

EUROPÄISCHE UNION
Europäischer Fonds für
regionale Entwicklung



UNIA EUROPEJSKA
Europejski Fundusz
Rozwoju Regionalnego



BB-PL
INTERREG V A
2014-2020

"Barrieren reduzieren - gemeinsame Stärken nutzen" / „Redukować bariery – wspólnie wykorzystywać silne strony”

Organizacja orientacji zawodowej w szkołach Euroregionu **PRO EUROPA VIADRINA**

TRANSGRANICZNA ANALIZA
RAMOWYCH WARUNKÓW
ORIENTACJI ZAWODOWEJ MŁODZIEŻY

Grenzenlos
Bez Granic
lernen - arbeiten - leben
nauka - praca - życie



**Przedstawione w niniejszym opracowaniu wyniki opracowane zostały w projekcie
Bez granic: nauka – praca – życie. Orientacja zawodowa na pograniczu polsko-
niemieckim – rozwiązanie modelowe na przykładzie EUROREGIONU PRO EUROPA
VIADRINA
(okres realizacji: 2018-2022)**

Autorzy: Izabela Bieda, Artur Doliński, Ewelina Kozłowska, dr Rebecca Lembke
Wydawcy: Institut für Ökonomische Bildung an der Carl von Ossietzky Universität
Oldenburg [*Instytut Kształcenia Ekonomicznego przy Uniwersytecie im. Carla
von Ossietzky'ego w Oldenburgu*]
Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Gorzowie Wlkp.
Copyright: Powielanie lub przedruk, również we fragmentach, w celu publikacji przez
osoby trzecie są możliwe tylko za zgodą Wydawców.

Oldenburg / Gorzów Wielkopolski, styczeń 2022

3. Spis treści

1.	Wprowadzenie	1
2.	O projekcie „Bez granic: nauka – praca – życie. Orientacja zawodowa na pograniczu polsko-niemieckim – rozwiązanie modelowe na przykładzie Euroregionu PEV	3
3.	Określenie celów i metodyki badań	6
3.1	Cele przeprowadzanych badań	7
3.2	Podejście metodyczne	7
4.	Obszary gospodarcze Euroregionu PRO EUROPA VIADRINA	9
4.1	Życie i praca w Brandenburgii	10
4.2	Życie i praca w województwie lubuskim	16
4.3	Porównanie niemieckiego i polskiego obszaru gospodarczego w Euroregionie PRO EUROPA VIADRINA	24
5.	Systemy edukacyjne w Niemczech i Polsce	31
5.1	System edukacyjny w Niemczech	32
5.2	System szkolnictwa w Brandenburgii	36
5.3	System szkolnictwa w Polsce	40
5.4	Podsumowanie: Cechy wspólne i różnice	46
6.	Kształcenie ekonomiczne w szkołach	51
6.1	Kształcenie ekonomiczne w szkołach ogólnokształcących Brandenburgii	53
6.2	Kształcenie ekonomiczne w polskich szkołach	56
6.3	Podsumowanie: Cechy wspólne i różnice	62
7.	Orientacja zawodowa w szkołach	66
7.1	Doradztwo zawodowe w Niemczech	67
7.2	Orientacja zawodowa w kraju związkowym Brandenburgia	69
7.3	Orientacja zawodowa w Polsce	77
7.4	Podsumowanie: Cechy wspólne i różnice	87
8.	Kształcenie personelu pedagogicznego w zakresie orientacji zawodowej	96
8.1	Studia nauczycielskie w Niemczech	97
8.2	Studia nauczycielskie w Polsce	98
8.3	Treści z zakresu orientacji zawodowej w kształceniu nauczycieli na terenie Brandenburgii	101
8.4	Treści z zakresu orientacji zawodowej w kształceniu nauczycieli na terenie Polski	103
8.5	Podsumowanie	105



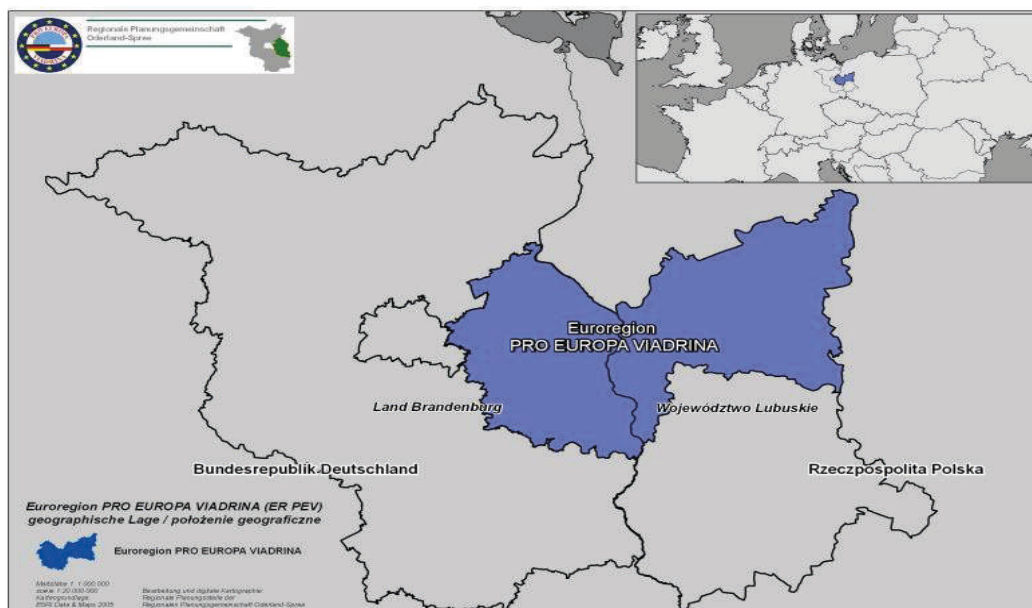
9.	Wykazy	108
9.1	Wykaz rycin	109
9.2	Wykaz tabel	110
9.3	Wykaz literatury	111
10.	Załączniki	125
10.1	Załącznik I: Wspieranie postaw przedsiębiorczych i kształcenia ekonomicznego w podstawach programowych przedmiotów nauczania w polskich szkołach podstawowych (por. Rachwał et al., 2018b, s. 297-400)	126
10.2	Załącznik II: Treści programowe działań z zakresu doradztwa zawodowego w polskim systemie szkolnictwa (poziom przedszkolny) (por. MEN, 2019, s. 4)	128
10.3	Załącznik III: Treści programowe działań z zakresu doradztwa zawodowego w polskim systemie szkolnictwa (szkoły podstawowe, klasy I-III) (por. MEN, 2019, s. 5)	129
10.4	Załącznik IV: Treści programowe działań z zakresu doradztwa zawodowego w polskim systemie szkolnictwa (szkoły podstawowe, klasy IV-VI) (por. MEN, 2019, s. 5 i nast.)	130
10.5	Załącznik V: Treści programowe działań z zakresu doradztwa zawodowego w polskim systemie szkolnictwa (szkoły podstawowe, klasy VII i VIII) (por. MEN, 2019, s. 7)	131
10.6	Załącznik VI: Kierunki studiów podyplomowych z elementami treści programowych z zakresu doradztwa zawodowego oferowane przez wyższe uczelnie z zachodniej Polski	133

1. Wprowadzenie

Od momentu powołania w 2010 roku polsko-niemieckiego komitetu ds. współpracy w dziedzinie edukacji i włączenia go do Polsko-Niemieckiej Komisji Międzyrządowej ds. Współpracy Regionalnej i Przygranicznej, wzmocniona została wymiana i koordynacja wspólnych przedsięwzięć również w sektorze edukacji obu krajów. Odpowiednie podmioty o istotnym znaczeniu zajmują się po obu stronach granicy wyzwaniami związanymi z edukacją w kontekście polsko-niemieckim, aby jak najlepiej przygotować młodych ludzi do przejścia w świat pracy (por. podrozdziały 7.1 i 7.2). Przemiany demograficzne, wymogi globalnego rynku pracy, deficyt pracowników wykwalifikowanych, jak również emigracja ludności wywierają na podmioty edukacyjne w obu krajach presję do podjęcia odpowiednich działań. Jest to w szczególności widoczne na pograniczu polsko-niemieckim, gdyż jest ono silnie dotknięte emigracją i jej skutkami (por. rozdział 4). Dochodzi do tego fakt, że niedopasowanie oferty do popytu w dziedzinie miejsc nauki zawodu i miejsc pracy powoduje nasilanie się zjawisk emigracji i bezrobocia w regionie. Z tego powodu w obu krajach podejmowane są wysiłki, aby za pomocą opracowywanych na poziomie krajowym i szkolnym koncepcji doradztwa zawodowego wzgl. orientacji zawodowej przynajmniej częściowo przeciwstawić się temu wyzwaniu (por. rozdział 7) – np. przez wskazywanie uczniom możliwości zatrudnienia w regionie. Podejścia stosowane w regionach przygranicznych mogą w szczególności stanowić punkty wyjścia dla promowania perspektywy transgranicznej. Mieszkający tam ludzie korzystają bowiem relatywnie nieproporcjonalnie często z czterech swobód UE (swoboda przepływu osób, usług, towarów i kapitału), kompensując w ten sposób deficyty wynikające z położenia w pobliżu granicy państwowej (por. Haase, 2004, s. 16).

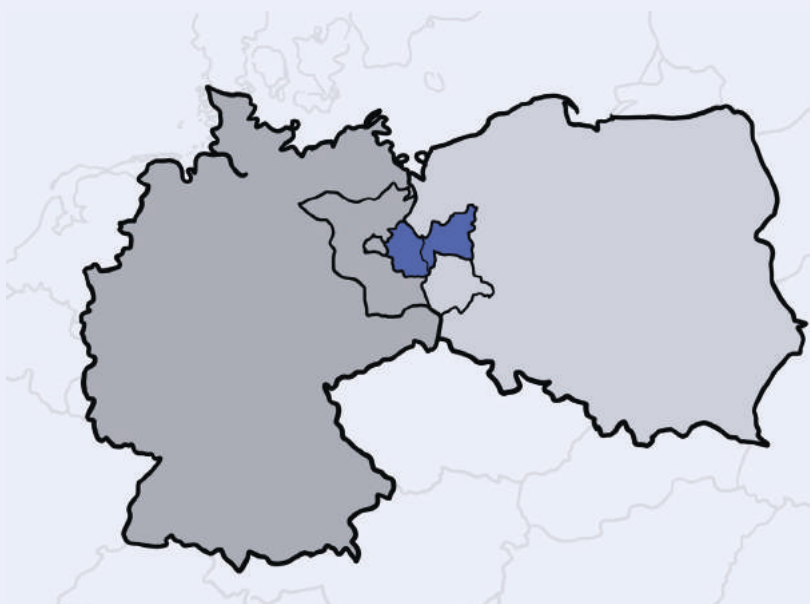
W tym miejscu uwidacznia się wysokie zapotrzebowanie na zorientowane na rynek pracy, transgraniczne podejścia, które w regionach przygranicznych mogą być wspólnie opracowywane i przetestowane w warunkach szkolnym. Na terenie Euroregionu PRO EUROPA VIADRINA (por. Ryc. 1) nie jest aktualnie dostępny żaden transgraniczny model orientacji zawodowej, który uwzględniałby potrzeby i oczekiwania uczniów i uczennic, rodziców, personelu nauczycielskiego i euroregionalnego rynku pracy. W tych właśnie realiach osadzony jest projekt „*Bez granic: nauka – praca – życie. Orientacja zawodowa na pograniczu polsko-niemieckim – rozwiązanie modelowe na przykładzie Euroregionu PRO EUROPA VIADRINA*”, który zostanie opisany w bardziej dokładny sposób w rozdziale 2.

W centrum uwagi niniejszej analizy stoją obszary gospodarcze, systemy szkolnictwa w Polsce i w Niemczech (ze szczególnym uwzględnieniem Brandenburgii), jak również porównawcza prezentacja głównych różnic i podobieństw pomiędzy oboma krajami, na terenie których położony jest Euroregion PEV. W tym kontekście pod uwagę wzięte zostały istotne dla realizacji szkolnych i pozaszkolnych ofert orientacji zawodowej warunki ramowe, takie jak np. ich włączenie do systemu szkolnictwa w danym kraju.



Ryc. 1: Euroregion PRO EUROPA VIADRINA: Bildquelle: <https://www.euroregion-viadrina.de/euroregion-pro-europa-viadrina/ueber-die-euroregion/> stan z 18.02.2020)

Prezentacja obecnej sytuacji i podejść stosowanych w obu krajach została ukierunkowana na istniejące potencjały, które stanowią punkt wyjścia dla rozwoju transgranicznych podejść do problematyki orientacji zawodowej. Powinny one przyczynić się do wzbogacenia istniejących koncepcji szkolnych i doprowadzić do wzmocnienia społecznych i zawodowych więzi z regionem po obu stronach granicy.



2. O projekcie „Bez granic: nauka – praca – życie. Orientacja zawodowa na pograniczu polsko-niemieckim – rozwiązanie modelowe na przykładzie Euroregionu PEV

Niniejszy rozdział opisuje genezę projektu i stanowi prezentację placówek tworzących polsko-niemieckie konsorcjum realizujące projekt. W rozdziale opisany jest również zamysł systematycznego budowania kompetencji w Euroregionie oraz prezentacja produktów, które powstały w projekcie.

Podstawowa idea projektu opiera się na obserwacji, że po obu stronach granicy polsko-niemieckiej istnieją duże, uzupełniające się wzajemnie możliwości i potencjały, które do chwili obecnej są w dziedzinie orientacji zawodowej wykorzystywane w niewielkim stopniu, ponieważ po drugiej stronie granicy często nie są znane. Odnosi się to zarówno do istniejących sieci, metodycznych podejść stosowanych w realizacji działań na rzecz orientacji zawodowej, jak i do ofert wspierających wejście młodych ludzi w świat pracy.

Idea projektu opiera się na założeniu, że włączenie komponentu transgranicznego do szkolnych ofert orientacji zawodowej generuje wartość dodaną, ponieważ ze względu na procesy globalizacji młodzi ludzie będą w przyszłości stawiani w świecie pracy i w życiu zawodowym przed nowymi zadaniami w większym stopniu, niż jest to obecnie uwzględniane w profilach zawodowych. Dzięki podejściu transgranicznemu młodzi ludzie mogą uzyskać szersze spojrzenie na stojące przed nimi możliwości zawodowe. Jednocześnie nauczyciele mogą dzięki ofertom transgranicznym rozbudowywać własne sieci kooperacyjne, rozwijać własne umiejętności i kompetencje oraz wzmacniać swój region.

Efektem kilkukrotnych transgranicznych spotkań kluczowych ekspertów w zakresie doradztwa zawodowego z Brandenburgii i województwie lubuskim było uzgodnienie idei wspólnie realizowanego projektu, którego leaderem jest Euroregion PRO EUROPA VIADRINA. W celu realizacji projektu powstał zespół składający się z następujących placówek:

- Niemcy: IHK-Projektgesellschaft mbH (jako partner wiodący) i Handwerkskammer z Frankfurtu nad Odrą oraz Institut für Ökonomische Bildung z Oldenburga;
- Polska: Stowarzyszenie Lubuska Sieć Innowacji, Wojewódzki Zakład Doskonalenia Zawodowego (WZDZ) i Wojewódzki Ośrodek Metodyczny (wszyscy trzej partnerzy z Gorzowa Wielkopolskiego) oraz Gmina Strzelce Krajeńskie.

Polsko-niemieckie konsorcjum projektowe, finansowane w ramach Programu Współpracy Interreg VA Brandenburgia – Polska (2014-2020), którego celem jest wspieranie współpracy transgranicznej, skupiło się na następujących celach projektu:

1. Opracowanie wspólnego, jednolitego, transgranicznego modelu orientacji zawodowej dla polsko-niemieckiego Euroregionu PRO EUROPA VIADRINA, dostosowanego do potrzeb uczniów i uczennic, personelu nauczycielskiego i rodziców oraz euroregionalnego rynku pracy.
2. Praktyczne przetestowanie instrumentów i metod, z uwzględnieniem regionalnych i prawnych warunków ramowych.
3. Wspieranie wymiany międzykulturowej uczniów i nauczycieli poprzez wspólne, praktyczne działania w dziedzinie orientacji zawodowej i doskonalenia zawodowego nauczycieli.

W ramach projektu „*Bez granic: nauka – praca – życie*” zostały zrealizowane liczne działania na różnych płaszczyznach. Zebrane w całość informacje, wyniki współpracy sieciowej oraz innowacyjne, transgraniczne podejścia, które zostały opracowane i przetestowane w ramach projektu, przyczyniły się do wypracowania rezultatów projektu, które wzmocnią kompetencje

nauczycieli, którzy zajmują się doradztwem zawodowym w szkołach ogólnokształcących Euroregionu PEV (por. Ryc. 2).



Ryc. 2: Wzmacnianie kompetencji w zakresie doradztwa zawodowego w ramach projektu "Bez granic nauka-praca-życie" Zetawienie własne

3. Określenie celów i metodyki badań

Celem niniejszej analizy jest zebranie i zgromadzenie w jednym miejscu informacji na temat orientacji zawodowej na terenie Euroregionu PRO EUROPA VIADRINA oraz danych dotyczących obszaru gospodarczego Euroregionu. Przedmiot badania jest szczególnie interesujący, ponieważ działania z zakresu orientacji zawodowej w szkołach obu części Euroregionu są planowane i realizowane w różnych warunkach ekonomicznych i oświatowo-prawnych. Na przykład otwarcie się niemieckich szkół na gospodarkę jest – ze względów historycznych – większe niż w Polsce i otwiera zarówno przed uczniami i uczennicami, jak i kadrą nauczycielską dodatkowe przestrzenie do działania i zbierania doświadczeń, które mogą być również wykorzystywane do realizacji działań z zakresu orientacji zawodowej (vgl. Kapitel 5).

Identyfikacja różnic i podobieństw w realizacji działań z zakresu orientacji zawodowej odgrywa w projekcie kluczową rolę:

- Uwidacznia potencjały, efekty synergii, komplementarne rozwiązania i sieci kontaktów w regionie przygranicznym, które mogą być wykorzystane w realizacji doradztwa zawodowego i stanowić wartość dodaną dla regionu.
- Umożliwia implementację rozwiązań, wypracowanych w projekcie, do działań szkół w zakresie doradztwa zawodowego po obydwóch stronach granicy, gdyż już podczas ich koncepcjonalnego przygotowywania uwzględnia się ich sepcyfikę.

Identyfikacja różnic i podobieństw w realizacji działań z zakresu orientacji zawodowej tworzy z jednej strony podstawę do opracowania podejść transgranicznych, ponieważ odzwierciedlają one charakterystyczne cechy regionu, a z drugiej strony zapewnia, że podejścia te mogą być z powodzeniem implementowane do obecnych, szkolnych działań na rzecz orientacji zawodowej po obu stronach granicy.

3.1 Cele przeprowadzanych badań

W centrum uwagi badania znalazły się: regionalny obszar gospodarczy Euroregionu PRO EUROPA VIADRINA oraz orientacja zawodowa w szkołach ogólnokształcących polskiej i niemieckiej części Euroregionu.

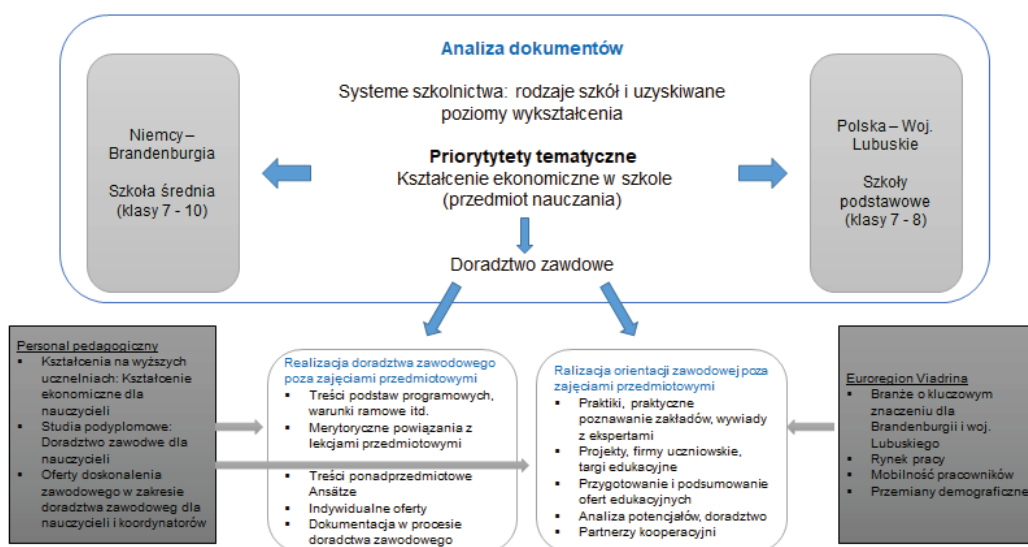
Zarówno polska jak i niemiecka część obszaru gospodarczego została przeanalizowana pod kątem zagadnień istotnych dla orientacji zawodowej. Obok takich tematów jak występujące w regionie branże, zawody, ilości osób pracujących zarobkowo oraz zapotrzebowanie na pracowników wykwalifikowanych według sektorów gospodarki, analizie zostały poddane również zachowania młodych ludzi w Euroregionie na etapie przechodzenia ze szkoły w życie zawodowe oraz identyfikowano zawody deficytowe. W kontekście kształtowania działań z zakresu orientacji zawodowej należy bowiem brać pod uwagę również obszary gospodarcze, w obrębie których działają szkoły. Ponadto regionalny obszar gospodarczy jest dla uczniów i uczennic obszarem bezpośrednich doświadczeń i działań, do którego należy się odnosić w procesie orientacji zawodowej. Poza tym w ramach działań z zakresu orientacji zawodowej możliwe obszary tematyczne mogą stanowić i być łączone z treściami innych przedmiotów nauczania w kontekście takich tematów jak kluczowe dla regionu branże, zawody lub jego rynek pracy.

W Niemczech, ze szczególnym uwzględnieniem Brandenburgii, pod uwagę wzięte zostały przede wszystkim szkoły na drugim (średnim) etapie kształcenia I stopnia [*niem. Sekundarstufe I*]. (klasy VII-X), natomiast w Polsce główną rolę odgrywają klasy VII i VIII szkół podstawowych. Na tych właśnie etapach kształcenia następuje zagęszczenie działań z zakresu orientacji zawodowej, które mają na celu przygotowanie uczniów i uczennic do przejścia do pracy zawodowej lub na kolejny etap kształcenia, a tym samym do podjęcia pierwszej decyzji dotyczącej dalszej ścieżki edukacyjnej. W oparciu o indywidualną orientację zawodową oraz kształtowanie jej koncepcji w szkole transgraniczna analiza ma na celu zwrócenie uwagi na to, jakie ustala się priorytety merytoryczne i jak od strony organizacyjnej przebiega ich realizacja w niemieckich i polskich szkołach Euroregionu. W tym kontekście centralne role odgrywają powiązania treści orientacji zawodowej z poszczególnymi przedmiotami nauczania oraz powiązania interdyscyplinarne, które mają wpływ na wymagane od kadry nauczycielskiej kwalifikacje. W tym kontekście omówione zostało również kształcenie nauczycieli w obu krajach.

Poniższe porównanie działań z zakresu orientacji zawodowej w szkołach Polski i Niemiec / Brandenburgii z jednej strony ukazuje istniejące różnice, a z drugiej strony ma na celu wskazanie płaszczyzn, na których można zaimplementować podejście transgraniczne. Wynikające z celu badania duże wyzwanie, obejmujące od analizy aktualnie obowiązujących warunków ramowych do porównania specyficznych dla obu krajów uwarunkowań, wymaga kompleksowego podejścia badawczego, które zostało opisane poniżej.

3.2 Podejście metodyczne

Do zbadania i zaprezentowania warunków ramowych oraz włączenia orientacji zawodowej w zajęcia przedmiotowe w szkole potrzebne jest wieloetapowe i systematyczne podejście.



Ryc. 3: Przedmioty i przebieg analizy (źródło: opracowanie własne)

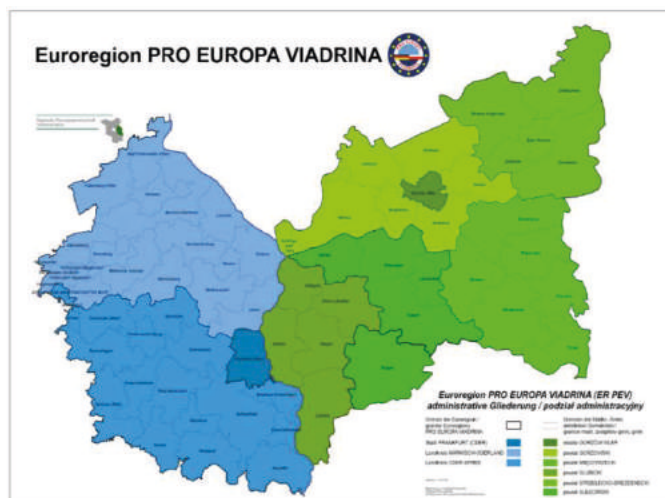
Punkt wyjścia do szczegółowej analizy dokumentów, która koncentrowała się na warunkach ramowych obowiązujących w szkole, jak również na uwarunkowaniach euroregionalnego rynku gospodarczego i rynku pracy, stanowiły w pierwszej kolejności kompleksowe badania danych cyfrowych i literatury pisanej. Te systematyczne badania zostały przeprowadzone w oparciu o różne kryteria analityczne wynikające z koncepcyjnych założeń systematycznej koncepcji orientacji zawodowej (por. Ryc. 3).

Punktem wyjścia analizy jest włączenie w działania szkół kształcenia ekonomicznego, ponieważ orientację zawodową należy postrzegać jako jego podobszar, a decyzja o wyborze zawodu, oprócz aspektu osobistego, oznacza również przejście do świata gospodarki i pracy (por. Kamiński et al., 2010, s. 94). Tym samym badanie zagadnień związanych z orientacją zawodową postawiono w centralnym punkcie zainteresowania analizy. Szczegółowe spojrzenie w ujęciu szkolnym zapewnia zróżnicowana prezentacja realizacji działań z zakresu orientacji zawodowej na zajęciach lekcyjnych i poza nimi. Niektóre przedmioty nauczania zawierają konkretne treści z odniesieniem do orientacji zawodowej, co nadaje tematowi wyraźne odniesienie do zajęć przedmiotowych.

Ponadto konieczne jest włączenie zagadnień ze świata gospodarki i pracy, ponieważ zwłaszcza w dziedzinie orientacji zawodowej rzeczywiste doświadczenia mogą uruchamiać ważne procesy informacyjne i refleksyjne. Podobny wpływ ma funkcjonujący w regionie rynek gospodarczy i rynek pracy – zwłaszcza na uczennice i uczniów zainteresowanych nauką zawodu, ponieważ są oni zorientowani na oferty regionalne i wykazują niższą skłonność do zachowań mobilnościowych (por. McDonald Ausbildungsstudie, 2019, s. 32 i nast.). Tym samym sam Euroregion PRO EUROPA VIADRINA, włączanie do działań zewnętrznych partnerów kooperacyjnych oraz pozaszkolna realizacja działań z zakresu orientacji zawodowej w świecie gospodarki i pracy stanowią kolejne centralne aspekty analizy.

4. Obszary gospodarcze Euroregionu PRO EUROPA VIADRINA

Euroregion Pro Europa Viadrina obejmuje wschodnią część niemieckiego kraju związkowego Brandenburgia i północną część polskiego województwa lubuskiego (por. ryc. 1 i ryc. 4). W obu krajach rozciąga się on na łącznej powierzchni 10.200 km², zamieszkiwanej przez ok. 819 tysięcy osób (por. Euroregion PEV, o. A.).



Ryc. 4: Euroregion PRO EUROPA VIADRINA (źródło ilustracji:

<https://www.euroregion-viadrina.de/euroregion-pro-europa->

Obie części Euroregionu – zarówno niemiecka i jak polska – analizowane są w rozdziale czwartym jako obszary gospodarcze i poddane analizie według tych samych kryteriów (por. rozdział 4.1 i 4.2). Autorzy koncentrują się przede wszystkim na najważniejszych gałęziach gospodarczych i sytuacji na rynku pracy w obu częściach Euroregionu PRO EUROPA VIADRINA - tematach, które odgrywają istotną rolę w kontekście doradztwa zawodowego.

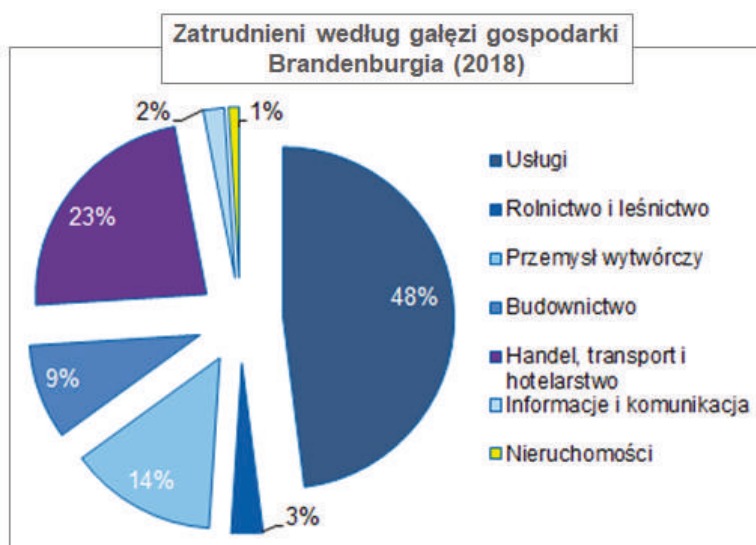
W podrozdziale 4.3 przedstawione zostały podobieństwa i różnice pomiędzy obiema częściami Euroregionu.

4.1 Życie i praca w Brandenburgii

Obszar gospodarczy Euroregionu PRO EUROPA VIADRINA obejmuje po stronie niemieckiej na terenie kraju związkowego Brandenburgia miasto na prawach powiatu Frankfurt nad Odrą oraz powiaty Märkisch-Oderland i Oder-Spree. Składają się one w sumie z 13 administracyjnych związków gmin, 12 gmin samodzielnych i 12 miast (por. Euroregion PEV bez s.). Pod względem gęstości zaludnienia Brandenburgia zajmuje wśród niemieckich krajów związkowych drugie miejsce od końca (Statista 2019). Pod względem krajobrazowym wyróżnia się przede wszystkim licznymi zbiornikami wodnymi oraz objętymi ochroną parkami przyrody (odpowiednik polskich parków krajobrazowych) i lasami. W roku 1990 ochroną została objęta jedna trzecia powierzchni tego kraju związkowego (por. Nationale Naturlandschaften bez s.). Parki przyrody Dahme-Heidensee, Märkische Schweiz i Schlaubetal obejmują swoim zasięgiem dużą część Euroregionu PRO EUROPA VIADRINA po stronie niemieckiej.

Brandenburgia w coraz większym stopniu prezentuje się jako miejsce lokalizacji działalności przemysłowej, w którym szczególnie silną pozycję mają takie branże jak produkcja i przetwórstwo metali, tworzywa sztuczne i chemia, gospodarka żywnościowa, optyka i fotonika oraz transport, mobilność i logistyka (por. MWAE bez s.). 98.000 osób pracuje w przedsiębiorstwach przemysłowych. Na terenie Brandenburgii osiedliły się bardzo znane przedsiębiorstwa, ukierunkowane również na działalność międzynarodową, jak np. Mercedes-Benz w Ludwigsfelde, Rolls Royce w Dahlewitz, Amazon i Zalando w Brieselang, a w przyszłości także Tesla w Grünheide. W przeważającej mierze Brandenburgia charakteryzuje się jednak drobnotowarową strukturą gospodarczą (por. Wordelmann/Dietrich et al., 2019, s. 96).

Najwięcej osób pracujących zarobkowo jest zatrudnionych w sektorze usług (48%), w handlu, transporcie, hotelarstwie i gastronomii (23%) i w sektorze produkcyjnym (14%) (por. Ryc. 5).



Ryc. 5: Osoby pracujące zarobkowo w Brandenburgii w poszczególnych gałęziach gospodarki w 2018 r. – rozkład procentowy (por. Amt für Statistik Berlin-Brandenburg, 2019, s. 12)

W celu wspierania wzrostu gospodarczego i zatrudnienia w Brandenburgii oraz ukierunkowanego wsparcia przedsiębiorstw brandenburskie Ministerstwo Gospodarki i Energii opracowało regionalną Strategię Innowacyjności „innoBBplus” (por. MWAE 2019 bez s.), w której wyróżniono z jednej strony pięć klastrów o zasięgu ponadkrajowym, a z drugiej strony cztery specyficzne dla Brandenburgii.

Klastry o zasięgu ponadkrajowym	Klastry specyficzne dla Brandenburgii
- Technika energetyczna - Branża opieki zdrowotnej - Technologie informacyjne i komunikacyjne, media i branże kreatywne - Transport, mobilność i logistyka - Optyka i fotonika	- Gospodarka żywnościowa - Tworzywa sztuczne i chemia - Branża metalowa - Turystyka

Ryc. 6: Klastry wyróżnione w brandenburskiej Strategii Innowacyjności „innoBBplus” (Zestawienie własne na podstawie MWAE 2019, bez s.)

Klastry specyficzne dla Brandenburgii pokazują, że Brandenburgia jest szczególnie ważnym miejscem lokalizacji w sektorze działalności produkcyjnej i usługowej. W roku 2018 najwięcej osób zatrudnionych na terenie Euroregionu PRO EUROPA VIADRINA (Brandenburgia) pracowało w sektorze przetwórczym (14.800 zatrudnionych), w budownictwie (13.638 zatrudnionych) lub w sektorze usługowym w handlu, usługach technicznych i naprawie pojazdów mechanicznych (18.074 zatrudnionych), w administracji publicznej (12.744 zatrudnionych) lub w ochronie zdrowia (11.063 zatrudnionych) (por. Tab. 1).

