].

Parlament Studentów RP, online: <https://psrp.org.pl/> [dostęp: 10.09.2017].

Parliament Austria, The Federal State of Austria, online: <https://www.parlament.gv.at/ENGL/PERK/BOE/> [dostęp: 3.07.2022].

PARP, *Dofinansowanie kosztów kształcenia młodocianego pracownika*, online: <https://www.parp.gov.pl/component/content/article/72776:dofinansowanie-kosztow-ksztalcenia-mlodocianego-pracownika> [dostęp: 22.02.2024].

PARP, *Rynek pracy, edukacja, kompetencje. Aktualne trendy i wyniki badań*, 2019, online: https://www.parp.gov.pl/storage/publications/pdf/2019_02_Raport_Rynek-pracy_luty-2019.pdf [dostęp: 01.11.2020].

PARP, *Sektorowe Rady ds. Kompetencji*, online: <https://www.parp.gov.pl/component/grants/grants/sektorowe-rady-ds-kompetencji> [dostęp: 1.05.2022].

PARP, *Spółeczna odpowiedzialność biznesu*, online: <https://www.parp.gov.pl/csr> [dostęp: 10.08.2022].

Politechnika Poznańska, online: <https://fem.put.poznan.pl/wielkopolski-system-monitorowania-i-prognozowania> [dostęp: 8.03.2020].

Polityka młodzieżowa Rady Europy, online: www.coe.int/en/web/youth/youth-policy [dostęp: 10.09.2018].

Polityka spójności, online: https://poland.representation.ec.europa.eu/strategie-i-priorytety/kluczowe-dzialania-ue-dla-polski/polityka-spojnosci_pl [dostęp: 5.02.2021].

Polska Rada Organizacji Młodzieżowych (PROM), online: <https://prom.info.pl/> [dostęp: 10.10.2019].

Polsko-Niemiecka Izba Przemysłowo-Handlowa, *Kształcenie zawodowe*, online: <https://ahk.pl/pl/hr-i-szkolenia/ksztalcenie-zawodowe> [dostęp: 12.02.2022].

Polsko-Niemiecka Izba Przemysłowo-Handlowa, *Rynek pracy wyzwaniem, kształcenie zawodowe szansą*, Raport z konferencji, online: https://karr.pl/wp-content/uploads/2019/04/Digital_RynekPracyWyzwaniem_Publikacja.pdf [dostęp: 10.10.2019].

Portal Oświatowy, *Dolna granica wieku, od której można przyjąć ucznia do szkoły policealnej dla młodzieży*, online: <https://www.portaloswiatowy.pl/realizacja-obowiazku-szkolnego/dolna-granica-wieku-od-ktorej-mozna-przyjac-ucznia-do-szkoly-policealnej-dla-mlodziezy-11524.html> [dostęp: 11.07.2022].

Poradnik Pracownika, online: <https://poradnikpracownika.pl/-na-czym-polega-indywidualny-plan-dzialania-w-przypadku-bezrobotnego> [dostęp: 16.03.2025].

Poradnik Przedsiębiorcy, *Ulga dla wspierających sport, kulturę i edukację*, online: <https://poradnikprzedsiębiorcy.pl> [dostęp: 14.12.2024].

Portal Partycypacja Obywatelska, *Polska. Płuznica – udział młodzieży w tworzeniu strategii rozwoju gmin*, online: <https://partycypacjaobywatelska.pl/strefa-wiedzy/przyklady-dzialan/kwestie-sasiedzkie/udzial-mlodziezy-w-tworzeniu-strategii-rozwoju-gminy-pluznica-2/#esencja> [dostęp: 1.06.2018].

Program „Młody Kraków 2.0”, online: <https://mlodziej.krakow.pl/program-mlody-krakow/> [dostęp: 1.06.2020].

Program doskonalenia zawodowego nauczycieli przedmiotów zawodowych oraz instruktorów praktycznej nauki zawodu, 2011, online: <https://zasobyip2.ore.edu.pl/uploads/publications/ce960322d409700d212841cbbf89084d> [dostęp: 12.01.2025].

Program Korpus Solidarności, online: <https://www.korpussolidarnosci.gov.pl/korpus-solidarnosci/> [dostęp: 10.05.2020].

Program Rozwoju Obszarów Wiejskich 2007-2013 (PROW 2007-2013), online: <https://www.arimr.gov.pl/programy-2002-2013/prow-2007-2013-podstawowe-informacje.html> [dostęp: 10.10.2019].

Program Rozwoju Obszarów Wiejskich 2014-2020 (PROW 2014-2020), online: <https://www.gov.pl/web/rolnictwo/-program-rozwoju-obszarow-wiejskich-2014-2020-prow-2014-2020> [dostęp: 10.10.2019].

Program Operacyjny Kapitał Ludzki, online: <https://zasobyip2.ore.edu.pl/uploads/publications/ce960322d409700d212841cbbf89084d> [dostęp: 12.01.2025].

Projekt „My Zawodowcy”, online: <https://zawodowcy.org/o-projekcie-2/> [dostęp: 10.04.2020].

Projekt „Prymusi Zawodu Kujaw i Pomorza II”, online: <https://zawodowyprymus.kujawsko-pomorskie.pl/> [dostęp: 03.03.2022].

Projekt „Przygotowanie modelowych programów praktycznej nauki zawodu dla branży spedycyjno-logistycznej” nr wniosku: WND-POWR.02.15.00-IP.02-00-001/18 w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego”, online: https://efs-archiwum.men.gov.pl/wp-content/uploads/2024/01/Ewaluacja-wsparcia-szkolnictwa-zawodowego_raport-koncowy-1.pdf [dostęp: 03.03.2024].

Projektor – wolontariat studencki, online: bit.ly/2E5QlDK [dostęp: 14.09.2017].

Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży, *Równać Szanse: O Programie*, online: <http://www.rownacszanse.pl/o-programie> [dostęp: 14.09.2017].

Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności, *Równamy szanse w edukacji. Równać szanse*, online: bit.ly/2AXBtuf [dostęp: 4.06.2018].

PwC, *Youth Employment Index*, 2019, online: <https://www.pwc.pl/pl/media/2019/2019-09-05-pwc-youth-employment-index-2019.html> [dostęp: 21.11.2019].

Rada Dialogu z Młodym Pokoleniem, online: <https://www.gov.pl/web/pozytek/podstawowe-informacje2> [dostęp: 10.02.2022].

Rada Dzieci i Młodzieży Rzeczypospolitej Polskiej przy Ministrze Edukacji Narodowej, *O młodzieżowych radach. Analiza stanu obecnego Młodzieżowych Rad w Polsce*, 2018, online: bit.ly/2Qgcuxf [dostęp: 1.06.2018].

Rada Europy, *Departament Młodzieży*, online: <https://www.coe.int/en/web/youth> [dostęp: 10.03.2019].

Rada Młodych Naukowców, online: <https://www.gov.pl/web/nauka/rada-mlodych-naukowcow> [dostęp: 10.09.2017].

Rada Młodzieży Województwa Zachodniopomorskiego, online: bit.ly/2Ukgc0B [dostęp: 16.09.2017].

Raport, *Młodzi 2018*, online: <http://mlodzi2018.pl/> [dostęp: 10.10.2020].

Regionalna Dyrekcja Ochrony Środowiska w Poznaniu, *Wielkopolska w liczbach*, online: <https://www.gov.pl/web/rdos-poznan/wielkopolskie-w-liczbach> [dostęp: 12.09.2022].

Rzecznik Praw Dziecka, *Prawa dziecka*, online: <https://brpd.gov.pl/prawa-dziecka> [dostęp: 14.10.2019].

Salto – Youth, online: <https://www.salto-youth.net/about/about/yaiyouthpolicy/> [dostęp: 14.02.2022].

Samorząd Województwa Mazowieckiego, *Mazowiecka Strategia Młodzieżowa*, online: <https://samorząd.gov.pl/web/powiat-losicki/mazowiecka-strategia-mlodziejowa> [dostęp: 1.06.2018].

Samorząd Województwa Śląskiego, *Strategia rozwoju województwa śląskiego „Śląskie 2020+”*, online: https://www.slaskie.pl/content/1372921202_2013-07-04 [dostęp: 8.03.2020].

Samorząd Województwa Wielkopolskiego, *Koncepcja organizacyjna kształcenia kadr kwalifikowanych i kształcenia ustawicznego w Wielkopolsce. Na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej, technikum, szkoły policealnej, kolegium, doksztalcanie, doskonalenie i doradztwo*, online: www.umww.pl/attachments/article/23364/koncepcja-organizacyjna-ksztalcenia-kadr.pdf [dostęp: 10.04.2020].

Samorząd Województwa Wielkopolskiego i Wojewódzki Urząd Pracy w Poznaniu, *Raport końcowy z realizacji Strategii Zatrudnienia dla Województwa Wielkopolskiego na lata 2014-2020*, online:

https://wuppoznan.praca.gov.pl/documents/161065/1009905/Strategia_Zatrudnienia_dla_Wojewodztwa_Wielkopolskiego_na_lata_2014-2020.pdf [dostęp: 6.09.2023].

Sejmik Młodzieży Województwa Wielkopolskiego, online: www.umww.pl/smww [dostęp: 16.09.2017].

Serwis Programu Wiedza Edukacja Rozwój, *Dla kogo jest Program?*, online: <https://www.power.gov.pl/strony/o-programie/dla-kogo-jest-program/> [dostęp: 10.10.2017].

Serwis Samorządowy PAP, *Aktualności: bezrobocie*, online: <https://samorząd.pap.pl/kategoria/aktualnosci/gus-o-stopie-bezrobocia-na-koniec-grudnia-2020-roku-dane-dla-kazdego-powiatu> [dostęp: 22.12.2022].

Serwis Samorządowy PAP, *Debata o oświacie: Uczeń. Rodzic. Nauczyciel – Dobra Zmiana*, online: <https://samorząd.pap.pl/kategoria/edukacja/debata-o-oswiacie-strona-internetowa-uczen-rodzic-nauczyciel-dobra-zmiana> [dostęp: 17.11.2021].

Serwis Samorządowy PAP, *Ministerstwo Edukacji Narodowej podsumowało miniony rok*, online: <https://samorząd.pap.pl/kategoria/edukacja/2016-w-edukacji-ministerstwo-edukacji-narodowej-podsumowalo-miniony-rok> [dostęp: 18.09.2023].