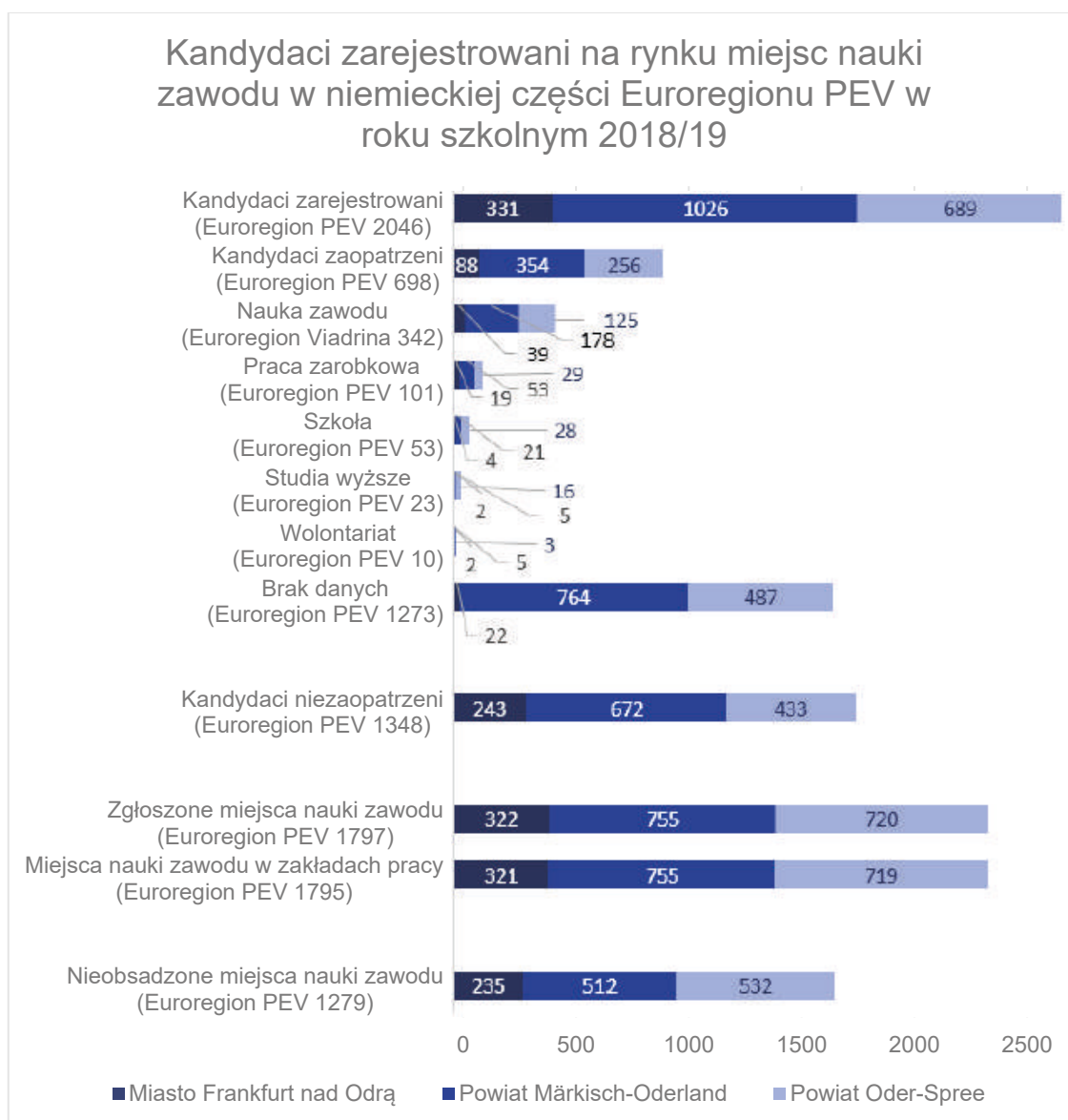
Sektory	Dziedziny gospodarki	Miasto Frankfurt nad Odrą	Powiat Märkisch-Oderland	Powiat Oder-Spree	Euroregion PEV łącznie
Rolnictwo, leśnictwo i rybołówstwo	Rolnictwo, leśnictwo i rybołówstwo	153	1.598	1.299	3.050
Sektor produkcyjny	Łącznie	3.567	11.487	16.769	31.823
	Górnictwo, zaopatrzenie w energię i wodę, gospodarka odpadami i ściekami	718	1.089	1.578	3.385
	Działalność przetwórcza	1.247	4.448	9.105	14.800
	Wytwarzanie produktów przeznaczonych w większości do użytku domowego (bez produktów przemysłu metalowego, elektrotechnicznego i chemicznego)	358	803	913	2.074
	Przemysł metalowy i elektrotechniczny oraz przemysł stalowy	756	1.854	5.775	8.385
	Wytwarzanie półproduktów w szczególności dla wyrobów chemicznych i z tworzyw sztucznych (bez produktów przemysłu metalowego i elektrotechnicznego)	133	1.791	2.417	4.341
	Budownictwo	1.602	5.950	6.086	13.638
Sektor usługowy	Łącznie	24.994	38.439	38.110	101.543
	Handel, usługi techniczne, naprawa pojazdów mechanicznych	2.970	7.943	7.161	18.074
	Transport i logistyka	1.311	4.185	4.273	9.769
	Hotelarstwo i gastronomia				

	584	1.833	2.075	4.492
Informacja i komunikacja	512	539	260	1.311
Świadczenie usług finansowych i ubezpieczeniowych	387	*	531	918
Branża nieruchomości, usługi naukowe i techniczne świadczone w ramach samodzielnej działalności gospodarczej	1.848	2.474	1.785	6.107
Pozostałe usługi w gospodarce (bez działalności agencji pracy tymczasowej)	4.090	2.829	2.037	8.956
Działalność agencji pracy tymczasowej	727	*	836	1.563
Administracja publiczna, siły zbrojne, ub. społeczne, organizacje zewnętrzne	3.717	4.958	4.069	12.744
Wychowanie i nauczanie	1.583	1.294	1.929	4.806
Ochrona zdrowia	2.828	3.718	4.517	11.063
Domy opieki i opieka społeczna	3.195	5.501	6.726	15.422
Pozostałe usługi, prywatne gosp. domowe	1.242	1.755	1.911	4.908
Liczba zatrudnionych łącznie	28.714	51.524	56.178	136.416

*) Ze względu na ochronę danych i poufność danych statystycznych wartości liczbowe wynoszące 1 lub 2 oraz dane, z których drogą obliczeń można dojść do takich wartości, są anonimizowane. To samo dotyczy sytuacji, gdy w danym regionie zlokalizowane są mniej niż 3 zakłady pracy lub gdy jeden zakład pracy ma tak wysoki udział w ogólnej liczbie zatrudnionych, że podana liczba zatrudnionych jest praktycznie indywidualną informacją na temat lidera branży (przypadek dominacji).

Tab. 1: Liczba zatrudnionych w brandenburskiej części Euroregionu PRO EUROPA VIADRINA wg sektorów gospodarki w 2018 r. (por. Bundesagentur für Arbeit, 2019 a, b, c)

W roku szkolnym 2018/19 do dyspozycji zarejestrowanych 2.046 kandydatów na terenie niemieckiej części Euroregionu stało łącznie 1.797 zgłoszonych miejsc nauki zawodu w systemie dualnym. Pomimo nadwyżki liczby młodych ludzi, którzy poszukiwali miejsca nauki zawodu (por. Ryc. 8), nie wszystkie dostępne miejsca udało się obsadzić. Potrzeby wielu młodych ludzi nie zostały zaspokojone, a miejsca nauki zawodu pozostały nieobsadzone. Tylko jedna trzecia (696 młodych ludzi) podała, że podjęła naukę zawodu, studia lub wolontariat (por. tamże).

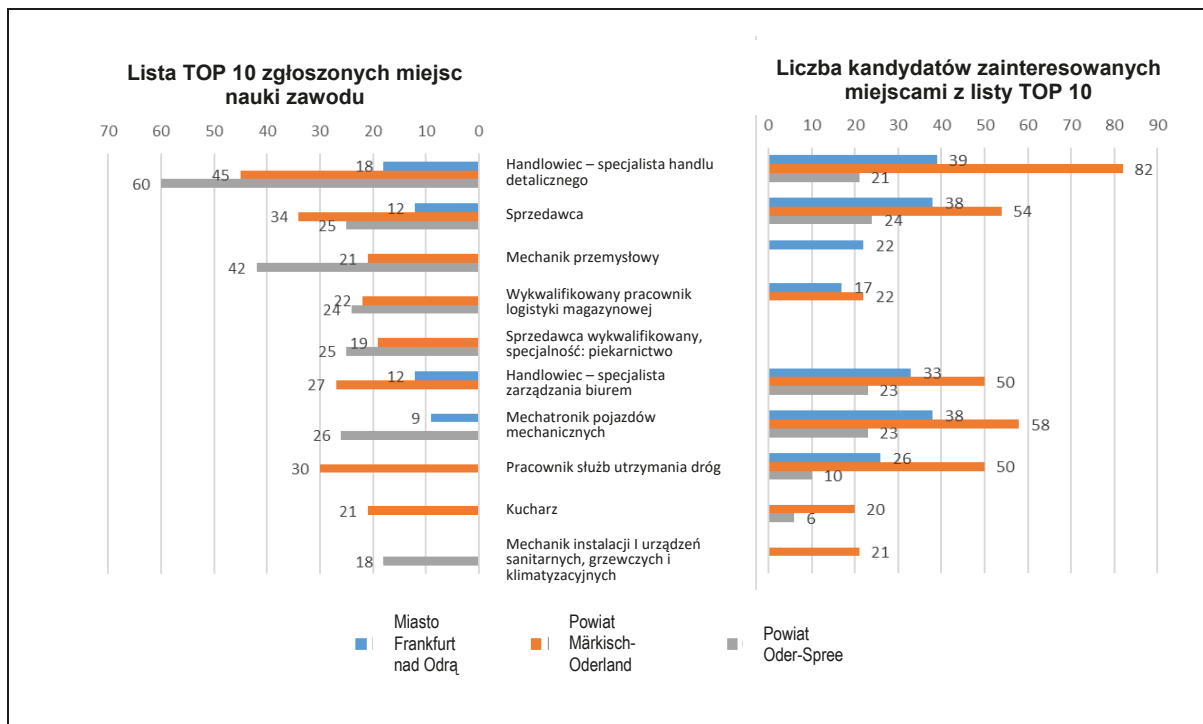


Ryc. 7: Kandydaci zarejestrowani na rynku miejsc nauki zawodu w niemieckiej części Euroregionu PRO EUROPA VIADRINA w roku szkolnym 2018/19 (źródło danych: Bundesagentur für Arbeit, 2019 d, e, f)

1.273 młodych ludzi nie podało co prawda informacji o swojej dalszej ścieżce rozwoju, ale ogólnie można było odnotować, że w roku szkolnym 2018/19 potrzeby 1.348 młodych ludzi z terenu Euroregionu PEV nie zostały zaspokojone. Jest to wyraźna wskazówka odnośnie braku dopasowania pomiędzy oczekiwaniami osób poszukujących miejsc nauki zawodu, a ofertą tych miejsc. Czemu dokładnie taki stan rzeczy można przypisać, trudno zrozumieć. Jednym z możliwych powodów mogłoby być jednak to, że požądane przez młodych ludzi zawody nie odpowiadają temu, co oferuje rynek miejsc nauki zawodu lub że dokonywane przez nich wybory sprowadzają się jedynie do pewnej, ograniczonej liczby możliwych zawodów.

Najważniejszymi branżami w Brandenburgii są sektor usługowy i działalność produkcyjna, co znajduje również odzwierciedlenie w liście TOP 10 zgłoszonych w 2019 roku na terenie

Euroregionu PEV miejsc nauki zawodu. Ryc. 8 porównuje zgłoszone na terenie Euroregionu PEV miejsca nauki zawodu z zapotrzebowaniem ze strony młodych ludzi. Przedsiębiorstwa oferują przede wszystkim miejsca nauki dla zawodów związanych z sektorem usługowym, takich jak handlowiec – specjalista handlu detalicznego, sprzedawca detaliczny lub handlowiec – specjalista zarządzania biurem. Na przykład w roku 2019 na terenie Euroregionu oferowane były łącznie 123 miejsca nauki zawodu handlowiec – specjalista handlu detalicznego, którymi zainteresowane były 142 osoby. Jak obrazuje to Ryc. 8, stosunek podaży i popytu nie zawsze kształtuje się identycznie w poszczególnych częściach regionu. W powiecie Märkisch-Oderland 82 młodych ludzi było zainteresowanych kształceniem w zawodzie handlowiec – specjalista handlu detalicznego, ale przedsiębiorstwa powiatu zgłosiły tylko 45 odpowiednich miejsc nauki zawodu. Odwrotna sytuacja panowała w powiecie Oder-Spree (60 zgłoszonych miejsc nauki zawodu na 21 zgłoszonych zainteresowanych). Prowadzi to do tego, że młodzi ludzie muszą być gotowi do bycia mobilnymi. Nie zawsze musi się to wiązać ze zmianą miejsca zamieszkania, ale często z dłuższymi dojazdami. Jeśli młodzi ludzie nie chcą tego robić lub nie mogą sobie na to pozwolić, muszą wybrać inną alternatywę.



Ryc. 8: Lista TOP 10 zgłoszonych miejsc nauki zawodu i zainteresowanie ze strony kandydatów w niemieckiej części Euroregionu PRO EUROPA VIADRINA w 2019 r. wg powiatów (źródło danych: Bundesagentur für Arbeit, 2019 d, e, f)

Podaż miejsc nauki zawodu i popyt ze strony młodych ludzi na terenie brandenburskiej części Euroregionu PEV nie odbiegają zbytnio od siebie. Lista 10 zawodów, na które jest największe zapotrzebowanie, wyraźnie pokazuje, że młodzi ludzie są zorientowani na regionalny rynek miejsc nauki zawodu. Jedynie zawody takie jak stolarz czy wykwalifikowany

pracownik administracji ze specjalnością: administracja komunalna nie należą do zawodów, dla których miejsca nauki są oferowane najczęściej (por. Ryc. 8).

Zapotrzebowanie na wykwalifikowanych pracowników odczuwalne jest jednak we wszystkich sektorach gospodarki Brandenburgii i należy się spodziewać jego dalszego wzrostu (por. MBJS, 2016a, s. 5). Przyczyniają się do tego również wysoki wskaźnik rozwiązywania zawartych już umów o naukę zawodu oraz problemy związane dopasowaniem podaży do popytu przy obsadzeniu miejsc nauki (por. tamże). Wynoszący w Brandenburgii 30,5% wskaźnik liczby rozwiązywanych umów o naukę zawodu należy do najwyższych w Niemczech (por. BIBB, 2019, s. 163). Problemy z dopasowaniem podaży do popytu należy tłumaczyć m.in. niską mobilności młodych ludzi zainteresowanych nauką zawodu w systemie dualnym, która różni się od mobilności osób zainteresowanych podjęciem studiów, ubiegających się o przyjęcie na uczelnie również poza granicami kraju związkowego. Spojrzenie na listę TOP 10 oferowanych miejsc nauki zawodu w porównaniu do liczby zarejestrowanych kandydatów pokazuje, że nie zawsze istnieje regionalna zgodność między podażą a popytem. Na przykład 21 młodych ludzi w powiecie Märkisch-Oderland było zainteresowanych kształceniem w zawodzie mechanik instalacji i urządzeń sanitarnych, grzewczych i klimatyzacyjnych, ale zgłoszone miejsca nauki tego zawodu znajdowały się na terenie powiatu Oder-Spree. Wymagana w tym przypadku mobilność może być przeszkodą w rozpoczęciu nauki zawodu.

Lista TOP 10 najbardziej poszukiwanych miejsc nauki zawodu	Powiat Oder-Spree	Powiat Märkisch-Oderland	Miasto Frankfurt nad Odrą	Euroregion PEV łącznie
Handlowiec – specjalista handlu detalicznego	39	82	21	142
Mechatronik pojazdów mechanicznych	38	58	23	119
Sprzedawca	38	54	24	116
Handlowiec – specjalista zarządzania biurem	33	50	23	106
Wykwalifikowany pracownik administracji, specjalność: administracja komunalna	26	50	10	86
Wykwalifikowany pracownik logistyki magazynowej	17	22		39
Kucharz		20	6	26
Mechanik przemysłowy	22			22
Stolarz		22		22
Mechanik instalacji i urządzeń sanitarnych, grzewczych i klimatyzacyjnych		21		21

Tab. 2: Lista TOP 10 najbardziej poszukiwanych zawodów objętych nauką w systemie dualnym na terenie brandenburskiej części Euroregionu PRO EUROPA VIADRINA w 2019 r. (źródło danych: Bundesagentur für Arbeit, 2019 d, e, f)

4.2 Życie i praca w województwie lubuskim

W skład polskiej części Euroregionu PRO EUROPA VIADRINA wchodzi pięć północnych powiatów województwa lubuskiego z łączną liczbą 28 gmin: trzynaście gmin miejsko-wiejskich, trzynaście gmin wiejskich oraz jedną gminę miejską i jedno miasto na prawach powiatu – Gorzów Wielkopolski (por. Ryc. 1; <https://www.euroregion-viadrina.de/euroregion-pro-europa-viadrina/ueber-die-euroregion/>).

Województwo lubuskie jest czwartym najmniejszym województwem w Polsce pod względem powierzchni (13.988 km², co stanowi 4,5% powierzchni kraju) i zajmuje przedostatnie miejsce pod względem liczby mieszkańców (nieco ponad 1 mln mieszkańców, tj. 2,6% ludności Polski, por. <https://www.polskawliczbach.pl/lubuskie> [online: 01.12.2021]). Województwo lubuskie graniczy od wschodu z województwem wielkopolskim, od południa z województwem dolnośląskim, a od północy z województwem zachodniopomorskim. Zachodnia granica regionu stanowi jednocześnie granicę Polski z Niemcami i pokrywa się w całości z granicznymi odcinkami Nysy Łużyckiej i Odry. Atutem regionu, a zarazem wyzwaniem, jest jego intermetropolitalne położenie i bliskość aglomeracji miejskich Berlina, Wrocławia, Poznania i Szczecina, a także dostęp do strategicznych szlaków komunikacyjnych o znaczeniu międzynarodowym. Przez województwo lubuskie przebiegają dwa transeuropejskie korytarze transportowe: Morze Północne-Bałtyk oraz Bałtyk-Adriatyk. Dla obu tych korytarzy kluczową rolę na terytorium Polski odgrywa rzeka Odra, która jako jedyna rzeka w Polsce na niemal całej długości posiada status drogi wodnej dla transportu towarowego. Równolegle do korytarzy transeuropejskich biegną autostrada A2 (Berlin-Warszawa) i prowadząca z północy na południe Polski droga ekspresowa S3 (Świnoujście-Lubawka), a także linie kolejowe łączące Berlin z Moskwą i Szczecin z Wrocławiem.

W rejonie Zielonej Góry, w Babimoście, znajduje się regionalny port lotniczy z dobrymi połączeniami krajowymi. Dzięki swojemu korzystnemu położeniu województwo lubuskie jest atrakcyjnym terenem do inwestowania, osiedlania się i wypoczynku.

Swoją pozycję wiodących ośrodków województwa ugruntowały dwa największe miasta: Gorzów Wielkopolski (124,3 tys. mieszkańców wg stanu na rok 2017) i Zielona Góra (139,8 tys. mieszkańców wg stanu na rok 2017) (vgl. Urząd Statystyczny 2017). Dzielą one pomiędzy sobą funkcje administracyjne: Gorzów Wielkopolski jest siedzibą Wojewody Lubuskiego, czyli administracji rządowej, natomiast Zielona Góra jest siedzibą Sejmiku Województwa Lubuskiego, a tym samym siedzibą samorządu województwa. Oba miasta są również centrami regionów gospodarczych województwa. Oprócz dwóch miast na prawach powiatów (Gorzów Wlkp. i Zielona Góra), w skład województwa lubuskiego wchodzi łącznie 12 powiatów i 82 gminy (9 miejskich, 33 miejsko-wiejskie i 40 wiejskich – stan na 31.12.2017 r.).

O specyfice województwa lubuskiego decydują jego wody i lasy. I tak, jeśli chodzi o wody, na terenie województwa znajduje się ponad pół tysiąca jezior (26 z nich ma powierzchnię powyżej 100 ha), a ponadto rzeka Odra wraz ze swoim dorzeczem zasilanym po stronie polskiej m.in. przez Nysę Łużycką, Bóbr, oraz Wartę z Notecią i Obrą. Województwo

lubuskie jest najbardziej zalesionym województwem w kraju. Lasy zajmują około 49,3% powierzchni województwa. Większość z nich to lasy państwowe, zarządzane przez Regionalne Dyrekcje Lasów Państwowych w Zielonej Górze i w Szczecinie. Tylko około 1,9% stanowią lasy prywatne. Lasy pełnią różne funkcje: gospodarcze (pozyskiwanie drewna, grzybów, owoców leśnych, łowiectwo), są wykorzystywane do rekreacji i turystyki lub pełnią funkcję ekologiczną (retencja wody, produkcja tlenu), a także krajobrazową. Lasy w tym regionie są bogate w grzyby, jagody i zioła. Obfitość zwierzyny w lasach sprawia, że łowiectwo jest jednym z najważniejszych źródeł dochodów. Na terenie województwa znajdują się dwa parki narodowe („Ujście Warty” i część Drawieńskiego Parku Narodowego) oraz osiem parków krajobrazowych, a także Światowy Geopark UNESCO „Łuk Mużakowa”, który wyróżnia się wyjątkowymi wartościami geologicznymi, przyrodniczymi i kulturowymi. Po stronie niemieckiej obejmuje on swoim zasięgiem tereny położone w krajach związkowych Brandenburgia i Saksonia. Ponadto na terenie województwa znajduje się 67 rezerwatów przyrody o łącznej powierzchni 3.980,25 ha (stan na rok 2017), w których dominują rezerwaty leśne i torfowiskowe.

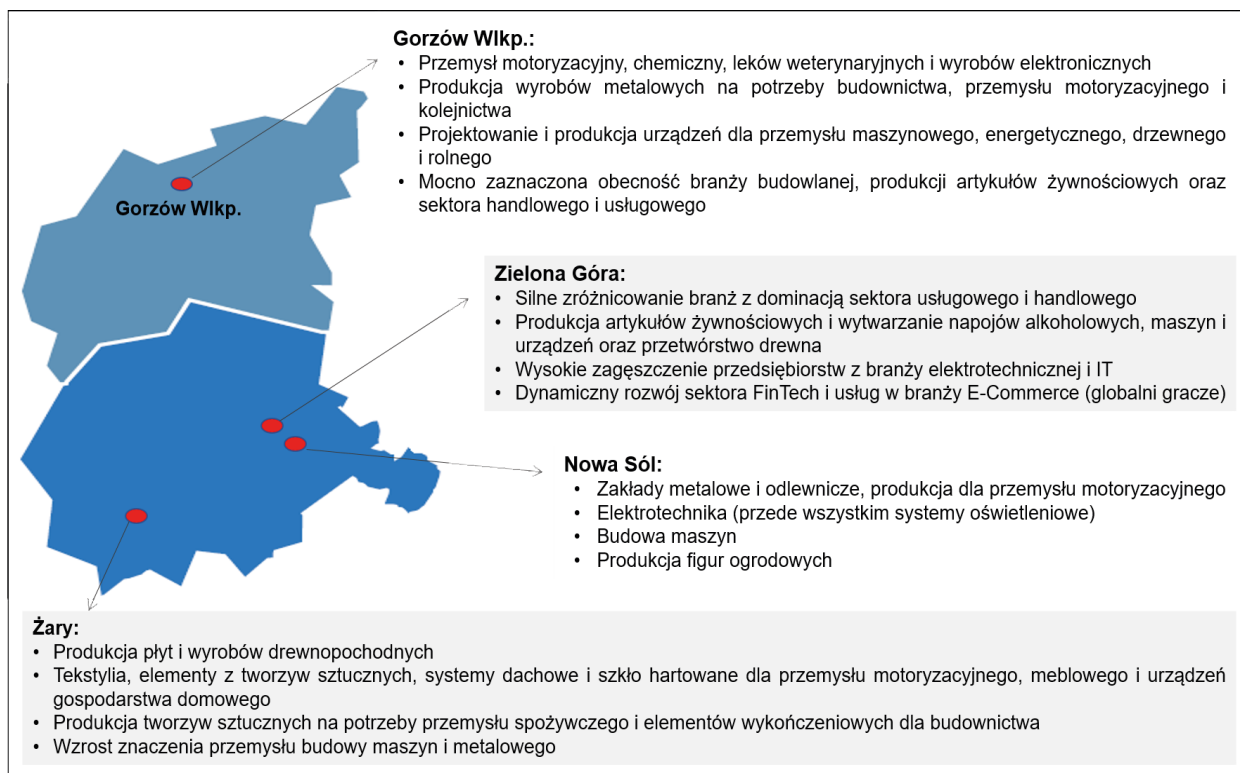
Do największych złóż surowców na terenie województwa lubuskiego należą przede wszystkim złoża gazu ziemnego i ropy naftowej (złoża we wschodniej i północno-wschodniej części województwa) oraz węgla brunatnego (zachodnia część województwa), które stanowią 25% wszystkich udokumentowanych złóż węgla brunatnego w Polsce. Nie bez znaczenia są również złoża rud miedzi i srebra, a także surowce dla budownictwa w południowej części województwa: piasek, żwir i glina.

W ostatnich latach w województwie lubuskim na znaczeniu zyskał przemysł, przy czym jako sektor priorytetowy można wyróżnić sektor motoryzacyjny. Dobry poziom dostępności zasobów sprzyja również dynamicznemu rozwojowi przemysłu drzewnego i meblarskiego, spożywczego oraz papierniczego. Równocześnie notowany jest dynamiczny rozwój w produkcji wyrobów metalowych, maszyn i urządzeń. Tutaj jest to przede wszystkim produkcja pieców do obróbki cieplnej. Ze względu na udział w ogólnej produkcji krajowej, województwo lubuskie jest również od lat wiodącym regionem w dziedzinie produkcji mięsa indyczego i wyrobów z tworzyw sztucznych. W okresie od 2012 do 2016 roku zaobserwować można spadek udziału budownictwa z 7,0% do 6,1% (Lubuski Plan Działań, s. 30).

Do rangi najważniejszych ośrodków gospodarczych województwa rozwinęły się cztery największe miasta regionu: Gorzów Wlkp., Zielona Góra, Żary i Nowa Sól, przy czym tylko Gorzów Wielkopolski znajduje się na terenie Euroregionu PEV (por. Ryc. 1).

Południowa część województwa, region wokół Zielonej Góry, znacznie różni się pod względem rozwoju od regionu wokół Gorzowa Wlkp., tak że w województwie lubuskim często mówi się o dwóch „podregionach” lub regionach gospodarczych: regionie gospodarczym Zielonej Góry i Gorzowa Wlkp. (por. Ryc. 9). Dynamika rozwoju i różnice pomiędzy oboma regionami wynikają z faktu, że Zielona Góra ma korzystniejsze niż Gorzów Wlkp. połączenia komunikacyjne z zagranicą, co sprawia, że miasto może w większym stopniu korzystać z przygranicznego położenia. Jednocześnie większa podaż gruntów w specjalnych strefach

ekonomicznych wokół Zielonej Góry (por. KAS, 2016, s. 31) sprzyja osiedlaniu się firm z udziałem kapitału zagranicznego. Większe w południowej części województwa zagęszczenie szkół wyższych, z Uniwersytetem Zielonogórskim na czele, sprzyja także silniejszemu rozwojowi gospodarczemu regionu. Porównując oba regiony pod względem liczby studentów na 1.000 mieszkańców, w regionie zielonogórskim jest ona dwukrotnie wyższa niż w regionie gorzowskim (por. tamże, s. 32). Należy to postrzegać jako ważny zasób regionu, gdyż dostęp do dobrze wyszkolonych kadr, zwłaszcza absolwentów kierunków technicznych, jest istotnym atutem lokalizacyjnym dla firm.



Ryc. 9: Obszary gospodarcze w województwie lubuskim i ich priorytetowe branże – kolor jasnoniebieski: Euroregion PRO EUROPA VIADRINA (zestawienie własne, na podstawie: Zespół roboczy, 2019, s. 30; ilustracja w oparciu o: KAS, 2016, s. 32)

Ryc. 9 przedstawione zostały najważniejsze branże województwa lubuskiego. Wynika z niej, że cztery największe miasta województwa (Gorzów Wlkp., Zielona Góra, Nowa Sól i Żary) różnią się od siebie znacznie pod względem gospodarczego ukierunkowania czy też priorytetowych branż. Zaznaczony kolorem jasnoniebieskim obszar w północnej części województwa należy do Euroregionu PEV.

Gorzów Wlkp. charakteryzuje się koncentracją dużych i nowoczesnych zakładów produkcyjnych, z których znacząca część to spółki córki światowych koncernów. Są one wiodącymi producentami w swoich branżach, m.in. w sektorach:

- motoryzacyjnym (np. FAURECIA Gorzów S.A.),
- produktów chemicznych (np. Stilon S.A.),

- leków weterynaryjnych i przemysłu farmaceutycznego (np. Vetoquinol S.A., Rhodia S.A.),
- urządzeń elektronicznych (np. TPV Displays Polska Sp. z o.o.).

W **Gorzowie Wlkp.** znajdują się również zakłady specjalizujące się w produkcji wyrobów metalowych dla przemysłu budowlanego, motoryzacyjnego i kolejowego, konstrukcji i urządzeń dla przemysłu maszynowego, energetycznego, drzewnego i rolniczego. Silnie reprezentowane są również budownictwo, produkcja żywności oraz sektor handlu i usług.

Zielona Góra charakteryzuje się zróżnicowaniem branż, z dominacją sektora usługowego i handlowego. W przetwórstwie przemysłowym ważną rolę odgrywają: produkcja żywności i napojów alkoholowych, maszyn i urządzeń oraz przetwórstwo drewna. Region zielonogórski charakteryzuje się również dużym zagęszczeniem firm z branży elektrotechnicznej i informatycznej. Dynamicznie rozwijają się sektory usług FinTech i E-Commerce.

Przetwórstwo przemysłowe w **Żarach** charakteryzuje się nowoczesnością i dużym zróżnicowaniem. Przy zastosowaniu najnowocześniejszych technologii produkowane są tu płyty drewnopochodne oraz wyroby na potrzeby przemysłu motoryzacyjnego: tekstylia, elementy z tworzyw sztucznych, systemy dachowe oraz szkło hartowane do pojazdów, a także do mebli i sprzętu AGD. Tworzywa sztuczne obejmują produkty dla przemysłu spożywczego oraz elementy wykończeniowe dla budownictwa. Ważną pozycję zajmuje również budowa maszyn i przemysł metalowy.

Nowa Sól, po załamaniu gospodarczym w latach dziewięćdziesiątych, ponownie rozwinęła się do pozycji silnego ośrodka przemysłowego. Działają tu liczne firmy z branży metalowej i odlewniczej, produkujące głównie dla odbiorców z branży motoryzacyjnej. Innowacyjne rozwiązania oferują firmy zajmujące się projektowaniem i budową maszyn, a branża elektrotechniczna dostarcza różnego rodzaju systemy oświetleniowe. Na gospodarczej mapie Nowej Soli zaznaczyły swoją obecność firmy z branży spożywczej oferujące zaawansowane półprodukty i dania gotowe. Pozostałością po latach dziewięćdziesiątych są również firmy produkujące w Nowej Soli ozdobne figury ogrodowe.

W kilku innych miastach województwa lubuskiego skoncentrowane są zakłady reprezentujące inne gałęzie przetwórstwa przemysłowego.

Na terenie województwa lubuskiego stosunkowo wysoka jest liczba przedsiębiorstw z udziałem kapitału zagranicznego (5,9 na 10 tys. mieszkańców w roku 2017; 4. miejsce w Polsce). Najwięcej kapitału zagranicznego w województwie lubuskim pochodzi z Niemiec (19% kapitału zagranicznego zainwestowanego w województwie), Włoch (11,8%) i Belgii (8,5%) (por. Zespół roboczy, 2019, s. 33). Na terenie województwa działa w sumie ponad 700 podmiotów z udziałem kapitału zagranicznego¹. Są to głównie mikro i małe przedsiębiorstwa (por. tamże).

¹ Więcej informacji pod adresem: https://www.otouczelnie.pl/miasto_dzial/658/Rynek-pracy-w-Zielonej-Gorze.

Dla osiedlania się firm z udziałem kapitału zagranicznego duże znaczenie mają specjalne strefy ekonomiczne, ponieważ oferta ulg podatkowych skierowana jest bezpośrednio do nich, podobno jak portfolio innych form wsparcia przez samorządy². Na terenie województwa lubuskiego funkcjonują łącznie trzy specjalne strefy ekonomiczne, z których największą jest Kostrzyńsko-Słubicka Specjalna Strefa Ekonomiczna (K-SSSE), utworzona w 1997 roku. W roku 2019 specjalne strefy ekonomiczne obejmowały w północno-zachodniej Polsce łącznie 35 powiatów z 238 gminami i 5 miastami. Należą do nich również powiaty województwa lubuskiego, które znajdują się w Euroregionie PEV³. Zlokalizowane tam firmy zatrudniały na koniec roku 2019 ponad 35 tys. pracowników, a planowane jest utworzenie kolejnych 8 tys. miejsc pracy (por. WUP, 2019, s. 12). Z katalogu inwestorów K-SSSE wynika, że firmy korzystające ze specjalnej strefy ekonomicznej osiedliły się w Euroregionie PEV głównie w Kostrzynie nad Odrą, Gorzowie Wlkp. i Słubicach (stan na rok 2019, por. Lista inwestorów, 2019).

Głównym atutem regionu pozostaje bliskość zachodniej granicy oraz dobrze rozwinięta sieć transportu drogowego i kolejowego. Dobrym warunkom dla rozwoju przemysłu sprzyja obecność uczelni wyższych z kierunkami politechnicznymi oraz atrakcyjna oferta specjalnych stref ekonomicznych.

Wszystkie przedsiębiorstwa zlokalizowane w sektorze usług wytworzyły w roku 2016 łącznie ok. 55% wartości dodanej brutto województwa – o 3,5% mniej niż w roku 2010 i o prawie 8% mniej niż wynosiła średnia krajowa. W sektorze usług zatrudnionych jest prawie 58% wszystkich osób zatrudnionych w województwie. 23,9% przedsiębiorstw w sektorze usług nastawionych jest na handel i naprawę pojazdów mechanicznych (stan na rok 2017), ale ich liczba maleje (w 2012 roku stanowiły one jeszcze 25,6%). Z drugiej strony, pozytywny rozwój obserwuje się w usługach związanych z nieruchomościami. W porównaniu z rokiem 2012 liczba tych firm wzrosła o 10,0%. W związku z tym wzrósł ich udział w ogólnej liczbie firm usługowych w województwie (9,9% w 2017 roku, podczas gdy w roku 2012 było to jeszcze 9,4%). Tendencję wzrostową odnotowały również firmy z sektora transportu i gospodarki magazynowej, w którym liczba firm wzrosła w roku 2017 o 6,0% w porównaniu do roku 2012. Udział przedsiębiorstw transportowych w ogólnej liczbie podmiotów gospodarczych w województwie wyniósł 6,8%.

W województwie lubuskim swoją pozycję ugruntował przede wszystkim Lubuski Klaster Metalowy⁴ z siedzibą w Gorzowie Wlkp. (por. Tab. 3).

Klaster w województwie lubuskim:

- Stowarzyszenie Lubuski Klaster Metalowy
- Klaster w branży energetycznej:
 - Gorzowski Klaster Energii (<http://www.gke.biz.pl/klaster.html>), członkowie:
 - Inneko Sp. z o.o. – lider i koordynator klastra, odbiorca energii

² http://www.kssse.pl/o_strefie.php

³ por.: http://www.kssse.pl/invest_in_the_west.php.

⁴ por.: <https://www.lubuskiklaster.pl/>

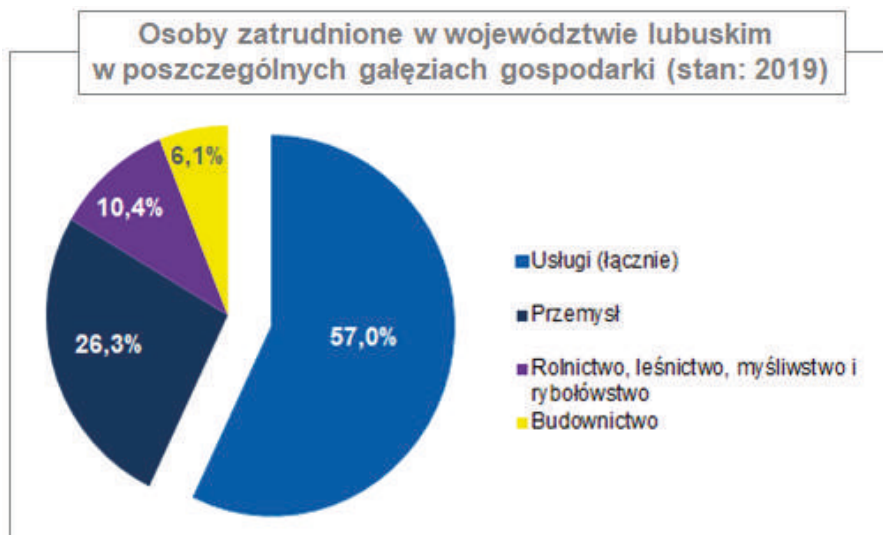
- Bioenergy Farm Stanowice Sp. z o.o. – producent energii
 - ENERI Sp. z o.o. – producent energii
 - Neo Energy Sp. z o.o. – producent energii
 - Gorzowskie Towarzystwo Budownictwa Społecznego Sp. z o.o. – odbiorca energii
 - ENERIS Surowce Sp. z o.o. – odbiorca energii
 - Instytut Chemicznej Przeróbki Węgla – jednostka badawczo-rozwojowa
 - energyREGION Rzepin (<https://klasterrzepin.pl/czlonkowie/>), członkowie:
 - Gmina Rzepin – lider i koordynator klastra
 - Buwita-Energia Sp. z o.o. – producent energii ze źródeł odnawialnych
 - Łowiecka Korporacja Eksportowa Maniszewo Sp. z o.o. – odbiorca energii, promotor odnawialnych źródeł energii
 - energyREGION Słońsk (<https://klasterslonsk.pl/czlonkowie/>), członkowie:
 - Gmina Słońsk – lider i koordynator klastra
 - FDJ-SunGroup sp. z o.o. – producent energii ze źródeł odnawialnych
 - Fotowoltaika Nowy Zagór Sp. z o.o. – producent energii ze źródeł odnawialnych
 - Chempo Sp. z o.o. – przedsiębiorstwo rolne, odbiorca energii
- Klasy międzynarodowe:
- Klaster Turystyki Historycznej
 - Klaster Zwalczania Roślin Inwazyjnych

Tab. 3: Przegląd klastrów w województwie lubuskim (por.: <http://www.gke.biz.pl/klaster.html>)

Obok firm z branży, izb gospodarczych, Lubuskiej Organizacji Pracodawców oraz istotnych dla branży szkół zawodowych i instytucji szkoleniowych, interesy branży na zewnątrz reprezentują również przedstawiciele polityki. Wspierają oni nawiązywanie kontaktów z innymi podmiotami, promują rozwój branży metalowej, prowadzone przez nią prace badawcze i pozyskiwanie wykwalifikowanych pracowników.

Pomimo dużego potencjału przyrodniczego i kulturowego, turystyka w Lubuskim ma wciąż wiele słabych stron. Wskaźnik wykorzystania turystycznej bazy noclegowej w województwie jest najniższy w kraju i wyniósł w roku 2017 28,8%, co oznacza, że potencjał regionu nie jest w pełni wykorzystywany (Zespół roboczy, 2019, s. 42). Jako przeszkody w rozwoju wymienia się brak infrastruktury i niewiele atrakcji turystycznych (tamże).

Najszybsze przyrosty ilości nowych przedsiębiorstw w latach 2012-2017 zostały odnotowane głównie w Słubicach, Gorzowie Wlkp. i Zielonej Górze. W tym pod tym względem pozostawały powiaty żagański, sulęciński i świebodziński (tamże, s. 31). Większość osób pracujących zawodowo w województwie lubuskim zatrudnionych jest w sektorze usług (57%), następnie w przemyśle (26,3%) oraz rolnictwie, leśnictwie, łowiectwie i rybactwie (łącznie 10,4%) i 6,1% w budownictwie (por. Ryc. 10).



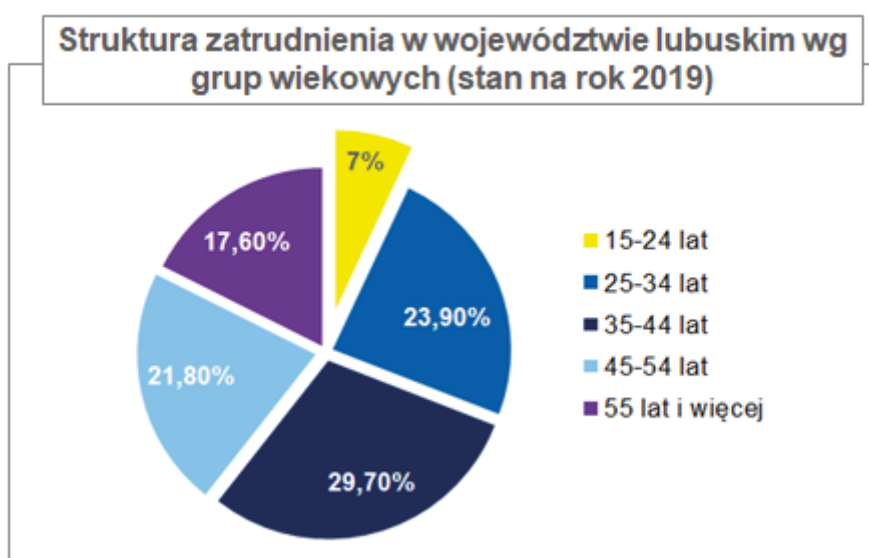
Ryc. 10: Osoby pracujące zarobkowo w województwie lubuskim w poszczególnych gałęziach gospodarki w 2019 r. – rozkład procentowy (źródło danych: Urząd Statystyczny w Zielonej Górze, 2019, s. 137)

W sektorze usług dominują handel i usługi motoryzacyjne z udziałem 27,61%. Daleko za nimi plasuje się liczba zatrudnionych przedsiębiorstwach transportowych i logistycznych (13,40%) oraz osoby pracujące zarobkowo w oświacie i wychowaniu (13,34%) (por. Ryc. 11). Ogólnie rzecz biorąc, stanowią one ponad połowę wszystkich usług sklasyfikowanych w tym sektorze (54,35%).



Ryc. 11: Osoby zatrudnione w województwie lubuskim w sektorze usługowym, stan na rok 2018 (źródło danych: Urząd Statystyczny w Zielonej Górze, 2019, s. 137)

W kwietniu 2020 roku stopa bezrobocia w województwie lubuskim wynosiła 5,6% i była nieco niższa od średniej krajowej (5,7%: por. Tramś-Zielińska, 2020, bez s.). Porównując dane dotyczące bezrobocia w poszczególnych latach począwszy od roku 2010 i zróżnicowane według wieku, bezrobocie stale maleje we wszystkich grupach wiekowych niezależnie od posiadanego poziomu wykształcenia (por. WUP, 2019, s. 147). Współczynnik zatrudnienia jest najwyższy wśród absolwentów szkół wyższych (81%), najniższy zaś wśród osób bez wykształcenia (11%) (por. WUP, 2019, s. 8). Wśród absolwentów szkół ponadpodstawowych najslabiej radzą sobie absolwenci liceów ogólnokształcących (54,9%), natomiast wszyscy pozostali (ze świadectwami ukończenia zasadniczych szkół zawodowych, szkół policealnych i średnich szkół zawodowych) szybciej odnajdują się w świecie pracy (współczynnik zatrudnienia odpowiednio 60,6% wzgl. 57,6%, por. tamże, s. 8). Najwyższy odsetek osób zatrudnionych z podziałem na grupy wiekowe stanowiły osoby pomiędzy 35. a 44. rokiem życia (29,7% = roczny wzrost o 0,4%) oraz pomiędzy 25. a 34. rokiem życia (23,9%) (por. Ryc. 12).



Ryc. 12: Struktura zatrudnienia w województwie lubuskim wg grup wiekowych, stan na rok 2019 (źródło danych: WUP, 2019, s. 147)

W wyniku zmian demograficznych i wzrostu gospodarczego, a także utrzymującego się na poziomie 3%, wysokiego PKB liczba bezrobotnych w województwie lubuskim osiągnęła w roku 2018 swój historycznie niski poziom 30 tysięcy osób (por. Lubuski Plan Działań, 2018, s. 3). W zależności od regionu stopa bezrobocia waha się od 2,7 % (Gorzów Wlkp.) do 11 % (powiat międzyszecki) (por. tamże, s. 3).

Według „Barometru zawodów 2020 Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Zielonej Górze w województwie nie występują zawody nadwyżkowe, 57 z ogólnej liczby 168 odnotowanych zawodów sklasyfikowano jako deficytowe, a kolejnych 95 można znaleźć w kategorii zawodów zrównoważonych (por. WUP, 2019, od s. 13). Zapotrzebowanie na pracowników wykwalifikowanych jest odczuwalne we wszystkich sektorach gospodarki i będzie się

utrzymywać. Największe zapotrzebowanie na wykwalifikowanych pracowników można zaobserwować w branży budowlanej, transportowej, gastronomicznej, medycznej, techniczno-przemysłowej, a także usługowej i finansowej. Wynika to częściowo z trudności z dopasowaniem się, które można przypisać brakowi doświadczenia zawodowego kandydatów i kandydatek lub brakowi kwalifikacji, ale także z różnic pomiędzy oczekiwaniami kandydatów i kandydatek, a niskiej jakości ofertami pracodawców (por. tamże, od s. 14). Te ostatnie można spotkać przede wszystkim w branży budowlanej, która w coraz większym stopniu kieruje swoje oferty do pracowników z Ukrainy (por. WUP, 2019, s. 14). Dotyczy to jednak również takich zawodów jak np. nauczyciel, w którym oferuje się zatrudnienie w niepełnym wymiarze, z mniejszą liczbą godzin (por. tamże, s. 15).

Dla regionu, a zwłaszcza dla lubuskiego rynku pracy, charakterystyczne są utrzymujące się już od lat 90. negatywne tendencje demograficzne. Jedynie w latach 2010-2012 sytuacja demograficzna znajdowała się w stanie równowagi (por. WUP, 2019, s. 10). Trudności z pozyskaniem pracowników wykwalifikowanych oraz postępujące starzenie się społeczeństwa w województwie lubuskim wynikają nie tylko z niskiego przyrostu naturalnego, ale są dodatkowo pogłębiane przez odpływ ludności (Zespół roboczy, 2019, s. 7). Jeśli mieszkańcy województwa lubuskiego decydują się już na opuszczenie swojego regionu, 96,9% z nich migruje do innych krajów europejskich: najczęściej do Niemiec (52%), Wielkiej Brytanii (17,7%) względnie Holandii (9,2%) (por. WUP, 2019, s. 11). W przeciwieństwie jednak do tego, w roku 2018 odnotowano również znaczący wzrost migracji do województwa lubuskiego. W porównaniu z rokiem poprzednim nastąpił wzrost o 30,3% (por. tamże, s. 11). 94% imigrantów pochodziło z krajów europejskich. Największą grupę imigrantów stanowili Niemcy (30%), następnie obywatele Wielkiej Brytanii (20,9%) i Ukrainy (10,6%). Niemniej jednak saldo dla województwa lubuskiego pozostaje ujemne.

4.3 Porównanie niemieckiego i polskiego obszaru gospodarczego w Euroregionie PRO EUROPA VIADRINA

Niniejsza analiza opiera się głównie na danych z kraju związkowego Brandenburgia i Województwa Lubuskiego, należy więc w tym miejscu przypomnieć, że Euroregion PRO EUROPA VIADRINA obejmuje jedynie część kraju związkowego Brandenburgia i północną część województwa lubuskiego (Ryc. 1). Niemniej jednak tendencje i wnioski z przeprowadzonej analizy można odnieść również do Euroregionu PRO EUROPA VIADRINA. I tak np. analiza danych wskazuje, że obie części Euroregionu charakteryzują się podobnymi gałęziami przemysłu i w obu dominuje sektor usług (Brandenburgia: por. podrozdział 3.1, Województwo Lubuskie: podrozdział 3.2).

Aspekt	W obu częściach Euroregionu
Branże	• podobne branże, dominują usługi ○ liczba zatrudnionych w sektorze usług

	Brandenburgia: 48% ; Województwo Lubuskie: 57%
--	--

Zarówno po stronie polskiej, jak i niemieckiej Euroregion PRO EUROPA VIADRINA charakteryzuje się pod względem krajobrazowym bogactwem wód, lasów i przyrodniczych obszarów chronionych. Sprawia to, że, zwłaszcza pod kątem turystyki, dysponuje on ważnymi zasobami, aczkolwiek istniejące w tym zakresie po obu stronach Odry potencjały nie są w pełni wykorzystywane (por. Urząd Statystyczny, 2019 a, s. 16; Keller, 2019). W obu częściach Euroregionu sektor ten rozwija się bardzo pozytywnie, walcząc jednocześnie z ogromnym niedoborem wykwalifikowanych pracowników.

Aspekt	W obu częściach Euroregionu
Turystyka	- pozytywny trend rozwojowy - Szczególnie dotkliwie odczuwany brak wykwalifikowanych pracowników

W **Brandenburgii** ten pozytywny trend utrzymuje się nieprzerwanie już od roku 1992 (por. Amt für Statistik, 2020, s. 3). W roku 2019 w brandenburskiej branży turystycznej odnotowano 3,2% więcej noclegów niż w roku poprzednim (por. tamże, s. 1). Najwięcej turystów zagranicznych, którzy odwiedzili Brandenburgię, pochodziło z Polski (160500, w doniesieniu do roku poprzedniego przyrost o 4,5% por. Amt für Statistik 2020, 2)

Pomimo pozytywnego rozwoju i liczby 100.300 osób pracujących obecnie zarobkowo w tym sektorze (zatrudnionych bezpośrednio i pośrednio, por. tamże, s. 4), liczba uczniów pobierających naukę zawodu w systemie dualnym w branży gastronomicznej i hotelarskiej w latach 2014-2018 nieznacznie spadła (por. Amt für Statistik, 2019 a). Deficyt pracowników wykwalifikowanych jest postrzegany przez 71,5% firm z sektora jako największe zagrożenie dla rozwoju regionu (por. IHK-Potsdam, 2019).

Również **województwo lubuskie** odwiedziło w roku 2018 o 4% więcej turystów (687.751 osób) niż w roku 2017. Sprzedano również o 5% więcej noclegów niż w roku poprzednim (łącznie 1.429.521 noclegów, por. Urząd Statystyczny, 2019 a). Najwięcej turystów zagranicznych pochodziło z innych krajów europejskich (97,6%), w tym 30,9% z Niemiec (por. Urząd Statystyczny, 2019 a, s. 20). Również w polskiej części Euroregionu gastronomia należy do obszarów dotkniętych deficytem wykwalifikowanych pracowników (por. Zespół roboczy, 2019, s. 26).

W obu częściach Euroregionu zapotrzebowanie na pracowników wykwalifikowanych we wszystkich sektorach jest tak samo wyraźne, co może mieć długoterminowy negatywny wpływ na rozwój Euroregionu PRO EUROPA VIADRINA jako obszaru gospodarczego i

miejsca życia jego mieszkańców. Zarówno w Brandenburgii, jak i w województwie lubuskim można to tłumaczyć starzeniem się społeczeństwa i spadkiem wskaźnika urodzeń.

Aspekt	W obu częściach Euroregionu
Starzenie społeczeństwa	- niskie wskaźniki urodzeń - Odpływ ludności

W województwie lubuskim wynosił on w roku 2018 -1,5 na 1.000 mieszkańców, a w Brandenburgii nieco poniżej -5 (zob. Urząd Statystyczny, 2020, s. 5). Ludność Brandenburgii jest przeciętnie nieco młodsza niż ludność województwa lubuskiego (por. Tab. 4).

Region	Mężczyźni	Kobiety
Brandenburgia	38,9	42,1
Województwo lubuskie	48,7	51,6

Tab. 4: Przeciętny wiek ludności z podziałem na płci, stan na rok 2018 (źródło danych: Urząd Statystyczny, 2020, s. 5)

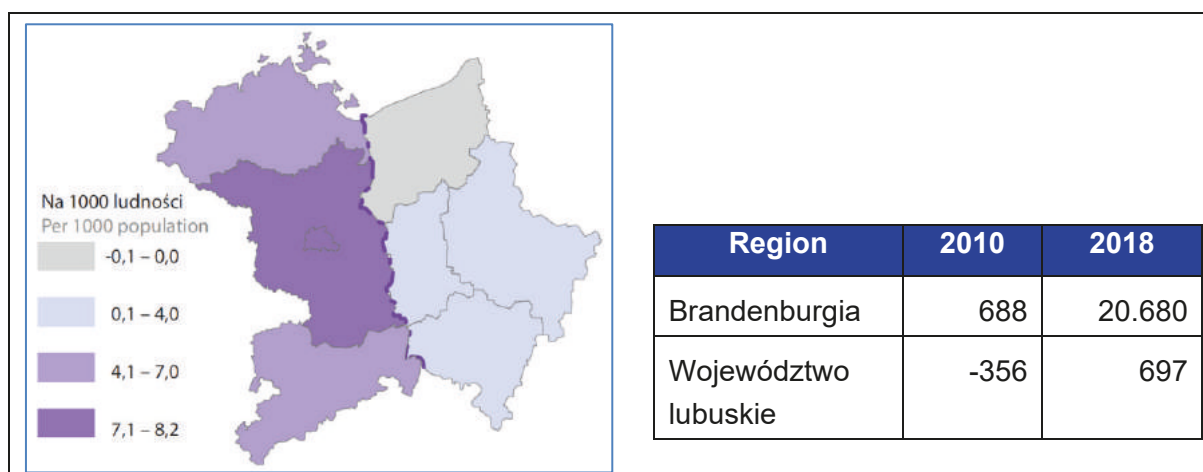
Starzenie się społeczeństwa pogłębia trwająca już od początku okresu przemian społeczno-politycznych emigracja.

Aspekt	W obu częściach Euroregionu
Migracja młodych ludzi z regionu PEV	Stosunkowo niewiele szkół wyższych

Na emigrację młodych ludzi z Euroregionu PEV ma z kolei wpływ również stosunkowo niewielka liczba szkół wyższych. W niemieckiej części Euroregionu znajduje się tylko jeden uniwersytet (Uniwersytet Europejski Viadrina we Frankfurcie nad Odrą) z trzema wydziałami (prawo, kulturoznawstwo i ekonomia). Lokalna oferta miejsc w szkołach wyższych jest w nowych krajach związkowych Niemiec szczególnie słaba, co niektórzy autorzy wykorzystują do wyjaśnienia niższej skłonności do studiowania panującej w Brandenburgii, Meklemburgii-Pomorzu Przednim i Turyngii, wskazując, że skutkuje to nie tylko dłuższymi dojazdami i koniecznością poniesienia wyższych nakładów finansowych i czasowych, ale także uniemożliwia kontynuację wspólnego mieszkania z rodzicami podczas studiów (por. Action Council on Education, 2019, s. 37, cyt. za Helbig et al., 2017). Oferta studiów w polskiej części Euroregionu, w Gorzowie Wlkp., jest nieco większa i bardziej zróżnicowana (2 uczelnie wyższe, filie Uniwersytetu Poznańskiego i Uniwersytetu Zachodniopomorskiego), ale musi konkurować z położonymi w pobliżu renomowanymi uniwersytetami i wyższymi szkołami zawodowymi odpowiednio w Poznaniu, Wrocławiu i Szczecinie.

Aspekt	W obu częściach Euroregionu
Imigracja	Znaczący wzrost napływu pracowników z zagranicy

W obu częściach Euroregionu zapotrzebowanie na wykwalifikowanych pracowników jest przynajmniej częściowo zaspokajane przez pracowników zagranicznych (por. Niemcy: PEV, 2017 a; Polska: Zespół roboczy, 2019, s. 28). Saldo migracji jest przy tym znacznie wyższe we wschodnich krajach związkowych Niemiec niż w zachodnich województwach Polski. W Brandenburgii w przeliczeniu na 1.000 mieszkańców osiągnęło ono 8,2%, co jest najwyższą wartością wśród wschodnich krajów związkowych Niemiec, natomiast w województwie lubuskim 0,7%, co jest najniższą wartością wśród regionów graniczących z Niemcami (patrz Ryc. 13). Jednocześnie liczba osób dojeżdżających z Polski do pracy w Brandenburgii wzrosła w okresie od 2011 do 2016 roku ośmiokrotnie (ze 198 do 1.576 osób). Również liczba niemieckich gmin, w których znajdują się firmy zatrudniające pracowników z Polski, wzrosła w tym samym okresie z 3 do 24 (por. PEV, 2017).



Ryc. 13: Saldo migracji ludności w regionie w polsko-niemieckiego pogranicza, stan na rok 2018 (źródło ilustracji i danych: Urząd Statystyczny, 2020, s. 9)

W latach 2012-2017 liczba cudzoziemców mieszkających w województwie lubuskim wzrosła czterokrotnie. Wśród nich liczba Ukraińców wzrosła o 91%, Niemców o 50%, a Bułgarów o 12% (Zespół roboczy, 2019, s. 28). Również tutaj pracodawcy coraz częściej sygnalizują chęć zatrudnienia pracowników z zagranicy (por. tamże, s. 28). Większość pracowników z przeszłością migracyjną jest zatrudniona w transporcie, gospodarce magazynowej i przemyśle lub wykonuje proste prace (por. tamże, s. 29).

Euroregion, który już teraz jest słabo zaludniony (por. odpowiednio podrozdziały 3.1 i 3.2), ze względu na swoje szczególne położenie stoi przed poważnymi **wyzwaniami**, które również kształtują jego rozwój:

Aspekt	W Polsce i w Niemczech
Położenie geograficzne PEV	• "Regiony peryferyjne" • "Regiony tranzytowe" • Położony pomiędzy metropoliami

- Zarówno Brandenburgia, jak i województwo lubuskie są położone stosunkowo daleko od krajowych centrów gospodarczych („regiony peryferyjne”).
- Obie części Euroregionu położone są na krajowych lub międzynarodowych szlakach komunikacyjnych („regiony tranzytowe”): Berlin-Warszawa wzgl. Berlin-Moskwa, lub w Polsce dodatkowo na trasie Północ-Południe / Szczecin-Śląsk wzgl. Północ-Południe Europy).
- Obie części Euroregionu są położone pomiędzy metropoliami, które oferują większą i bardziej zróżnicowaną ofertę pracy niż sam Euroregion (w niemieckiej części Euroregionu – Berlin, a w polskiej – Poznań, Wrocław i Szczecin). Szczególne znaczenie dla Euroregionu ma bliskość Berlina, do którego dojeżdża do pracy coraz więcej Brandenburczyków, a także Polaków (por. Kixmüller/Bockenheimer, 2019; PEV, 2017, s. 27).

Poniżej wskazane są **różnice** między polskim i niemieckim regionem przygranicznym (na poziomie krajów związkowych/województw).

Aspekt	Województwo lubuskie	Brandenburgia
Pracownicy zatrudnieni w pełnym wymiarze godzin (pro rata):	94,3%	77,2%

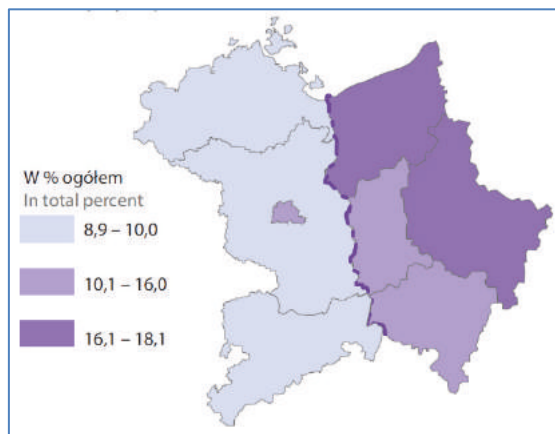
- W województwach graniczących z Niemcami 94,3% wszystkich zatrudnionych pracuje w pełnym wymiarze godzin. W Brandenburgii wskaźnik ten wynosi 77,2% (por. Urząd Statystyczny, 2020, s. 19).

Aspekt	Województwo lubuskie	Brandenburgia
Stopa bezrobocia	• Mężczyźni: 8,3% • Kobiety: 4,8%.	• Mężczyźni 33,5%, • Kobiety 19,5%

- Stopa bezrobocia w województwie lubuskim wynosiła w roku 2018 8,3% dla mężczyzn i 4,8% dla kobiet, a w Brandenburgii odpowiednio 33,5% dla mężczyzn i 19,5% dla kobiet (por. tamże, s. 21).

Aspekt	Województwo lubuskie	Brandenburgia
Udział osób pracujących na własny rachunek w ogólnej liczbie pracujących	• Około 10,10% -16,00%	• Około 8,90%-10,00%.

- Również udział osób pracujących na własny rachunek w ogólnej liczbie osób pracujących zarobkowo różni się od siebie w obu regionach przygranicznych. W roku 2018 w województwie lubuskim wyniósł on 14,3%, co jest relatywnie niskim poziomem w porównaniu z województwami sąsiednimi (por. Urząd Statystyczny, 2020, 20). W Brandenburgii jest on znacznie niższy i waha się w granicach od 8,9% do 10,0% (por. Ryc. 14).



Ryc. 14: Udział osób pracujących na własny rachunek w ogólnej ilości osób zatrudnionych w regionie pogranicza polsko-niemieckiego, stan na rok 2018 (źródło ilustracji: Urząd Statystyczny Zielona Góra, 2020, s. 20)

Aspekt	Województwo lubuskie	Brandenburgia
Zatrudnieni w handlu, transporcie, logistyce, gastronomii i hotelarstwie	• 44%	• 23%

- W przeliczeniu na wszystkich zatrudnionych, w województwie lubuskim jest prawie dwa razy więcej zatrudnionych w sektorze handlu, transportu, gospodarki magazynowej oraz gastronomii i hotelarstwa niż w Brandenburgii (w województwie lubuskim: 44,1%, por. podrozdział 4.2, Ryc. 11; a w Brandenburgii 23%, por. podrozdział 4.1, Ryc. 5).

- W województwie lubuskim liczba pracujących za granicą wzrosła w latach 2010 - 2018 o 3% i wyniosła w 2018 roku 4,9% (por. Urząd Statystyczny, 2020, s. 17). Województwo zajmuje również pierwsze miejsce w Polsce pod względem udziału pracujących zawodowo poza miejscem zamieszkania (por. tamże, s. 17).

Aspekt	Województwo lubuskie	Brandenburgia
Połączenie a) Ze stolicą państwa, b) Międzynarodowym lotniskiem	słabsze	lepsze
Branże	Słabsze klastry	Bardziej widoczne klastry

- Województwo lubuskie ma znacznie słabsze połączenia ze stolicą Polski niż Brandenburgia z Berlinem. W przeciwieństwie do Brandenburgii nie ma tu również w bezpośredniej bliskości międzynarodowego portu lotniczego.
- Dzięki trzem klastrom (przemysł spożywczy, tworzywa sztuczne i chemia) reprezentacja poszczególnych branż w Brandenburgii jest bardziej widoczna. Z kolei po stronie polskiej występują trzy klastry energetyczne oraz klastr turystyki historycznej (por. podrozdziały 3.1 i 3.2).

Aspekt	Województwo lubuskie	Brandenburgia
Specjalne strefy ekonomiczne	Kostrzyńska Specjalna Strefa Ekonomiczna - SSSE: firmy sektora FinTech i IT	Brak

- Po polskiej stronie istnieją specjalne strefy ekonomiczne. Dla Euroregionu Pro Europa Viadrina duże znaczenie ma Kostrzyńska SSE, w której koncentrują się firmy z sektora FinTech i branż informatycznych, zlokalizowane głównie w Gorzowie Wlkp. i Kostrzynie nad Odrą.

5. Systemy edukacyjne w Niemczech i Polsce

Niniejszy rozdział skupia się na warunkach ramowych, w których osadzone są szkoły w Euroregionie PRO EUROPA VIADRINA oraz w których uczniowie mieszkający w euroregionie są przygotowywani do przejścia na rynek pracy. Rozdział rozpoczyna opis struktury i cech charakteryzujących system szkolnictwa w obydwóch krajach. Również w tym rozdziale poruszane są tematy szczególnie istotne w kontekście doradztwa zawodowego. Należą do nich kwestie takie jak: Jakie ścieżki edukacji wybierają uczniowie niemieccy i polscy? Jakie możliwości mają uczniowie po obu stronach Odry i które cieszą się większą lub mniejszą popularnością?

Analiza ukierunkowana jest również w tym rozdziale na wychwycenie i prezentację podobieństw i różnic w obu częściach Euroregionu PRO EUROPA VIADRINA. Są one kluczowe dla rozważenia możliwości wsparcia doradztwa zawodowego i wprowadzenia do niego wątku transgraniczności – spójnego z systemami szkolnictwa w obydwóch częściach Euroregionu.

5.1 System edukacyjny w Niemczech

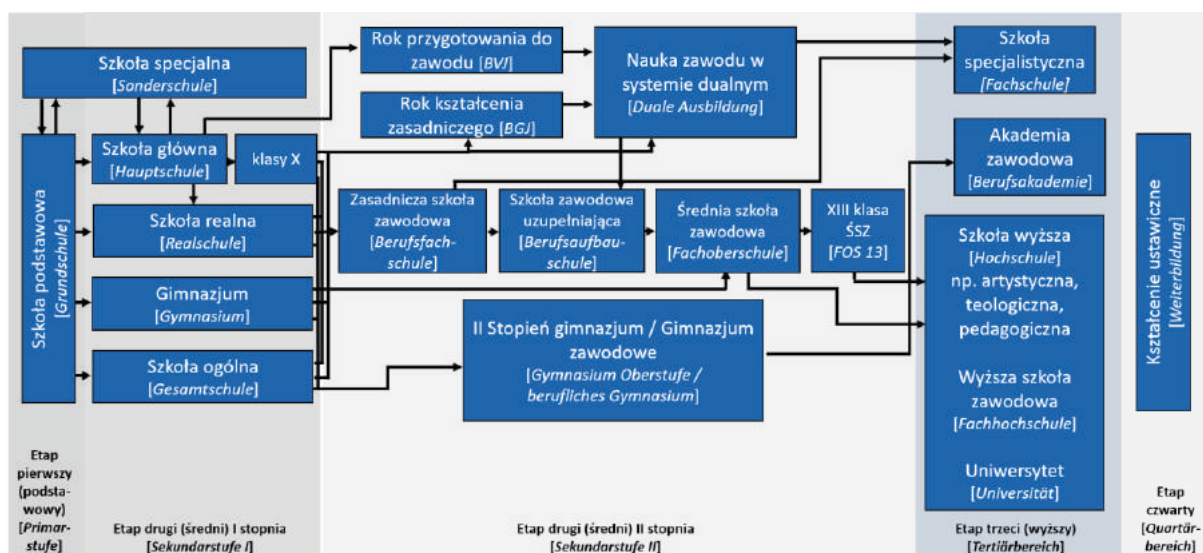
W Republice Federalnej Niemiec obowiązuje federalny system rządów, który w 1949 roku (por. Klaeren 2013) został konstytucyjnie zapisany w Ustawie Zasadniczej. Dla systemu edukacji oznacza to, że w gestię Federacji nie są przekazywane (prawie) żadne obowiązki ustawodawcze ani administracyjne. Pozostają one w gestii szesnastu krajów związkowych (na zasadzie tzw. „zwierzchnictwa kulturowego”). Ustawa Zasadnicza Republiki Federalnej Niemiec zawiera kilka fundamentalnych zapisów dotyczących kwestii edukacji, nauki i kultury: gwarancję wolności wiary i światopoglądu, swobodnego wyboru zawodu i miejsca kształcenia, równości wobec prawa i praw opiekunów prawnych, a także państwowy nadzór nad całym systemem szkolnictwa (por. Döbert 2017, s. 164). Krajom związkowym przyznano autonomię w zakresie kształtowania ustawodawstwa, zarządzania i administrowania systemem szkolnym (por. art. 7 Ustawy Zasadniczej). Tak więc, oprócz kontroli szkół, do ich kompetencji należy również formułowanie

„misji edukacyjnej i wychowawczej szkół, planowanie i projektowanie struktur organizacyjnych systemu szkolnictwa, merytoryczne ukierunkowanie szkoły poprzez standaryzację celów edukacyjnych i wychowawczych w ramach obowiązujących programów nauczania i rozkładów lekcji, określenie centralnych standardów wyników i oceniania, uporządkowanie statutów szkół, uregulowanie statusu prawnego nauczycieli, obowiązku szkolnego i rozumienia szkoły, a także zatwierdzanie podręczników i innych środków nauczania. Wszystkie istotne decyzje dotyczące systemu szkolnictwa są zastrzeżone dla [...] parlamentu krajowego (zastrzeżenie parlamentarne i ustawodawcze). Wykonywanie ustaw i kierowanie systemem szkolnym należy do obowiązków państwowej administracji szkolnej.” (cyt. za: Döbert, 2017, s. 164)

Gminom przypada w udziale odpowiedzialność za zewnętrzne sprawy szkół, które dotyczą planowania, zakładania, organizacji, wyposażania i utrzymania szkół (por. tamże, s. 165). Ramowe programy nauczania dla szkół ogólnokształcących i sprawy wewnątrzszkolne opracowywane są przez ministerstwa krajów związkowych odpowiedzialnych za edukację, które zobowiązane są do przestrzegania standardów edukacyjnych przyjętych przez Stałą Konferencję Ministrów Edukacji i Kultury krajów związkowych Republiki Federalnej Niemiec [niem. *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, KMK*]. Obowiązek ten dotyczy w szczególności sformułowanych tam wyników nauczania, ogólnych celów edukacyjnych i kompetencji, które mają zostać nabyte przez uczniów i uczennice w danej grupie wiekowej (por. § 11 Brandenburgskiej Ustawy o Szkolnictwie, niem. *Brandenburgisches Schulgesetz, BbgSchulG*). Oprócz struktury organizacyjnej szkół, ustawy o szkolnictwie poszczególnych krajów związkowych określają, jakie świadectwa końcowe i uprawnienia można uzyskać po ukończeniu drugiego (średniego) etapu kształcenia I i II stopnia [niem. *Sekundarstufe I i II*] (por. Döbert, 2017, s. 165).

System edukacji w Niemczech opiera się na podstawowych ramach czterech etapów (poziomów) kształcenia, z których pierwsze trzy tworzą system szkolnictwa (por. Ryc. 15).

Cechą charakterystyczną niemieckiego systemu szkolnictwa jest duża różnorodność typów szkół na drugim (średnim) etapie kształcenia I stopnia [niem. *Sekundarstufe I*]. Wynika to z dużej heterogeniczności społecznej i kulturowej społeczeństwa oraz z dążenia do homogenizacji grup uczących się w szkołach (por. Döbert, 2017, s. 162). Badania potwierdzają, że na wybór rodzaju szkoły na poziomie szkół średnich I stopnia duży wpływ ma pochodzenie społeczne (por. Helbig/Jähnen 2018, 72).



Ryc. 15: System edukacji w Niemczech (źródło: opracowanie własne w oparciu o: <https://deacademic.com/dic.nsf/dewiki/171291>)

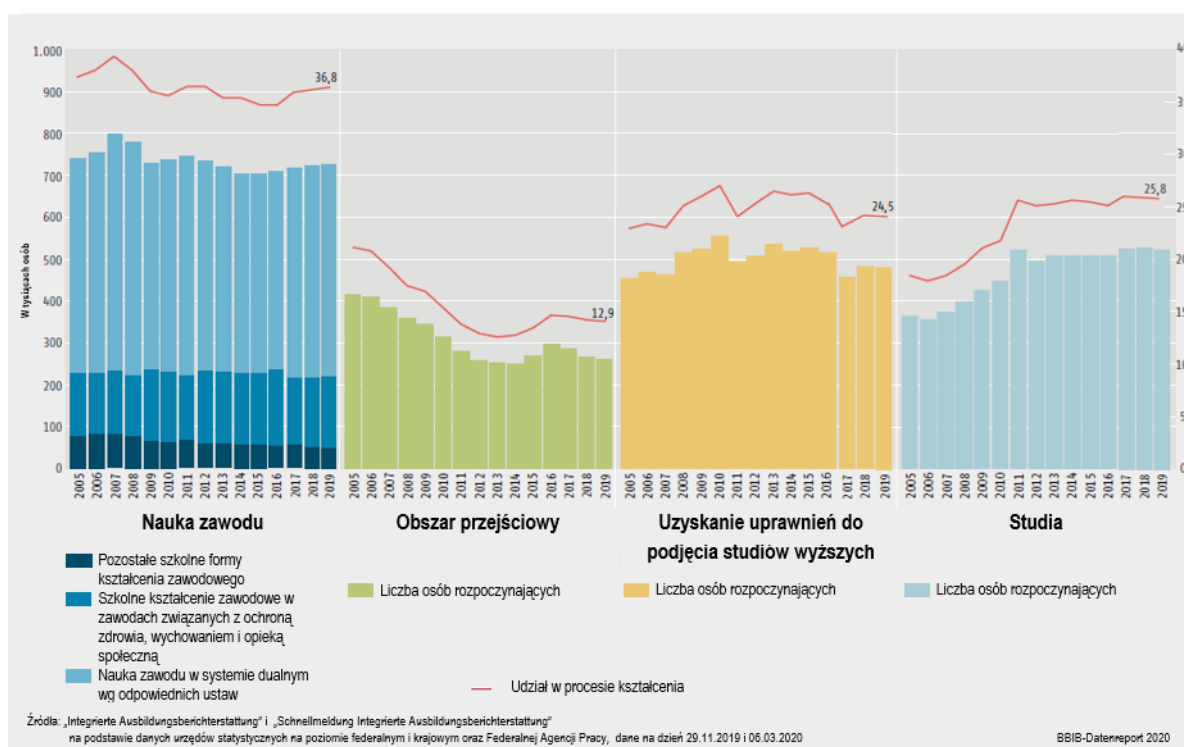
Autonomia krajów związkowych w zakresie kształtowania systemu edukacji skutkuje tym, że typy szkół w poszczególnych krajach związkowych mogą mieć różne nazwy i różnić się od siebie w swojej konstrukcji (w Badenii-Wirtembergii: *Hauptschule* / *Werkrealschule*, *Gemeinschaftsschule*; w Dolnej Saksonii: *Integrierte Gesamtschule*; w Brandenburgii: *Oberschule*). Wynika to z odmiennych tradycji, jak również z różnic w rozwoju historycznym, edukacyjno-politycznym i gospodarczym poszczególnych krajów związkowych. W niniejszej analizie bardziej szczegółowo naświetlono system szkolnictwa (poziom podstawowy oraz poziom średni I i II stopnia) w kraju związkowym Brandenburgia (por. podrozdział 6.1).