Serwis Wielkopolskiego Regionalnego Programu Operacyjnego, online: <https://wrpo.wielkopolskie.pl/skorzystaj-z-programu> [dostęp: 22.12.2022].

Słownik Języka Polskiego, online: <https://sjp.pwn.pl/szukaj/synergizm.html> [dostęp: 22.10.2022].

Sejmik Województwa Wielkopolskiego, *Strategia rozwoju województwa wielkopolskiego do 2020 r.*, online: <https://www.umww.pl/artykuly/55891/pliki/strategiarozwojuwojewodztwawielkopolskiegodo2020roku.pdf> [dostęp: 5.12.2023].

Sojusz dla Młodych – inicjatywa firm, online: <https://raportcsr.pl/inicjatywa-sojusz-dla-młodych/> [dostęp: 12.12.2020].

Statistisches Bundesamt, *Unemployment rate Germany. Short-term indicators*, online: <https://www.destatis.de/EN/Themes/Economy/Short-Term-Indicators/Labour-Market/arb210a.html> [dostęp: 21.11.2019].

Structured Dialogue Cycle VI, *Young People and the EU*, Thematic report, online: http://www.youthconf.at/wp-content/uploads/2018/07/Young-people-and-the-EU_final.pdf [dostęp: 11.10.2020].

Studia z Polityki Publicznej, online: <https://econjournals.sgh.waw.pl/KSzPP>, online: [dostęp: 12.12.2017].

Surdej A., *Gospodarcza rola państwa: tendencje ery gospodarki otwartej*, online: <https://www.omp.org.pl/stareomp/index380b.html?module=subjects&func=viewpage&pageid=333> [dostęp: 12.06.2019].

System Informacji Zawodowej w Wielkopolsce, online: <https://celujwzawody.pl> [dostęp: 8.03.2020].

Szafański M., Grupka K., Goliński M., *Program akceleracji wiedzy technicznej i matematyczno-przyrodniczej w Polsce*, online: www.wbc.poznan.pl/dlibra/publication/394328/edition/305723/content [dostęp: 8.03.2020].

Szredzińska R., *Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży*, Raport z badań, online: https://fdds.pl/_Resources/Persistent/4/b/2/8/4b284d3df9b1087f1d2d0c9724538c9c6f24bf6e/Dzieci%20si%C4%99%20licz%C4%85%202022%20-

%20Zdrowie%20psychiczne%20dzieci%20i%20m%C5%82odzie%C5%BCy.pdf [dostęp: 10.10.2023].

Tarnowskie Stowarzyszenie Przedsiębiorców, online: <https://www.tsp.pl/o-nas.html> [dostęp: 9.03.2020].

Trafne Gwarancje dla Młodzieży. Zestaw rekomendacji na rzecz wsparcia osób młodych na rynku pracy w województwie opolskim, online: https://dlamlodych.praca.gov.pl/documents/1152786/5053738/0022_opolskie-rekomendacje.pdf/710f0e1a-82c3-4ec7-9804-a38222ab49e4?t=1499327991114 [dostęp: 12.05.2024].

Tygodnik Polityka, *Piotrusie Pany – metrykalnie dorośli, psychicznie i emocjonalnie dziecięcy*, nr 29/ 2017, online: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/wbiezacymnummerze?issueNumber=3119> [dostęp: 4.11.2020].

Unieted Kindom Parliament, *Socio-economically disadvantaged young people*, online: <https://publications.parliament.uk/pa/ld5802/ldselect/ldythunemp/98/9810.htm> [dostęp: 10.03.2020].

Uniwersytet Jagielloński, Centrum Ewaluacji i Analiz Polityk Publicznych, online: <https://ceapp.uj.edu.pl/o-projekcie> [dostęp: 12.06.2022].

Urząd Marszałkowski Województwa Kujawsko-Pomorskiego, *Projekt „Prymusi Zawodu Kujaw i Pomorza II” w ramach Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Kujawsko-Pomorskiego na lata 2014-2020*, online: <https://zawodowyprymus.kujawsko-pomorskie.pl/> [dostęp: 03.03.2022].

Urząd Marszałkowski Województwa Małopolskiego, *Zawodowa Małopolska. Festiwal Zawodów*, online: <https://zawodowa.malopolska.pl/festiwal-zawodow> [dostęp: 03.03.2022].

Urząd Marszałkowski Województwa Śląskiego, *Śląskie. Dla Młodych*, online: <https://mlodzi.slaskie.pl/> [dostęp: 3.06.2018].

Urząd Marszałkowski Województwa Wielkopolskiego, *Identyfikacja obszarów inteligentnej specjalizacji Wielkopolski*, online: <https://bip.umww.pl/artykuly/2438467/pliki/zal.-nr-1-do-SOPZ---Obszary-specjalizacji-M-Matusiak.pdf> [dostęp: 22.12.2024].

Urząd Marszałkowski Województwa Wielkopolskiego, *Identyfikacja obszarów inteligentnej specjalizacji Wielkopolski*, online: <http://iw.org.pl/wp-content/uploads/2018/04/Inteligentne-Specjalizacje-w-Wielkopolsce-Biuletyn-WROT.pdf> [dostęp: 22.12.2024].

Urząd Marszałkowski Województwa Wielkopolskiego, *Informacja o stanie gospodarki województwa wielkopolskiego w 2019 roku*, online: https://www.umww.pl/artykuly/23372/pliki/20210524071335_informacjaostaniegospodarkiwojewództwawielkopolskiegow2019roku005.pdf [dostęp: 1.09.2023].

Urząd Marszałkowski Województwa Wielkopolskiego, *Regionalna Strategia Innowacji dla Wielkopolski 2030 (RIS 2030)*, online: https://www.umww.pl/artykuly/54802/pliki/20210104081530_ris2030.pdf [dostęp: 22.12.2024].

Urząd Miasta Krakowa, *Program „Młody Kraków 2.0”*, online: <https://mlodziez.krakow.pl/program-mlody-krakow/> [dostęp: 1.06.2020].

Urząd Miasta Lublin, *Polityka młodzieżowa Lublina, Miasto Młodych*, online: <https://lublin.eu/lublin/esm2023/polityka-mlodziezowa-miasta-lublin/miasto-mlodych-polityka-mlodziezowa-lublina/> [dostęp: 1.06.2018].

Urząd Miejski w Chojnicach, *Chojnicka strategia młodych*, online: <https://miastochojnice.pl/chojnicka-strategia-mlodych/> [dostęp: 1.06.2018].

Urząd Statystyczny w Poznaniu, *Aktywność ekonomiczna ludności w województwie wielkopolskim w I kwartale 2010 r.*, online: <https://poznan.stat.gov.pl/> [dostęp: 1.09.2022].

Urząd Statystyczny w Poznaniu, *Aktywność ekonomiczna ludności w województwie wielkopolskim w I kwartale 2015 r.*, online: <https://poznan.stat.gov.pl/> [dostęp: 1.09.2022].

Urząd Statystyczny w Poznaniu, *Aktywność ekonomiczna ludności w województwie wielkopolskim w II kwartale 2020 r.*, stan na 30.09.2020 r., online: https://poznan.stat.gov.pl/files/gfx/poznan/pl/defaultaktualnosci/744/1/49/1/bael_ii_kw_2020.pdf [dostęp: 22.04.2025].

Urząd Statystyczny w Poznaniu, *Aktywność ekonomiczna ludności w województwie wielkopolskim w IV kwartale 2020 r.*; *Aktywność ekonomiczna ludności w województwie wielkopolskim w I kwartale 2015 r.*; *Aktywność ekonomiczna ludności w województwie wielkopolskim w I kwartale 2010 r.*, online: <https://poznan.stat.gov.pl/> [dostęp: 1.09.2022].

Urząd Statystyczny w Poznaniu, *Edukacja w województwie wielkopolskim w roku szkolnym 2010/2011*, online: <https://poznan.stat.gov.pl/opracowania-biezace/opracowania-sygnalne/edukacja/edukacja-w-wojewodztwie-wielkopolskim-w-roku-szkolnym-20102011,6,3.html?pdf=1> [dostęp: 15.09.2023].

Urząd Statystyczny w Poznaniu, *Edukacja w województwie wielkopolskim w roku szkolnym 2015/2016*, online: <https://poznan.stat.gov.pl/opracowania-biezace/opracowania-sygnalne/edukacja/edukacja-i-wychowanie-w-wojewodztwie-wielkopolskim-w-roku-szkolnym-20152016,6,8.html> [dostęp: 15.09.2023].

Urząd Statystyczny w Poznaniu, *Edukacja w województwie wielkopolskim w roku szkolnym 2019/2020*, online: <https://poznan.stat.gov.pl/opracowania-biezace/opracowania-sygnalne/edukacja/edukacja-w-wojewodztwie-wielkopolskim-w-roku-szkolnym-20192020,6,12.html> [dostęp: 15.09.2023].

Urząd Statystyczny w Poznaniu, *Podmioty gospodarki narodowej w rejestrze REGON 15.02.2021 r. w województwie wielkopolskim*. Stan na koniec 2020 r., online: <https://poznan.stat.gov.pl/opracowania-biezace/opracowania-sygnalne/podmioty-gospodarcze/podmioty-gospodarki-narodowej-w-rejestrze-regon-w-wojewodztwie-wielkopolskim-stan-na-koniec-2020-r-,4,9.html> [dostęp: 3.03.2022].

Urząd Statystyczny w Poznaniu, *Produkt krajowy brutto w województwie wielkopolskim w 2020 r.*, online: https://poznan.stat.gov.pl/opracowania-biezace/opracowania-sygnalne/inne-opracowania/produkt-krajowy-brutto-w-wojewodztwie-wielkopolskim-w-2020-r-%2C5%2C14.html?utm_source=chatgpt.com [dostęp: 08.04.2022].

Urząd Statystyczny w Poznaniu, *Rocznik statystyczny województwa wielkopolskiego 2021*, online: <https://poznan.stat.gov.pl/publikacje-i-foldery/roczniki-statystyczne/rocznik-statystyczny-wojewodztwa-wielkopolskiego-2021,2,17.html?contrast=default> [dostęp: 08.04.2022].

Urząd Statystyczny w Poznaniu, *Sytuacja demograficzna województwa wielkopolskiego w 2020 r.*, online: <https://poznan.stat.gov.pl/publikacje-i-foldery/ludnosc/sytuacja-demograficzna-wojewodztwa-wielkopolskiego-w-2020-r-,6.html?pdf=1> [dostęp: 08.04.2022].

Urząd Statystyczny w Poznaniu, *Województwo wielkopolskie – podregiony, powiaty, gminy. Charakterystyka demograficzna, gospodarcza i przestrzenna 2021*, online: <https://poznan.stat.gov.pl/publikacje-i-foldery/roczniki-statystyczne/wojewodztwo-wielkopolskie-2019-podregiony-powiaty-gminy,1,16.html> [dostęp: 08.04.2022].

Wielkopolska Izba Rzemieślnicza, online: <https://www.irpoznan.com.pl/> [dostęp: 8.03.2020].

Wielkopolskie Regionalne Obserwatorium Terytorialne, online: <https://wrot.umww.pl/gospodarka/#:~:text=Wojew%C3%B3dztwo%20wielkopolskie%20na%C5%BCy%20do%20grona,znajduje%20si%C4%99%20w%20%C5%9Bcis%C5%82ej%20czo%C5%82%C3%B3wce> [dostęp: 22.12.2024].

Wielkopolskie Regionalne Obserwatorium Terytorialne, *Sytuacja osób pracujących w województwie wielkopolskim w 2021 r.*, online: <https://wrot.umww.pl/wp-content/uploads/2022/12/Sytuacja-osob-pracujacych-w-wojewodztwie-wielkopolskim-w-2021-roku-2021.pdf> [dostęp: 6.09.2023].

Wielkopolskie Regionalne Obserwatorium Terytorialne, Urząd Marszałkowski Województwa Wielkopolskiego, *Przegląd Regionalny Polski 2019, Przegląd sytuacji społeczno-gospodarczej województwa wielkopolskiego*, online: <https://wrot.umww.pl/wp-content/uploads/2019/12/Prze%C4%85d-regionalny-Polski-2019-wk%C5%82ad-Wielkopolski.pdf> [dostęp: 1.09.2023].

Wielkopolski System Doradztwa Edukacyjno – Zawodowego, online: <https://zawodowcy.org/> [dostęp: 26.02. 2018].

Wielkopolski Związek Pracodawców, online: <https://wzp.org.pl/kim-jestesmy/> [dostęp: 3.09.2023].

Wojewódzki Inspektorat Ochrony Środowiska, *Charakterystyka województwa wielkopolskiego*, online: https://poznan.wios.gov.pl/monitoring-srodowiska/publikacje/raport2013-2015/02_CharakterystykaWojewdzta_13-15.pdf [dostęp: 06.10.2022].

Wojewódzki Urząd Pracy w Gdańsku, *Ocena wsparcia adresowanego do osób w wieku 15-24 lata w projektach realizowanych w ramach Działania 6.1 PO KL*, Raport 2013, online: <https://www.ewaluacja.gov.pl/media/29101/r47.pdf> [dostęp: 10.05.2018].

Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie, *Małopolskie Gwarancje dla Młodzięzy Rekomendacje w zakresie wspierania osób młodych na rynku pracy*, online: https://efs.mrips.gov.pl/_data/assets/pdf_file/0020/9128/0021_malopolskie-rekomendacje.pdf [dostęp: 10.05.2018].

Wojewódzki Urząd Pracy w Poznaniu, *Biuletyn Informacyjny*, online: <https://wuppoznan.praca.gov.pl/rynek-pracy/publikacje> [dostęp: 06.10.2022].

Wojewódzki Urząd Pracy w Poznaniu, *Strategia Zatrudnienia dla Województwa Wielkopolskiego na lata 2014-2020*, online: https://wuppoznan.praca.gov.pl/documents/161065/1009905/Strategia_Zatrudnienia_dla_Wojewodztwa_Wielkopolskiego_na_lata_2014-2020.pdf/697986e8-905e-4527-9ccc-212c736d8607?t=1410221099000 [dostęp: 2.09.2023].

Wojewódzki Urząd Pracy w Poznaniu, *Sytuacja osób pracujących w województwie wielkopolskim w 2021 r.*, online: <https://wuppoznan.praca.gov.pl/documents/161065/23898713/Sytuacja%20zawodowa%20os%C3%B3b%20m%C5%82odych%20w%20Wielkopolsce/46b16da8-ee76-43ff-8011-be2cd7927a64?t=1716377259000> [dostęp: 2.10.2022].

Wojewódzki Urząd Pracy w Poznaniu, *Wielkopolski Barometr zawodów 2020*, online: <https://wuppoznan.praca.gov.pl/documents/161065/4593526/Artyku%C5%82%20promocyjn%20o-informacyjny%202020/5c6ad404-86a6-445f-a86f-910025923a21?t=1589801235000> [dostęp: 22.12.2024].

Wojewódzki Urząd Pracy w Warszawie, *Gwarancje dla młodzieży. Działania Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Warszawie oraz powiatowych urzędów pracy w województwie mazowieckim w 2017 r.*, online: <https://wupwarszawa.praca.gov.pl/documents/47726/7156793/efekty%20GdM%202017.pdf/50a5aecdd3016-48ce-8efc-405df528c743> [dostęp: 10.05.2018].

World Bank, UNESCO, International Labour Organization, *Building Better Formal TVET Systems: Principles and Practice in Low- and Middle-Income Countries*, online: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099071123130516870/pdf/P175566137a5e20651a657168b5152205bf.pdf> [dostęp: 29.05.2024].

World Economic Forum, *Future of jobs in the age of AI, sustainability and deglobalization*, online: <https://www.weforum.org/stories/2023/05/future-of-jobs-in-the-age-of-ai-sustainability-and-deglobalization> [dostęp: 11.01.2024].

World Economic Forum, *Future of Jobs Report 2023*. Insight report, 2023, online: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023.pdf [dostęp: 11.01.2024].

World Economic Forum, *Putting Skills First. Opportunities for Building Efficient and Equitable Labour Markets*. Insight report, 2024, online: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Putting_Skills_First_2024.pdf [dostęp: 29.12.2024].

Wortal Publicznych Służb Zatrudnienia, *Bezrobocie rejestrowane w Polsce, 2012*, online: <https://psz.praca.gov.pl/documents/10828/139221/BEZROBOCIE%20REJESTROWANE%20W%20POLSCE%20-%20lipiec%202012/05cb5ee3-7176-41e2-8e07-fdcda45fc321?t=1403091609000> [dostęp: 22.02.2022].

Wortal Publicznych Służb Zatrudnienia, *Sytuacja na rynku pracy osób młodych w roku 2012*, online: <https://psz.praca.gov.pl/documents/10828/153176/Sytuacja%20na%20rynku%20pracy%20os%C3%B3b%20m%C5%82odych%20w%20roku%202012/74f7281c-382d-41a5-9cb2-4e2d732f6909?t=1403438130000> [dostęp: 22.02.2022].

Wrana K., Raczek M., Salamon J., *Koncepcja kompleksowego wsparcia na rynku pracy osób młodych w Małopolsce*, Raport z badań, 2022, online: <https://mlodziez.krakow.pl/wp-content/uploads/2023/04/Koncepcja-kompleksowego-wsparcia-na-rynku-pracy-osob-mlodych-w-Malopolsce.pdf> [dostęp: 07.05.2023].

Wyższa Szkoła Humanitas, *Pokolenie Z na rynku pracy. Postawy, priorytety, Oczekiwania*. Raport z badań, 2023, online: https://archiwum.humanitas.edu.pl/resources/upload/zetki%20wyniki%20bada%C5%84_RAPORT.pdf [dostęp: 11.05.2024].

Wyższa Szkoła Zarządzania w Częstochowie, *Istota kształcenia modułowego w nauczaniu przedmiotów technicznych i ekonomicznych*, Projekt europejski, online: <https://zasobyip2.ore.edu.pl/uploads/publications/b3ddb5a333e063b2bd0a4fd4ebbedc93> [dostęp: 05.04.2023].

YouthWiki, *Austria*, online: <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki/chapters/austria/14-youth-policy-decision-making> [dostęp: 3.07.2022].

YouthWiki, *Belgium-Flemish-Community*, online: <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki/chapters/belgium-flemish-community/overview> [dostęp: 3.07.2022].

YouthWiki, *France*, online: <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki/chapters/france/13-national-youth-strategy> [dostęp: 1.07.2022].

YouthWiki, *Hungary*, online: <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki/chapters/hungary/13-national-youth-strategy> [dostęp: 3.07.2022].

YouthWiki, *Lithuania*, online: <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki/chapters/lithuania/overview> [dostęp: 3.07.2022].

YouthWiki, *Portugal*, online: <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki/chapters/portugal/1-youth-policy-governance> [dostęp: 3.07.2022].

YouthWiki, *Romania*, online: <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki/chapters/romania/12-national-youth-law> [dostęp: 1.07.2022].

YouthWiki, *Sweden*, online: <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki/chapters/sweden/12-national-youth-law> [dostęp: 1.07.2022].

Zachodniopomorskie Obserwatorium Rynku Pracy, *Profil pożądanego pracownika – badanie pracodawców*, online: <https://www.wup.pl/images/uploads/pracownik.pdf> [dostęp: 10.11.2023].

Zarząd Województwa Śląskiego, *Program Rozwoju Szkolnictwa Zawodowego Województwa Śląskiego na lata 2014-2020, w ramach projektu systemowego Mam zawód – mam pracę w regionie*, online: <https://www.slaskie.pl/content/program-rozwoju-szkolnictwa-zawodowego> [dostęp: 03.03.2022].

Zarząd Województwa Wielkopolskiego, *Fundusze Europejskie dla Wielkopolski na lata 2021-2027. FEW 2021+ Projekt*, online: https://bip.umww.pl/artykuly/2827808/pliki/20211203085655_projektfunduszeuropejskiedla wielkopolski2021konsultacjespoczne30.095.11.2021.pdf [dostęp: 22.12.2024].

Zawodowa Małopolska, *Festiwal zawodów*, online: <https://zawodowa.malopolska.pl/festiwal-zawodow> [dostęp: 03.03.2022].