Zachowania na etapie przejścia w życie zawodowe

Jeśli przeanalizuje się zachowania uczniów i uczennic w Niemczech na etapie przejścia w życie zawodowe w okresie 2005-2019 w odniesieniu do czterech sektorów kształcenia (por. Ryc. 16), staje się jasne, że nauka zawodu zajmuje w Niemczech wysoką pozycję. Ponad połowa (54,5% w roku 2018) rocznika rozpoczyna naukę jednego z 325 uznanych zawodów objętych systemem kształcenia (stan: październik 2019, por.: BIBB 2020). Około 20% z grupy pozostałych uczniów i uczennic, którzy zdecydowali się na kształcenie zawodowe poniżej sektora szkolnictwa wyższego, weszło do tzw. sektora (obszaru) przejściowego, który należy rozumieć jako zbiorcze określenie dużej liczby różnych działań wspierających

rozwój zawodowy i kształcenie zawodowe, ale który nie oferuje pełnoprawnego wykształcenia zawodowego (por. Pimminger, 2020, s. 5).

W sektorze szkolnictwa wyższego daje się zauważyć, że zainteresowanie uczniów i uczennic uzyskaniem wykształcenia wyższego znacznie w tym okresie wzrosło i utrzymuje się na stabilnym wysokim poziomie, podczas gdy w pozostałych sektorach można zaobserwować wahania (por. Ryc. 16). Inne analizy dotyczące zachowań młodzieży związanych z przechodzeniem w życie zawodowe potwierdzają utrzymującą się tendencję do zwiększania aspiracji edukacyjnych wśród młodych ludzi (por. BIBB, 2020, 83). W latach 2006-2016 liczba absolwentów i absolwentek ze świadectwem ukończenia szkoły średniej I stopnia [niem. *mittlerer Schulabschluss*, najczęściej po ukończeniu X klasy] wzrosła o osiem punktów procentowych (z 46% do 54%), a tych z maturą [niem. *Abitur*] o 11 punktów procentowych (z 30% do 41%) (por. Autorengruppe Bildungsbericht, 2018, s. 125).



Ryc. 16: Zachowania na etapie przejścia w życie zawodowe w latach 2005-2019 (źródło: BIBB, 2019, s. 84)

W tym miejscu należy zauważyć, że młode kobiety są reprezentowane w dualnym kształceniu zawodowym w mniejszym stopniu, a ich wybory zawodowe koncentrują się jedynie na kilku zawodach objętych systemem kształcenia. W 2008 roku 53% dziewcząt wybrało jeden z dziesięciu, a 71% jeden z dwadziestu zawodów najczęściej wybieranych przez kobiety. Wśród chłopców natomiast 36% wybrało jeden z dziesięciu, a 56% jeden z dwadziestu zawodów najczęściej wybieranych przez mężczyzn (por. Pimminger, 2020, s. 9).

	Nauka zawodu	Obszar przejściowy	Uzyskanie uprawnień do podjęcia nauki w szkołach wyższych	Studia	% mieszkańców w grupie wiekowej 15-24 lat*
Niemcy ogółem:	-1,2 %	-38,9 %	7,0 %	39,7 %	-11,1 %
- cz. zachodnia	7,5 %	-35,7 %	11,7 %	42,5 %	-3,3 %
- cz. wschodnia	-29,5 %	-57,5 %	-12,6 %	28,7 %	-38,3 %
Brandenburgia	-40,1 %	-58,3 %	-13,6 %	10,1 %	-44,0 %
Meklemburgia-Pomorze Przednie	-43,3 %	-68,0 %	-10,2 %	12,8 %	-47,8 %

* w przedziale lat 2005-2019

Tab. 5: Zmiany liczby osób podejmujących kształcenie w poszczególnych sektorach w latach 2005-2019 (źródło: BIBB, 2020, s. 92)

Porównując ze sobą zachowania uczniów i uczennic ze wschodniej i zachodniej części Niemiec na etapie przejścia w życie zawodowe zauważa się, że spadek liczby uczniów i uczennic w trzech sektorach: sektorze nauki zawodu, sektorze przejściowym i sektorze uzyskania uprawnień do podjęcia nauki w szkołach wyższych [*niem. Hochschulzugangsberechtigung*] jest większy w Niemczech wschodnich niż w zachodnich (por. Tab. 5).

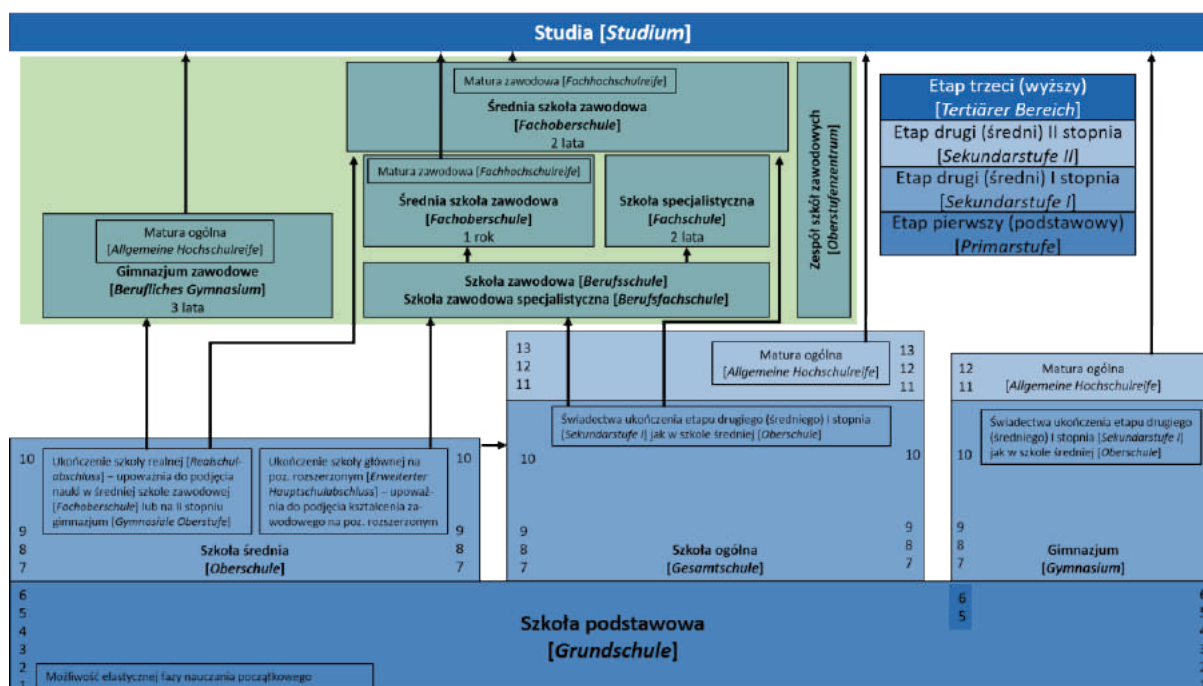
W tych sektorach spadek w Brandenburgii jest (po Meklemburgii-Pomorzu Przednim) największy w Niemczech. Zmiany tej nie można przypisać wyłącznie zmianie w zachowaniach uczniów i uczennic we wschodnich krajach związkowych na etapie przejścia w życie zawodowe, lecz należy ją rozpatrywać w kontekście ogólnych tendencji demograficznych. Na przykład liczba mieszkańców Brandenburgii w grupie wiekowej od 15 do 24 lat zmniejszyła się w latach 2005-2019 niemal o połowę (por. Tab. 5). Zmiany te należy również postrzegać jako konsekwencję migracji do zachodniej części Niemiec, ponieważ od momentu ponownego zjednoczenia Niemiec ponad 25% mieszkańców w wieku 18-30 lat wyjechało do zachodnich Niemiec (por. Bangel et al., 2019).

Kolejne wyzwanie na etapie przechodzenia ze szkoły do życia zawodowego stanowią absolwenci i absolwentki bez świadectwa ukończenia szkoły średniej I stopnia (X klasa). W 2016 roku na terenie całych Niemiec było to ponad 49.000 młodych ludzi, z których 71% ukończyło szkoły specjalne [*niem. Förderschulen*] (por. Autorengruppe Bildungsbericht, 2018, s. 122). Pod tym względem odsetek osób przedwcześnie kończących naukę jest znacznie wyższy we wschodnich krajach związkowych Niemiec. W kraju związkowym Brandenburgia wynosił on w 2016 roku 7,4% (por. tamże, s. 122). Wejście w życie zawodowe jest dla młodych ludzi bez świadectwa ukończenia szkoły szczególnie trudne. Wśród osób bez kwalifikacji zawodowych tylko 60% pracuje zarobkowo, czyli o 20 punktów procentowych mniej niż w grupie porównawczej z kwalifikacjami zawodowymi (por. Autorengruppe Bildungsbericht, 2018, s. 198). We wschodniej części Niemiec stopa bezrobocia wśród tych młodych ludzi wynosi aż 29,02% (por. tamże, s. 12).

Stale rosnąca heterogeniczność populacji uczniów w niemieckich szkołach, potęgowana przez łączenie ze sobą typów szkół, migracje i kształcenie integracyjne, należy do wyzwań stojących przed niemieckim systemem edukacji. Towarzyszy temu utrzymujący się już teraz niedobór kadry nauczycielskiej i dodatkowo pogłębia problem dużego niedoboru pracowników wykwalifikowanych na rynku pracy (por. podrozdział 4.1). W niektórych krajach związkowych ponad połowa nauczycieli ma 50 lub więcej lat (por. Autorengruppe Bildungsbericht, 2018, s. 124). Już teraz notuje się wzrost udziału osób z wykształceniem innym niż nauczycielskie w ogólnej liczbie osób nowozatrudnionych w zawodzie nauczyciela o 8,4% (por. tamże, s. 125). W przyszłości będzie to nadal stanowiło poważne wyzwanie dla szkół. Zwłaszcza, że dodatkowe zapotrzebowanie na kadre pedagogiczną będzie w najbliższych latach nadal rosło ze względu na rosnący przyrost naturalny, wprowadzenie szkół całodziennych [niem. *Ganztagsschule*] i edukacji włączającej (por. Autorengruppe Bildungsbericht, 2018, s. 125).

5.2 System szkolnictwa w Brandenburgii

Kwestie organizacyjne szkół publicznych (w których podmiotem prowadzącym jest gmina, związek gmin lub państwo) reguluje Brandenburgska Ustawa o Szkolnictwie [niem. *Brandenburgisches Schulgesetz, BbgSchulG*] (por. MBJS, 2018 b). Strukturę systemu szkolnictwa w kraju związkowym Brandenburgia przedstawia ryc. 17.



Ryc. 17: Przegląd etapów kształcenia, typów szkół, uzyskiwanych świadectw i ścieżek kształcenia wg Brandenburgskiej Ustawy o Szkolnictwie (por. MBJS, 2018 b, § 15-28)

Obowiązek szkolny nie jest w Niemczech uregulowany w sposób jednolity (por. Vossenkühl, 2010, 53). W kraju związkowym Brandenburgia rozpoczyna się on w wieku sześciu lat i kończy po dziesięciu latach nauki. Następnie, co najmniej do 18 roku życia, trwa obowiązek

szkolny w zakresie kształcenia zawodowego. Jeśli nauka zawodu została rozpoczęta przed ukończeniem 21. roku życia, obowiązek szkolny w zakresie kształcenia zawodowego trwa do końca stosunku kształcenia (por. MBJS, 2018 b, § 39).

Klasy I-VI szkoły podstawowej [*niem. Grundschule*] stanowią pierwszy (podstawowy) etap kształcenia [*niem. Primarstufe*], po którym następują klasy VII-X szkół ponadpodstawowych, takich jak gimnazjum [*niem. Gymnasium*], szkoła średnia [*niem. Oberschule*] lub szkoła ogólna [*niem. Gesamtschule*]. Po ukończeniu klasy X kontynuacja kształcenia odbywa się poprzez przejście do gimnazjum ogólnokształcącego [*niem. allgemeinbildendes Gymnasium*], szkoły ogólnej [*niem. Gesamtschule*] lub zespołu szkół ponadpodstawowych [*niem. Oberstufenzentrum*], w którym można uczęszczać m.in. do gimnazjum zawodowego [*niem. berufliches Gymnasium*], średniej szkoły zawodowej [*niem. Fachoberschule*] lub szkoły specjalistycznej [*niem. Fachschule*] (por. MBJS, 2018 b, § 16).

Większość brandenburskich uczniów i uczennic (45,7%) po szkole podstawowej kontynuowała w roku szkolnym 2016/17 naukę w gimnazjach (por. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, s. 294). W porównaniu z rokiem szkolnym 2000/01 jest to wzrost o 15,5 punktów procentowych. Drugim najczęściej wybieranym typem szkół jest szkoła średnia (38,4% absolwentów i absolwentek szkół podstawowych w roku szkolnym 2016/17). Szkoły średnie jako typ szkoły powstały w roku 2005 z połączenia szkół realnych [*niem. Realschule*] i szkół ogólnych [*niem. Gesamtschulen*] nieprowadzących nauczania na II stopniu gimnazjalnym [*niem. gymnasiale Oberstufe*]. Bez zmian zostały zachowane szkoły ogólne z II stopniem gimnazjalnym. W roku szkolnym 2016/17 naukę kontynuowało w nich 15,9% uczniów i uczennic (por. tamże, 294).

W zależności od organizacji procesu nauczania szkoły średnie dzielą się na kooperacyjne, integracyjne lub integracyjno-kooperacyjne. W szkołach średnich zorganizowanych w sposób kooperacyjny nauczanie odbywa się w klasach zorientowanych na osiągnięcie konkretnego poziomu wykształcenia. Rozróżnia się tu klasy prowadzące do uzyskania uprawnień do podjęcia kształcenia zawodowego na poziomie rozszerzonym [*niem. Erwerb der erweiterten Berufsbildungsreife, EBR*] i w średniej szkole zawodowej [*niem. Fachoberschulreife, FOR*] oraz klasy, w których można nabyć uprawnienia do kontynuowania nauki na II stopniu gimnazjalnym [*niem. Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe, FORQ*]. W szkołach średnich zorganizowanych w sposób integracyjny nauczanie odbywa się w klasach obejmujących wszystkie ścieżki edukacyjne. Po ukończeniu klasy X można, w zależności od osiągnięć, uzyskać wszystkie trzy typy świadectw. W szkołach średnich integracyjno-kooperacyjnych nauczanie odbywa się do klasy VIII w systemie obejmującym wszystkie ścieżki edukacyjne, po czym następuje selekcja pod kątem oczekiwanego typu świadectwa (por. rycina 17).

	Szkoła średnia zorganizowana w sposób kooperacyjny	Szkoła średnia zorganizowana w sposób integracyjny	Szkoła średnia sposób integracyjno- kooperacyjny		
Klasa VII / typ I	Klasa rocznikowa [niem. Klassenverband]				
Klasa VII / typ II	Klasy uprawniające do podjęcia kształcenia w średniej szkole zawodowej [niem. FOR-Klassen]	Klasy uprawniające do podjęcia kształcenia zawodowego na poziomie rozszerzonym [niem. EBR-Klassen]	Klasy obejmujące wszystkie ścieżki edukacyjne [niem. bildungsgangübergreifende Klassen]	Klasy obejmujące wszystkie ścieżki edukacyjne	
Klasa VIII					
Klasa IX				Klasy uprawniające do po-djęcia kształcenia w śred-niej szkole zawodowej	Klasy uprawniające do po- djęcia kształcenia zawodo- wego na poz. rozszerz.
Klasa X					
Typy świadectw uzyskiwanych po ukończeniu klasy X					
	↓	↓	↓	↓	↓
	FOR EBR	EBR	FOR EBR	FOR EBR	EBR
W przypadku szczególnych osiągnięć w nauce	FORQ	FOR	FORQ	FORQ	FOR

Ryc. 18: Nauczanie w kooperacyjnych, integracyjnych i integracyjno-kooperacyjnych szkołach średnich w Brandenburgii (źródło: Bildungsserver Berlin-Brandenburg: Abschlüsse der Oberschulen nach Organisationsform)

W myśli koncepcji wymienności ścieżek kształcenia dla wszystkich typów szkół obowiązuje zasada, że wybrane ścieżki kształcenia i uzyskane świadectwa mogą prowadzić do uzyskania kolejnych poziomów wykształcenia, aż do trzeciego (wyższego) etapu kształcenia [niem. Tertiärer Bereich] włącznie.

Szkoły średnie postrzegają siebie jako miejsca nauki i życia, a oprócz ofert całodziennych oferują współpracę z partnerami edukacyjnymi lub firmami z regionu. W Ustawie o Szkolnictwie (por. MBS, 2018 b, §§ 9 i 22) nawiązuje się do tego w wyraźny sposób, dając szkołom jednocześnie możliwość tworzenia ofert związanych ze światem praktyki w celu

realizacji działań z zakresu orientacji zawodowej, jeśli są one realizowane we współpracy z przedsiębiorstwami. Zostanie to omówione w bardziej szczegółowy sposób w rozdziale 8.

We wszystkich szkołach ponadpodstawowych (szkołach średnich, ogólnych i gimnazjach) można uzyskać świadectwa ukończenia drugiego (średniego) etapu kształcenia na poziomie I [niem. *Sekundarstufe I*]. Wraz z promocją do klasy X uzyskuje się świadectwo ukończenia szkoły głównej [niem. *Hauptschulabschluss*] równoznaczne z uprawnieniem do podjęcia kształcenia w średniej szkole zawodowej [niem. *Fachoberschulreife, FOR*], dzięki któremu można podjąć naukę zawodów rzemieślniczych w szkołach zawodowych [niem. *Berufsschule*] lub rozpocząć naukę zawodu w systemie dualnym na poziomie pracownika wykwalifikowanego w przemyśle i w zawodach handlowych. Wraz z promocją do klasy XI uzyskuje się świadectwo ukończenia średniego poziomu kształcenia [niem. *Mittlerer Schulabschluss*] równoważne z uzyskaniem uprawnień do podjęcia kształcenia zawodowego na poziomie rozszerzonym [niem. *Erwerb der erweiterten Berufsbildungsreife, EBR*] i w średniej szkole zawodowej [niem. *Fachoberschulreife, FOR*], które oferuje szersze możliwości w zakresie nauki zawodu w systemie dualnym lub systemie szkolnym (por. LISUM 2017). Młodzi ludzie legitymujący się świadectwem rozszerzonych kwalifikacji typu FORQ są jednocześnie uprawnieni do podjęcia kształcenia na II stopniu gimnazjalnym [niem. *gymnasiale Oberstufe*] i uzyskania matury ogólnej [niem. *allgemeine Hochschulreife*] uprawniającej do podjęcia wyższych studiów.

Jako że gimnazja [niem. *Gymnasium*] umożliwiają uczniom i uczennicom uzyskanie matury ogólnej, w szkołach tego typu prowadzi się nauczanie z zakresu szerokokorozumianej i pogłębionej wiedzy ogólnej. Maturę ogólną można uzyskać w gimnazjach już po ukończeniu klasy XII. W szkołach ogólnych [niem. *Gesamtschule*], w których przekazywana jest podstawowa względnie rozszerzona wiedza ogólna, jest to możliwe dopiero po ukończeniu klasy XIII. Matura ogólna uprawnia do podjęcia studiów na uczelniach o statusie uniwersyteckim.

Kształcenie zawodowe (w pełnowymiarowym systemie szkolnym lub w systemie dualnym) odbywa się w szkołach zawodowych [niem. *Berufsschule*] lub szkołach zawodowych specjalistycznych [niem. *Berufsfachschule*] i może zostać rozpoczęte już wraz z promocją do klasy X. W kraju związkowym Brandenburgia szkoły prowadzące kształcenie zawodowe są zgrupowane w zespołach szkół zawodowych [niem. *Oberstufenzentrum*]. Jako że szkoły prowadzące kształcenie zawodowe nie są przedmiotem niniejszej analizy, nie będą one w dalszej treści omawiane w bardziej szczegółowy sposób.

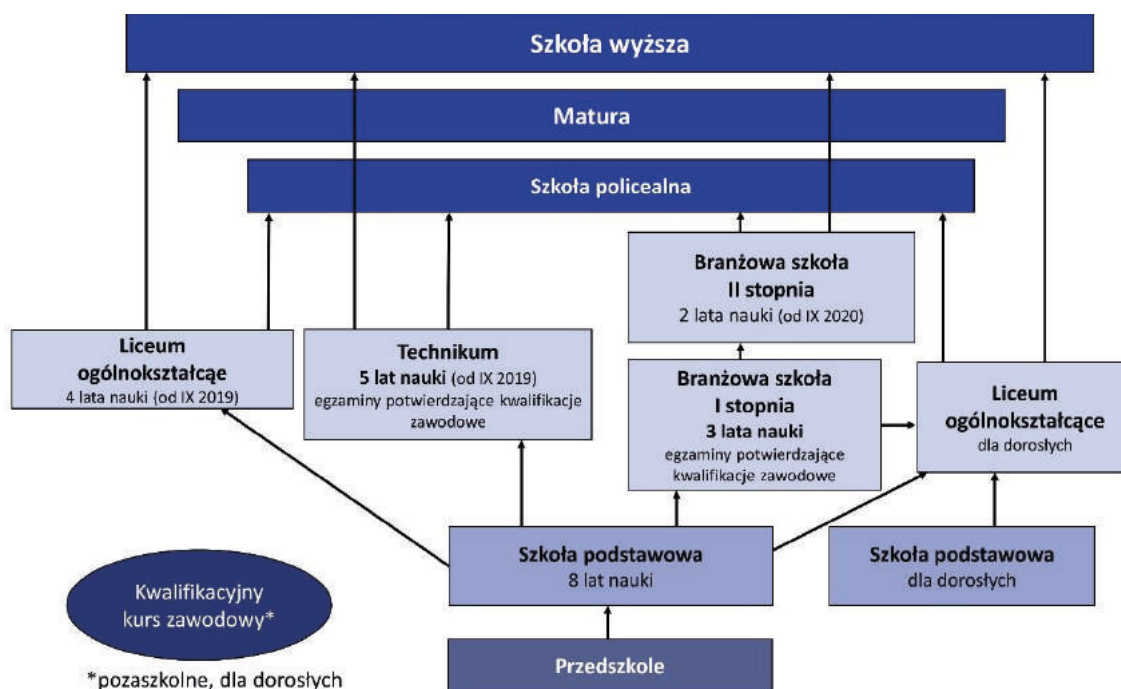
5.3 System szkolnictwa w Polsce

Dla rozwoju polskiego systemu edukacji po okresie przemian społeczno-politycznych kluczowe znaczenie miała Ustawa o systemie oświaty z 1991 roku, która z jednej strony zapoczątkowała odideologizowanie edukacji, a z drugiej – proces decentralizacji. Liczne późniejsze nowelizacje i reformy, a zwłaszcza reforma szkolnictwa w roku szkolnym 1999/20, zakończyły proces przekazywania administracji wszystkich publicznych szkół i placówek oświatowych w Polsce (sprawy zewnętrzne szkół) jednostkom samorządu terytorialnego, tj. gminom, powiatom i województwom. W ten sposób gminy zarządzają publicznymi przedszkolami i szkołami podstawowymi. Za szkoły średnie odpowiadają powiaty (por. Prawo oświatowe, art. 10.1).

Kierowanie i kształtowanie polityki edukacyjnej na poziomie krajowym (sprawy wewnętrzne szkół) leży natomiast w zakresie kompetencji ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania (od roku 2006 jest nim Minister Edukacji Narodowej). Przykładowo: Minister Edukacji Narodowej jest odpowiedzialny za projektowanie ramowych programów nauczania, określanie podstawy programowej dla wszystkich typów i poziomów szkół, a także zatwierdzanie podręczników, opracowywanie minimalnych standardów przeprowadzania egzaminów i testów klasowych (por. Döbert et al., 2017, s. 563). Od roku 1998 niektóre egzaminy, takie jak matura lub egzaminy końcowe po ośmiu latach nauki w szkole podstawowej lub egzaminy zawodowe, są przeprowadzane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną (CKE), która podlega również Ministrowi Edukacji Narodowej. Ministerstwo Edukacji Narodowej jest również odpowiedzialne za publiczne placówki doskonalenia nauczycieli, takie jak Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (CODN) w Warszawie (por. tamże, s. 564).

W realizacji polityki oświatowej na szczeblu regionalnym (wojewódzkim) Ministerstwo Edukacji Narodowej jest wspomagane przez kuratora oświaty, który kieruje wojewódzkim kuratorium oświaty. Kurator oświaty jest formalnie powoływany przez wojewodę i jemu też, a nie Ministrowi Edukacji Narodowej, podlega, ponieważ kuratorium oświaty jest częścią składową zespolonej administracji rządowej na poziomie wojewódzkim. Do głównych zadań kuratora oświaty, oprócz pedagogicznego nadzoru nad szkołami oraz doskonalenia i doksztalcania kadry nauczycielskiej, należy również wspieranie szkół w przeprowadzaniu egzaminów i sprawdzianów zewnętrznych.

Od roku szkolnego 2019/20 system szkolnictwa w Polsce został poddany ponownej restrukturyzacji, a jego podstawę stanowią ośmioletnie, niselektywne szkoły podstawowe, obejmujące pierwszy i drugi etap kształcenia wg ISCED. Na nich opiera się selektywny, pionowo podzielony etap szkół średnich (II stopnia), obejmujący zarówno typy szkół ogólnokształcących, jak i zawodowych (por. Ryc. 19).



Ryc. 19: System szkolnictwa w Polsce (opracowanie własne za: http://sp275.waw.pl/doradztwo-zawodowe/schemat_s_e_2017/)

Obowiązek szkolny w Polsce rozpoczyna się w wieku 7 lat (por. Prawo oświatowe, 2016, art. 31), a kończy w wieku 18 lat (por. tamże, art. 35). Zapisy do szkoły poprzedzone są jednak obowiązkowym rocznym wychowaniem przedszkolnym (zerówka). Inaczej niż w Niemczech, edukacja przedszkolna (przedszkola lub oddziały przedszkolne w szkołach podstawowych) stanowi integralną część systemu edukacji i jest przypisana do pierwszego etapu kształcenia (por. Steier, 2010, s. 3).

Uczęszczanie do ośmioletniej szkoły podstawowej kończy się w wieku 15 lub 16 lat obowiązkowym egzaminem ośmioklasisty, który od roku szkolnego 2021/22 będzie obejmował następujące przedmioty: język polski, matematyka, język obcy nowożytny oraz jeden z następujących przedmiotów do wyboru: Biologia, Chemia, Fizyka, Geografia lub Historia (por. MEN 2021). Wyniki egzaminu ośmioklasisty są częścią kryteriów przyjęć do przedstawionych poniżej szkół średnich (por. Steier 2010, s. 3):

Liceum ogólnokształcące prowadzi po czterech latach nauki do uzyskania matury. Jest to klasyczna droga do podjęcia kształcenia w szkołach wyższych. Charakterystyczny dla tego typu szkół jest szeroki, obowiązkowy kanon przedmiotów ogólnokształcących. 79,9% szkół tego typu to szkoły publiczne, do których uczęszcza 94% uczniów, którzy zdecydowali się na wybór tej ścieżki edukacyjnej (por. GUS, 2017, s. 79).

Technikum to typ szkoły pozwalający uczniom na pójście dwutorową ścieżką edukacyjną, w ramach której uczniowie mogą uzyskać z jednej strony kwalifikacje zawodowe (również w zawodach nietechnicznych, np. w takich dziedzinach jak ekonomika, architektura krajobrazu lub opieka zdrowotna), a z drugiej strony, dzięki zdaniu matury, uzyskać dostęp do studiów

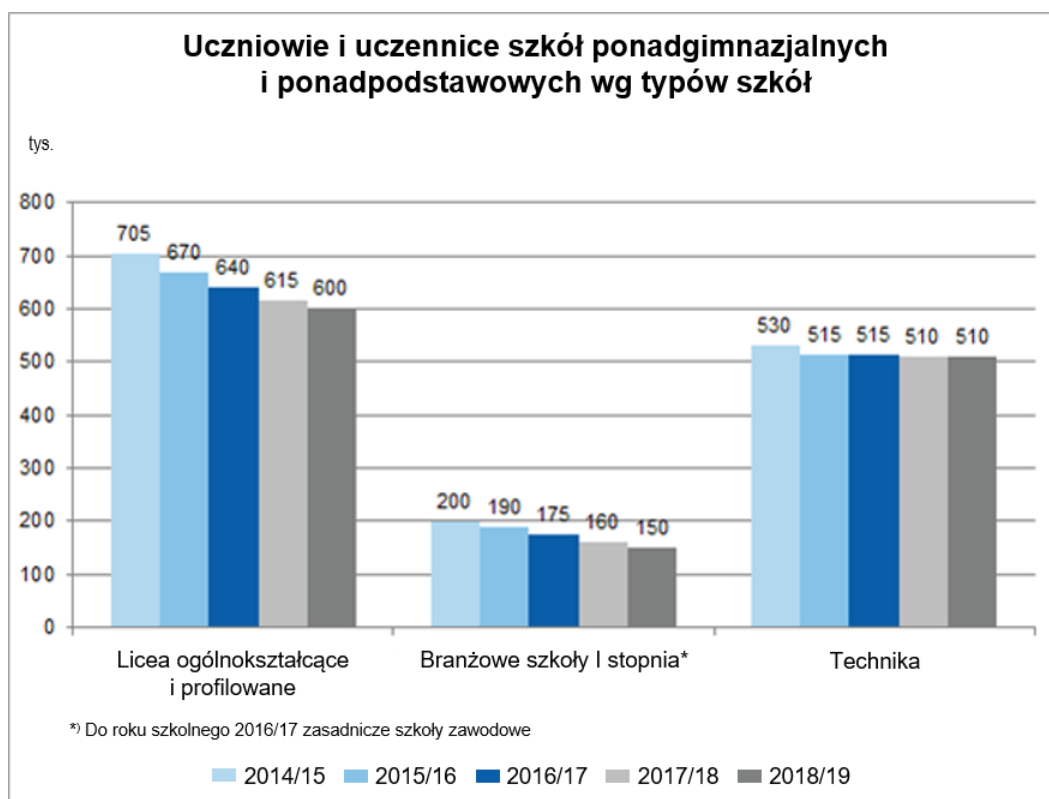
wyższych. Do egzaminu maturalnego przystępuje zdecydowana większość uczniów w tym typie szkół (71% rocznika w roku szkolnym 2008/09, por. Steier 2010, 4).

Szkoła branżowa I stopnia oferuje trzyletnie kształcenie na poziomie pracownika wykwalifikowanego w takich zawodach, jak np. rolnik czy mechanik pojazdów samochodowych. Absolwenci szkoły otrzymują dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe (por. Prawo oświatowe, 2016, art. 18 pkt 4). Kształcenie zawodowe może być kontynuowane w branżowej szkole II stopnia i zakończone po dwóch latach uzyskaniem dyplomu technika. Szkoła branżowa II stopnia umożliwia również przystąpienie do matury branżowej, która daje kwalifikacje wstępne na studia licencjackie.

Od roku szkolnego 2012 trwają reformy szkolnictwa zawodowego, w roku szkolnym 2017/18 wdrożono kluczowe reformy w szkołach zawodowych. Reformy są nadal w toku. Reorganizacja szkół zawodowych ma na celu uelastycznienie kształcenia zawodowego oraz wzmocnienie jego powiązań ze światem praktyki, gdyż do tej pory było ono silnie oparte na szkolnym systemie nauczania. Zmierza się także do wprowadzenia nowej klasyfikacji zawodów i zwiększenia zaangażowania pracodawców w kształcenie zawodowe (por. Mazik-Gorzelańczyk, 2016, s. 5). W wyniku przeprowadzonych reform szkoły branżowe I stopnia zastąpiły zasadnicze szkoły zawodowe. Pierwsi absolwenci szkół branżowych I stopnia ukończą szkołę w roku 2020, a zatem pierwsze przyjęcia do szkół branżowych II stopnia nastąpią w roku szkolnym 2020/21.

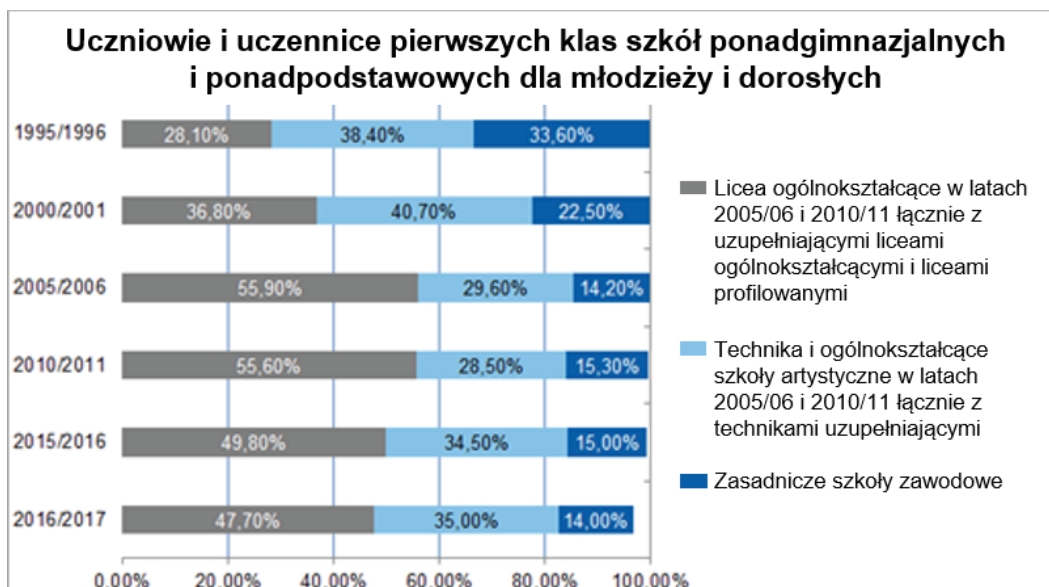
Szkoły policealne umożliwiają osobom posiadającym wykształcenie średnie ogólnokształcące (II stopnia, bez wymaganej matury) zdobycie w ciągu 1-2,5 roku kwalifikacji zawodowych. Obok kształcenia w określonych ustawowo zawodach (również w trybie zaocznym, dziennym, wieczorowym lub stacjonarnym) wiele szkół tego typu oferuje także kwalifikacyjne kursy zawodowe, na których można zdobyć określone, dodatkowe kwalifikacje w zawodzie.

Większość absolwentów i absolwentek szkół podstawowych (wcześniej także gimnazjów) kontynuuje naukę w liceach ogólnokształcących. W latach szkolnych od 2014/15 do 2018/19 połowa wszystkich uczniów i uczennic wybierała ten typ szkoły (por. Ryc. 20).