Zespół Oświaty Zawodowej i Problematyki Społecznej, online: https://zrp.pl/wp-content/uploads/2020/11/TABELA_NAUKA-ZAWODU-2011-2019-r-w-IZBACH.pdf [dostęp: 23.12.2021].

Zespół Szkół Technicznych Tarnowo Podgórne, online: <https://zst-tp.pl> [dostęp: 9.03.2020].

Zintegrowana Platforma Edukacyjna, *System szkolnictwa w Polsce*, online: <https://zpe.gov.pl/a/system-szkolnictwa-w-polsce/D151GFlaw> [dostęp: 12.12.2021].

Zintegrowana Platforma Edukacyjna, *Wskaźniki rozwoju społeczno-gospodarczego*, online: <https://zpe.gov.pl/a/wskaźniki-rozwoju-społeczno-gospodarczego/DklOAHsUQ> [dostęp: 11.05.2025].

Zintegrowany System Kwalifikacji, *Kwalifikacje rynkowe*, online: <https://kwalifikacje.edu.pl/kwalifikacje-rynkowe-i-wszystko-co-trzeba-wiedziec-o-ich-opisywaniu/#:~:text=Warto%20wiedzie%C4%87%2C%20%C5%BCe%20kwalifikacja%20rynkowa,musz%C4%85%20zosta%C4%87%20okre%C5%9Blone%20i%20spisane> [dostęp: 24.05.2021].

Zintegrowany System Kwalifikacji, *Polska Rama Kwalifikacji (PRK)*, online: <https://prk.men.gov.pl/polska-rama-kwalifikacji-prk/> [dostęp: 11.10.2024].

Zgromadzenie Ogólne ONZ, online: <http://www.un.org/esa/socdev/unyin/qanda.htm#1> [dostęp: 10.03.2019].

ZUS, *Minimalne i przeciętne wynagrodzenie*, online: <https://www.zus.pl/baza-wiedzy/skladki-wskazniki-odsetki/wskazniki/minimalne-i-przecietne-wynagrodzenie> [dostęp: 25.03.2023].

ZUS, *Przeciętne wynagrodzenie w latach 1950-2023*, online: <https://www.zus.pl/baza-wiedzy/skladki-wskazniki-odsetki/wskazniki/przecietne-wynagrodzenie-w-latach> [dostęp: 25.03.2024].

Związek Rzemiosła Polskiego, online: <https://zrp.pl/> [dostęp: 8.03.2020].

Dokumenty i akty prawne:

6th Conference of European Ministers responsible for Youth, Thessaloniki, Greece, 7-9 November 2002 CM(2002)192, online: <https://rm.coe.int/09000016805e13f9> [dostęp: 10.09.2018].

Akredytacja jednostek oceniających zgodność w Unii Europejskiej, online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=LEGISSUM:133248> [dostęp: 5.02.2021].

Commission Staff Working Document accompanying document to the Communication from the Commission to the Council, The European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions Youth - Investing and Empowering EU Youth Report, 2009, SEC (2009) 549 final.

Congress of Local and Regional Authorities of the Council of Europe, *Revised European Charter on the Participation of Young People in Local and Regional Life*, online: <https://www.coe.int/en/web/youth/-/revised-european-charter-on-the-participation-of-young-people-in-local-and-regional-li-1> [dostęp: 20.09.2019].

Council of Europe, Recommendation CM/Rec(2015)3, *Access of young people from disadvantaged neighborhoods to social rights*, online: <https://rm.coe.int/168066671e> [dostęp: 19.11.2019].

Council of Europe, Resolution 2018/C 456/01, Resolution of the Council of the European Union and the Representatives of the Governments of the Member States meeting within the Council on a framework for European cooperation in the youth field, *The European Union Youth Strategy 2019-2027*, online: <https://eur-lex.europa.eu/legal->

content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2018.456.01.0001.01.ENG&toc=OJ%3AC%3A2018%3A456%3AFULL [dostęp: 19.11.2019].

Council of Europe, *The future of the Council of Europe youth policy: AGENDA 2020, Final declaration of the 8th Council of Europe Conference of Ministers responsible for Youth*, Kyiv 2008.

Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady 2001/29/WE z dnia 22 maja 2001 r. w sprawie harmonizacji niektórych aspektów praw autorskich i pokrewnych w społeczeństwie informacyjnym, online: <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzienniki-UE/dyrektywa-2001-29-we-w-sprawie-harmonizacji-niektorych-aspektow-praw-67427681> [dostęp: 11.03.2019].

Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady 2014/40/UE z dnia 3 kwietnia 2014 r. w sprawie zbliżenia przepisów ustawowych, wykonawczych i administracyjnych państw członkowskich w sprawie produkcji, prezentowania i sprzedaży wyrobów tytoniowych, online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32014L0040> [dostęp: 2.02.2024].

European Commission, Communication on European policies concerning youth COM (2005), 206, *Addressing the concerns of young people in Europe - implementing the European Youth Pact and promoting active citizenship*, 2005.

European Commission, DG Employment, Social Affairs and Inclusion, *Youth neither in employment nor education and training (NEET). Presentation of data for the 27 Member States*, ECOM Contribution, 2011.

European Commission, European governance - a White Paper, COM (2001) 428.

European Commission, *Gwarancja dla młodzieży: pytania i odpowiedzi. Zestawienie informacji*, 2015, online: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/api/files/document/print/pl/memo_15_4102/ME MO_15_4102_PL.pdf [dostęp: 10.09.2018].

European Commission, *Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów: Wprowadzanie młodzieży na rynek pracy*, COM(2012) 727 final, 2012, online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0727> [dostęp: 10.09.2018].

European Commission, *Pracując wspólnie na rzecz młodych Europejczyków. Wezwanie do działania w sprawie bezrobocia osób młodych*, COM(2013) 447 final, 2013.

Huang L., *EU-CoE Youth Partnership policy sheet: Citizenship, participation and information*, European Knowledge Centre for Youth Policy, 2015.

International Labour Conference, *The youth employment crisis: A call for action. Resolution and conclusions of the 101st Session of the International Labour Conference*, 2012, online: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---sro-moscow/documents/publication/wcms_345423.pdf [dostęp: 04.04.2024].

Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, *Projekt Rządowego Programu Aktywności Społecznej Młodzieży na lata 2015-2016 „Aktywna Młodzież”*, 2014.

Kodeks pracy, dział IX o zatrudnianiu młodocianych (Dz.U. 2025 poz. 277).

Kodeks rodzinny i opiekuńczy, art. 10 par. 1.

Komisja Europejska, *Biała Księga. Nowe impulsy dla młodzieży europejskiej*, 2001, online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11055> [dostęp: 29.03.2021].

Komisja Europejska, *Biała Księga. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, 1997.

Komisja Europejska, *Komunikat Komisji do Rady, Parlamentu Europejskiego, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów z dnia 15 września 2015 r. – Projekt wspólnego sprawozdania Rady i Komisji na rok 2015 w sprawie realizacji odnowionych ram europejskiej współpracy w dziedzinie młodzieży (2010-2018)*, COM (2015) 429 final.

Komisja Europejska, *Nowe podejście do edukacji: inwestowanie w umiejętności na rzecz lepszych efektów społeczno-gospodarczych. Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów*, COM/2012/0669 final, online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52012DC0669> [dostęp: 04.05.2022].

Komunikat Komisji, *Mobilna młodzież*, KOM(2010) 477, online: https://europa.eu/youthonthemove/docs/communication/youth-on-the-move_PL.pdf [dostęp: 14.02.2022].

Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, *Mobilna młodzież*, online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0477&from=PL> [dostęp: 17.02.2022].

Komunikat Komisji do Rady, Parlamentu Europejskiego, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów z dnia 15 września 2015 r., COM (2015) 429 final.

Komunikat Komisji, *Zatrudnienie wśród młodzieży: Komisja proponuje pakiet środków* (MEMO/12/938), 2012 online: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/pl/IP_12_1311 [dostęp: 12.07.2022].

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. z 1997 r., nr 78, poz. 483 ze zm.).

Krajowy Program Reform *na rzecz realizacji strategii „Europa 2020”*. Aktualizacja 2018/2019 r. na podstawie danych Eurostat.

Międzynarodowa Organizacja Pracy, *Światowe tendencje w zatrudnieniu ludzi młodych w 2013 r. Zagrożenie pokoleniowe*, 2013.

Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji, *Długookresowa Strategia Rozwoju Kraju. Polska 2030*, 2013.

Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Strategia Państwa dla Młodzieży na lata 2003-2012*, 2003.

Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Zawodowcy przyszłości – raport o stanie szkolnictwa zawodowego w Polsce*, 2019.

Ministerstwo Gospodarki, *Lepsze prawo. Program Reformy Regulacji 2010-2011*, 2010.

Ministerstwo Gospodarki, *Program Lepsze podatki na lata 2012-2015*, 2012.

Ministerstwo Inwestycji i Rozwoju, *Sprawozdanie z postępów we wdrażaniu Umowy Partnerstwa w 2018 r.*, 2019, online: https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/media/79274/Sprawozdanie_z_postepow_we_wdrazaniu_UP_2018_PDF.pdf [dostęp: 05.05.2021].

Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, *Standardy kompetencji zawodowych*, online: <https://psz.praca.gov.pl/documents/10828/168624/3.%20Art.2%20-%20Krajowe%20standardy%20kwalifikacji%20zawodowych%20->

%20analiza%20wykorzystania%20i%20identyfikacja%20potrzeb.pdf/324a6003-2fee-4a4e-95cf-9c137e68009d?t=1403702055000 [dostęp: 25.03.2023].

Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, *Sytuacja na rynku pracy osób młodych do 25 roku życia w 2012 roku*, 2013.

Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, *Sytuacja na rynku pracy osób młodych do 25 roku życia w 2019 roku*, 2020.

Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, *Program „Młodzież solidarna w działaniu” na 2016 r.*, 2016.

Ministerstwo Rozwoju, *Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju*, 2017.

NEET (Not in Employment, Education or Training) – definicja Międzynarodowej Organizacji Pracy: European Commission, DG Employment, Social Affairs and Inclusion, Youth neither in employment nor education and training (NEET). Presentation of data for the 27 Member States, ECOM Contribution, 2011.

Nauka w Polsce, *Dyrektor NAWA: chcemy zachęcać polskich naukowców do powrotu*, online: <https://naukawpolsce.pl/aktualnosci/news%2C460373%2Cdyrektor-nawa-chcemy-zachecac-polskich-naukowcow-do-powrotu.html> [dostęp: 4.06.2018].

Nuffield Council on Bioethics, *Public Health: Ethical Issues*. Raport, 2007.

Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 18 maja 2021 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy - *Prawo oświatowe* (Dz.U. Z 2021 r. Poz.1082).

Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 28 stycznia 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o utworzeniu Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości (Dz.U. z 2020 r. poz. 299).

Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 31 października 2016 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o systemie oświaty (Dz.U. 2016 poz. 1943, 1954, 1985 i 2169 oraz z 2017 r. poz. 60).

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

Obwieszczenie Prezesa Rady Ministrów z dnia 6 grudnia 2013 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Rady Ministrów w sprawie przygotowania zawodowego młodocianych i ich wynagradzania (Dz.U. z 2014 r. poz. 232 z późn. zm.).

Projekt wspólnego sprawozdania Rady i Komisji z 2015 r. w sprawie wdrażania strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia (ET2020) COM (2015) 408 final.

Proposal for a REGULATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL establishing the European Solidarity Corps programme, COM/2018/440 final, online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/MT/ALL/?uri=COM:2018:0440:FIN> [dostęp: 10.07.2021].

Publications Office of the European Union, *2012 EU Youth Report*, 2012, online: https://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/reports/eu-youth-report-2012_en.pdf [dostęp: 07.05.2021].

Resolution (98) 6 on the youth policy of the Council of Europe (adopted by the Committee of Ministers on 1998).

Resolution CM/Res(2020)2 w sprawie Strategii Rady Europy dla sektora młodzieży 2030, online:

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680a22064> [dostęp: 10.09.2018].

Resolution of the Council of the European Union and the Representatives of the Governments of the Member States meeting within the Council *on a framework for European cooperation in the youth field: The European Union Youth Strategy 2019-2027*, 2018/C 456/01, online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ:C:2018:456:FULL> [dostęp: 16.11.2019].

Rezolucja (98) 6 w sprawie polityki młodzieżowej Rady Europy (przyjęta przez Komitet Ministrów 16 kwietnia 1998 r.).

Rezolucja CM/Res(2020)2 w sprawie Strategii Rady Europy dla sektora młodzieży 2030, online:

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680a22064> [dostęp: 10.09.2018].

Rezolucja Rady i przedstawicieli rządów Państw Członkowskich zgromadzonych w Radzie z dnia 24 listopada 2005 r. w sprawie wychodzenia naprzeciw obawom młodych ludzi w Europie (Dz.U.UE C).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2015 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz.U. 2015 poz. 1183).

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

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 marca 2017 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz.U. 2017 poz. 622).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 grudnia 2010 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz.U. 2010 nr 244 poz. 1626) z późn.zm. (Dz. U. z 2017 r. § 3. 1. i § 3. 1. oraz z 2019 r. § 3. 1. i § 3. 1.).

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

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz.U. 2017 poz. 1644).

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

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 marca 2017 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz.U. 2017 poz. 860).

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych (Dz.U. 2011 nr 179 poz. 1065), online: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20111791065/O/D20111065.pdf> [dostęp: 23.09.2020].

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 14 września 2010 r. w sprawie standardów i warunków prowadzenia usług rynku pracy, (Dz.U. Nr 177).

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 16 maja 2024 r. w sprawie zniesienia niektórych pełnomocników Rządu, online: <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/zniesienie-niektorych-pelnomocnikow-rzadu-21978335> [dostęp: 1.04.2021].

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 24 sierpnia 2004 r. w sprawie wykazu prac wzbronionych młodocianym i warunków ich zatrudniania przy niektórych z tych prac, z późn. zm. (Dz.U. 2016 poz. 1509).

Sejm Rzeczypospolitej Polskiej, *Traktat o Unii Europejskiej*, online: http://oide.sejm.gov.pl/oide/images/files/dokumenty/traktaty/Traktat_z_Maastricht_PL_1.pdf [dostęp: 23.08.2020].

Sejm Rzeczypospolitej Polskiej, *Wypowiedzi na posiedzeniach Sejmu - retransmisja. Sekretarz Stanu w Ministerstwie Edukacji i Nauki Marzena Machałek, posiedzenie nr 80 w dniu 28-07-2023*, online: https://www.sejm.gov.pl/Sejm9.nsf/transmisja.xsp?documentId=62A87D93DDB43CA0C12589FD00454DEA&symbol=WYPOWIEDZ_TRANSMISJA [dostęp: 12.01.2024].

Uchwała nr 16 Rady Ministrów z dnia 5 lutego 2013 r. w sprawie przyjęcia *Długookresowej Strategii Rozwoju Kraju. Polska 2030. Trzecia Fala Nowoczesności* (M.P. 2013 poz. 121).

Uchwała nr XXIII sesji Sejmu Dzieci i Młodzieży z dnia 1 czerwca 2017 r. w sprawie miejsca lokalnych bohaterów w przestrzeni publicznej wolnej od symboli propagujących systemy totalitarne.

Uchwała nr XXIX/743/17 Sejmiku Województwa Wielkopolskiego z dnia 27 marca 2017 r. w sprawie utworzenia *Centrum Wsparcia Rzemiosła, Kształcenia Dualnego i Zawodowego w Poznaniu*, online: https://bip.umww.pl/artykuly/2822669/pliki/20170403081502_743.pdf [dostęp: 05.12.2023].

Uchwała nr XLV/559/22 Sejmiku Województwa Świętokrzyskiego z dnia 28 marca 2022 r. w sprawie statutu *Młodzieżowego Sejmiku Województwa Świętokrzyskiego*, online: <http://bip.sejmik.kielce.pl/dopobrania/2022/10151/uchwala.nr.XLV.559.22.PDF> [dostęp: 1.02.2023].

Uchwała Rady Ministrów z dnia 5 stycznia 1987 r. w sprawie okresowych ocen stanu zdrowia młodzieży (M.P. 1987 nr 2 poz. 9).

Uchwała Rady Ministrów z dnia 14 lutego 2017 r. *Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030 r.)* (M.P. 2017 poz. 260).

Umowa między Rządem RP a Rządem Państwa Izrael o współpracy kulturalnej, naukowej i oświatowej (Dz.U. 1992 nr 16 poz. 60).

Umowa między Rządem RP a Rządem Republiki Federalnej Niemiec o polsko-niemieckiej współpracy młodzieży (Dz.U. 1994 nr 3 poz. 12).

Umowa między Rządem RP a Rządem Republiki Litewskiej o *Polsko-Litewskim Funduszu Wymiany Młodzieżowej* (M.P. 2007 nr 91 poz. 991).

Unia Europejska, *Europejska strategia młodzieżowa*, online: <https://europa.eu/youth/strategy/> [dostęp: 2.03.2020].

Unia Europejska, *Lisbon Declaration on Youth Policies and Programmes*, online: <https://digitallibrary.un.org/record/257878?ln=en&v=pdf> [dostęp: 15.11.2017].

Unia Europejska, *Strategia lizbońska. Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 20 lutego 2008 r. w sprawie wkładu w debatę dotyczącą strategii lizbońskiej*, online: <https://eur->

lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:184E:0030:0038:PL:PDF [dostęp: 16.02.2022].

Unia Europejska, *Strategia UE na rzecz młodzieży na lata 2010-2018*, online: https://ec.europa.eu/youth/policy/youth-strategy/strategy-2010-2018_en [dostęp: 19.11.2019].

Unia Europejska, *Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej*, art. 165-166, online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=OJ:C:2012:326:TOC> [dostęp: 16.11.2019].

Ustawa o młodzieży w Rumunii: *Lege nr 350 din 21/07/2006 Legea Tinerilor*, online: <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki/chapters/romania/12-national-youth-law> [dostęp: 1.07.2022].

Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. *o pomocy społecznej* (Dz.U. 2004 Nr 64 poz. 593).

Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. *o zatrudnieniu socjalnym* (Dz.U. 2003 Nr 122 poz. 1143).

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – *Prawo oświatowe* (Dz.U. z 2017 r., z późn. zm.)

Ustawa z dnia 15 grudnia 2017 r. *o zmianie ustawy o spółdzielniach socjalnych oraz niektórych innych ustaw* (Dz.U. poz. 2494).

Ustawa z dnia 15 kwietnia 2011 r. *o działalności leczniczej*, z późn. zm. (Dz.U. 2011 Nr 112 poz. 654).

Ustawa z dnia 15 lipca 1987 r. *o Rzeczniku Praw Obywatelskich* (Dz.U. z 2020 r., poz. 627).

Ustawa z dnia 17 lipca 2009 r. *o praktykach absolwenckich* (Dz.U. z 2009 r., nr 127, poz. 1052).

Ustawa z dnia 19 lipca 2019 r. *o zmianie ustawy o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie* (Dz.U. 2020 poz. 1057, z późn. zm.).

Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. *o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy*, (Dz.U. 2004 nr 99 poz. 1001).

Ustawa z dnia 20 lutego 2015 r. *o wspieraniu rozwoju obszarów wiejskich z udziałem środków Europejskiego Funduszu Rolnego na rzecz Rozwoju Obszarów Wiejskich* (Dz.U. 2015 poz. 349).

Ustawa z dnia 22 listopada 2018 r. *o zmianie ustawy – Prawo oświatowe, ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw* (Dz.U. 2018 poz. 2245).

Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. *o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji* (Dz.U. 2016 poz. 64 – ISAP).

Ustawa z dnia 22 marca 1989 r. *o rzemiośle* (Dz.U. 1989 nr 17 poz. 92, z późn. zm.).

Ustawa z dnia 23 czerwca 2016 r. *o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw* (Dz.U. z 2016 r. poz. 1010).

Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. *o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie* (Dz.U. 2003 Nr 96 poz. 873).

Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. – *Kodeks rodzinny i opiekuńczy* (Dz.U. z 1964 r., nr 9, poz. 59).

Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. – *Kodeks pracy* (Dz.U. 1974 nr 24 poz. 141, z późn. zm.).

Ustawa z dnia 26 października 1982 r. *o postępowaniu w sprawach nieletnich* (Dz.U. z 1982 r., nr 35, poz. 228).

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. – *Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz.U. z 2005 r., nr 164, poz. 1365).