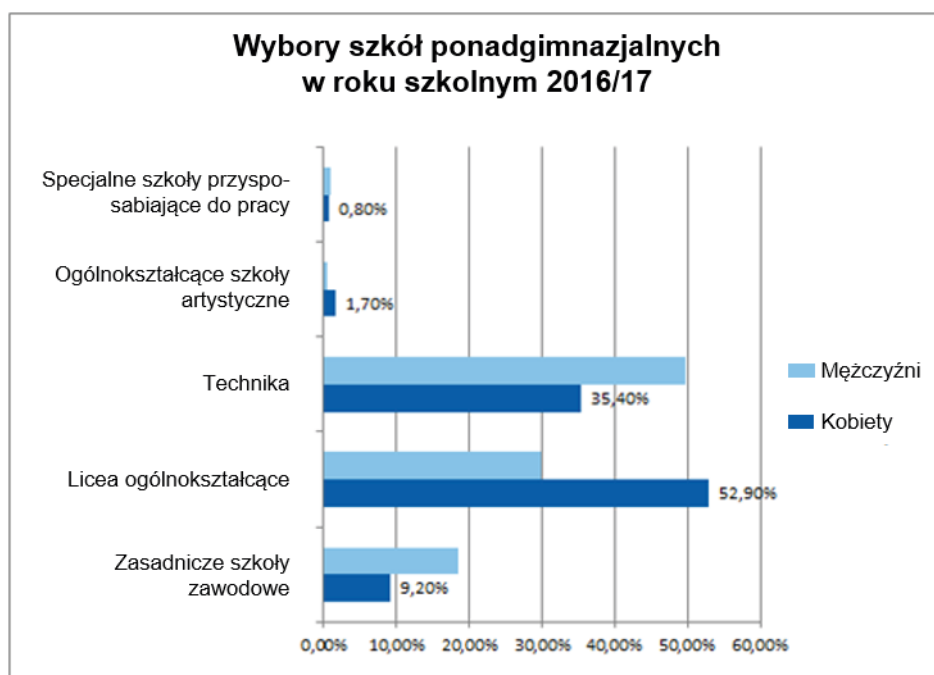
Ryc. 20: Struktura przejść do szkół ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych (por. Brzezicki et al., 2019, s. 29)

Preferencje młodych ludzi co do wyboru jednej ze szkół ponadpodstawowych (ponadgimnazjalnych) bardzo się zmieniły w ostatniej dekadzie ze względu na zmiany demograficzne i stale zmniejszającą się liczbę uczniów, nawet jeśli na Ryc. 20 na pierwszy rzut oka nie jest to widoczne. Statystyki potwierdzają, że najczęściej wybieranym typem szkół ponadpodstawowych są licea ogólnokształcące. O ile w roku szkolnym 1995/96 tylko 28,1% uczniów i uczennic wybrało ten typ szkoły, to zaledwie dziesięć lat później, w roku szkolnym 2016/17, była to już niemal połowa absolwentów i absolwentek gimnazjów (47,7%, por. Ryc. 21). Z kolei ponad połowa uczniów wybierała dawniej zasadnicze szkoły zawodowe lub technika. W roku szkolnym 1995/96 naukę w zasadniczych szkołach zawodowych kontynuowało 33,6% uczniów i uczennic, w roku szkolnym 2016/17 odsetek ten wyniósł już tylko 14%. Decyzje o wyborze technikum utrzymują się w ciągu objęte statystykami dekady na niemal stałym poziomie (38,4% w roku szkolnym 1995/96, 35,0% w roku 2016/17). Na tej podstawie można wysnuć wniosek, że zainteresowanie technikami utrzymuje się na stałym, wysokim poziomie. Niektórzy autorzy mówią o wzroście zainteresowania typami szkół zawodowych (por. Brzezicki et al., 2019, s. 29).



Ryc. 21: Zmiana preferencji polskich uczniów i uczennic przy wyborze szkół ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych (źródło: GUS, 2017, s. 74)

Można również pokusić się o stwierdzenie, że coraz więcej uczniów i uczennic wybiera jeden z typów szkół, które umożliwiają przystąpienie do egzaminu maturalnego. W 2016 roku do egzaminu maturalnego przystąpiło 65,9% wszystkich uczniów i uczennic w liceach i 34,1% w technikach (por. GUS, 2017, s. 110).

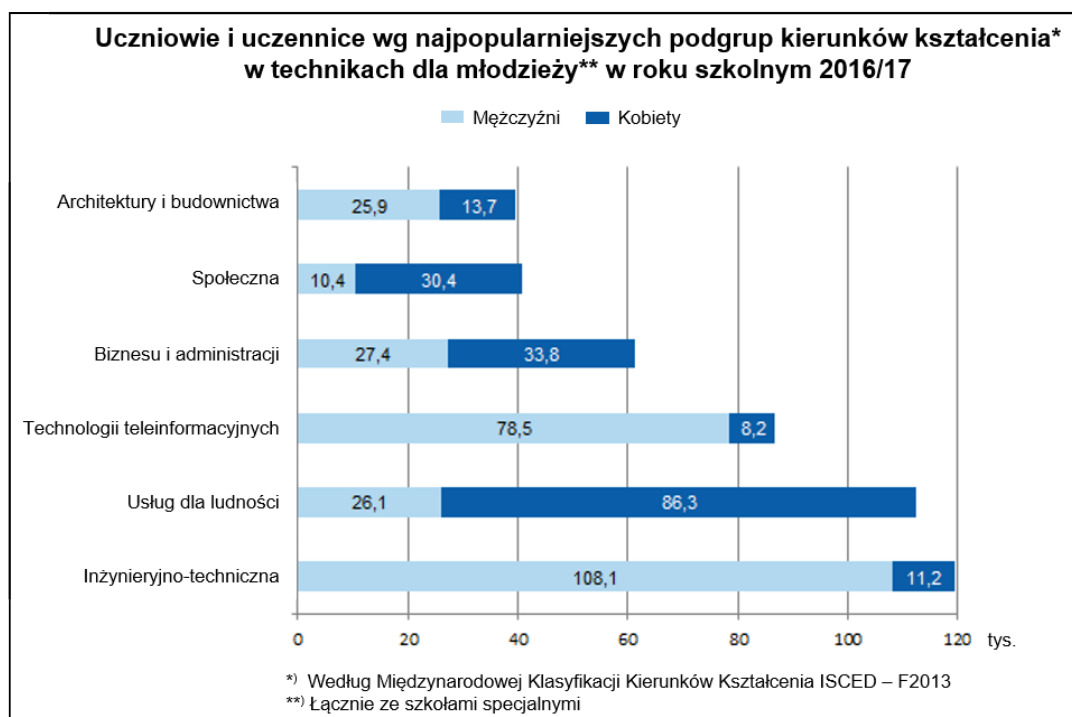


Ryc. 22: Wybory szkół ponadgimnazjalnych w roku szkolnym 2016/17 (źródło: GUS, 2017, s. 75)

Wybór szkoły średniej jest w Polsce, podobnie jak w Niemczech, związany z płcią. W roku szkolnym 2016/17 naukę w liceum ogólnokształcącym kontynuowało znacznie więcej

uczennic (52,9%), niż uczniów (30,0%), natomiast technika i zasadnicze szkoły zawodowe wybrało znacznie więcej uczniów płci męskiej (odpowiednio 49,8% i 18,6% do 30% i 9,2%, por. Ryc. 22).

Analiza zawodów najczęściej wybieranych w technikach potwierdza tę zależność. W roku szkolnym 2016/17 na zawody z najpopularniejszej podgrupy kierunków kształcenia w tym typie szkół, czyli zawody inżynieryjno-techniczne, zdecydowało się najwięcej uczniów (23%), w tym 78% uczniów i tylko 8,2% uczennic. Natomiast w podgrupach usług dla ludności i społecznej dominowały kobiety (86,3% i 26,1%) przy zdecydowanie mniejszym udziale mężczyzn (30,5% i 10,4%) (por. Ryc. 23). Stosunkowo zrównoważony jest udział obu płci w podgrupie biznesu i administracji (33,8% uczennic i 27,4% uczniów).



Ryc. 23: Sześć najpopularniejszych podgrup kierunków kształcenia wśród uczniów i uczennic techników (źródło: GUS, 2017, s. 82)

Podmiotami prowadzącymi większość szkół policealnych są podmioty z sektora prywatnego (42,9%). Często są to pracodawcy (26,6%) lub różne organizacje czy stowarzyszenia. Tylko 18,3% tych szkół jest prowadzonych przez podmioty sektora publicznego (por. GUS, 2017, od s. 83). Kształcenie odbywa się w trybie zaocznym (79% wszystkich uczniów i uczennic w tym typie szkół), dziennym (12,4%) lub stacjonarnym (8,1%). Z trybu wieczorowego korzysta najmniej zainteresowanych (0,1%) (por. tamże, s. 84). Kształcenie trwa od 1 do 2,5 roku. Szkoły te szybciej dostosowują swoją ofertę do potrzeb rynku pracy. Również liczba ich uczniów ulega znacznym wahaniom (por. tamże, s. 82). W roku szkolnym 2016/17 w szkołach policealnych najczęściej wybierane były zawody medyczne oraz zawody z podgrupy kierunków kształcenia biznesu i administracji (por. tamże, s. 82).

5.4 Posumowanie: Cechy wspólne i różnice

Podane wcześniej informacje na temat systemów edukacyjnych w Niemczech / Brandenburgii i w Polsce wskazują na ich następujące cechy wspólne i różnice, które zostały przedstawione poniżej. Rozpocznijmy od prezentacji podobieństw.

W Polsce i w Niemczech są podobne:	
Ogólne tendencje: - Tendencja do akademizacji: wyraźnie wzrastająca w ostatnich latach w obu krajach (por. Niemcy: BIBB 2020, 83; Polska: GUS 2017, 74). - Kształcenie zawodowe: Zainteresowanie pozostaje wysokie (por. Niemcy: Autorengruppe Bildungsbericht 2018, 120 f.; Polska: GUS 2017, 74). W Polsce jest to najbardziej widoczne zwłaszcza w wyborze Technikum jako szkoły średniej. - Płeć a wybór kariery zawodowej: W obu państwach widoczna jest zależność między wyborem szkoły średniej i płcią (por. Niemcy: Pimminger 2020, 11; Polska: GUS 2017, 75).	
Aspekty strukturalne:	
"sprawy wewnętrzne szkół" - obszar odpowiedzialności: Ministerstwo ("ds. Edukacji"), organy nadzorujące szkoły	- W obu krajach ministerstwa edukacji określają treści, ramy prawne i organizacyjne nauczanych przedmiotów oraz działań w szkołach. Ministerstwa Edukacji są również odpowiedzialne za zatwierdzanie podręczników, certyfikację działań uczniów, doskonałości nauczycieli, itp. - Organy nadzorujące szkoły wspierają, oceniają i promują szkoły w dydaktyczno-metodycznym i organizacyjnym wdrażaniu wytycznych Ministerstwa Edukacji.
"Sprawy zewnętrzne szkół" - obszar odpowiedzialności: Samorządy	Z reguły gminy są odpowiedzialne za szkoły podstawowe, natomiast powiaty za szkoły średnie.

Główne różnice pomiędzy niemieckim/brandenburskim i polskim systemem szkolnictwa dotyczą przede wszystkim następujących wyliczonych poniżej aspektów:

- Autonomia regionów w ustalaniu programy nauczania i warunków ramowych
- Wiek rozpoczęcie nauki w szkole
- Przejścia na kolejne etapy edukacji w różnym wieku
- Różnorodność typów szkół w Niemczech
- Różne podejścia pedagogiczne w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych
- Obszar przejściowy w Niemczech
- Różnica w poziomie edukacji pomiędzy miastem a wsią

Kolejną cechą odróżniającą oba systemy szkolnictwa jest to, że w Polsce funkcjonuje system kształcenia dualnego. Tematyka ta omówiona jest szerzej w rozdziale 7.

Różnice między Niemcami / Brandenburgią a Polską w zakresie systemu edukacji dotyczą przede wszystkim następujących aspektów:

Aspekt	Polska	Niemcy
Autonomia / kształtowanie programów nauczania w krajach związkowych / województwach	Sterowanie centralne: - Ministerstwo Edukacji Narodowej na poziomie krajowym - Kuratoria oświaty w każdym województwie	„Suwerenność kulturowa krajów związkowych”: - Ministerstwa właściwe do spraw oświaty w krajach związkowych - Ograny odpowiedzialne za nadzorowanie szkół na wielu poziomach w poszczególnych krajach związkowych (właściwość terytorialna)

Federalny system rządów w Niemczech znajduje odzwierciedlenie w systemie edukacji, ponieważ krajom związkowym pozostawia się względną **autonomię** w kształtowaniu programów nauczania i warunków ramowych dla szkół („suwerenność kulturowa krajów związkowych”). I tak na poziomie krajowym w każdym z krajów związkowych istnieją urzędy i ministerstwa, które mają za zadanie sterowanie wewnętrznymi sprawami szkół. Podczas gdy sterowanie zewnętrznymi sprawami szkół, takimi jak ich wyposażanie i zatrudnianie kadry nauczycielskiej, należy w Polsce, podobnie jak w Niemczech, do zadań samorządów, to sprawy wewnętrzne są kontrolowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w Warszawie i wspierane oraz oceniane na poziomie lokalnym w zakresie realizacji centralnych, ministerialnych wytycznych (por. podrozdziały 4.1 i 4.2).

Aspekt	Polska	Niemcy
Rozpoczęcie nauki	- następuje w 7. roku życia - obowiązkowe roczne wychowanie przedszkolne (zerówka)	- następuje w 6. roku życia - brak obowiązkowego wychowania przedszkolnego

Rozpoczęcie nauki w szkole w Niemczech następuje w wieku 6 lat, a w Polsce w wieku 7 lat. W Polsce, inaczej niż w Niemczech, **wychowanie przedszkolne** (w przedszkolach lub oddziałach przedszkolnych szkół podstawowych) stanowi integralną część systemu edukacji i jest przypisane do pierwszego etapu kształcenia (por. Steier, 2010, s. 3).

Pierwsze przejście na kolejny etap kształcenia w następuje Niemczech / Brandenburgii w 12. lub 13. roku życia, po ukończeniu VI klasy szkoły podstawowej, do szkoły średniej [*niem. Oberschule*], szkoły ogólnej [*niem. Gesamtschule*] lub gimnazjum [*niem. Gymnasium*]. Następnie, po ukończeniu klasy IX lub X (16. rok życia) następuje **drugie przejście** na II stopień gimnazjum [*niem. gymnasiale Oberstufe*] lub do nauki zawodu [*niem. Ausbildung*].

Natomiast uczniowie i uczennice w Polsce uczęszczają do ośmioletniej nieselektywnej szkoły podstawowej. Następnie, w 15. lub 16. roku życia, następuje pierwsze przejście selektywne (por. Ryc. 19). To właśnie integracyjnemu charakterowi obowiązku szkolnego

przypisuje się fakt, że selektywność społeczna w Polsce jest na stosunkowo niskim poziomie (por. Döbert, 2017, s. 577).

Aspekt	Polska	Niemcy/Brandenburgia
Przejścia w różnym wieku:		
• Pierwsze przejście:	Po ukończeniu ośmioklasowej szkoły podstawowej w 15. lub 16. roku życia (do jednego z trzech typów szkół: liceum, technikum lub szkoły branżowej)	Po ukończeniu sześcioklasowej szkoły podstawowej w 12. lub 13. roku życia (do szkoły średniej [niem. <i>Oberschule</i>], szkoły ogólnej [niem. <i>Gesamtschule</i>] lub gimnazjum [niem. <i>Gymnasium</i>])
• Drugie przejście:	W wieku 18/19 lat po ukończeniu szkoły ponadgimnazjalnej (lub lat 20 po ukończeniu technikum)	W wieku 16 lat - Po 9. lub 10. klasie szkoły średniej, w szkole średniej II stopnia lub rozpoczęcie kształcenia (dualnego lub w szkole)
• Trzecie przejście:	Ewentualnie dalsza nauka na uczelniach wyższych	Ewentualnie dalsza nauka na uczelniach wyższych

Cechą charakterystyczną niemieckiego systemu szkolnictwa w porównaniu z polskim jest duża **różnorodność typów szkół** na I i II poziomie drugiego (średniego) etapu kształcenia [niem. *Sekundarstufe I und II*] oraz związana z tym różnorodność możliwości przechodzenia na kolejne etapy i zmiany szkoły.

Aspekt	Polska	Niemcy /Brandenburgia
Różnorodność typów szkół	- Brak zróżnicowania typów szkół na I poziomie drugiego etapu kształcenia, (nieselektywna) szkoła podstawowa do VIII klasy włącznie - Różnorodność typów szkół ponadpodstawowych wyraźnie mniejsza	- Duże zróżnicowanie typów szkół na I i II poziomie drugiego (średniego) etapu kształcenia [niem. <i>Sekundarstufe I und II</i>]
Różne podejścia pedagogiczne	- Nie są stosowane na całym obszarze, stanowią raczej wyjątki	- W zależności od sposobu organizacji zajęć w szkole (kooperacyjny, integracyjny lub kooperacyjno-integracyjny)

Nauczanie w brandenburskich szkołach średnich (VII-X klasa) odbywa się w zależności od sposobu organizacji zajęć w szkole według różnych podejść pedagogicznych (kooperacyjne, integracyjne lub kooperacyjno-integracyjne). To zróżnicowanie nie jest w takiej formie zakotwiczone w polskim systemie szkolnictwa.

Innym aspektem różnicującym systemy szkolne jest ocena osiągnięć uczniów - a tym samym liczba podmiotów zaangażowanych w kształtowanie kariery szkolnej.

Aspekt	Polska	Niemcy / Brandenburgia
Ocena wyników osiągniętych przez uczniów i uczennice	- Wewnątrzszkolna - Przez zewnętrzną komisję egzaminacyjną (egzamin ośmioklasisty, matura)	- Wewnątrzszkolna - Również przez zakładowych opiekunów podczas uczniowskich praktyk w zakładach pracy

W Niemczech / Brandenburgii **wyniki osiągnięte przez uczniów i uczennice** oceniane są wewnątrz szkoły z wyjątkiem uczniowskich praktyk w zakładach pracy. Sprawozdanie z praktyki jest sporządzane wspólnie przez nauczycieli i zakładowych opiekunów praktyki (por. podrozdział 5.2).

Z kolei w Polsce ocena wyników osiągniętych przez uczniów i uczennice odbywa się na dwóch poziomach. Z jednej strony nauczyciele oceniają osiągnięte wyniki na poziomie wewnątrzszkolnym (oceny z poszczególnych przedmiotów), a z drugiej strony Regionalne Komisje Egzaminacyjne dokonują oceny zewnętrznej w formie egzaminów końcowych (egzaminy ośmioklasisty, egzaminy maturalne) (por. Döbert, 2017, s. 575).

Aspekt	Polska	Niemcy
Obszar przejściowy	Nie występuje	Ustanowiony formalnie

W Niemczech został ustanowiony **obszar przejściowy**, w którym uczniowie i uczennice znajdują się po nieudanym przejściu do świata pracy i przygotowują się do podjęcia ponownej próby. Obszar ten nie występuje w Polsce. Do pewnego stopnia jego rolę spełniają Ochotnicze Hufce Pracy (por. podrozdział 6.2 i ryc. 29).

Porównując dane z 2019 roku na temat młodych ludzi w wieku 18-24 lat, którzy opuścili szkołę bez uzyskania odpowiedniego świadectwa i nie zostali objęci żadnymi działaniami kwalifikacyjnymi, okazuje się, że w Polsce dotyczyło to 5,2% młodych ludzi w tym wieku, podczas gdy w Niemczech ich udział wynosił 10,3% (zob. Eurostat 2020). Przynajmniej częściowo można tą różnicę przypisać rozpowszechnionej w Niemczech nauce zawodu w systemie dualnym, ponieważ uczniowie i uczennice, którzy zdecydowali się na wybranie systemu dualnego, w wyniku nieskutecznych poszukiwań miejsca praktycznej nauki zawodu często nie są w stanie kontynuować kształcenia. W Polsce kształcenie zawodowe odbywa się głównie w systemie szkolnym, dlatego też problem ten nie dotyczy polskiej młodzieży przechodzącej do szkół ponadpodstawowych o charakterze zawodowym.

Aspekt	Polska	Niemcy / Brandenburgia
Różnica pomiędzy miastem a wsią	Silnie zaznaczona	Nieistotna

Różnica pomiędzy miastem a wsią w Polsce pod względem jakości edukacji pozostaje silnie zaznaczona (por. Wołk, 2002, w: Döbert, 2017, s. 577). Z kolei w Niemczech nie odgrywa ona żadnej roli (por. Aktionsrat Bildung, 2019, s. 40). Wprawdzie na terenach wiejskich w Niemczech jest statystycznie mniej absolwentów z maturą (por. tamże, s. 37), ale w niektórych regionach, jak np. w Bawarii, wynika to raczej z lepszych możliwości w

zakresie nauki zawodu w systemie dualnym oraz z mniej wyraźnych oczekiwań rodziców co do uzyskania przez dzieci wykształcenia na wyższych poziomach (por. tamże, s. 133). Jednocześnie autorzy opracowań (por. Aktionsrat Bildung, 2019, s. 37) wskazują na konieczność dysponowania większymi zasobami czasowymi i finansowymi, które mogą być istotnym czynnikiem decyzyjnym przeciwko podjęciu studiów wyższych. Na podstawie danych odnoszących się do przejść na kolejne etapy kształcenia, autorzy nie doszukali się żadnej znaczącej różnicy, którą można by przypisać miejscu zamieszkania w regionach miejskich lub wiejskich (por. tamże, s. 106).

6. Kształcenie ekonomiczne w szkołach

Skuteczne doradztwo zawodowe opiera się na przemyślanej analizie osobowości, która musi być odniesiona do świata pracy i wymagań rynku pracy. Z punktu widzenia przekazywania wiedzy na temat świata pracy szczególnie istotne są te przedmioty lekcyjne, na których przekazywane są treści ekonomiczne, gdyż często można je merytorycznie połączyć z działaniami w zakresie doradztwa zawodowego.

W niniejszym rozdziale poddano analizie rolę edukacji ekonomicznej w szkołach Euroregionu PRO EUROPA VIADRINA. W tym kontekście nadrzędnym jest pytanie, czy w obu częściach euroregionu wiedza ekonomiczna jest wogóle przekazywana – a jeśli tak: jakie przedmioty lekcyjne odgrywają w tym zakresie rolę główną i jakie cele dydaktyczne przyświecają przekazywanej wiedzy. W tym celu poddane zostały analizie zostały podstawy programowe przedmiotów nauczanych w szkołach ogólnokształcących.

W podsumowanie rozdziału 6 przedstawiono główne podobieństwa i różnice pomiędzy polską i niemiecką częścią Euroregionu PRO EUROPA VIADRINA w zakresie kształcenia ekonomicznego.

W procesie rozwoju dzieci i młodzieży szkoła odgrywa szczególną rolę, gdyż tworzy przestrzeń, w której mogą one z jednej strony zdobywać wiedzę i wiadomości z różnych dziedzin przedmiotowych, a z drugiej strony odkrywać, rozwijać i kształtować swoją osobistą tożsamość wraz z kompetencjami i zainteresowaniami społecznymi. Zarówno wiedza, jak i osobowość odgrywają w orientacji zawodowej centralną rolę. W tym samym stopniu wiedza fachowa i kompetencje leżą w interesie przyszłych pracodawców, gdy chodzi o obsadzanie stanowisk pracy lub miejsc nauki zawodu w systemie dualnym. U absolwentów i absolwentek szkół udane przejście ze szkoły do świata pracy stoi w ścisłym związku z ich dojrzałością do podjęcia nauki zawodu. W Niemczech definiuje się ją na podstawie kryteriów i cech, którymi młodzi ludzie powinni dysponować na etapie przejścia w życie zawodowe. Obok psychologicznych cech związanych z wydajnością, fizycznych i psychologicznych cech związanych z zachowaniami podczas pracy, obejmują one również kompetencje niezbędne do dokonania wyboru zawodu. Obejmują one z jednej strony podstawową wiedzę szkolną, w tym podstawową wiedzę ekonomiczną, a z drugiej strony wiedzę o podstawowych wzajemnych powiązaniach z zakresu działalności gospodarczej i gospodarki rynkowej, takich jak podaż i popyt, ceny, podatki, ekonomiczny cel działalności gospodarczej itp. (por. „Berufswahlreife” [„Dojrzałość do dokonania wyboru zawodu”] w: Bundesagentur für Arbeit, 2009, s. 30).

Kształcenie ekonomiczne, ze względu na swoje wysokie powinowactwo z tematyką orientacji zawodowej, stanowi centralny punkt zainteresowania niniejszej analizy i jest badane pod kątem miejsca, jakie zajmuje w szkołach, struktury merytorycznej oraz merytoryczno-formalnych powiązań z orientacją zawodową. Wysoka pozycja zajęć z przedmiotów ekonomicznych w kontekście orientacji zawodowej wynika z faktu, że dostarczają one uczniom wiedzy o rynku pracy (por. Schröder, 2013, s. 34), na który muszą wejść i na którym muszą się odnaleźć po ukończeniu szkoły. Dotyczy to nie tylko wiedzy na temat ram prawnych, w których będą się poruszać, takich jak np. systemy układów zbiorowych, ale także wiedzy na temat licznych kryteriów segmentacji rynku pracy, np. pod względem regionalnym, branżowym, płci lub określonych zawodów, lub panujących na rynku pracy tendencji, takich jak np. wpływ zmian strukturalnych na świat pracy. Kształcenie ekonomiczne może także wspierać proces konfrontacji uczniów i uczennic z ich własnymi potrzebami, zainteresowaniami i aspiracjami zawodowymi, jeśli poruszane są takie tematy, jak znaczenie pracy wzgl. bezrobocia dla człowieka lub różnorodność świata zawodów i kompetencji wymaganych w poszczególnych zawodach i branżach lub regionalny obszar gospodarczy (por. tamże).

Niniejszy rozdział rozpoczyna się od zbadania, w jakim stopniu kształcenie ekonomiczne jest zakotwiczone w kanonie przedmiotów szkolnych w obu częściach Euroregionu PRO EUROPA VIADRINA. Szczególnie interesujące są obszary tematyczne i punkty ciężkości przekazywanej wiedzy i jakie odniesienia do realnego świata dostarczają względnie mogą dostarczać zajęcia przedmiotowe w ramach ich dydaktyczno-metodycznej struktury.

6.1 Kształcenie ekonomiczne w szkołach ogólnokształcących Brandenburgii

Podstawy kształcenia ekonomicznego nie są w Niemczech przedmiotem nauczania na całym terytorium i we wszystkich typach szkół (patrz „Suwerenność kulturowa krajów związkowych” w rozdziale 4). W niektórych krajach związkowych są one samodzielny przedmiotem (np. w Dolnej Saksonii lub w Badenii-Wirtembergii), w innych są umiejscowione w ramach programowych przedmiotów kombinowanych (np. „Polityka – Gospodarka” w Hesji lub „Gospodarka i Administracja” w Bawarii) lub, tak jak w Brandenburgii, stanowią część zintegrowanego przedmiotu „Gospodarka – Praca – Technika” [niem. *Wirtschaft-Arbeit-Technik, W-A-T*]. Ogólne i merytoryczne cele przedmiotów nauczania, w tym przedmiotu „Gospodarka – Praca – Technika”, ich podstawy dydaktyczne, zalecenia dotyczące organizacji lekcji i powiązań z innymi przedmiotami szkolnymi oraz sposoby oceny wyników nauczania są określone w § 10 Brandenburskiej Ustawy o Szkolnictwie oraz w ramowych planach nauczania. Ramowe plany nauczania dla Brandenburgii opracowywane są przez Krajowy Instytut ds. Szkoły i Mediów Berlina i Brandenburgii [niem. *Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, LISUM*].

Jak wspomniano powyżej, kształcenie ekonomiczne odbywa się w Brandenburgii w ramach przedmiotu „Gospodarka – Praca – Technika”, który nauczany jest od klasy VI, jak również w ramach przedmiotów „Wiedza o społeczeństwie” [niem. *Gesellschaftswissenschaften*] w szkołach podstawowych i „Nauki ekonomiczne” [niem. *Wirtschaftswissenschaften*] na II stopniu gimnazjum (por. Tab. 6). Przedmiot „Gospodarka – Praca – Technika” jest przedmiotem wyznaczonym do realizacji zagadnień z zakresu kształcenia ekonomicznego i orientacji zawodowej (por. MBS, 2015, s. 5) i dlatego w projekcie „Bez granic: nauka – praca – życie” odgrywa centralną rolę.

Typ szkoły (klasy)	Status przedmiotu nauczania	Nazwa przedmiotu nauczania	Kontyngent godzinowy	Min. liczba godzin lekcyjnych
Szkoła podstawowa (I-VI)	obowiązkowy (klasa VI)	Gospodarka – Praca – Technika	2	–
	obowiązkowy (klasa VI)	Wiedza o społeczeństwie	6	–
Gimnazjum (VII i VIII)	obowiązkowy	Gospodarka – Praca – Technika	2	3 (klasy VII-X)
Gimnazjum (IX i X)	obowiązkowy	Gospodarka – Praca – Technika	2	5 (klasy V-X)
Szkoła ogólna i szkoła średnia (VII i VIII)	obowiązkowy	Gospodarka – Praca – Technika	2	5 (klasy VII-X)
Szkoła ogólna i szkoła średnia (IX i X)	obowiązkowy	Gospodarka – Praca – Technika	4	
II stopień	fakultatywny	Nauki ekonomiczne / Nauki	5 h/tydzień	–

gimnazjum (X-XII/XIII) i szkoła ogólna	na II poziomie drugiego etapu kształcenia	ekonomiczne (z elementami orientacji zawodowej)	(kurs rozszerzony) 3 h/tydzień (kurs podstawowy) 2 h/tydzień (kurs seminaryjny i rozszerzony)	
--	---	---	---	--

Tab. 6: Kształcenie ekonomiczne w brandenburskim systemie szkolnictwa (por. MBJS, 2018a, b, f und LISUM 2017a)

W ramach przedmiotu nauczania „Gospodarka – Praca – Technika” połączono te trzy ściśle ze sobą skorelowane obszary życia. Zadaniem edukacyjnym przedmiotu jest przekazanie wiedzy na temat tych wzajemnych powiązań uczniom i uczennicom na zajęciach (por. MBJS, 2015, s. 5). Na zajęciach uczniowie i uczennice nabywają kompetencje, dzięki którym powinni z powodzeniem sprostać aktualnym, a zwłaszcza późniejszym wyzwaniom zawodowym. Wykształcenie nabyte w ramach przedmiotu w trzech obszarach treści programowych ma ułatwić orientację uczniów w świecie kształtowanym przez gospodarkę, pracę i technikę, umożliwić im ekonomiczne działanie oraz sprostać aktualnym, a w szczególności przyszłym wyzwaniom zawodowym oraz prywatnym (por. MBJS, 2015, s. 5). Orientacja zawodowa zostaje zdefiniowana w ramowym programie nauczania przedmiotu jako ważny składnik kształcenia ogólnego i przypisana do przedmiotu „Gospodarka – Praca – Technika”. Podkreśla się również pozycję obszaru tematycznego „Praca” jako zagadnienia centralnego zarówno dla społeczeństwa, jak i dla każdej jednostki (por. tamże, s. 5). Tym samym przedmiot powinien wspierać rozwój ekonomicznych, zawodowych i technicznych kompetencji w działaniu uczniów i uczennic. Opierają się one na czterech obszarach kompetencji (por. tamże, 7):

1. **Posługiwanie się wiedzą fachową:** Kompetencja posługiwania się wiedzą fachową z trzech obszarów tematycznych przedmiotu (ekonomia, praca, technika) oraz rozumienia pracy jako zjawiska wieloaspektowego i jako podstawy ludzkiej egzystencji.
2. **Stosowanie metod:** Kompetencja stosowania sposobów myślenia i metod związanych z przedmiotem i istotnych dla wykonywanego zawodu. Rozumie się przez to wybór, planowanie i wykonywanie lub projektowanie produktów i usług, jak również ocenę zrealizowanych przedsięwzięć.
3. **Dokonywanie oceny i podejmowanie decyzji:** Kompetencja stosowania wiedzy fachowej na temat związanych ze światem pracy, ekonomicznych i naukowych sposobów myślenia i metod do oceny decyzji ekonomicznych, technicznych i społecznych.
4. **Komunikowanie się:** Kompetencja komunikacyjna – zdolność do wspólnego planowania przedsięwzięć związanych z pracą, krytycznej refleksji nad nimi oraz przekonującego przedstawiania własnych przedsięwzięć. Ponadto uczniowie i uczennice powinni nabyć

kompetencję krytycznej refleksji nad własnymi zdolnościami w zakresie kreatywności i wyznaczania celów oraz wspólnego z innymi odnoszenia ich do odpowiednich wymagań.

Zajęcia z przedmiotu są realizowane w sposób dyscyplinarny i interdyscyplinarny. Ma to za zadanie uzmysłwić uczniom i uczennicom złożoność sytuacji życiowych i współzależności gospodarki, pracy i techniki. Charakterystyczne dla realizacji przedmiotu jest również ściśle powiązanie teorii z praktyką. Jest to zapewnione z jednej strony przez sposób organizacji lekcji w szkole i poza nią, a z drugiej strony przez zastosowanie metod zorientowanych na działanie. Oba te czynniki przyczyniają się do tego, że treści przekazywane na zajęciach są utrwalane w odniesieniu do realiów życia (por. tamże, s. 10).

Poniższa tabela przedstawia obszary tematyczne, które opierając się wzajemnie o siebie są przekazywane w ramach przedmiotu „Gospodarka – Praca – Technika” (tzw. „spiralny program nauczania”).

Szkoła podstawowa	I poziom drugiego (średniego) etapu kształcenia szkoła średnia, szkoła ogólna, gimnazjum	
Poziom klas V i VI*	Poziom klas VII i VIII	Poziom klas IX i X
1. Zdrowy sposób odżywiania	5. Żywnienie, zdrowie i konsumpcja	9. Żywnienie i konsumpcja z perspektywy regionalnej i globalnej
2. Prowadzenie prywatnego gospodarstwa domowego	6. Rynek, cykle gospodarcze i polityczne warunki ramowe	10. Przedsiębiorcze działanie
3. Zainteresowania, zdolności, wymarzone zawody – przygotowanie do życia w świecie pracy zawodowej	7. Planowanie ścieżki edukacyjnej i zawodowej – przygotowanie i poznawanie	11. Planowanie ścieżki edukacyjnej i zawodowej – poznawanie, podejmowanie decyzji i realizacja / praktyka w zakładzie pracy
4. Projektowanie, planowanie wykonywanie i ocena wyrobów jednoczęściowych	8. Projektowanie, planowanie, wykonywanie i ocena wyrobów złożonych z wielu części	12. Przygotowywanie złożonych projektów / ocena innowacji technicznych
* Treści programowe przedmiotu są dostosowywane przez nauczycieli w zależności od założeń edukacyjnych i poziomu wykształcenia, do uzyskania którego się dąży wzgl. od momentu, w którym ma nastąpić przejście ze szkoły do życia zawodowego.		

Tab. 7: Obszary tematyczne przedmiotu nauczania „Gospodarka – Praca – Technika” (obszar obowiązkowy) (por. MBJS, 2015, s. 28)

W oparciu o zaliczony przedmiot obowiązkowy, w ramach przedmiotu fakultatywnego „Gospodarka – Praca – Technika” można w zintegrowany sposób realizować lub pogłębiać złożoną tematykę powiązań ekonomicznych, zawodowych i technicznych. Począwszy od poziomów klas VII i VIII oraz IX i X realizowane są co najmniej dwa obszary tematyczne z katalogu tematów przedstawionych w Tab. 8.

Poziomy klas VII i VIII oraz IX i X
1. Projektowanie i wytwarzanie produktów przeznaczonych dla klientów / Projektowanie i oferowanie usług
2. Ubiór i moda / Obróbka tekstyliów
3. Obróbka żywności

4.	Projektowanie, wykonywanie i ocena układów elektronicznych / Elektrotechnika
5.	Wytwarzanie ręczne i sterowane komputerowo / Automatyzacja (CAD, CAM)
6.	Budownictwo i mieszkanie
7.	Mobilność i zaopatrzenie w energię
8.	Kształtowanie otoczenia szkoły
9.	Firma uczniowska*
10.	Zajęcia poświęcone orientacji zawodowej*
* Jako szczególne formy przedmiotu fakultatywnego „Gospodarka – Praca – Technika” mogą zostać zaliczone zajęcia w ramach firmy uczniowskiej oraz zajęcia poświęcone orientacji zawodowej.	

Tab. 8: Obszary tematyczne fakultatywnego przedmiotu nauczania „Gospodarka – Praca – Technika” (por. MBJS, 2015, s. 29)

Dzięki umieszczeniu w portfolio tematycznym przedmiotu fakultatywnego zorientowanej na działanie metody nauczania / uczenia się, jaką jest firma uczniowska, nauczycielom oferuje się w ramach przedmiotu „Gospodarka – Praca – Technika” kolejną możliwość połączenia teorii z praktyką. Wybór metody nauczania / uczenia się w celu realizacji przedmiotu fakultatywnego otwiera przed uczniami i uczennicami pedagogiczno-dydaktyczną przestrzeń wolności i rozwoju, w której można promować aktywność własną i autonomiczne działanie oraz rozwijać, oprócz kompetencji przedmiotowych, także kompetencje interdyscyplinarne, takie jak kreatywność, odpowiedzialność i kompetencje społeczne. Oba obszary tematyczne przedmiotu fakultatywnego (firmy uczniowskie i zajęcia poświęcone orientacji zawodowej) mogą być powiązane z innymi działaniami z zakresu orientacji zawodowej prowadzonymi w szkole.