Ustawa z dnia 29 grudnia 1989 r. *o zatrudnieniu* (Dz.U. 1989 nr 75 poz. 446), online: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19890750446> [dostęp: 4.02.2021].

Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. *o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie* (Dz.U. 2005 nr 180 poz. 1493).

Ustawa z dnia 30 sierpnia 2018 r. – *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (Dz.U. 2018, poz. 1668).

Ustawa z dnia 5 czerwca 1998 r. *o samorządzie powiatowym* (Dz.U. z 2017 r. poz. 1868 oraz z 2018 r. poz. 130).

Ustawa z dnia 6 stycznia 2000 r. *o Rzeczniku Praw Dziecka* (Dz.U. z 2015 r., poz. 2086).

Ustawa z dnia 7 lipca 2017 r. *o Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej* (Dz.U. z 2017 r., poz. 1530).

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. *o systemie oświaty* (Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425 z późn. zm.).
Załącznik nr 1 do Uchwały Nr XXIX/743/17 Sejmiku Województwa Wielkopolskiego z dnia 27 marca 2017 r., *Statut Centrum Wsparcia Rzemiosła, Kształcenia Dualnego i Zawodowego w Poznaniu*.

Zarządzenie Ministra Edukacji z dnia 15 lutego 2024 r. *uchylające zarządzenie w sprawie powołania Rady Dzieci i Młodzieży Rzeczypospolitej Polskiej przy Ministrze Edukacji i Nauki* (Dz. Urz. ME 2024, poz. 17).

Zarządzenie nr 2 Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej z dnia 15 stycznia 2016 r. *uchylające zarządzenie w sprawie przyjęcia Programu Aktywności Społecznej Młodzieży na 2015 r.* (Dz.Urz. MRPiSp. 2016.2).

Zarządzenie nr 6 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 stycznia 2015 r. *w sprawie powołania Zespołu opiniodawczo-doradczego do spraw kształcenia zawodowego* (Dz.Urz. MEN 2015.11).

Zarządzenie nr 26 Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 24 lipca 2015 r. *w sprawie powołania Zespołu monitorującego Gwarancje dla młodzieży* (Dz.U. z 2012 r. poz. 392).

Zarządzenie nr 31 Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 sierpnia 2015 r. *w sprawie przyjęcia Programu Aktywności Społecznej Młodzieży na 2015 r.* (Dz.Urz. MRPiSp. 2016.2).

Zarządzenie nr 26 Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej z dnia 29 kwietnia 2016 r. *w sprawie przyjęcia Programu Młodzież Solidarna w Działaniu na lata 2016-2019* (Dz.Urz. MRPiPS 2016 poz. 26).

Aneks. Scenariusze wywiadów

Autorka: Agata Smolak

Badanie: Współpraca szkół kształcenia zawodowego z przedsiębiorcami

Budowanie wizerunku kształcenia zawodowego w firmie jako procesu najnowszych rozwiązań technologicznych, współpracy z ekspertami oraz możliwościami rozwoju zawodowego (Barrow 1990, Ambler 1996) w Polsce i za granicą, powinno być priorytetem szkół kształcenia zawodowego, a także polskiego biznesu (PARP 2013). Aby ułatwić realizację tego zadania, należy opracować odpowiednie narzędzia ułatwiające proces tej współpracy (Małecki red. 2013).

Cele:

- analiza istniejących w Polsce modeli współpracy szkół kształcenia zawodowego z przedsiębiorcami,
- przedstawienie elementów, narzędzi i procesów ułatwiających nawiązanie, utrzymanie,
- monitorowanie i ewaluację współpracy między szkołą a przedsiębiorstwem,
- opracowanie sugerowanych rozwiązań do implementacji na poziomie firm i szkół kształcenia zawodowego.

Wprowadzenie (5 min./5 min.)

Cel: Powitanie respondenta i przekazanie kluczowych informacji nt. spotkanie – tematu, zasad i warunków.

- Powitanie respondenta. Przedstawienie się moderatora. Przedstawienie agencji badawczej, celów i tematu wywiadu oraz czasu trwania.
- Informacja o warunkach spotkania: nagrywanie.

Dane w ramach projektu SMART youth będą przetwarzane zgodnie z ustawą z dnia 10 maja 2018 roku o ochronie danych osobowych (Dz. Ustaw z 2018, poz. 1000) oraz zgodnie z Rozporządzeniem Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/679 z dnia 27 kwietnia 2016 r. w sprawie ochrony osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych i w sprawie swobodnego przepływu takich danych oraz uchylenia dyrektywy 95/46/WE (RODO).

- Podkreślenie wagi szczerych wypowiedzi respondentów oraz wagi wyrażania nieskrępowanych komentarzy, wrażeń i odczuć związanych z tematem.
- Zapewnienie o poufności wypowiedzi, wizerunku i ochronie danych respondentów.

Scenariusz dyskusyjny

Pytania opracowane na podstawie: Zasady jakości kształcenia praktycznego wraz z narzędziami ich wdrożenia i weryfikacji ich stosowania opracowanego w „Przygotowanie modelowych programów praktycznej nauki zawodu dla branży spedycyjno-logistycznej” nr wniosku: WND-POWR.02.15.00-IP.02-00-001/18 w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego

SCENARIUSZ WYWIADU NR 1: PRZEDSTAWICIELE PRZEDSIĘBIORSTW (HR, WŁAŚCICIELE, MENTORZY PRAKTYKANTÓW)

I. BLOK OTWIERAJĄCY

CEL: rozpoczęcie swobodnej rozmowy, oswojenie z sytuacją.

1.1. Proszę opowiedzieć mi o swojej pracy. Co Pan/i robi/ czym się zajmuje? Jak Pan/i zajmuje stanowisko? Jak przebiegała Pana/i droga zawodowa do chwili obecnej?

1.2. Jak to się stało, że jest Pan/i związana z kształceniem dualnym/ współpracą szkół z biznesem?

1.3. Jak długo Pana/i miejsce pracy/organizacja bierze udział w tym programie?

II. WSPÓŁPRACA

CEL: poznanie wartości współpracy, wyznaczanie celów, wdrażanie i zarządzanie współpracą.

2.1. Na czym Pana/i zdaniem powinna opierać się współpraca szkół z przedsiębiorcami?

2.2. Jakie miejsce i funkcję – Pana/Pani zdaniem – pełnią instytucje samorządowe w systemie współpracy na rzecz kształcenia zawodowego?

2.3. Jaki widzi Pan/i korzyści dla przedsiębiorstwa ze współpracy ze szkołą?

2.4. Jakie są oczekiwania i potrzeby przedsiębiorstwa w związku z współpracą?

2.5. Jaki widzi Pan/i koszty dla przedsiębiorstwa ze współpracy ze szkołą?

2.6. Proszę opowiedzieć jak współpraca ze szkołą się zaczęła? Kto inicjował pierwszy kontakt i dlaczego?

2.7. Dlaczego wybrali Państwo właśnie tę szkołę jako partnera? Jakimi kryteriami się kierowano?

- bliskość szkoły i przedsiębiorstwa,
- istnienie kierunków nauczania odpowiadającym wymaganiom firmy,
- inicjatywa i chęć do współpracy ze strony szkoły.

2.8. Czy jakaś jednostka was wspomagała w nawiązaniu i podtrzymaniu współpracy ze szkołą? (jeśli nie pojawia się spontanicznie, wymienić):

- izba handlowo- gospodarcza,
- zrzeszenie pracodawców,
- ambasada danego kraju,
- władze lokalne.
- firmy komercyjne zajmujące się doradztwem

2.9. W Państwa doświadczeniu, czy skuteczniejsza jest współpraca ze szkołami oparta na jasno określonych zasadach formalnych, czy raczej elastyczna i dopasowywana indywidualnie do potrzeb firmy i lokalnego kontekstu?

2.10. Jak wygląda model współpracy Państwa firmy ze szkołą? Czy inspirowali się Państwo jakimś rozwiązaniem – np. niemieckim lub szwajcarskim?

2.11. W jaki sposób przygotowano zakład i kadrę pracowniczą do realizowania współpracy ze szkołą na terenie zakładu?

- materiały dydaktyczne,
- oddzielne stanowiska szkoleniowe
- wsparcie pracowników firmy, aby uzyskali kurs pedagogiczny,
- wyznaczenie specjalnego opiekuna praktykantów,
- organizacja kursów wprowadzających dla nauczycieli,
- pomoc w modyfikacji programu nauczania.

2.12. Kto zainicjował współpracę ze szkołą i jak przebiegało wspólne ustalanie warunków, celów oraz zakresu tej współpracy?

III. KOMUNIKACJA, MONITORING, EWALUACJA

CEL: zrozumienie sposobów komunikacji i wymiany informacji między szkołami, przedsiębiorstwami i instytucjami wspierającymi.

3.1. Jak wygląda komunikacja między szkołami, przedsiębiorstwami i samorządem? Co działa dobrze, a co wymaga poprawy?

3.2. Czy postrzega Pan/Pani współpracę z placówkami kształcenia zawodowego jako element strategii wizerunkowej firmy? Dlaczego?

3.3. Jakie formy i kanały komunikacji stosuje Państwa firma w kontaktach z młodym pokoleniem?

3.4. Jakie działania informacyjne i promocyjne podejmuje Państwo, by lepiej komunikować swoją ofertę edukacyjną/zawodową uczniom, rodzicom i pracodawcom?

3.5. Employerbranding jest bardzo ważny dla każdego przedsiębiorcy, czy prowadzicie akcje marketingu wizerunkowego na zewnątrz firmy, wśród uczniów i ich rodziców? (jeśli nie pojawiają się spontanicznie wymienić)

- warsztaty w szkołach,
- targi kariery,
- aktywność w social media,
- wymiana LOGO ze szkołą,
- umieszczenie LOGO firmy na strojach sportowych uczniów,
- inne, jakie.

3.6. W jaki sposób monitorowana i ewaluowana w Pana/i przedsiębiorstwie jest współpraca ze szkołą? Czy jest Pan/i zadowolona?

IV. MŁODY PRACOWNIK

CEL: zrozumienie doświadczeń związanych z młodzieżą uczestniczącą w praktykach.

4.1. Jak scharakteryzował(a)by Pan/Pani ogólnie młodych ludzi wchodzących dziś na rynek pracy – zarówno jako pracowników, jak i praktykantów?

4.2. Czy dostrzega Pan/Pani jakieś zmiany w tym, jaka młodzież trafia do Państwa firmy na praktyki w porównaniu z poprzednimi latami? Jakie zachowania, cechy lub postawy się zmieniły?

4.3. Czego młodzi pracownicy i stażyści oczekują dziś od pracodawcy? Na co zwracają szczególną uwagę?

4.4. Jakie potrzeby i wyzwania najczęściej towarzyszą młodym osobom odbywającym staż lub praktykę? Z jakimi trudnościami mierzą się najczęściej?

4.5. W jakim zakresie – Pana/Pani zdaniem – młodzi pracownicy potrzebują dodatkowego wsparcia w adaptacji do środowiska zawodowego?

V. KOMPETENCJE

CEL: identyfikacja kluczowych braków kompetencyjnych oraz oczekiwań wobec pracowników.

5.1. Jakie kompetencje i umiejętności są według Państwa najważniejsze u młodych ludzi rozpoczynających pracę? Jakich kompetencji najbardziej dziś brakuje?

5.2. Czy obserwuje Pan/Pani niedopasowanie pomiędzy przygotowaniem młodych ludzi a wymaganiami rynku pracy?

5.3. Kto, Pana/Pani zdaniem, powinien odgrywać kluczową rolę w przygotowaniu młodzieży do życia zawodowego – szkoła, środowisko biznesowe, czy współpraca obu stron?

5.4. Jakich młodych pracowników zatrudniają Państwo w przedsiębiorstwie? Jakie są obecne potrzeby kadrowe?

5.5. Co jest dla Państwa ważniejsze u potencjalnego kandydata – kompetencje miękkie (społeczne, komunikacyjne) czy twarde umiejętności (branżowe, techniczne)?

5.6. Czy spotykają się Państwo z wyzwaniami wynikającymi z różnicy pokoleń w zespole – np. pomiędzy młodymi pracownikami a starszą kadrą? Jakie są to wyzwania i jak sobie z nimi radzicie?

VI. PRZYSZŁOŚĆ KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO

CEL: poznanie opinii respondentów na temat kierunków rozwoju systemu kształcenia zawodowego, warunków efektywnej współpracy i możliwych zmian systemowych.

6.1. Jak, Pana/Pani zdaniem, powinna wyglądać efektywna współpraca pomiędzy szkołami, przedsiębiorstwami i samorządem w przyszłości? Jakie mechanizmy mogłyby ją wspierać?

6.2. Jakie działania mogłyby skutecznie zachęcić nowe firmy do zaangażowania się w kształcenie zawodowe? Jakie korzyści powinny być dla nich wyraźnie widoczne?

6.3. Jakie zmiany systemowe (np. legislacyjne, finansowe, organizacyjne) uważa Pan/Pani za kluczowe, aby poprawić jakość i dostępność kształcenia zawodowego?

6.4. Czy dostrzega Pan/Pani potrzebę ujednolicenia zasad współpracy szkół z przedsiębiorcami? Jakie są zalety i zagrożenia związane z ogólnym modelem współpracy?

6.5. Jakie elementy powinien uwzględniać nowoczesny model kształcenia zawodowego, by maksymalizować jego efektywność i wartość dla uczestników procesu?

6.6. W jaki sposób kształcenie zawodowe powinno być przygotowane na wyzwanie związane z rewolucją technologiczną?

VII. PODSUMOWANIE

7.1. Czy chciałby Pan/i coś dodać?

SCENARIUSZ WYWIADU NR 2: PRZEDSTAWICIELE SZKÓŁ (DYREKTORZY SZKÓŁ, NAUCZYCIELE)

I. BLOK OTWIERAJĄCY

CEL: rozpoczęcie swobodnej rozmowy, oswojenie z sytuacją.

1.1. Proszę opowiedzieć mi o swojej pracy. Co Pan/i robi/ czym się zajmuje? Jak Pan/i zajmuje stanowisko? Jak przebiegała Pana/i droga zawodowa do chwili obecnej?

1.2. Jak to się stało, że jest Pan/i związana z kształceniem dualnym/ współpracą szkół z biznesem?

1.3. Jak długo Pana/i miejsce pracy/organizacja bierze udział w tym programie?

II. WSPÓŁPRACA

CEL: poznanie wartości współpracy, wyznaczanie celów, wdrażanie i zarządzanie współpracą.

2.1. Na czym Pana/i zdaniem powinna opierać się współpraca szkół z przedsiębiorcami?

2.2. Jakie miejsce i funkcję – Pana/Pani zdaniem – pełnią instytucje samorządowe w systemie współpracy na rzecz kształcenia zawodowego?

2.3. Jaki widzi Pan/i korzyści dla szkoły z współpracy z przedsiębiorcami?

2.4. Jakie są oczekiwania i potrzeby szkoły w związku z współpracą?

2.5. Jaki widzi Pan/i koszty dla szkoły z współpracy z przedsiębiorcami?

2.6. Jakie inne instytucje lub podmioty – poza szkołami, samorządem i biznesem – odgrywają istotną rolę w budowaniu i koordynowaniu współpracy pomiędzy szkołami a pracodawcami? Jak jest ich znaczenie w tym procesie? (jeśli nie pojawią się spontanicznie, wymienić):

- ministerstwa,
- izby gospodarcze i branżowe,
- uczelnie wyższe,
- organizacje pozarządowe (NGO),
- doradcy zawodowi i poradnie psychologiczno-pedagogiczne,
- zagraniczne instytucje partnerskie,
- organizacje pracodawców lub zrzeszenia branżowe,
- firmy komercyjne zajmujące się doradztwem i rekrutacją.

2.7. Jakie podejście lepiej sprawdza się w budowaniu lokalnych partnerstw edukacyjno-zawodowych – oparte na odgórnie ustalonych zasadach, czy raczej elastyczne, wspólnie wypracowywane w terenie z udziałem szkół i przedsiębiorców?

2.8. Z jakiego modelu współpracy z firmami Państwo korzystają? Czy wzorowali się Państwo na jakimś konkretnym przykładzie – np. zagranicznym?

2.9. Co Pana/i zdaniem powinna oferować firma, placówce szkolnej wchodząc z nią we współpracę?

- pomoc w modyfikacji programu nauczania,
- stanowiska szkoleniowe,
- szkolenia dla nauczycieli,
- wsparcie specjalistów z firmy,
- materiały dydaktyczne,
- dostęp do najnowszych technologii.

2.10. Jak wyglądał proces nawiązywania współpracy z przedsiębiorstwem – kto ją zainicjował i w jaki sposób ustalali Państwo cele oraz formy tej współpracy?

III. KOMUNIKACJA, MONITORING, EWALUACJA

CEL: zrozumienie sposobów komunikacji i wymiany informacji między szkołami, przedsiębiorstwami i instytucjami wspierającymi.

3.1. Jak wygląda komunikacja między szkołami, przedsiębiorstwami i samorządem? Co działa dobrze, a co wymaga poprawy?

3.2. Czy postrzega Pan/Pani współpracę z przedsiębiorcami jako element strategii wizerunkowej placówki edukacyjnej? Dlaczego?

3.3. Jakie działania informacyjne i promocyjne podejmują Państwo, by lepiej komunikować swoją ofertę edukacyjną/zawodową uczniom, rodzicom i pracodawcom?

3.4. Rodzice często ukierunkowują dziecko do wybrania nauki w konkretnym zawodzie. Czy prowadzicie komunikację skierowaną do rodziców? W jaki sposób komunikujecie się z rodzicami uczniów? Jakie kanały są używane?

3.6. W jaki sposób monitorowana i ewaluowana w Pana/i organizacji jest współpraca z przedsiębiorstwem? Czy jest Pan/i zadowolona?

IV. UCZEŃ

CEL: pozyskanie informacji o uczniach, jakie kierunki kształcenia wybierają, czego oczekują od szkoły

4.1. Jak scharakteryzował(a)by Pan/Pani dzisiejszych uczniów szkół zawodowych? Jakie cechy i postawy są ich mocnymi stronami, a jakie stanowią wyzwanie dla nauczycieli i pracodawców?

4.2. Czy, Pana/Pani zdaniem, wybór ścieżki kształcenia zawodowego jest dziś dla młodego człowieka łatwiejszy czy trudniejszy niż 10-15 lat temu? Co wpływa na ten proces?

4.3. Czego uczniowie oczekują dziś od szkoły i procesu kształcenia zawodowego? Co motywuje ich do nauki konkretnego zawodu?

4.4 Jakie potrzeby i wyzwania najczęściej towarzyszą młodym osobom odbywającym staż lub praktykę? Z jakimi trudnościami mierzą się najczęściej?

4.5. Jak – z Pana/Pani perspektywy – zmienia się podejście uczniów do nauki zawodu na przestrzeni ostatnich lat? Czy obserwuje Pan/Pani większe zaangażowanie, obojętność, a może rosnące wymagania wobec szkoły?

V. KOMPETENCJE

CEL: identyfikacja kluczowych kompetencji rozwijanych w placówce, analiza potrzeb i luk kompetencyjnych młodzieży oraz roli szkoły w ich kształtowaniu.

5.1. W jaki sposób w Państwa szkole diagnozuje się talenty i potencjał uczniów? Czy stosują Państwo konkretne narzędzia, programy, metody?

5.2. Jakie są mocne strony uczniów – co najczęściej wyróżnia młodzież uczącą się w Państwa placówce? Jakie kompetencje i umiejętności wymagają, według Państwa, największego wsparcia i rozwoju?

5.3. Jakie kompetencje – z podziałem na poznawcze, społeczne i techniczne – są najistotniejsze z punktu widzenia przygotowania uczniów do pracy? (Które z nich Państwa szkoła rozwija w sposób świadomy i systemowy?)

●Poznawcze:

- rozwiązywanie złożonych problemów
- kreatywność
- krytyczne myślenie
- elastyczność poznawcza

●Społeczne:

- praca zespołowa
- komunikacja interpersonalna
- inteligencja emocjonalna
- przedsiębiorczość

●Techniczne:

- podstawowe i zaawansowane kompetencje cyfrowe
- umiejętność obsługi specjalistycznych programów i urządzeń
- kompetencje branżowe (np. inżynierskie, technologiczne)

5.4. Czy w szkole realizowane są zajęcia, szkolenia lub projekty rozwijające tzw. kompetencje miękkie (np. komunikacja, współpraca, zarządzanie sobą)? Jakie formy się sprawdzają?