Kolejny wkład w orientację zawodową przedmiot obowiązkowy „Gospodarka – Praca – Technika” wnosi również w połączeniu z uczniowskimi praktykami w zakładach pracy, które we wszystkich typach szkół na I poziomie drugiego (średniego) etapu kształcenia począwszy od klasy VIII należy odbyć poza szkołą i które obejmują łącznie okres pięciu tygodni (por. VV BStO, 2016, pkt 16.1). Odbywają się one w zakładach pracy i instytucjach i są wpisane w treści programowe przedmiotu obowiązkowego „Gospodarka – Praca – Technika”, na których odbywa się ich przygotowywanie i posumowanie (por. tamże, pkt 16.3). Ponadto ocena z praktyki uczniowskiej stanowi część oceny z przedmiotu. Składa się ona z jednej strony z oceny kompetencji ponadprzedmiotowych ucznia bądź uczennicy wystawionej przez opiekuna bądź opiekunkę praktyki w zakładzie pracy lub instytucji organizującej praktykę, a z drugiej strony z oceny prezentacji lub dokumentacji odbytej praktyki opracowywanej przez ucznia bądź uczennicę (por. tamże, pkt 18.2). Więcej informacji na temat uczniowskich praktyk w zakładach pracy znajduje się w podrozdziale 7.1.

6.2 Kształcenie ekonomiczne w polskich szkołach

Dyskusja o roli szkoły w upowszechnianiu wiedzy ekonomicznej, edukacji na rzecz przedsiębiorczości i nauczania umiejętności praktycznych toczy się w Polsce od 2002 roku, kiedy to w szkołach ponadgimnazjalnych wprowadzono przedmiot „Podstawy

przedsiębiorczości” (por. Rachwał et al., 2018a, s. 389). Od tego czasu w centrum uwagi znajduje się pytanie, jaki wkład ma wnieść szkoła w przekazywanie wiedzy o procesach gospodarczych i społecznych, aby uczniowie mogli w dorosłym życiu w dojrzały sposób podejmować decyzje ekonomiczne i aktywnie wykorzystywać tę wiedzę w życiu zawodowym (por. tamże). Wprowadzone niedawno reformy obejmują w zakresie kształcenia ekonomicznego przede wszystkim szkoły ponadpodstawowe i weszły w życie w roku szkolnym 2019/20. Niektóre treści i cele edukacyjne z zakresu przedsiębiorczości i edukacji na rzecz przedsiębiorczości zostały jednak również uwzględnione w kształceniu podstawowym i przedszkolnym (por. tamże). Rachwał i jego współpracownicy i współpracowniczki zwracają uwagę na to, że kształcenie ekonomiczne i edukacja na rzecz przedsiębiorczości powinny rozpoczynać się jak najwcześniej, już w przedszkolu, a ich zakres powinien być systematycznie i konsekwentnie poszerzany i pogłębiany aż do poziomu szkół wyższych z ze studiami II stopnia włącznie (por. Rachwał et al., 2018, s. 391). Powinno to dobrze przygotować i wyposażyć uczniów i uczennice w wiedzę ekonomiczną i kompetencje w zakresie przedsiębiorczości do przejścia w życie zawodowe. Kompetencje ekonomiczne i przedsiębiorczość są postrzegane jako kompetencje kluczowe i jako fundament dobrego przygotowania do życia, ale także jako jeden z najważniejszych motorów napędowych rozwoju społeczno-gospodarczego na poziomie lokalnym, regionalnym i krajowym (por. Borowiec-Gabryś et al., 2018, s. 77). Ponadto powinny one służyć zapobieganiu bezrobociu, a także wspierać przedsiębiorstwa, które na rynku pracy poszukują kandydatów dysponujących wystarczającymi kwalifikacjami (por. Rachwał et al., 2018a, s. 392).

Nowe podstawy programowe, w których osadzone są kształcenie ekonomiczne oraz edukacja na rzecz przedsiębiorczości, zostały wprowadzone w 2017 roku dla szkół podstawowych (por. MEN, 2017 c) oraz w 2018 roku dla średnich szkół ogólnokształcących i zawodowych (por. MEN, 2018 b i MEN 2018 c).

W szkołach podstawowych kształcenie ekonomiczne i rozwijanie przedsiębiorczości nie posiadają co prawda wyróżnionego przewodniego przedmiotu nauczania, niemniej jednak treści te są osadzone jako cele edukacyjne w nowych podstawach programowych różnych przedmiotów nauczania. Występują one już w pierwszych trzech klasach szkoły podstawowej (wiek 7-10 lat, por. Tab. 9), a w późniejszych latach są pogłębiane i rozszerzane. W rozumieniu szeroko pojętej edukacji na rzecz przedsiębiorczości kładą one podwaliny pod relacje międzyludzkie, jak również samoocenę w pierwszych trzech klasach szkoły i wstępnie wyznaczają pierwsze, adekwatne do wieku, spojrzenie na świat zawodowy. Są one jako cele edukacyjne połączone z rozwojem emocjonalnym, społecznym i poznawczym (por. Tab. 9).

Szkoła podstawowa, klasy I-III	
Obszar rozwoju dziecka	Cel kształcenia
Emocjonalny obszar rozwoju	Wspieranie empatii jako podstawa budowania dobrych relacji międzyludzkich
Spółeczny obszar rozwoju	Zachęcanie do samooceny jest postrzegane jako podstawa do późniejszej oceny własnych mocnych i słabych stron oraz ułatwia współpracę z innymi: „...[dziecko] przejawia poczucie własnej wartości, szanuje wypowiedzi innych dzieci, czeka na swoją kolej, respektuje prawa i obowiązki swoje i innych dzieci, jak również zadań innych dzieci; komunikuje się z dziećmi i osobami dorosłymi dorosłymi, wykorzystując komunikaty werbalne i pozawerbalne oraz rozumie ich znaczenie w porozumiewaniu się z innymi...” jako podstawa własnej samooceny
Poznawczy obszar rozwoju	Identyfikacja zawodów wykonywanych przez rodziców i znaczenia tych zawodów dla dziecka, rodziców i społeczeństwa

Tab. 9: Wspieranie edukacji z zakresu przedsiębiorczości i orientacji zawodowej w Polsce: klasy I-III w polskich szkołach podstawowych (por. Rachwał et al., 2018a, 395 i nast.)

W oparciu o nie, w klasach IV-VIII w poszczególnych przedmiotach nauczania pojawiają się treści, które mają na celu przede wszystkim wspieranie indywidualnych kompetencji w zakresie samorozwoju, komunikacji interpersonalnej i pracy zespołowej, jak również rozwijanie kompetencji w zakresie dokonywania oceny, analizy i prezentacji informacji i zbiorów danych (zwłaszcza w ramach zajęć z Chemii, Matematyki i Informatyki), które mają znaczenie w życiu zawodowym.

Wiedza o ramowych uwarunkowaniach procesów społecznych i gospodarczych w Polsce i w innych krajach jest przekazywana w szczególności w ramach nauczania takich przedmiotów jak: Historia, Geografia i Wiedza o społeczeństwie (por. szczegółowe omówienie w załączniku 10.1.). I tak na zajęciach z przedmiotu Historia nacisk kładziony jest głównie na historię gospodarczą i historyczny rozwój gospodarczy (np. etapy rozwoju Unii Europejskiej lub przemiany społeczno-polityczne, kulturowe i gospodarcze w Europie Wschodniej i Środkowej), podczas gdy w przedmiocie Geografia poruszane są takie tematy jak procesy i sektory gospodarcze, zjawiska gospodarcze, zmiany strukturalne i przedsiębiorstwa itp. (por. Załącznik 10.1).

Na zajęciach z innych przedmiotów nauczania (np. Wiedza o społeczeństwie, Język polski, Informatyka itp.) uczniowie i uczennice poznają podstawy pozyskiwania, analizy, oceny i prezentowania informacji, które wypróbowują za pomocą różnych technik, a także promowane są ich kompetencje społeczne w zakresie komunikacji interpersonalnej i wzmacniana jest ich proaktywna postawa (por. tamże).

Zdobywanie wiedzy z zakresu ekonomii oraz wspieranie samorozwoju mają z jednej strony centralne znaczenie w kontekście orientacji zawodowej, a z drugiej strony stanowią podwaliny dla przedmiotu „Podstawy przedsiębiorczości”, który stanowi wsparcie dla szeroko rozumianego kształcenia ekonomicznego i jest nauczany we wszystkich szkołach średnich (liceach ogólnokształcących, technikach i szkołach branżowych). Począwszy od roku

szkolnego 2020/21, na realizację przedmiotu przewidziane są łącznie dwie godziny lekcyjne tygodniowo w czteroletnich liceach lub, odpowiednio, jedna godzina lekcyjna tygodniowo w II i III klasach pięcioletnich techników i trzyletnich szkół branżowych I stopnia. Przy ok. 37 tygodniach nauczania w roku szkolnym daje to ok. 68 godzin lekcyjnych (por. Rachwał et al., 2018a, s. 404). Podstawa programowa przedmiotu obejmuje te same obszary treści, cele edukacyjne, a także treści szczegółowe we wszystkich szkołach ponadpodstawowych (por. Rachwał et al., 2018, s. 405). Zajęcia z tego przedmiotu są w każdej szkole zajęciami obowiązkowymi i mają tworzyć z programami nauczania innych przedmiotów spójną całość (por. MEN, 2018 a, s. 11). Z opisów debat pomiędzy różnymi grupami interesów, które miały miejsce w okresie poprzedzającym reorganizację podstawy programowej dla przedmiotu „Podstawy przedsiębiorczości”, a także z opisów rozważań zespołu autorskiego nad treściami przedmiotu, uwzględniających zgłaszane pomysły oraz życzenia rozszerzania treści i przesuwania priorytetów, wyłania się wyraźna intencja autorów i autorek podstawy programowej, zamierzająca do ukierunkowania przedmiotu przede wszystkim na kształtowanie przedsiębiorczości uczniów i uczennic, do czego treści o charakterze ekonomicznym stanowią podstawę i mogą być postrzegane jako punkt wyjścia (por. Rachwał et al., 2018a, s. 401; MEN, 2018 a, s.12). Przedmiot ten może być postrzegany jako synteza różnych istotnych obszarów treści, takich jak ekonomia, finanse, zarządzanie, politologia, prawo, socjologia i psychologia (por. MEN, 2018a, s. 12). Jego głównym celem dydaktycznym jest przygotowanie uczniów i uczennic do aktywnego kształtowania swojej przyszłej kariery zawodowej jako osób prowadzących samodzielną działalność gospodarczą lub pracobiorców (por. Rachwał et al., 2018a, s. 49). Patrząc na podstawę programową przedmiotu nauczania „Podstawy przedsiębiorczości” z perspektywy kategorii ogólnych celów kształcenia, dostrzega się wyraźny nacisk na zastosowanie wiedzy w praktyce (13 z 34 celów kształcenia), a tylko 10 celów kształcenia ma na celu zdobycie wiedzy jako takiej (por. tamże, s. 52). Jedenaście z trzynastu celów nauczania ukierunkowanych na zastosowanie wiedzy ekonomicznej promuje postawy proaktywne (por. tamże). Porównanie starej i nowej podstawy programowej przedmiotu pokazuje wyraźne przesunięcie priorytetów w kierunku promowania postaw proaktywnych i przedsiębiorczych. O ile w starej podstawie programowej 2/3 szczegółowych celów kształcenia było ukierunkowanych na zdobywanie wiedzy, a tylko 1/3 na jej zastosowanie w praktyce, o tyle w nowej podstawie programowej podział jest taki, że 30% celów kształcenia odnosi się do zdobywania wiedzy, 60% do umiejętności, a 10% do promowania postaw (zwłaszcza odpowiedzialności, szczerości, otwartości, szacunku) (por. Rachwał et al., 2018 a, s. 407). Interesujące jest również, zwłaszcza w kontekście orientacji zawodowej, że już w ramach pierwszego szczegółowego celu kształcenia należy skupić się na identyfikacji cech osoby przedsiębiorczej i odniesieniu ich do własnego charakteru, poddać je krytycznej ocenie i przedyskutować w kontekście możliwości, jakie daje gospodarka rynkowa (por. MEN, 2018, s. 16). Promowane jest przy tym również w celowy sposób pozytywna postawa wobec przedsiębiorców i ich wkładu w gospodarkę rynkową (por. tamże, s. 15 i 23). Prawie 1/3 celów kształcenia, czyli znacznie więcej niż w starym programie nauczania, odnosi się do wspierania kompetencji

biznesowych. Ponadto, w większym stopniu podkreśla się również znaczenie wspierania kompetencji w zakresie samorozwoju (zob. Rachwał et al., 2018b, s. 407).

Obszary treści programowych przyporządkowane są do czterech obszarów wiedzy z następującym zaleceniem dotyczącym podziału godzin lekcyjnych (por. Rachwał et al., 2018a, s. 405 i nast.; MEN, 2018, s. 21):

1. Gospodarka rynkowa (minimum 8 godzin lekcyjnych)

Uczniowie i uczennice dowiadują się, jak działają systemy gospodarki rynkowej, poznają ich zróżnicowane cele, poznają różne role państwa i rolę gospodarki rynkowej w państwie. W centralnym punkcie zainteresowania stoją przy tym zasoby i czynniki, które są wykorzystywane do wzrostu i rozwoju przedsiębiorstw i tworzą ramy, w których funkcjonują prywatne gospodarstwa domowe.

2. Rynek finansowy (minimum 13 godzin lekcyjnych)

Cele kształcenia są ukierunkowane na podstawową wiedzę o świecie finansów, jak również na promowanie kompetencji, które umożliwiają działanie odpowiedzialnego obywatela, konsumenta i przedsiębiorców.

3. Rynek pracy (minimum 12 godzin lekcyjnych)

Podstawowym celem kształcenia zdefiniowanym w tym obszarze treści programowych jest zachęcenie uczniów i uczennic do przyjęcia proaktywnej postawy na rynku pracy. Służyć temu ma m.in. analiza indywidualnych mocnych i słabych stron, możliwych ścieżek edukacyjnych oraz sytuacji na rynku pracy. Wiedza na ten temat ma przygotować uczniów i uczennice do poszukiwania pracy. I tak poznają oni także różne formy zatrudnienia oraz prawa i obowiązki pracownika z perspektywy zarówno samego pracownika, jak i pracodawcy. Uczą się także o potrzebie ciągłego inwestowania we własny rozwój. Na zajęciach uczniowie i uczennice samodzielnie przygotowują dokumenty aplikacyjne w odpowiedzi na wybrane ogłoszenie o naborze pracowników oraz poznają instytucje, które mogą ich wesprzeć w życiu zawodowym.

4. Przedsiębiorstwa (minimum 19 godzin lekcyjnych)

Do realizacji tego obszaru treści jest zalecana największa liczba godzin lekcyjnych. Uczniowie i uczennice pogłębią swoją wiedzę o przedsiębiorstwach i ich otoczeniu, a jednocześnie są przygotowywani do założenia, prowadzenia i zamknięcia własnego przedsiębiorstwa. Jako podstawę do realizacji tego obszaru treści zaleca się przygotowanie biznesplanu lub zaplanowanie innego przedsięwzięcia o charakterze gospodarczym, społecznym lub kulturalnym. Zajęcia te mogą być prowadzone w formie pracy projektowej, przy czym realizacja takiego projektu powinna obejmować co najmniej połowę roku szkolnego (zob. MEN, 2018 a, s. 22). Dodatkowo zalecane jest zapoznawanie się z firmami z regionu lub przeprowadzanie wywiadów z ekspertami, które pod względem treści powinny być ukierunkowane na funkcjonowanie firmy (por. tamże, s. 23). Uczniowie i uczennice powinni krok po kroku zdobywać wiedzę na temat prawnych form przedsiębiorstwa, rejestracji firmy, analizy rynku, zarządzania i marketingu oraz finansów. W tym obszarze

treści znalazły się również tematy objęte wcześniej przedmiotem fakultatywnym „Ekonomia w praktyce”, który został usunięty z portfolio przedmiotów szkolnych ze względu na niewystarczające wykorzystanie oferty przez szkoły (por. MEN, 2018 d).

Wdrażanie tych zaleceń do praktyki szkolnej opiera się na założeniu, że realizacja treści określonych w programie nauczania nie będzie obejmować więcej niż 80% łącznej liczby planowanych godzin lekcyjnych (52 z 68 lekcji). Pozostałe 20% czasu nauczania może zostać dowolnie zagospodarowane przez nauczyciela lub nauczycielkę przedmiotu i wypełnione treściami wybranymi z podstawy programowej (por. tamże, s. 21).

Treści ekonomiczne w przedmiotach nauczania szkół ponadpodstawowych	
Wiedza o społeczeństwie	
	Unia Europejska, budżety gospodarstw domowych i samorządów terytorialnych, własność, funkcje systemów społecznych (systemy opieki społecznej i zdrowotnej), Unia Europejska i jej procesy integracyjne, globalizacja, bezrobocie i metody jego ograniczania, ścieżki edukacyjne po szkołach ponadpodstawowych, możliwości doksztalcenia i doskonalenia zawodowego
Geografia	
	Funkcjonowanie rynku pracy ze szczególnym uwzględnieniem bezrobocia i znaczenia kapitału ludzkiego dla wzrostu gospodarczego, PKB, uwarunkowania ramowe gospodarki krajowej i międzynarodowej (integracja europejska, globalne usieciowienie, rola kooperacji w gospodarce) industrializacja i reindustrializacja, zmiany strukturalne w Polsce, zatrudnienie w Polsce (wg branż) na tle międzynarodowym, handel międzynarodowy
Matematyka	
	jako podstawa do obliczania odsetek od lokat bankowych, realnej stopy procentowej i kosztów płac
Informatyka	
	Praca z edytorami tekstu, pisma seryjne, Excel (do wykorzystania np. w przygotowaniu zestawienia finansowego biznesplanu), programy prezentacyjne i graficzne do tworzenia logotypów firmowych, ulotek, wizytówek itp.
Historia	
	Historia gospodarcza, historia pieniądza i bankowości w Polsce, etapy rozwoju Unii Europejskiej i transformacji gospodarczej

Tab. 10: Kształcenie ekonomiczne w ramach innych przedmiotów nauczania w szkołach ponadpodstawowych (por. MEN, 2018 d, s. 23 i nast.; MEN, 2018 b, s. 62)

W podstawie programowej przedmiotu nauczania „Podstawy przedsiębiorczości” wyraźnie wskazuje się na powiązanie z treściami innych przedmiotów nauczania i konieczność współpracy z nauczycielami tych przedmiotów (por. MEN, 2018, s. 23; Rachwał et al., 2018 a, s. 63).

W tym kontekście, tak jak to podsumowano w Tab. 10, za szczególnie interesujący uznaje się przedmiot „Wiedza o społeczeństwie”, który może być oferowany przez szkoły również na poziomie rozszerzonym i może być ściślej powiązany z treściami przedmiotu „Podstawy przedsiębiorczości” (por. MEN, 2018 d).

W tym miejscu należy również zwrócić uwagę na ugruntowane w Polsce formaty pogłębiania wiedzy, które są związane z treściami różnych przedmiotów i w których zdobywa się wiedzę poszerzoną, wykraczającą poza wymagania programowe. Należy tutaj wymienić przede wszystkim olimpiady przedmiotowe, które są przeprowadzane na szczeblu lokalnym,

regionalnym lub krajowym. W kontekście kształcenia ekonomicznego, a także edukacji na rzecz przedsiębiorczości na szczególną uwagę zasługują olimpiady z tych dwóch obszarów wiedzy, tj. „Olimpiada Przedsiębiorczości” i „Olimpiada Wiedzy Ekonomicznej”. Laureaci tych konkursów często otrzymują możliwość przyjęcia na studia wyższe na odpowiednich kierunkach bez egzaminów (por. Rachwał, 2018 a, s. 64). W ostatnich latach obserwuje się stały wzrost zainteresowania udziałem w olimpiadach przedmiotowych, co przypisuje się coraz lepszemu przygotowaniu nauczycieli przedmiotów ekonomicznych do realizacji programu tych przedmiotów (por. Rachwał et al., 2018, s. 395).

Ponadto, przez różne podmioty, które promują wiedzę ekonomiczną i edukację w zakresie przedsiębiorczości, do szkół są kierowane liczne inicjatywy i programy. Najważniejszymi podmiotami tego typu są przede wszystkim:

- Fundacja GPW (Szkolna Internetowa Gra Giełdowa),
- Ministerstwo Finansów (głównie materiały dydaktyczne na temat podatków),
- Zakład Ubezpieczeń Społecznych (materiały dydaktyczne na temat ubezpieczeń społecznych),
- Liczne organizacje pozarządowe, jak np. Portal Edukacji Ekonomicznej Narodowego Banku Polskiego (www.nbportal.pl).

6.3 Podsumowanie: Cechy wspólne i różnice

W obu krajach kształcenie ekonomiczne jest definiowane jako element kształcenia ogólnego i postrzegane jako niezbędne dla udanego przejścia ze szkoły do świata pracy zawodowej. Z tego też względu jest ono częścią składową portfolio zadań szkół ogólnokształcących. W obu krajach w ramach przedmiotów nauczania o treściach ekonomicznych jest również wspierana orientacja zawodowa.

W Polsce i w Niemczech

- Edukacja ekonomiczna zdefiniowana jako
 - Ważny element kształcenia ogólnego
 - Baza wiedzy niezbędna dla udanego przejścia ze szkoły do pracy zawodowej
 - zadanie edukacyjne szkół
- W ramach przedmiotów o treści ekonomicznej nauczane są tematy o bardzo dużym znaczeniu dla orientacji zawodowej, np. rynek, przedsiębiorstwo, przedsiębiorczość, region, w którym mieszkam.

W obydwóch krajach uczniom i uczennicom przed przejściem do szkół ponadpodstawowych przekazywana jest wiedza o prywatnych gospodarstwach domowych, konsumpcji, rynku, przedsiębiorstwach i przedsiębiorczości oraz o własnym regionie, nawet jeśli odbywa się to w ramach różnych przedmiotów nauczania (por. dla Brandenburgii: podrozdział 6.1 i Tab. 7, dla Polski: podrozdział 6.2 i załącznik 10.1). W zakresie przekazywania wiedzy ekonomicznej

zarówno w Polsce jak i w Brandenburgii można wskazać jednoznacznie przedmioty, w których wiedza ekonomiczna jest szczególnie wyeksponowana.

Aspekt	Polska	Niemcy / Brandenburgia
Przedmiot przewodni dla kształcenia ekonomicznego	- „Podstawy przedsiębiorczości“ - we wszystkich szkołach ponadpodstawowych (w liceach najczęściej poziom klasy X i XI)	- „Gospodarka – Praca – Technika“ - w szkołach podstawowych (od klasy VI) i we wszystkich szkołach ponadpodstawowych

Przedmiot „Gospodarka – Praca – Technika” jest w Brandenburgii realizowany od klasy VI w wymiarze 2 godzin tygodniowo (por. MBS, 2018 a), natomiast w Polsce przedmiot „Podstawy przedsiębiorczości” oferowany jest tylko w szkołach ponadpodstawowych w wymiarze jednej godziny lekcyjnej tygodniowo i zazwyczaj przez okres dwóch lat szkolnych (w liceach poziom klasy X i XI).

Choć w **polskich szkołach podstawowych** kształcenie ekonomiczne i edukacja na rzecz przedsiębiorczości nie mają swojego przedmiotu przewodniego, treści te są przekazywane w ramach różnych przedmiotów nauczania, takich jak np. Wiedza o społeczeństwie, Geografia i Historia. Wyraźnie wskazuje się też na podstawy edukacji na rzecz przedsiębiorczości wymieniając przedmioty jak Język polski, Chemia, Matematyka, Informatyka oraz Technika (por. MEN, 2018 d, s. 23 i nast.; MEN, 2018 b, s. 62).

Oba przedmioty są kluczowe w zakresie kształcenia ekonomicznego, wyrastają jednak z różnych tradycji i umiejscowić je można w różnych szkołach myślenia.

Aspekt	Polska	Niemcy / Brandenburgia
Kształcenie ekonomiczne: różne tradycje / cele nauczania	Przedmiot nauczania: „Podstawy przedsiębiorczości”: - Synteza wiedzy z: Ekonomii, Finansów, Zarządzania, Politologii, Prawa, Socjologii i Psychologii	Przedmiot nauczania: „Gospodarka – Praca – Technika”: - Źródła: w przedmiotach Nauka o pracy / Politechnika, czerpie treści również z kształcenia i wychowania politechnicznego w dawnej NRD (zajęcia w ogródku szkolnym, zajęcia praktyczno-techniczne itp.).

Przedmiot „Gospodarka – Praca – Technika” wywodzi się od przedmiotów „Nauka o pracy” i „Politechnika” [niem. *Arbeitslehre* / *Polytechnik*] (por. Kamiński, 2017, od s. 46, s. 52 i od s. 64) i czerpie treści również z kształcenia i wychowania politechnicznego w dawnej NRD. W jego skład wchodziły takie elementy, jak zajęcia w ogródku szkolnym i zajęcia praktyczno-techniczne (por. tamże, 65). Wyprowadzić można z tego trzy obszary treści programowych: gospodarka, praca i technika oraz elementy „pracy praktycznej”, które są osadzone w przedmiocie „Gospodarka – Praca – Technika”.

Przedmiot „Podstawy przedsiębiorczości”, będący przedmiotem przewodnim dla kształcenia ekonomicznego w polskich szkołach, jest syntezą różnych, istotnych dla przedmiotu, obszarów treści: Ekonomia, Finanse, Zarządzanie, Politologia, Prawo,

Socjologia i Psychologia (por. MEN, 2018, s. 12). Głównym celem dydaktycznym jest przygotowanie uczniów i uczennic do aktywnego kształtowania swojej przyszłej ścieżki kariery zawodowej jako osób prowadzących samodzielną działalność gospodarczą lub pracobiorców (por. Rachwał et al., 2018 a, s. 405).

Analiza podstaw programowych przedmiotów nauczania w szkołach podstawowych potwierdza, że podstawy edukacji na rzecz przedsiębiorczości w sensie promowania postaw proaktywnych są kładzione już w szkołach podstawowych, natomiast w szkołach ponadpodstawowych nacisk kładzie się na samodzielność zawodową i w oparciu o to następuje rozwój umiejętności i wiedzy.

Koncentracja treści na samodzielnej działalności gospodarczej, ukierunkowanie przedmiotu na przedsiębiorczość, jak również nacisk na edukację na rzecz przedsiębiorczości w ramach przedmiotu „Podstawy przedsiębiorczości” odróżniają ten przedmiot od podejścia do treści ekonomicznych w ramach przedmiotu „Gospodarka – Praca – Technika” w Brandenburgii. W przedmiocie „Gospodarka – Praca – Technika” prowadzenie samodzielnej działalności gospodarczej jako cel zawodowy i edukacja na rzecz przedsiębiorczości odgrywają podrzędną rolę.

Aspekt	Polska	Niemcy / Brandenburgia
Samodzielna działalność gospodarcza	Centralna pozycja w przedmiocie nauczania „Podstawy przedsiębiorczości”	W przedmiocie nauczania „Gospodarka – Praca – Technika” odgrywa (jeśli w ogóle) raczej marginalną rolę
„Postawa proaktywna”	Wspieranie postaw proaktywnych rozpoczyna się już od klasy I szkół podstawowych i począwszy od klasy IV ulega wzmocnieniu (zwłaszcza w ramach przedmiotu „Wiedza o społeczeństwie”, por. załącznik 0)	Nie znajduje się w centralnym punkcie zainteresowania

W przedmiocie „Gospodarka – Praca – Technika” samodzielna działalność gospodarcza jako cel zawodowy odgrywa raczej rolę poboczną. W centrum uwagi znajdują się powiązania pomiędzy gospodarką, pracą i technologią. Z kolei polscy uczniowie i uczennice w szkołach ponadpodstawowych uczą się, jak zakłada się, prowadzi i likwiduje przedsiębiorstwa. W większym stopniu analizują cechy przedsiębiorców i odnoszą je do własnej osobowości (por. podrozdział 6.2).

Aspekt	Polska	Niemcy / Brandenburgia
Umiejętności techniczne	W ramach przedmiotu nauczania „Technika” (szkoły podstawowe)	W ramach przedmiotu nauczania „Gospodarka – Praca – Technika”

Uczniowie i uczennice z Brandenburgii zdobywają w ramach przedmiotu „Gospodarka – Praca – Technika” praktyczne **umiejętności techniczne**. Dzięki osadzeniu tych umiejętności w przedmiocie nauczania, są one postrzegane w kontekście ekonomicznym i zawodowym, podczas gdy w Polsce wiedza o technice i umiejętności techniczne są nauczane w ramach

odrębnego przedmiotu „Technika” w klasach IV-VIII w wymiarze jednej godziny lekcyjnej tygodniowo (por. MEN, 2017a).

Aspekt	Polska	Niemcy / Brandenburgia
Odniesienie do praktyki zawodowej, zbliżone do realnych warunków formy nauczania i nauki	- Metodyczne włączenie do przedmiotów nauczania (wywiady z ekspertami, zapoznanie się z przedsiębiorstwami, wycieczki dydaktyczne) - W szkołach ogólnokształcących brak uczniowskich praktyk w zakładach pracy	- Uczniowskie praktyki w zakładach pracy - Firmy uczniowskie - Wywiady z ekspertami, zapoznanie się z przedsiębiorstwami, wycieczki dydaktyczne - Targi edukacyjne (np. Targi vocatium)

Dzięki włączeniu kilkutygodniowych **uczeniowskich praktyk w zakładach pracy** do programu nauczania przedmiotu „Gospodarka – Praca – Technika” uczniowie i uczennice z Brandenburgii mają większe szanse na kontakt ze światem zawodów i przyszłymi pracodawcami oraz mogą na zajęciach zastanowić się nad własnymi praktycznymi doświadczeniami w tym zakresie. W Polsce uczniowie i uczennice nie mają takiej możliwości, ponieważ praktyki w zakładach pracy nie są włączone do programów szkół ogólnokształcących. Ponadto brandenburscy nauczyciele i nauczycielki mogą w ramach kontynuacji przedmiotu „Gospodarka – Praca – Technika” jako przedmiotu fakultatywnego w połączeniu z zajęciami z orientacji zawodowej zaoferować działalność w **firmie uczniowskiej** (por. Tab. 8). Dzięki temu zwiększają się możliwości zastosowania wiedzy ekonomicznej w praktyce.

7. Orientacja zawodowa w szkołach

W rozdziale siódmym uwaga skupia się na następujących pytaniach: Jak uczniowie szkół w Euroregionie PRO EUROPA VIADRINA są przygotowani do przejścia ze szkoły do świata pracy? Jakie podejścia dydaktyczne i metodyczne stosują szkoły brandenburskie i polskie? W jaki sposób działania szkolne ukierunkują uczniów i wspierają ich w podejmowaniu świadomych decyzji zawodowych? Czy do działań szkół na rzecz doradztwa zawodowego po obu stronach Odry włączone są podmioty pozaszkolne?

Krótki przegląd zamian, które zaszły w ostatnich dwudziestu latach w Niemczech, w zakresie postrzegania doradztwa zawodowego (p. podrozdział 7.1) jest wprowadzeniem ułatwiającym zrozumienie struktur wspomagających doradztwo zawodowe w kraju związkowym Brandenburgia, na którym skupia się uwaga w podrozdziale 7.2. Opis podejść koncepcyjnych i dydaktyczno-metodycznych uzupełniają formy realizacji doradztwa zawodowego w szkołach brandenburskich. Podrozdział 7.3 natomiast zawiera informację o doradztwie zawodowym w Polsce i jego przesłank. Czy cele doradztwa zawodowego i podejścia dydaktyczno-metodyczne, stosowane w polskich szkołach są podobne?

Podobieństwa i różnice w zakresie realizacji doradztwa zawodowego w szkołach w obu częściach Euroregionu PRO EUROPA VIADRINA są przedmiotem podrozdziału 7.4.

7.1 Doradztwo zawodowe w Niemczech

Od przełomu tysiąclecia w Niemczech coraz większą wagę przywiązuje się do orientacji zawodowej w szkole jako ważnego elementu udanego przejścia ze szkoły do świata pracy. Rosnące w tym okresie bezrobocie wśród absolwentów i absolwentek szkół, przerywanie nauki zawodu w systemie dualnym i studiów, a także problemy z wzajemnym dopasowaniem rynku miejsc nauki zawodu i rynku pracy również wywierały na szkoły presję do działania. W rezultacie na szczeblu federalnym powstały sojusze wiodących zrzeszeń przedsiębiorców, Federalnej Agencji ds. Pracy i rządu federalnego, takie jak „Krajowy pakt na rzecz kształcenia zawodowego i rozwoju narybku wykwalifikowanej siły roboczej w Niemczech” [niem. „Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland”], którego celem jest zaoferowanie zdolnym i chętnym do pracy młodym ludziom możliwości nauki zawodu lub zdobycia kwalifikacji oraz wspieranie ich dojrzałości do nauki zawodu (por. Schröder, 2013, s. 151). W związku z tym zainicjowano liczne działania, takie jak „Dni Dziewcząt” („Girls‘ Days”) w roku 2001, czy „Dni Chłopców” („Boys‘ Days”) od roku 2009, a obecnie „Dzień Przyszłości” („Zukunftstag”), które miały na celu przybliżenie kobietom zawodów zdominowanych przez mężczyzn i vice versa, ale także projekty modelowe, takie jak opracowanie instrumentu do indywidualnego dokumentowania procesu wyboru zawodu, z którego wyłonił się „Paszport wyboru zawodu” [niem. *Berufswahlpass*]. Ponadto zainicjowano trendy, które z jednej strony miały na celu wspieranie szkół w realizacji orientacji zawodowej, a z drugiej strony koncentrowały się na opracowywaniu rozwiązań problemów związanych z wzajemnym dopasowaniem rynku miejsc nauki zawodu i rynku pracy. Przez Komisję Ekspertów, która powstała w wyniku realizacji „Paktu na rzecz kształcenia...”, zostały w 2006 roku zdefiniowane kryteria dojrzałości do nauki zawodu (tzw. „standardy minimalne”). Kryteria te stanowią orientacyjne ramy do oceny i ewaluacji dojrzałości do nauki zawodu i predyspozycji zawodowych przez przedsiębiorstwa, szkoły, rodziców, młodzież i innych uczestników procesu przejścia ze szkoły do świata pracy oraz zapewniają przejrzystość pomiędzy uczestnikami procesu przejścia w odniesieniu do pożądaných celów rozwojowych młodzieży i oczekiwań ze strony przedsiębiorstw (por. Bundesagentur für Arbeit, 2006, s. 9).

Nawet jeśli sytuacja na rynku miejsc nauki zawodu charakteryzuje się obecnie deficytem wykwalifikowanych pracowników, działania z przełomu tysiącleci stanowiły ważne kamienie milowe i były głównym źródłem impulsu dla „Inicjatywy Łańcuchów Kształcenia” [niem. „Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss”]⁵, która została uruchomiona w 2008 roku przez Federalne Ministerstwo Edukacji i Badań Naukowych oraz Federalną Agencję ds. Pracy i która nadal kształtuje rozumienie orientacji zawodowej w Niemczech oraz odgrywa centralną rolę we wspieraniu młodych ludzi w przejściu ze szkoły do życia zawodowego. Celem inicjatywy jest zmniejszenie o połowę liczby osób opuszczających szkołę bez uzyskania świadectwa końcowego oraz zdolnych do nauki zawodu młodych osób dorosłych, które nie posiadają kwalifikacji zawodowych, a także zapobieganie przerywaniu nauki zawodu. Aby to osiągnąć, poradnictwo zawodowe dla młodzieży powinno rozpoczynać się na wczesnym etapie i kończyć się dopiero po uzyskaniu

⁵ por.: <https://www.bildungsketten.de/de/235.php>

kwalifikacji zawodowych. W rezultacie wiele z instrumentów, które początkowo były testowane i wdrażane wybiórczo w poszczególnych krajach związkowych, jak np. „Paszport wyboru zawodu”, opracowanych koncepcji rozwiązań oraz działań o charakterze dobrych praktyk, jak np. „Dni Przyszłości”, zostało podniesione na poziom federalny i objęte zaleceniem do wdrożenia we wszystkich krajach związkowych.

W ogólnej koncepcji „Inicjatywy Łańcuchów Kształcenia” wsparcie udzielane młodzieży w procesie wyboru zawodu jest przyporządkowane do trzech kluczowych obszarów odpowiedzialności, które odgrywają centralną rolę w procesie przejścia ze szkoły do życia zawodowego: Szkół, Regionalnej koordynacji i Integracji w proces nauki zawodu. Młodzi ludzie, którzy znajdują się na styku dwóch obszarów odpowiedzialności, powinni być wspierani przez działania obu tych obszarów – oddającego i przyjmującego (por. Ryc. 24). Wejście w proces orientacji zawodowej powinno zostać zainicjowane poprzez analizę potencjałów na poziomie klasy VII i być dokumentowane, np. za pomocą „Paszportu wyboru zawodu”, najlepiej aż do momentu uzyskania kwalifikacji zawodowych. W międzyczasie dokumentowanie procesu wyboru zawodu na I poziomie drugiego (średniego) etapu kształcenia stało się obligacyjne we wszystkich krajach związkowych. Większość krajów związkowych wykorzystuje do tego celu „Paszport wyboru zawodu” (por. Schröder et al., 2015, od s. 20). Na poziomie wyższych roczników szkolnych orientacja zawodowa odbywa się już z udziałem podmiotów zewnętrznych lub z wykorzystaniem pozaszkolnych miejsc nauki, przy czym szkoły są wspierane przez regionalne komórki koordynacyjne. Jeśli młodzi ludzie znajdują się w obszarze przejściowym, ponieważ np. nie znaleźli odpowiedniego miejsca nauki zawodu w systemie dualnym lub nie osiągnęli dojrzałości do podjęcia tej nauki, mogą dzięki różnym działaniom zdobyć pierwsze doświadczenia w przedsiębiorstwach i w ten sposób zwiększyć swoje szanse na wejście w życie zawodowe. Jednocześnie zapewnia się im na tym etapie fachową opiekę. W 2015 roku około 6% młodych ludzi w Brandenburgii znajdowało się w obszarze przejściowym. Wskaźnik ten jest najniższy w Niemczech i wynika z rozwoju demograficznego oraz poprawy sytuacji w dziedzinie nauki zawodu przez młodych ludzi (por. Landtag Brandenburg, 2015, s. 5).



Ryc. 24: Przegląd ogólnej koncepcji „Inicjatywy Łańcuchów Kształcenia” [niem. „Initiative Bildungsketten”] (adaptacja w oparciu o: <https://www.bildungsketten.de/de/235.php>)

Aby zrealizować te cele, w ramach programów wsparcia zainicjowano działania, które na poziomie federalnym lub poszczególnych krajów związkowych łączyły ze sobą i koordynowały sprawdzone już i przetestowane koncepcje rozwiązań w trzech wymienionych powyżej kluczowych obszarach odpowiedzialności lub przekazywały je podmiotom regionalnym do dalszego opracowania. Należą do nich programy wsparcia Federalnego Ministerstwa Edukacji i Badań Naukowych mające na celu optymalizację jakości kształcenia⁶, regionalnego zarządzania procesem przejścia, np. Program „Perspektywa – świadectwo zawodowe” [niem. „*Perspektive Berufsabschluss*”] (por. Schröder et al., 2015, s. 12) oraz orientacji zawodowej w szkołach⁷. Równocześnie zabezpieczeniem wymiany pomiędzy istotnymi dla procesu podmiotami na szczeblu krajowym i federalnym zapewniła specjalistyczna sieć współpracy zajmująca się procesami przejścia pracy zawodowej i nauki zawodu [niem. *Fachstelle für Übergänge in Ausbildung und Beruf – Überaus*]⁸. Równolegle do tego zostały odpowiednio dostosowane ramowe warunki prawno-organizacyjne dla szkół, które umożliwiły wdrożenie opracowanych instrumentów i koncepcji w szkołach.

Na poziomie krajów związkowych ważną rolę odgrywają krajowe strategie wdrażania orientacji zawodowej, które skonkretyzowały realizację zaleceń Federalnego Ministerstwa Edukacji i Badań Naukowych w każdym z krajów związkowych Niemiec. W następnym rozdziale omówiona zostanie Krajowa Strategia Orientacji Zawodowej i Edukacyjnej w kraju związkowym Brandenburgia.

7.2 Orientacja zawodowa w kraju związkowym Brandenburgia

Kierunki wdrażania orientacji zawodowej i kształtowania procesu przejścia ze szkoły do życia zawodowego w kraju związkowym Brandenburgia zostały wyznaczone w koncepcji brandenburskiego rządu krajowego w 2015 roku (por. Landtag Brandenburg, 2015). W koncepcji tej usystematyzowano prowadzone obecnie działania i opisano kompleksowe zarządzanie procesem przejścia, które ma na celu ustanowienie prewencyjnego, opartego na zaufaniu i oszczędzającego zasoby podejścia sposobu postępowania na etapie przejścia (por. Landtag Brandenburg, 2015, od s. 8). Podejmuje się tam i konkretyzuje podstawową ideę „Inicjatywy Łańcuchów Kształcenia”, która definiuje orientację zawodową jako proces w szerszym ujęciu, który rozpoczyna się w szkole i kończy się stabilnym stosunkiem kształcenia zawodowego lub studiami (por. Landtag Brandenburg, 2015, s. 7). Koncepcja koncentruje się na systemach dostarczających i odbierających absolwentów i absolwentki (szkoły ogólnokształcące, szkoły zawodowe – w Brandenburgii: zespoły szkół zawodowych, szkoły wyższe i regionalna gospodarka - pracodawcy), identyfikuje mechanizmy sterowania

⁶ np. Program Strukturalny JOBSTARTER [niem. *Strukturprogramm JOBSSTARTER*], por. <https://www.bibb.de/de/738.php>

⁷ np. Program Orientacji Zawodowej [niem. *Berufsorientierungsprogramm, BOP*], por. <https://www.bmbf.de/de/berufsorientierungsprogramm-in-ueberbetrieblichen-und-vergleichbaren-1082.html>

⁸ por.: <https://www.ueberaus.de/>

w tych systemach i zaleca dalsze działania rozwojowe. Jednocześnie jest ona ukierunkowana na łączenie ze sobą i usystematyzowanie struktur odpowiedzialności i ofert rozwijania kompetencji w zakresie wyboru zawodu, z uwzględnieniem specyfiki regionalnej.

Opierając się na założeniu, że udane przejście ze szkoły do życia zawodowego jest wspólnym zadaniem wielu podmiotów, koncepcja ta daje ważne impulsy do pogłębiania istniejących form współpracy i powstawania nowych sieci, takich jak np. „Sieć Przyszłość – Szkoła i Gospodarka dla Brandenburgii” [niem. *Netzwerk Zukunft. Schule und Wirtschaft für Brandenburg e.V.*] (por. BMBF, 2016, s. 2). Ponadto zachęca ona do dostosowania normatywnych ram dla szkół (Brandenburska Ustawa o Szkolnictwie, rozporządzenia o kierunkach kształcenia oraz ramowe programy nauczania przedmiotów i obszarów kształcenia), które zostaną naświetlone bliżej w dalszej części niniejszej analizy. Koordynacja działań opracowanych i realizowanych przez istotne dla procesu podmioty odbywa się na miejscu. Ma to na celu wspieranie wymiany i dalszego rozwoju lokalnych sieci współpracy, które z jednej strony zapewniają, że powstająca „infrastruktura” wspierająca proces przejścia ze szkoły do życia zawodowego odpowiada regionalnym wymaganiom, a z drugiej strony zabezpieczają transparentność ofert (por. tamże, s. 10 i 12).

Jako przedmiot przewodni dla orientacji zawodowej w kraju związkowym Brandenburgia jest wymieniany przedmiot „Gospodarka – Praca – Technika” (por. Landtag, 2015, s. 4). Rozwój indywidualnych kompetencji w zakresie wyboru zawodu jest zasadniczo wspierany poprzez wykorzystanie „Paszportu wyboru zawodu”, analizę potencjałów, wgląd w świat zawodów i pracy w ramach zwiedzania zakładów pracy i wycieczek dydaktycznych, praktyczną naukę, jak również poprzez uczniowskie praktyki w zakładach pracy (por. tamże, s. 4). Promowanie praktycznych umiejętności życiowych i zawodowych powinno odbywać się w ramach edukacji szkolnej (por. MBS, 2018 c, § 4 pkt 6). W Brandenburskiej Ustawie o Szkolnictwie przekazywanie wiedzy i umiejętności do samodzielnego i niezależnego kształtowania życia zawodowego jest sformułowane jako jeden z celów i podstaw kształcenia (por. tamże, § 4 pkt 8). Od roku szkolnego 2017/18 orientacja zawodowa jest realizowana jako przekrojowy temat międzyprzedmiotowy we wszystkich przedmiotach nauczania w brandenburskich szkołach (por. Landtag Brandenburg, 2015, s. 8) z uwzględnieniem celów danego przedmiotu (por. MBS, 2016 b, ust. 2).

Za realizację orientacji zawodowej w brandenburskich szkołach odpowiedzialni są koordynatorzy ds. orientacji zawodowej i edukacyjnej (por. Landtag Brandenburg, 2015, s. 10), którym zadania i pensum godzinowe przydzielają dyrekcje poszczególnych szkół (por. MBS, 2016 b, ust. 6). Do podstawowych zadań koordynatora lub koordynatorki należy opracowanie wewnątrzszkolnej koncepcji orientacji zawodowej, w której określa się pedagogiczne priorytety szkoły (por. MBS, 2016a, s. 8), wewnętrzne zakresy odpowiedzialności, działania i ich koordynację oraz kanały komunikacji w obrębie szkoły (por. Landtag Brandenburg, 2015, zał. I, ust. 3.1). Koncepcja orientacji zawodowej jest obligatoryjną częścią ogólnej koncepcji ziałania szkoły (por. MBS, 2016 a, s. 9), która jest

weryfikowana przez wizytacje (zewnątrzni ewaluatorzy wysyłani przez regionalne władze szkolne) (por. MBJS, 2018 c, § 7 ust. 2).

Wewnątrzszkolna koncepcja orientacji zawodowej musi zawierać odniesienia do wewnątrzszkolnych programów nauczania i działań z zakresu ewaluacji wewnątrzszkolnej, w szczególności dla przedmiotu przewodniego „Gospodarka – Praca – Technika”, oraz uwzględniać uwarunkowania środowiska lokalnego, np. poradnictwo zawodowe Agencji ds. Pracy, przedsiębiorstwa lokalnej gospodarki, instytucje administracji publicznej, placówki szkolnictwa wyższego, jak również inne czynniki o istotnym znaczeniu (por. Landtag Brandenburg, 2015, zał. I; MBJS, 2016 a, ust. 3 i 5). Dotyczy to również współpracy ze szkołami zawodowymi oraz z rodzicami (por. tamże, ust. 3 i 4).

W oparciu o czterofazowy model rozwoju kompetencji do dokonania wyboru zawodu („Dostrajanie – Badanie – Decyzja – Realizacja”), orientacja zawodowa jest inicjowana już w klasach szkoły podstawowej wraz z wprowadzeniem pytań o zainteresowania, wymarzony zawód oraz sposób postrzegania ucznia lub uczennicy przez innych i przez samych siebie (por. LISUM, 2017 a, s. 32). Stanowią one podstawę do integracji tematów i działań z zakresu orientacji zawodowej, które są obowiązkowe od poziomu klasy VII (por. Tab. 11).

Pierwszy etap kształcenia	Klasa	Tematy priorytetowe
	I-VI	Świat zawodów i świat pracy, zainteresowania - W ramach wszystkich przedmiotów nauczania (w klasach I-VI) należy stworzyć sytuacje edukacyjne, które w oparciu o doświadczenia i przeżycia uczniów i uczennic tworzą odniesienia do świata zawodów i świata pracy oraz ich zainteresowań (por. MBJS, 2016 b, ust. 6.1). - Zwiedzanie zakładów pracy i wycieczki dydaktyczne odbywają się w możliwie regularny sposób i mają na celu przybliżenie uczniom i uczennicom obszarów zawodowych i struktur organizacyjnych przedsiębiorstw (por. tamże, ust. 11.1). - Od poziomu klasy V: a) pogłębione zapoznanie się z poszczególnymi obszarami zawodowymi oraz b) tematem specyficznych dla płci zachowań podczas dokonywania wyboru zawodu (por. tamże, ust. 6.2).
Poziom I drugiego (średniego) etapu kształcenia	VII	Porównanie własnych kompetencji i potencjałów z wymogami świata pracy i zawodów - Oferty z dziedziny orientacji zawodowej są zaimplementowane w treściach programowych przedmiotów nauczania i ramowych programach nauczania (w ramach integracji zorientowanych na działanie i praktykę sposobów uczenia się). Uczniowie i uczennice zapoznają się z obszarami zawodowymi, a także własnymi kompetencjami i potencjałami w kontekście rzeczywistych wymagań świata pracy i zawodów. - Uczniowie zastanawiają się nad specyficznym dla płci rozumieniem ról (por. tamże, ust. 7.3). Wprowadzenie „Paszportu wyboru zawodu” - Wprowadzenie „Paszportu wyboru zawodu” odbywa się we współpracy z doradcą Agencji ds. Pracy (por. tamże, ust. 9.1 i 9.3.). Jego prowadzenie jest obowiązkowe do poziomu klasy X (por. tamże, ust. 9.4). Może być kontynuowane na II stopniu gimnazjum, jak również w trakcie nauki w zespołach szkół zawodowych (por. tamże, ust. 9.4).
	IX	Trening aplikacyjny Co najmniej jeden trening aplikacyjny może się odbyć we współpracy z podmiotami

	zewnątrznymi, zalecane jest skorzystanie z usług Agencji ds. Pracy (por. tamże, ust. 12.1).
	Uczniowska praktyka w zakładzie pracy
	▪ Trwająca łącznie 5 tygodni obowiązkowa praktyka (jednorazowo od dwóch do maksymalnie trzech tygodni) we wszystkich typach szkół ogólnokształcących odbywa się poza szkołą w zakładach pracy lub instytucjach (por. tamże, ust. 16.1 i 16.4). ▪ Jest ona wpisana w treść obowiązkowego przedmiotu nauczania „Gospodarka – Praca – Technika” (przygotowanie i opracowanie końcowe praktyki na zajęciach, ocena praktyki stanowi część oceny z przedmiotu, należy ją udokumentować w „Paszporcie wyboru zawodu”). ▪ Cel: Szersze zrozumienie świata pracy i zawodów, zdobycie konkretnych doświadczeń w różnych dziedzinach pracy (por. tamże, ust. 15.1). ▪ Nacisk kładziony jest na kompetencje ponadprzedmiotowe (por. tamże, ust. 16.3). Praktyki są organizowane przez szkolnych koordynatorów ds. orientacji zawodowej i edukacyjnej (por. tamże, ust. 17.1). Miejsce praktyki uczniowie i uczennice wybierają z reguły samodzielnie (por. tamże, ust. 15.4). Z wyjątkiem gimnazjów, we wszystkich innych typach szkół na poziomie klasy X może zostać zrealizowana kolejna uczniowska praktyka w zakładzie pracy. ▪ Ocena uczniowskiej praktyki w zakładzie pracy dokonywana jest przez nauczyciela prowadzącego przedmiot „Gospodarka – Praca – Technika” oraz przez pracownika odpowiedzialnego za jej realizację w przedsiębiorstwie (por. tamże, ust. 18.2).

Tab. 11: Obowiązkowe części składowe koncepcji realizacji orientacji zawodowej w Brandenburgii (por. MBJS, 2016 b)

Ponadto, w przepisach administracyjnych koordynatorom ds. orientacji zawodowej i edukacyjnej zalecane są następujące, ugruntowane formaty realizacji działań z zakresu orientacji zawodowej:

- Od poziomu klasy VII: jedna lub kilka **analiz potencjałów** (por. MBJS, 2016 a, ust. 10.2), dzięki którym można konkretnie określić pozaszkolne talenty i zainteresowania. Jeśli analiza potencjałów jest przeprowadzana na poziomie klasy VII, musi zostać przeprowadzona przed uczniowską praktyką w zakładzie pracy (por. tamże, ust. 10.3). Wytyczne nie odnoszą się jednak do żadnego konkretnego instrumentu.
- **Firmy uczniowskie** mogą być zintegrowane z działaniami z zakresu orientacji zawodowej jako samodzielny projekt szkolny albo w ramach zajęć obowiązkowych lub fakultatywnych z przedmiotu „Gospodarka – Praca – Technika” (por. MBJS, 2016 b, ust. 13).
- Od poziomu klasy VII szkoły mogą uczestniczyć w **Brandenburskim Dniu Przyszłości** dla Dziewcząt i Chłopców, podczas którego młodzież ma możliwość poznania zawodów w sposób zbliżony do praktycznego. Jeśli szkoła zdecyduje się na udział w wydarzeniu, dzień ten należy przeprowadzić jako wydarzenie szkolne, które wiąże się z jego odpowiednim przygotowaniem uczniów i uczennic i podsumowaniem (por. MBJS, 2016 b, ust. 14).
- Bezpłatny kalendarz uczniowski dla klas IX z informacjami na temat nauki zawodu w systemie dualnym i studiów, w którym prezentowane są zawody i branże, łącznie ze wskazówkami dotyczącymi możliwości uzyskania dalszych informacji (por. MBJS, 2020).

W tym miejscu powinno się również wspomnieć o odbywających się co roku wiosną we Frankfurcie nad Odrą targach edukacyjnych dla regionu Nadodrza „vocatium Oderregion”⁹. Są one skierowane do młodych ludzi i dają im możliwość nawiązania dialogu z przedsiębiorstwami, szkołami zawodowymi i wyższymi, uniwersytetami, akademiami i instytucjami rynku edukacyjnego. Oprócz programu wykładów ukierunkowanych na orientację zawodową i edukacyjną wystawcy (uczelnie, firmy, instytucje) oferują indywidualne spotkania doradcze, do udziału w których uczniowie i uczennice mogą się zgłosić przed targami. Do wizyty na targach uczniowie i uczennice mogą zostać specjalnie przygotowani na zajęciach w szkole przez pracowników organizatora – Instytutu Rozwoju Talentów [niem. *Institut für Talententwicklung, IfT*].

Aby połączyć działania na rzecz orientacji zawodowej i edukacyjnej, Brandenburska Ustawa o Szkolnictwie przyznaje szkolnym koordynatorom ds. orientacji zawodowej i edukacyjnej prawo do implementowania ofert zajęć specjalnych do ogólnej koncepcji funkcjonowania szkoły (por. MBS, 2018 c, § 9.1). I tak przykładowo, zajęcia na I poziomie drugiego (średniego) etapu kształcenia mogą odbywać się poza szkołą w ramach „Uczenia się przez praktykę w formie lekcji interdyscyplinarnych” (por. MBS, 2016 b, ust. 20. 4). Jako miejsca nauki mogą być wybierane zarówno przedsiębiorstwa, jak i placówki publiczne i społeczne, międzyzakładowe ośrodki kształcenia lub porównywalne instytucje edukacyjne. Szkoły mogą swobodnie decydować o tym, które instytucje pozaszkolne są włączane do „Uczenia się przez praktykę”, w zależności od profilu szkoły, charakterystyki grona uczniów i warunków lokalnych (por. Koordinierungsstelle Praxislernen, 2018, s. 4). „Uczenie się przez praktykę” ma na celu przekazanie uczniom i uczennicom umiejętności wykonywania czynności, które są związane z realnymi sytuacjami życiowymi i zawodowymi. W przypadku wyboru tej formy uczenia się, praktykę należy powiązać z interdyscyplinarnymi zadaniami edukacyjnymi (por. MBS, 2016 a, ust. 20.1). Zaleca się, aby łączyć „Uczenie się przez praktykę” z treściami co najmniej trzech przedmiotów nauczania (por. Koordinierungsstelle Praxislernen, 2016, s. 1). Realizacja „Uczenia się przez praktykę” może odbywać się w jednym lub kilku blokach dydaktycznych lub w ciągu jednego lub kilku odbywających się regularnie „Dni praktyki” (por. MBS, 2016 b, ust. 21.3). Zaleca się również, aby „Uczenie się przez praktykę” było rozłożone na co najmniej 25 dni dydaktycznych w okresie do dwóch lat szkolnych (por. tamże, Koordinierungsstelle Praxislernen, 2016, s. 1).

W celu realizacji „Uczenia się przez praktykę” szkoły zawierają porozumienia z pozaszkolnymi miejscami nauki (por. MBS, 2016 a, ust. 21.6). Nauczyciele i nauczycielki różnych przedmiotów nauczania są zaangażowani w przygotowanie i opiekę nad uczniami i uczennicami oraz w porozumieniu z pracownikami pozaszkolnych miejsc nauki i w oparciu o szkolne programy nauczania opracowują konkretne zadania edukacyjne i robocze do wykonania (por. MBS, 2016 a, ust. 22.1). Określają oni również formę dokumentacji i oceny wyników. Podczas „Uczenia się przez praktykę” uczniowie i uczennice pozostają pod

⁹ Więcej na ten temat pod adresem: <https://www.messen.de/de/13436/frankfurt-oder/vocatium-oderregion/info>

nadzorem nauczycieli i nauczycielek, co zapewnia również możliwość codziennej informacji zwrotnej dla szkoły. Zebrane wnioski, doświadczenia oraz obserwacje uczniów i uczennic są odnoszone do indywidualnych celów uczenia się i rozwoju oraz uwzględniane w optymalizacji działań z zakresu „Uczenia się przez praktykę” (por. MBJS, 2016 b, ust. 22.6). W roku 2017 aż 83 brandenburskie szkoły wybrały „Uczenie się przez praktykę” jako formę zajęć dydaktycznych (por. Schulte, 2017).

Szkolni koordynatorzy ds. orientacji zawodowej i edukacyjnej pełnią rolę spersonalizowanych miejsc styku szkół z podmiotami pozaszkolnymi. Podczas praktyczno-merytorycznego opracowania wewnątrzszkolnej koncepcji orientacji zawodowej mogą oni skorzystać ze wsparcia następujących instytucji, placówek lub sieci w regionie:

Regionalny nadzór szkolny Krajowego Urzędu ds. Szkół i Kształcenia Nauczycieli

Regionalny nadzór szkolny Krajowego Urzędu ds. Szkół i Kształcenia Nauczycieli [*niem. Regionale Schulaufsicht des Landesamtes für Schule und Lehrerbildung*] (por. MBJS, 2018 c, § 129 ust. 4) zapewnia wsparcie poprzez doradztwo w zakresie dalszego rozwoju koncepcji wewnątrzszkolnych, organizowanie możliwości wymiany doświadczeń i inicjowanie współpracy.

Krajowy Instytut ds. Szkoły i Mediów Berlina i Brandenburgii

Krajowy Instytut ds. Szkoły i Mediów Berlina i Brandenburgii [*niem. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, LISUM*] zapewnia wsparcie przede wszystkim pod względem merytorycznym, np. poprzez udostępnianie poradników i materiałów, które pomagają nauczycielom i nauczycielkom w praktycznej realizacji działań z zakresu orientacji zawodowej (por. Landtag Brandenburg, 2015, s. 10). Ponadto Instytut oferuje praktyki w zakładach pracy dla nauczycieli i promuje realizację uczniowskich praktyk w zakładach pracy uczniów za pomocą cech jakościowych¹⁰.

Doradcy systemu BUSS

Wyspecjalizowani doradcy w dziedzinie przygotowania zawodowego działający w zespołach szkół zawodowych w ramach Systemu Doradztwa i Wsparcia dla Szkół [*niem. Beratungs- und Unterstützungssystem für Schulen, BUSS*] stanowią pomost na przejściu ze szkół ogólnokształcących do zawodowych (por. Landtag Brandenburg, 2015, s. 10). Doradcy zawodowi i edukacyjni są usieciowieni za pośrednictwem regionalnych agencji BUSS¹¹, które działają przy urzędach ds. szkolnictwa w czterech brandenburskich miastach: Brandenburg nad Hawelą, Cottbus, Frankfurt nad Odrą i Neuruppin. Doradcy są przypisani do grup szkół (dobranych wg według typu szkoły i przedmiotów nauczania lub priorytetowych

¹⁰ por.: <https://lisum.berlin-brandenburg.de/aufgabenschwerpunkte/schulentwicklung/unterrichtsentwicklung/sekundarstufe-i-und-ii-gymnasiale-oberstufe-gost/faecher-sek-i-ii/wirtschaft-arbeit-technik-w-a-t/> (dostęp: 12.08.2019)

¹¹ Przegląd doradców systemu BUSS: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fortbildung/fortbildungen-lehrkraefte/buss/> (dostęp: 31.05.2019)

kierunków pracy) i można się z nimi skontaktować za pośrednictwem publicznego serwera danego urzędu ds. szkolnictwa¹². Do zadań doradców systemu BUSS należy wspieranie szkół ogólnokształcących i zawodowych w systematycznie planowanych procesach pedagogicznego rozwoju szkoły, np. w doborze odpowiednich procedur, metod i instrumentów lub w opracowaniu profilu szkoły, czy też w ich regionalnym usieciowieniu poprzez promowanie współpracy z pozaszkolnymi partnerami kooperacyjnymi. Doradcy systemu BUSS to nauczyciele, którzy w zależności od nauczanych przedmiotów pełnią również funkcję doradców i wspierają włączanie zagadnień orientacji zawodowej do poszczególnych obszarów lub przedmiotów nauczania, np. do przedmiotu „Gospodarka – Praca – Technika” (por. tamże, s. 9). Poza tym pomagają oni również szkołom w zaimplementowaniu międzyprzedmiotowej orientacji zawodowej w przedmiot „Gospodarka – Praca – Technika” i działania w ramach „Uczenia się przez praktykę” (por. tamże, s. 23). Są oni odpowiedzialni za zapewnienie i dalszy rozwój jakości nauczania, a jednocześnie wspierają urząd ds. szkolnictwa we wdrażaniu innowacyjnych metod nauczania, opracowywaniu i aktualizowaniu programów szkolnych oraz organizowaniu konferencji przedmiotowych.

Sieć Przyszłość – Szkoła i Gospodarka dla Brandenburgii

Stowarzyszenie „Sieć Przyszłość – Szkoła i Gospodarka dla Brandenburgii” [*niem. Netzwerk Zukunft. Schule und Wirtschaft für Brandenburg e.V.*] promuje i wiąże ze sobą oferty dotyczące współpracy brandenburskich szkół z gospodarką regionu. Wspiera ono praktyczne ukierunkowanie orientacji zawodowej w kraju związkowym Brandenburgia (por. Landtag Brandenburg, 2015, zał. I) i jednocześnie kieruje regionalnymi grupami roboczymi działającymi na styku szkoła-gospodarka, które zapewniają wymianę doświadczeń pomiędzy szkołami i przedsiębiorstwami. Dzięki prowadzeniu doskonalenia zawodowego dla nauczycieli i pracy z rodzicami, jak również przyznawaniu znaku jakości w dziedzinie procesów wyboru zawodu [*niem. Berufswahlsiegel*] za wyróżniającą się pracę w dziedzinie orientacji zawodowej w szkołach i zakładach na terenie kraju związkowego Brandenburgia. Od 2017 roku działające w ramach sieci biuro koordynacyjne ds. „Uczenia się przez praktykę” wspiera nauczycieli poprzez konsultacje na miejscu, warsztaty, inicjowanie współpracy pozaszkolnej oraz wymianę doświadczeń w zakresie włączania „Uczenia się przez praktykę” do ogólnej koncepcji funkcjonowania szkoły¹³.

Sieć jest partnerem operacyjnym Sieci Szkoła-Gospodarka dla Berlina i Brandenburgii [*niem. Netzwerk SchuleWirtschaft Berlin Brandenburg*], która jest częścią ogólnoniemieckiej sieci o tej samej nazwie. Jest finansowana przez kraj związkowy Brandenburgia, za pośrednictwem Ministerstwa Edukacji, Młodzieży i Sportu, Ministerstwa Gospodarki i Energii, przez Federalną Agencję ds. Pracy oraz „Inicjatywę Łańcuchów Kształcenia”, a także ze środków

¹² por.: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/buss-frankfurt>

¹³ por.: <http://praxislernen.de/>

członkowskich. Jej celem jest lepsza koordynacja instrumentów wsparcia dla orientacji zawodowej i procesu przejścia ze szkoły do życia zawodowego¹⁴.

Punkt serwisowy dla firm uczniowskich / kobra.net

W ramach sieci projektów kobra.net (www.kobranet.de) punkt serwisowy inicjuje, realizuje i łączy oferty związane z tematyką firm uczniowskich. Oferuje warsztaty, szkolenia oraz doskonalenia zawodowe z zakresu edukacji na rzecz przedsiębiorczości, a także zakładania i zarządzania firmami uczniowskimi, które skierowane są zarówno do uczniów i uczennic, jak i kadr nauczycielskich. Kobra.net, oprócz pośrednictwa w kontaktach ze światem gospodarki i nauką, wspiera również tworzenie programów lekcji i nawiązywanie kontaktów z innymi firmami uczniowskimi, również na terenie całych Niemiec.

W Brandenburgii istnieje aż 130 firm uczniowskich (stan na 2014 rok), z czego 38 działa w szkołach średnich (por. Landtag Brandenburg, 2015, s. 17). Włączenie tej metody nauczania-uczenia się do koncepcji orientacji zawodowej jest zalecane w ramowym programie nauczania przedmiotu „Gospodarka – Praca – Technika” (por. MBSJ, 2016 b, ust. 13).

Agencja ds. Pracy

Na podstawie ustawowych regulacji zawartych w Trzeciej Księdze Kodeksu Socjalnego [niem. *Drittes Buch des Sozialgesetzbuches, SGB III*] oraz na podstawie umowy o współpracy szkół i punktów poradnictwa zawodowego w Brandenburgii Agencja ds. Pracy oferuje przede wszystkim działania informacyjne dotyczące orientacji zawodowej i edukacyjnej dla uczniów i uczennic oraz indywidualne usługi doradcze. Zapewnia również wsparcie w znalezieniu miejsc nauki zawodu w systemie dualnym i miejsc pracy oraz w integracji zawodowej osób niepełnosprawnych. Każda szkoła ogólnokształcąca jest wspierana przez specjalistę ds. doradztwa z Agencji ds. Pracy. Oferty usług przedstawiane przez specjalistów ds. doradztwa są uzgadniane wcześniej ze szkolnymi koordynatorami ds. orientacji zawodowej i edukacyjnej (por. Landtag Brandenburg, 2015, zał. I).

Izby przemysłowo-handlowe i izby rzemieślnicze

Dzięki licznym działaniom mającym na celu wzmocnienie gotowości do nauki zawodu izby gospodarcze odgrywają ważną rolę w ukierunkowaniu zawodowym szkół. Izby informują o perspektywach na regionalnym rynku pracy na targach i swoich cyfrowych giełdach miejsc nauki zawodu. Cyfrowe „tablice ogłoszeń” i szkolna aplikacja izb przemysłowo-handlowych [niem. *IHK-Schul-App*] codziennie informują uczniów i uczennice o możliwych zawodach,

¹⁴ por.: <http://www.schulewirtschaft-berlin-brandenburg.de/schulewirtschaft-2/>

dostępnych miejscach nauki zawodu i praktyk oraz ważnych wydarzeniach¹⁵. Ponadto izby wyznaczają osoby kontaktowe, które udzielają porad uczniom uczennicom w szkołach oraz w indywidualnych rozmowach z rodzicami. Organizowany raz w roku przez Izbę Przemysłowo-Handlową Brandenburgii Wschodniej we Frankfurcie nad Odrą „Zawodowy Parkour” oferuje kilku klasom jednocześnie możliwość zapoznania się z zawodami będącymi w gestii izb przemysłowo-handlowych. Mające siedzibę w Hennickendorf Centrum Szkoleniowe Izby Rzemieślniczej we Frankfurcie nad Odrą jako placówka pozaszkolna oferuje klasom możliwość zapoznania się z zawodami rzemieślniczymi w ramach „warsztatów uczniowskich” „warsztacie szkolnym”¹⁶. Warsztaty te mogą one być zintegrowane z regularnymi zajęciami z przedmiotu „Gospodarka – Praca – Technika” i mogą być zamawiane przez szkoły.

Inicjatywa „INISEK I”

Inicjatywa „INISEK I” [niem. *Initiative Sekundarstufe I, INISEK I*] odnosząca się do szkół I poziomu drugiego (średniego) etapu kształcenia, która została uruchomiona przez brandenburskie Ministerstwo Edukacji, Młodzieży i Sportu w celu zintegrowania koncepcji „Uczenia się przez praktykę”, wspiera od roku 2015 szkolne projekty ukierunkowane na orientację zawodową i edukacyjną oraz na rozwijanie i wzmocnienie społecznych i osobistych kompetencji kluczowych (<https://www.spi-inisek.de/programminformationen>). W regionie Brandenburgii Wschodniej oferowane jest również doskonalenie zawodowe nauczycieli w zakresie kompetencji międzykulturowych w orientacji zawodowej i edukacyjnej. Fundacja SPI, która jest odpowiedzialna za realizację działań Inicjatywy w niemieckiej części Euroregionu PEV (region Brandenburgii południowo-wschodniej, obszar kompetencji Urzędu ds. Szkolnictwa we Frankfurcie nad Odrą.), od 2015 roku w każdym roku szkolnym rozpisuje konkursy na działania z zakresu „Uczenia się przez praktykę”. Szkoły mogą zgłaszać swoje konkretne potrzeby, np. obecnie na temat „Cyfrowe uczenie się w miejscu pracy”. W odpowiedzi na złożone wnioski zgłaszają się instytucje edukacyjne dysponujące odpowiednimi odniesieniami do świata praktyki i oferują szkołom dostosowane do ich potrzeb dni projektowe, które mogą odbywać się zarówno w szkołach, jak i w przedsiębiorstwach. W ramach Inicjatywy zrealizowano już wiele projektów z zakresu orientacji zawodowej.

Instytut Rozwoju Talentów

Instytut Rozwoju Talentów [niem. *Institut für Talententwicklung, IfT*] działa przede wszystkim jako ogólnokrajowy organizator regionalnych targów orientacji zawodowej, np. odbywających się corocznie we Frankfurcie nad Odrą targów „vocatium Oderregion” (<https://www.erfolg-im-beruf.de/vocatium/>). Instytut oferuje warsztaty dla uczniów i uczennic, które przygotowują ich

¹⁵ por.: <https://www.ihk-ostbrandenburg.de/zielgruppeneinstieg-azubis-und-ausbilder/fuer-schueler-und-eltern/ihk-schulapp-4630146>

¹⁶ por.: <https://www.weiterbildung-ostbrandenburg.de/zentrale-schuelerwerkstatt/>

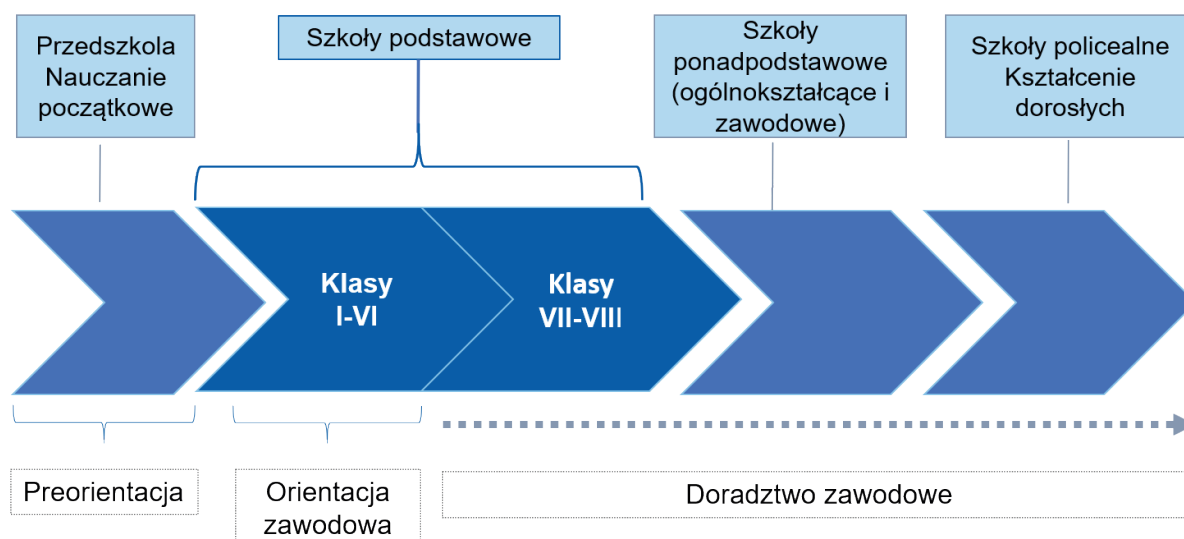
w klasie do wizyty na targach. Ponadto przygotowuje on informacje na temat orientacji zawodowej w różnych formatach zarówno dla uczniów, jak i dla firm, rodziców, instytucji i organizacji gospodarczych.