5.5. Jakimi kompetencjami i kwalifikacjami powinien, Pana/Pani zdaniem, odznaczać się absolwent Państwa placówki, by miał realne szanse na znalezienie zatrudnienia i rozwój kariery?

VI. PRZYSZŁOŚĆ KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO

CEL: poznanie opinii respondentów na temat kierunków rozwoju systemu kształcenia zawodowego, warunków efektywnej współpracy i możliwych zmian systemowych.

6.1. Jak, Pana/Pani zdaniem, powinna wyglądać efektywna współpraca pomiędzy szkołami, przedsiębiorstwami i samorządem w przyszłości? Jakie mechanizmy mogłyby ją wspierać?

6.2. Jakie działania mogłyby skutecznie zachęcić nowe firmy do zaangażowania się w kształcenie zawodowe? Jakie korzyści powinny być dla nich wyraźnie widoczne?

6.3. Jakie zmiany systemowe (np. legislacyjne, finansowe, organizacyjne) uważa Pan/Pani za kluczowe, aby poprawić jakość i dostępność kształcenia zawodowego?

6.4. Czy dostrzega Pan/Pani potrzebę ujednolicenia zasad współpracy szkół z przedsiębiorcami? Jakie są zalety i zagrożenia związane z ogólnym modelem współpracy?

6.5. Jakie elementy powinien uwzględniać nowoczesny model kształcenia zawodowego, by maksymalizować jego efektywność i wartość dla uczestników procesu?

6.6. W jaki sposób kształcenie zawodowe powinno być przygotowane na wyzwanie związane z rewolucją technologiczną?

VII PODSUMOWANIE

7.1. Czy chciałby Pan/i coś dodać?

SCENARIUSZ WYWIADU NR 3: CENTRUM WSPIERANIE RZEMIOSŁA KSZTAŁCENIA DUALNEGO I ZAWODOWEGO (DYREKTORZY PLACÓWEK)

I. Blok otwierający

CEL: rozpoczęcie swobodnej rozmowy, oswojenie z sytuacją.

1.1. Proszę opowiedzieć mi o swojej pracy. Co Pan/i robi/ czym się zajmuje? Jakiego Pan/i zajmuje stanowisko? Jak przebiegała Pana/i droga zawodowa do chwili obecnej?

1.2. Jak to się stało, że jest Pan/i związana z kształceniem dualnym/ współpracą szkół z biznesem?

1.3. Jak długo Pana/i miejsce pracy/organizacja bierze udział w kształceniu zawodowym?

II. WSPÓŁPRACA

CEL: poznanie wartości współpracy, wyznaczanie celów, wdrażanie i zarządzanie współpracą.

2.1. Jak postrzega Pan/Pani rolę CWRKDiZ w łączeniu edukacji zawodowej z rynkiem pracy?

2.2. Jakie zadania i funkcje pełni CWRKDiZ w procesie budowania współpracy między szkołami zawodowymi a przedsiębiorcami w regionie?

2.3. Jakiego – Pana/Pani zdaniem – są najważniejsze korzyści wynikające ze współpracy szkół kształcenia zawodowego z biznesem i samorządem – zarówno dla uczniów, jak i dla społeczności lokalnej, powiatu, województwa oraz pozostałych interesariuszy?

2.4. Jakiego – Pana/Pani zdaniem – są najważniejsze koszty wynikające ze współpracy szkół kształcenia zawodowego z biznesem i samorządem – zarówno dla uczniów, jak i dla społeczności lokalnej, powiatu, województwa oraz pozostałych interesariuszy?

2.5. Jakie formy wsparcia CWRKDiZ oferuje przedsiębiorcom? Jakiego są preferowane?

2.6. Jakie formy wsparcia CWRKDiZ oferuje szkołom? Jakiego są preferowane?

2.7. Jakiego inne instytucje lub podmioty – poza szkołami, samorządem i biznesem – odgrywają istotną rolę w budowaniu i koordynowaniu współpracy pomiędzy szkołami a pracodawcami? Jakiego jest ich znaczenie w tym procesie? (jeśli nie pojawiają się spontanicznie, wymienić):

- ministerstwa,
- izby gospodarcze i branżowe,
- uczelnie wyższe,
- organizacje pozarządowe (NGO),
- doradcy zawodowi i poradnie psychologiczno-pedagogiczne,

- zagraniczne instytucje partnerskie,
- organizacje pracodawców lub zrzeszenia branżowe,
- firmy komercyjne zajmujące się doradztwem i rekrutacją.

2.8. Jakie podejście lepiej sprawdza się w budowaniu lokalnych partnerstw edukacyjno-zawodowych – oparte na odgórnie ustalonych zasadach, czy raczej elastyczne, wspólnie wypracowywane w terenie z udziałem szkół i przedsiębiorców?

2.9. Czy w Państwa działaniach na rzecz współpracy edukacji z biznesem wykorzystano jakiś sprawdzony model? Jeśli tak – na jakich rozwiązaniach się Państwo opierali?

2.10. Jak wygląda najczęstszy przebieg nawiązywania współpracy między szkołami a przedsiębiorstwami? Kto najczęściej inicjuje kontakt i jaką rolę pełni CWRKDiZ w ustalaniu jej warunków?

III. KOMUNIKACJA, MONITORING, EWALUACJA

CEL: zrozumienie sposobów komunikacji i wymiany informacji między szkołami, przedsiębiorstwami i instytucjami wspierającymi.

3.1. Jak wygląda komunikacja między szkołami, przedsiębiorstwami i samorządem? Co działa dobrze, a co wymaga poprawy?

3.2. W jaki sposób Centra Wspierania Rzemiosła, Kształcenia Dualnego i Zawodowego budują i utrzymują komunikację z pracodawcami i szkołami?

3.3. Rodzice często ukierunkowują dziecko do wybrania nauki w konkretnym zawodzie. Czy prowadzicie komutacje skierowaną do rodziców?

3.4. Jak wygląda komunikacja z uczniami w kontekście promocji kształcenia zawodowego?

3.5. W jaki sposób monitorowana i ewaluowana w Pana/i przedsiębiorstwie jest współpraca ze szkołą? Czy jest Pan/i zadowolona?

IV. MŁODY CZŁOWIEK

CEL: pozyskanie informacji o uczniach, jakie kierunki kształcenia wybierają, czego oczekują od edukacji.

4.1. Jak scharakteryzował(a)by Pan/Pani dzisiejszych uczestników kształcenia zawodowego w województwie wielkopolskim? Jakie cechy, postawy i zachowania są dla nich typowe?

4.2. W jakich obszarach – Pana/Pani zdaniem – młodzi mieszkańcy Wielkopolski potrzebują szczególnego wsparcia w procesie przygotowania do pracy zawodowej?

4.3. Czego młodzi ludzie oczekują dziś od procesu kształcenia zawodowego? Teoretycznego i praktycznego?

4.4 Jakie potrzeby i wyzwania najczęściej towarzyszą młodym osobom odbywającym staż lub praktykę? Z jakimi trudnościami mierzą się najczęściej?

4.5. W jakim kierunku, Państwa zdaniem, powinna być rozwijana młodzież, by mogła odpowiedzialnie i skutecznie funkcjonować na rynku pracy?

V. KOMPETENCJE

CEL: Identyfikacja kluczowych kompetencji rozwijanych w placówce, analiza potrzeb i luk kompetencyjnych młodzieży oraz roli szkoły w ich kształtowaniu.

5.1. W jaki sposób w Państwa placówce diagnozuje się talenty i potencjał uczniów? Czy stosują Państwo konkretne narzędzia, programy, metody?

5.2. Jakich kandydatów szukają firmy w Wielkopolsce? Czego oczekują od młodych pracowników?

5.3. Jakie kompetencje – z podziałem na poznawcze, społeczne i techniczne – są najistotniejsze z punktu widzenia przygotowania uczniów do pracy? (Które z nich są rozwijane w województwie wielkopolskim, w powiecie?)

●Poznawcze:

- rozwiązywanie złożonych problemów
- kreatywność
- krytyczne myślenie
- elastyczność poznawcza

●Społeczne:

- praca zespołowa
- komunikacja interpersonalna
- inteligencja emocjonalna
- przedsiębiorczość

●Techniczne:

- podstawowe i zaawansowane kompetencje cyfrowe
- umiejętność obsługi specjalistycznych programów i urządzeń
- kompetencje branżowe (np. inżynierskie, technologiczne)

5.4. Czy w państwa placówce samorządowej realizowane są zajęcia, szkolenia lub projekty rozwijające tzw. kompetencje miękkie (np. komunikacja, współpraca, zarządzanie sobą)? Jak je się sprawdza?

5.5. Jakimi kompetencjami i kwalifikacjami powinien, Pana/Pani zdaniem, odznaczać się absolwent kształcenia zawodowego w Wielkopolsce?

VI. PRZYSZŁOŚĆ KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO

CEL: poznanie opinii respondentów na temat kierunków rozwoju systemu kształcenia zawodowego, warunków efektywnej współpracy i możliwych zmian systemowych.

6.1. Jak, Pana/Pani zdaniem, powinna wyglądać efektywna współpraca pomiędzy szkołami, przedsiębiorstwami i samorządem w przyszłości? Jakie mechanizmy mogłyby ją wspierać?

6.2. Jakie działania mogłyby skutecznie zachęcić nowe firmy do zaangażowania się w kształcenie zawodowe? Jakie korzyści powinny być dla nich wyraźnie widoczne?

6.3. Jakie zmiany systemowe (np. legislacyjne, finansowe, organizacyjne) uważa Pan/Pani za kluczowe, aby poprawić jakość i dostępność kształcenia zawodowego?

6.4. Czy dostrzega Pan/Pani potrzebę ujednolicenia zasad współpracy szkół z przedsiębiorcami? Jakie są zalety i zagrożenia związane z ogólnym modelem współpracy?

6.5. Jakie elementy powinien uwzględniać nowoczesny model kształcenia zawodowego, by maksymalizować jego efektywność i wartość dla uczestników procesu?

6.6. W jaki sposób kształcenie zawodowe powinno być przygotowane na wyzwanie związane z rewolucją technologiczną?

VII PODSUMOWANIE

7.1. Czy chciałby Pan/i coś dodać?