7.3 Orientacja zawodowa w Polsce

Przygotowanie uczniów i uczennic do wyboru zawodu lub dalszej ścieżki edukacyjnej jest definiowane jako jeden z celów systemu edukacji Rzeczypospolitej Polskiej (por. Prawo oświatowe, 2016, art. 1, pkt 19). Aby umożliwić uczniom i uczennicom odgrywanie aktywnej roli w życiu gospodarczym, system ma również promować ducha przedsiębiorczości (edukacja na rzecz przedsiębiorczości) i kreatywne działanie (por. tamże, pkt 18). Jednocześnie jednym z zadań systemu edukacji jest tworzenie ram dla rozwijania zainteresowań i potencjału uczniów i uczennic (por. tamże, pkt 20). Szkoły są również zobowiązane do zaproponowania uczniom odpowiednich ofert w zakresie orientacji zawodowej lub promowania kształcenia na rzecz przedsiębiorczości (por. Prawo oświatowe, 2016, art. 109).

Cel orientacji zawodowej, a także ramy wdrażania i koncepcyjne osadzenie działań z zakresu orientacji zawodowej w polskich szkołach, zapisane są w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 12 lutego 2019 roku w sprawie doradztwa zawodowego, które weszło w życie 1 września 2019 roku (por. MEN, 2019). Zróżnicowane zostały w nim nie tylko treści orientacji zawodowej w zależności od typów szkół i etapów kształcenia, ale także zalecenia dotyczące wariantów i metod ich realizacji oraz roli doradców zawodowych.

W Polsce orientacja zawodowa jest rozumiana jako proces trwający przez całe życie, który rozpoczyna się w przedszkolach, jest kontynuowany w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych i rozciąga się na życie zawodowe, kiedy za pomocą różnych form doskonalenia zawodowego i kształcenia ustawicznego dąży się do podniesienia poziomu wykształcenia lub zmiany kwalifikacji zawodowych (fazy preorientacji, orientacji i reorientacji) (por. Piekarski, 2019, s. 46; MEN, 2019, s. 1). Udział w szkolnych działaniach z zakresu orientacji zawodowej jest obowiązkowy dla wszystkich uczniów i uczennic już od pierwszej klasy szkoły podstawowej (por. MEN, 2019, s. 1). Podczas gdy w przedszkolach działania te są ujęte w ramach „preorientacji”, w szkołach podstawowych dokonuje się rozróżnienia pomiędzy orientacją zawodową (klasy I-VI) a doradztwem zawodowym klasy VII i VIII (por. Ryc. 25).



Ryc. 25: Klasyfikacja pojęciowa orientacji zawodowej w Polsce wg typów szkół. Opracowanie własne

Preorientacja jest postrzegana jako punkt wyjścia dla orientacji zawodowej (por. Nowacki et al., 2000, s. 206). Definiuje się ją jako zbiór przypadkowych i zaplanowanych działań mających na celu umożliwienie dzieciom przyswojenie sobie wiedzy o zawodach (por. Wiatrowski, 2005, s. 196). Preorientacja dotyczy przy tym tylko dzieci w przedszkolach i na etapie wychowania przedszkolnego i odbywa się zarówno w przedszkolach (wzgl. oddziałach przedszkolnych szkół podstawowych), jak i w środowisku rodzinnym dziecka (por. tamże, s. 196). W przeciwieństwie do preorientacji, orientacja zawodowa i doradztwo zawodowe są realizowane w szkołach. W klasach I-VI uczniowie i uczennice poznają wybrane zawody i są zachęceni do rozwijania pozytywnego nastawienia do pracy, nauki oraz rozwijania własnych zainteresowań i potencjałów. W ostatnich klasach szkoły podstawowej (VII i VIII) uczniowie i uczennice są przygotowywani do przejścia do szkoły ponadpodstawowej. W realizowanym na tym poziomie doradztwie zawodowym nacisk na rynek pracy i rynek zawodowy jest bardziej zróżnicowany, a w centrum uwagi zostaje postawiony związek z własnymi kompetencjami i mocnymi stronami (por. załączniki XXX II-V, od s. 113). Na realizację działań z zakresu doradztwa zawodowego w ostatnich latach nauki w szkole podstawowej zaplanowano co najmniej 20 godzin lekcyjnych (po 10 godzin w VII i VIII klasie) (por. Rozporządzenie MEN, 2017a, zał. 1).

Doradztwo zawodowe jest kontynuowane na poziomie ponadpodstawowym zarówno w szkołach ogólnokształcących, jak i zawodowych (szkoły branżowe, technika), a także w szkołach policealnych i szkołach dla dorosłych, w sposób zróżnicowany dla różnych typów szkół. Działania orientacyjne są realizowane, począwszy od przedszkoli, w szkole (przedszkolu), jak i poza nią. Zapoznavanie się ze środowiskiem pracy u pracodawców, w szkołach zawodowych lub w odpowiednich placówkach i centrach jest podkreślane jako szczególnie godne polecenia dla wszystkich typów szkół, w tym przedszkoli (wyjątek: szkoły branżowe II stopnia) (por. MEN, 2019, s. 2).

Opracowanie wewnątrzszkolnego programu realizacji doradztwa zawodowego

Od 2019 roku szkoły są zobowiązane do opracowywania na każdy rok szkolny własnych programów realizacji doradztwa zawodowego, uwzględniających wewnątrzszkolny system doradztwa zawodowego (WSDZ). Program ma na celu zmapowanie celowych, uporządkowanych i zazębiających się działań, które mają być realizowane przez szkoły w ramach orientacji zawodowej i doradztwa zawodowego (por. Dziurkowska et al., 2017, s. 6). W programie należy określić treści działań i przypisać je do poziomów nauczania (por. MEN, 2019, § 3), ale także zapisać metody i formy realizacji z udziałem rodziców (z wyjątkiem szkół branżowych II stopnia, szkół policealnych i szkół dla dorosłych) i innych podmiotów. Dotyczy to pracodawców, ale także samorządów gospodarczych, poradni pedagogiczno-psychologicznych, ośrodków doskonalenia nauczycieli oraz innych ośrodków, organizacji i instytucji (por. tamże, § 8.1). Program powinien również zawierać informacje o terminach realizacji poszczególnych działań oraz o osobach, które realizują te działania w szkole (por. tamże, § 4 ust. 1 pkt d. i e.).

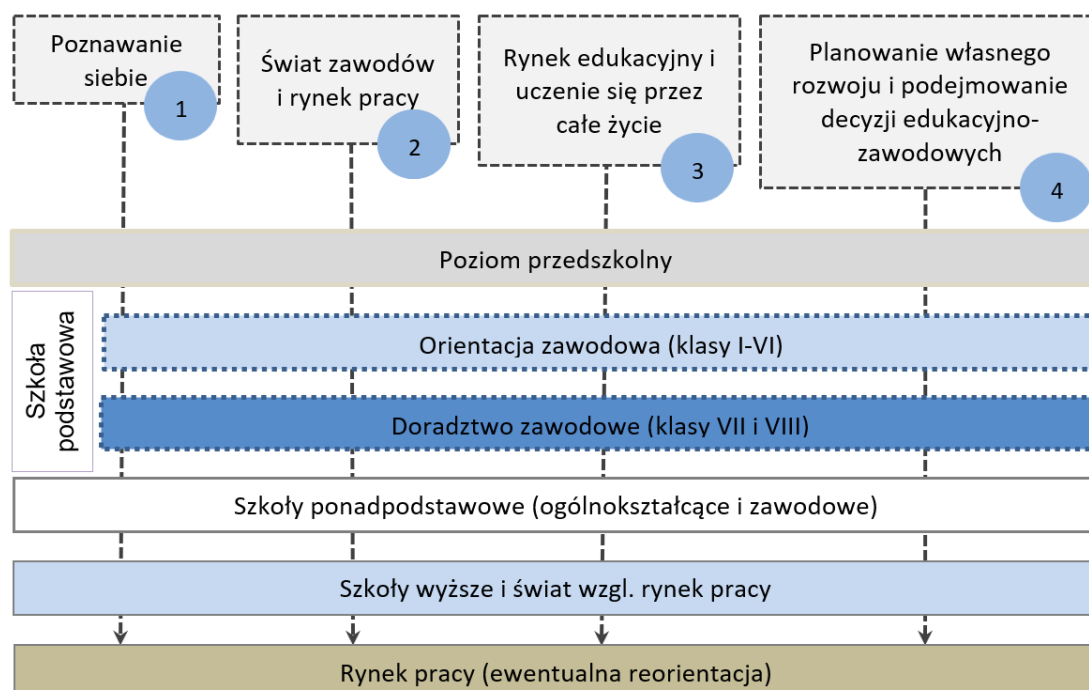
Za opracowanie i wdrożenie wewnątrzszkolnego programu realizacji doradztwa zawodowego odpowiada osoba wyznaczona przez dyrekcję szkoły (por. MEN, 2019, § 4 ust. 3). Może to być doradca zawodowy, który może wykazać się odpowiednimi kwalifikacjami i jest zatrudniony w szkole. Jego tygodniowy wymiar godzin nie może jednak przekroczyć 22 godzin lekcyjnych (por. Karta Nauczyciela, 2019). Jeżeli w szkole nie ma doradcy zawodowego, do roku szkolnego 2021/22 jego zadania może przejąć inny nauczyciel wyznaczony w tym celu przez dyrekcję szkoły (por. MEN 2018 a, § 10). Często zadanie to w szkołach ponadpodstawowych przejmują nauczyciele przedmiotu „Podstawy przedsiębiorczości” ze względu na duże pokrewieństwo poruszanych w nim obszarów treści programowych z orientacją zawodową (por. podrozdział 5.2.), co wzmacnia również możliwość wzajemnego zazębiania się treści zajęć (por. Rachwał et al., 2018a, s. 395).

Wewnątrzszkolny program realizacji doradztwa zawodowego (oparty na WSDZ) opracowywany jest wspólnie z nauczycielami, wychowawcami klas, psychologami szkolnymi i pedagogami. W porozumieniu z radą pedagogiczną szkoły program jest zatwierdzany przez dyrekcję szkoły do dnia 30 września każdego roku szkolnego (por. MEN, 2019, § 4 ust. 4).

Doradca zawodowy (lub inna osoba wyznaczona do wykonywania jego zadań przez dyrekcję szkoły) jest odpowiedzialny za realizację programu i w porozumieniu z innymi nauczycielami koordynuje poszczególne działania w szkole. Do zadań tych należy również systematyczne diagnozowanie potrzeb uczniów i uczennic oraz gromadzenie i dostarczanie odpowiednich informacji (por. tamże, § 5 ust. 1). Jeśli realizację programu koordynuje osoba inna, nie posiadająca kwalifikacji doradcy zawodowego, część działań z zakresu orientacji zawodowej musi być realizowana przez pedagogów lub psychologów szkolnych (por. Frąszczak et al., 2018, s. 23).

Wytyczne merytoryczne dla opracowywania programów działań z zakresu orientacji zawodowej rozpoczynających się od poziomu przedszkolnego i kontynuowanych przez poziom szkół podstawowych i ponadpodstawowych (ogólnokształcących i zawodowych) aż

do szkół policealnych i szkół dla dorosłych opierają się na czterech obszarach tematycznych w spiralnym programie nauczania (por. Ryc. 26).



Ryc. 26: Cztery obszary treści programowych orientacji zawodowej w polskim szkolnictwie (por. MEN, 2019)

Cztery obszary treści programowych skupiają się przede wszystkim na następujących tematach:

- 1) **Poznanie siebie (własnych zasobów):** w tym własnych zainteresowań, predyspozycji, potencjałów, mocnych i słabych stron, które można wykorzystać w indywidualnym rozwoju, a także własnej hierarchii wartości i stanu zdrowia.
- 2) **Świat zawodów i rynek pracy:** m.in. poznanie zawodów, gromadzenie i analizowanie informacji o zawodach i rynku pracy, poszukiwanie pracy.
- 3) **Rynek edukacyjny i uczenie się przez całe życie:** w tym poznanie systemu edukacji, gromadzenie i analizowanie informacji na temat możliwości kontynuowania ścieżki edukacyjnej, placówek edukacyjnych i uczenia się przez całe życie.
- 4) **Planowanie własnego rozwoju i podejmowanie decyzji edukacyjno-zawodowych:** w tym planowanie i projektowanie dalszej ścieżki edukacyjno-zawodowej, refleksja nad doświadczeniami związanymi z wykonywaniem różnych czynności zawodowych, podejmowanie i zmiana decyzji związanych z dalszą ścieżką edukacyjno-zawodową, korzystanie z ofert poradnictwa zawodowego (również przez całe życie).

W załącznikach 10.2-10.5 w formie tabelarycznej przedstawiono treści programowe, które mogą być realizowane w odniesieniu do obszarów tematycznych na poszczególnych etapach kształcenia w przedszkolach, klasach I-III szkół podstawowych oraz klasach IV-VI (orientacja zawodowa) i VII-VIII (doradztwo zawodowe) szkół podstawowych. Poszczególne

działania, które są wdrażane w celu realizacji czterech obszarów tematycznych w szkołach, można budować w sposób modułowy i systematyczny już od poziomu przedszkola (por. Piekarski, 2019, s. 17).

W opracowanie koncepcji i realizację programu realizacji doradztwa zawodowego w szkołach podstawowych powinna być zaangażowana nie tylko dyrekcja szkoły, ale także nauczyciele i nauczycielki poszczególnych przedmiotów, którzy oprócz treści przedmiotowych i ich przydatności w życiu powinni pokazywać uczniom związki między przedmiotami a światem zawodów. Odniesienia do świata zawodów są osadzone w podstawach programowych przedmiotów (np. przedmiot „Wiedza o społeczeństwie”, por. MEN, 2018 a, s. 12 oraz załącznik 0). W działania te powinny być również zaangażowane następujące grupy osób (por. Piekarski, 2019, s. 53):

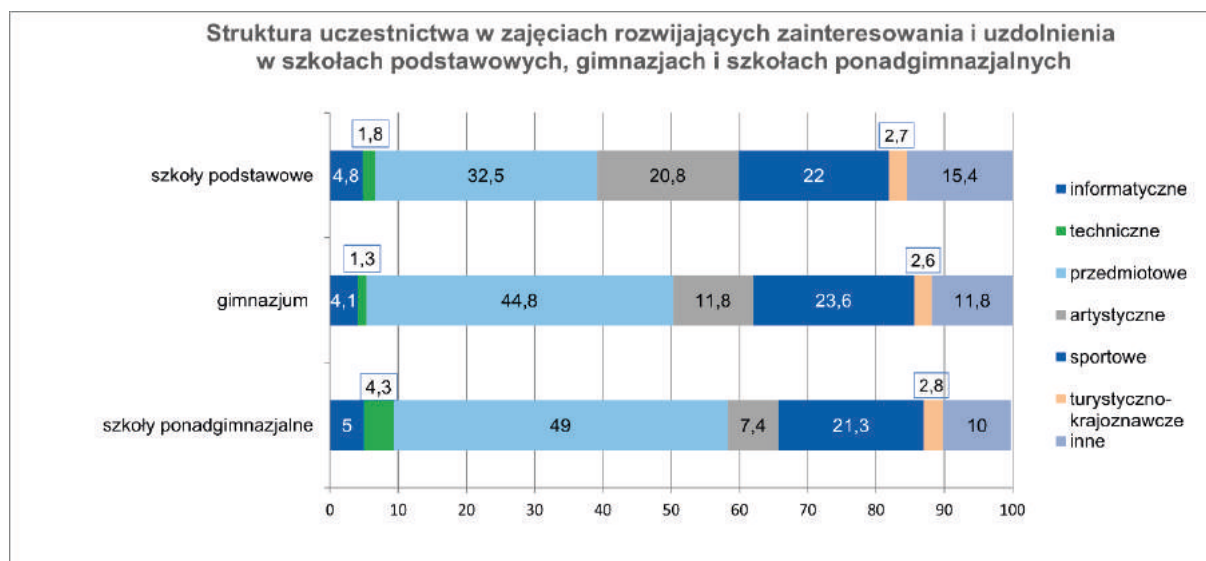
- **Pedagodzy szkolni:** np. w ramach warsztatów dotyczących rozwoju osobistego (umiejętności miękkie, różne style uczenia się lub techniki radzenia sobie ze stresem).
- **Wychowawcy i wychowawczynie klas:** np. w zakresie współpracy z rodzicami, wskazywania mocnych i słabych stron uczniów i uczennic, włączania do pracy z uczniami i uczennicami tematów istotnych dla orientacji zawodowej.
- **Nauczyciele i nauczycielki – wychowawcy świetlicy:** np. w zakresie poznawania poszczególnych zawodów, integracji tematów związanych z orientacją zawodową w pracę z uczniami i uczennicami, rozwijania kompetencji uczniów i uczennic.
- **Nauczyciele i nauczycielki – bibliotekarze:** np. poprzez udostępnianie i gromadzenie literatury na temat orientacji zawodowej, zawodów, rozwoju osobowości itp.

We wdrażaniu wewnątrzszkolnego programu realizacji doradztwa zawodowego wyraźnie zaleca się włączenie do działań rodziców, pracodawców, a także samorządów gospodarczych oraz innych lokalnych podmiotów wspierających orientację zawodową (por. ORE, 2017, s. 8).

Dodatkowe oferty szkół w zakresie orientacji zawodowej

W kontekście orientacji zawodowej, oprócz przedmiotów nauczania i wewnątrzszkolnych programów realizacji doradztwa zawodowego, interesujące są również inne regularne oferty (por. Ryc. 27) szkół, które mają na celu promowanie specjalistycznej wiedzy, zainteresowań, jak również zdolności i umiejętności oraz potencjału uczniów i uczennic. Są one oferowane uczniom we wszystkich polskich typach szkół oraz na wszystkich poziomach nauczania, a ich celem jest także pogłębianie wiedzy o środowisku i wskazanie możliwości spędzania wolnego czasu (por. GUS, 2017, s. 106). Ryc. 27 przedstawia ofertę zajęć pozalekcyjnych oraz intensywność, z jaką uczniowie i uczennice z nich korzystają. Jest to co prawda prezentacja stanu sprzed wprowadzenia dwustopniowego systemu szkolnictwa (zmiana z sześciolletnich szkół podstawowych i trzyletnich gimnazjów na ośmioletnie szkoły

podstawowe), można jednak założyć, że oferty będą się raczej utrzymywać na podobnym poziomie, a dotychczasowe oferty gimnazjów będą realizowane również w ośmioletnich szkołach podstawowych. Paleta oferty pozalekcyjnej jest ważna ze względu na możliwość jej dopasowania do działań w dziedzinie orientacji zawodowej. I tak np. we wszystkich typach szkół największy udział miały oferty przedmiotowe. W gimnazjach korzystało z nich 44,8% uczniów i uczennic. Druga co do wielkości grupa działań (23,6%) związana była ze sportem, a 11,8% z zainteresowaniami artystycznymi. Na wykresie zobrazowano również udział innych ofert, z których we wszystkich typach szkół czwartą pozycję zajmowały zainteresowania informatyczne.

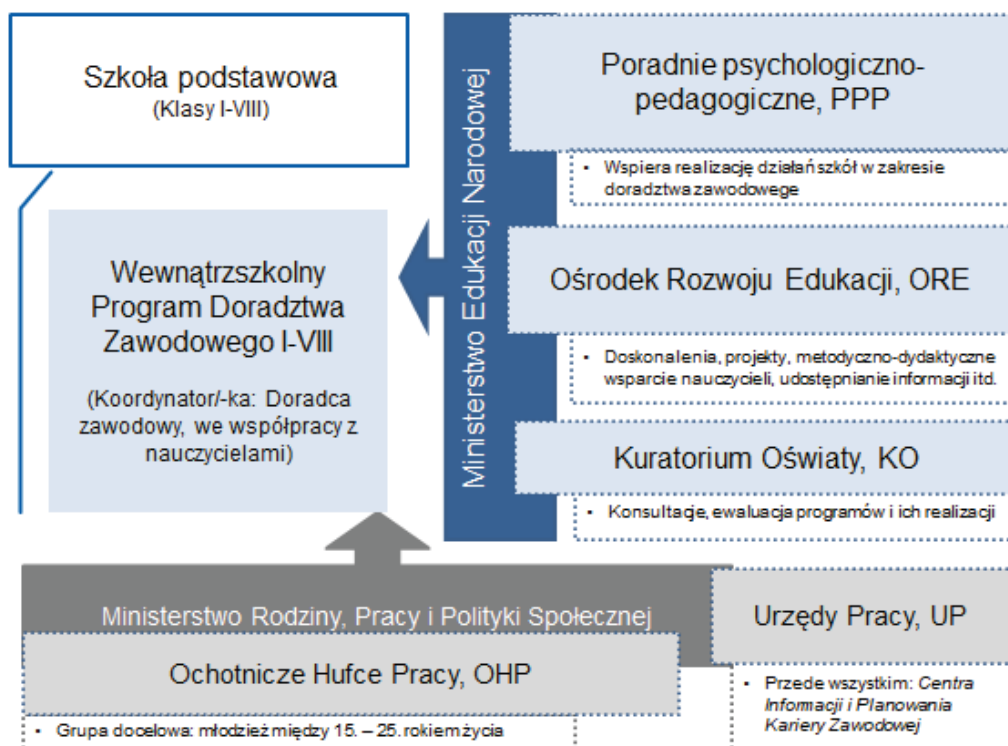


Ryc. 27: Struktura uczestnictwa w szkolnych zajęciach rozwijających zainteresowania i uzdolnienia (zestawienie własne w oparciu o GUS, 2017, s. 106)

Uczestnictwo w pozalekcyjnych zajęciach obowiązkowych i dodatkowych jest wyraźnie wyższe w szkołach miejskich (89,4% obowiązkowych, 69,1% dodatkowych) niż w szkołach wiejskich (38,0% obowiązkowych i 34,9% dodatkowych) (zob. GUS, 2017, s. 107).

Instytucje i placówki wspierające szkolnych doradców zawodowych

Do realizacji wewnątrzszkolnych programów doradztwa zawodowego doradcy mogą włączyć różne podmioty – Ministerstwo Edukacji Narodowej wskazuje tutaj na pracodawców, podmioty gospodarcze, szkoły zawodowe, centra doskonalące czy doradcze (por. MEN 2019, § 8.1). Oprócz placówek prywatnych, które oferują działania wspierające szkolne doradztwo zawodowe, wymienić należy kluczowe podmioty wspierające realizację doradztwa zawodowego w całej Polsce. Podlegają one jednemu z dwóch Ministerstw: *Ministerstwu Edukacji Narodowej (MEN)* lub *Ministerstwu Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej (MRPiPS)*. Najważniejsze znajdują się na Ryc. 28.



Ryc. 28: Podmioty wspierające doradztwo zawodowe i/lub przejście ze szkoły do życia zawodowego - przyporządkowane Ministerstwom i z centralnymi zadaniami w kontekście doradztwa zawodowego

Ministerstwu Edukacji Narodowej podlegają **Poradnie psychologiczno-pedagogiczne (PPP)**. W całej Polsce jest ich 1160, a w województwie lubuskim 29 (stan marzec 2021, por. Centralny Ośrodek Informacji Gospodarczej). Rozgraniczyć przy tym należy pomiędzy prywatnymi i publicznymi PPP: Prywatne są prowadzone przez stowarzyszenia, osoby prywatne czy spółki, a ich oferty są odpłatne. Oferty publicznych PPP są nieodpłatne. PPP działają na poziomie powiatów i podlegają kuratorom oświaty. Do zadań statutowych publicznych PPP należy wspieranie przedszkoli, szkół i placówek wychowawczych, a ich usługi również w zakresie poradnictwa zawodowego są skierowane do uczniów i uczennic, ich rodziców, oraz nauczycieli i nauczycielek (por.: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/poradnictwo-psychologiczno-pedagogiczne>). Działania w zakresie doradztwa zawodowego wspierają przede wszystkim w zakresie diagnostyki i bezpośrednich konsultacji (tamże)

Również **Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE)** podlega Ministerstwu Edukacji Narodowej. Oprócz materiałów dydaktycznych, narzędzi diagnostycznych, poradników, publikacji i ofert multimedialnych, na zarządzanej przez siebie platformie internetowej „Doradztwo zawodowe” (por. <https://doradztwo.ore.edu.pl/>) ORE udostępnia doradcom zawodowym przykłady do tworzenia wewnątrzszkolnych programów realizacji doradztwa zawodowego. Doradcy zawodowi mogą tam uzyskać przegląd organizacji, instytucji i placówek udzielających wsparcia na poziomie lokalnym, krajowym i międzynarodowym oraz znaleźć informacje o

aktualnych konferencjach lub trwających bądź zakończonych projektach. Ponadto Ośrodki oferuje możliwości kształcenia ustawicznego dla doradców zawodowych.

Ministerstwu Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej podlegają **Ochotnicze Hufce Pracy (OHP)** to organizacja wspierająca młodych ludzi w wieku 15-25 lat, zagrożonych wykluczeniem społecznym (por. <https://www.lubuska.ohp.pl/>). Zostały założone w 1958 roku. Aktualnie są one reprezentowane w każdym z szesnastu województw i zrzeszone w sieci ogólnokrajowej. Siedziba Lubuskiej Wojewódzkiej Komendy OHP mieści się w Zielonej Górze, a poszczególne hufce pracy oraz ośrodki szkolenia i wychowania OHP na terenie Euroregionu PRO EUROPA VIADRINA w Gorzowie Wlkp., Świebodzinie, Międzyrzeczu i Strzelcach Krajeńskich. Oprócz celów pedagogiczno-wychowawczych OHP realizują zadania związane z rynkiem pracy, do których należy m.in. poradnictwo zawodowe. Prowadzą je np. prowadzone przez OHP centra edukacji i pracy młodzieży (CEiPM) i inne jednostki tego typu, których przegląd przedstawiono w poniższej tabeli.

Ośrodki doradztwa zawodowego prowadzone przez OHP	w województwie lubuskim z siedzibami w...	
		Euroregion PEV
Mobilne Centrum Informacji Zawodowej, MCIZ Oferuje bezpłatnie szeroki zakres usług doradztwa zawodowego dla młodych ludzi na etapie przejścia ze szkoły do świata pracy.	Zielona Góra	Gorzów Wlkp.
Centrum Edukacji i Pracy Młodzieży, CEiPM	Zielona Góra	Gorzów Wlkp.
Młodzieżowe Biuro Pracy, MBP Punkt styku pomiędzy młodymi ludźmi poszukującymi możliwości zatrudnienia a pracodawcami.	Zielona Góra	Gorzów Wlkp.
Młodzieżowe Centrum Kariery, MCK Oferuje bezpłatne doradztwo zawodowe, nawiązuje kontakty z pracodawcami i w razie potrzeby realizuje zawodowe kursy kwalifikacyjne.	• Żary • Żagań	• Międzyrzecz • Świebodzin • Strzelce Kraj.

Tab. 12: Ośrodki doradztwa zawodowego prowadzone przez OHP w województwie lubuskim

Chociaż usługi doradztwa zawodowego świadczone przez OHP są skierowane przede wszystkim do młodzieży będącej pod opieką organizacji, są one również często włączane przez szkoły do katalogu działań z zakresu orientacji zawodowej.

Podstawową grupą docelową doradców zawodowych zatrudnionych w **urzędach pracy** są osoby poszukujące pracy, które ukończyły 18 rok życia, a także pracownicy i pracodawcy (por. MPiPS / DRP, 2010, s. 22). Dla szkolnych doradców zawodowych istotne znaczenie mają powiatowe urzędy pracy (PUP), które działają w każdym z powiatów. Mogą one przekazywać szkolnym doradcom zawodowym informacje o aktualnych wydarzeniach na krajowym i lokalnym rynku pracy, jak również informacje o zawodach lub delegować swoich pracowników jako ekspertów w tych dziedzinach do uczestniczenia w szkolnych działaniach

w zakresie doradztwa zawodowego. Przy urzędach pracy działają centra informacji i planowania kariery zawodowej (CliPKZ), które mogą być dla szkół pierwszym adresem kontaktowym w celu nawiązania współpracy. Realizowane na zlecenie Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej przez Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie badanie jakościowe pod nazwą „Barometr Zawodów” (<https://barometrzwodow.pl/>), jest bardzo istotne m.in. również dla szkolnych doradców zawodowych. Zawiera ono aktualne dane o zawodach poszukiwanych i nieobsadzonych miejscach pracy według powiatów i opiera się na opiniach ekspertów, którzy przeanalizowali sytuację w poszczególnych grupach zawodowych.

Ponadto działania na rzecz orientacji zawodowej wspierają samorządy gospodarcze, a także **izby przemysłowo-handlowe**, cechy oraz **izby rzemieślnicze**. Te ostatnie dostarczają informacji o zawodach i kształceniu zawodowym w reprezentowanych przez siebie grupach zawodowych oraz pomagają w znalezieniu miejsc nauki zawodu.

Targi edukacyjne:

W województwie lubuskim realizowane są Targi Edukacyjne Absolwent, na których uczniowie i uczennice klas VII i VIII szkół podstawowych oraz szkół ponadpodstawowych mogą zapoznać się z zawodami, ścieżkami edukacyjnymi oraz ofertami szkół średnich i wyższych oraz pracodawców z regionu i zagranicy (por. <http://absolwent.targi.pl/index.php/o-targach-2/>). Organizowane są one przez lokalnych przedstawicieli prezentowanych już organizacji i instytucji, którzy również przedstawiają swoje oferty. Największe z nich odbywają się w marcu każdego roku w Gorzowie Wlkp. i Zielonej Górze. W 2019 roku w gorzowskiej edycji targów wzięły udział wszystkie gorzowskie szkoły średnie. 2 tysiące uczniów i uczennic przed wizytą na targach przeszło procedurę diagnostyczną i zostało odpowiednio przygotowanych (por. Gazeta Wyborcza, 2019, b.d.).

6. Organizacje i stowarzyszenia non profit:

W sferze poradnictwa zawodowego działają również organizacje i stowarzyszenia non-profit, takie jak np. Stowarzyszenie Doradców Szkolnych i Zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej, założone w 1991 roku. Inicjuje ono realizację ogólnopolskich tygodni kariery (OTK), który odbywają się corocznie w październiku w całej Polsce w kooperacji z urzędami pracy i posiadają już ugruntowaną pozycję. (por. <https://doradcazawodowy.zgora.pl/aktualnosci/ogolnopolski-tydzien-kariery-21-27-pazdziernika-2019-r.html>). Zajęcia skierowane są zarówno do osób dorosłych do 30 roku życia, jak i do uczniów i uczennic szkół podstawowych, a niektóre z nich odbywają się również w szkołach. W ramach warsztatów oferuje się przede wszystkim prezentacje poszczególnych zawodów i możliwość sprawdzenia własnych kompetencji.

W sektorze niepublicznym działają różnorodne agencje i organizacje pozarządowe, które również oferują działania promujące poradnictwo zawodowe. Na przykład różne instytucje

edukacyjne, takie jak centra nauczania ustawicznego (CNU) czy zakłady doskonalenia zawodowego (ZDZ), zatrudniają doradców zawodowych, którzy doradzają uczniom w wyborze odpowiednich kursów lub szkoleń (por. MPiPS / DRP, 2010, s. 10).

7.4 Podsumowanie: Cechy wspólne i różnice

Na podstawie oceny i porównania relewnatnych dokumentów i regulacji prawnych dotyczących orientacji zawodowej na terenie Euroregionu PRO EUROPA VIADRINA można zidentyfikować dla polskiej i niemieckiej części Euroregionu następujące cechy wspólne:

W Polsce i w Niemczech
• Rosnące znaczenie doradztwa zawodowego • Doradztwo zawodowe • jest postrzegane jako proces trwający przez całe życie. • definiuje się jako misję edukacyjną szkoły.

W obu częściach Euroregionu **znaczenie doradztwa zawodowego stale rośnie**. Ponadto po obu stronach Odry orientacja zawodowa jest rozumiana jako **proces trwający całe życie**, który rozpoczyna się w szkole i jest kontynuowany w życiu zawodowym. Podejście to należy rozpatrywać w powiązaniu z procesami i zmianami, które zachodzą nie tylko w Polsce i w Niemczech, ale także w Europie i na świecie. Jako przykłady powinny zostać tutaj wymienione rosnący popyt na pracowników wykwalifikowanych, wzmocniony zmianami demograficznymi (por. podrozdziały 3.1. i 3.2.), ale także globalne trendy w świecie pracy, z fragmentaryzacją życiorysów zawodowych i trendami migracyjnymi (zwłaszcza w obszarach przygranicznych) włącznie. Dlatego w obu krajach ministerstwa właściwe do spraw oświaty podejmują wysiłki na rzecz wspierania uczniów i uczennic w celu stworzenia odpowiednich środków, które dadzą młodym ludziom możliwość jak najwcześniejszego rozpoznania i rozwijania własnych kompetencji. Ponadto ważne jest, aby dostrajać swoje życzenia i zainteresowania zawodowe do wymogów świata i rynku pracy, tak aby móc dokonać wyboru odpowiedniego dla siebie zawodu.

Doradztwo zawodowe jest definiowane w obu krajach jako misja edukacyjna szkół (por. dla Niemiec: MBJS, 2018 c, §4 pkt 6; dla Polski: Prawo oświatowe, 2016, art. 1 pkt 4) i realizowane w formie ukierunkowanych działań promujących rozwój osobisty i wiedzę o świecie zawodów.

W Polsce i w Niemczech
• Wewnątrzszkolne koncepcje doradztwa zawodowego obowiązkowe dla wszystkich szkół • W każdej szkole jest osoba odpowiedzialna za opracowanie i wdrożenie szkolnego programu doradztwa zawodowego, • Nauczyciele wszystkich przedmiotów wspierają realizację działań w zakresie doradztwa zawodowego.

Wewnątrzszkolne programy orientacji zawodowej są obowiązkową częścią ogólnych koncepcji funkcjonowania szkoły (por. dla Niemiec: Landtag Brandenburg, 2015, zał.1 ust. 3.1; dla Polski: MEN, 2019, s. 2). W związku z tym w każdej szkole **jest również wyznaczony przez dyrekcję nauczyciel, który jest odpowiedzialny za koordynację działań** (por dla Niemiec: Landtag Brandenburg, 2015, s. 10; dla Polski: Rozporządzenie MEN, 2018a, § 10). Nauczyciel koordynujący działania z zakresu orientacji zawodowej **powinien być wspierany w szkole przez nauczycieli wszystkich przedmiotów** (por. dla Niemiec: MBS, 2016 a, ust. 2; dla Polski: MEN, 2018a, s. 12), którzy w ramach swoich przedmiotów wskazują uczniom i uczennicom odniesienia do świata pracy.

W Polsce i w Niemczech

- Zajęcia doradztwa zawodowego realizowane są zarówno w szkole, jak i poza nią.
- Wewnątrzszkolne koncepcje mają być opracowywane z uwzględnieniem treści wszystkich przedmiotów i realizowane z udziałem podmiotów pozaszkolnych.
- Nie ma prawie żadnych różnic merytorycznych w programach z zakresu orientacji zawodowej w pierwszych sześciu klasach - wyjątkiem jest temat dotyczący zależności między wyborem zawodu i płcią (gender): jest on przerabiany w Brandenburgii, w Polsce nie ma wskazania na tę tematykę.

Działania z zakresu doradztwa zawodowego **są realizowane zarówno w szkole i poza nią**. Dzięki temu uczniowie i uczennice z obu krajów biorą udział w praktycznym zapoznawaniu się z zawodami, wycieczkach dydaktycznych do zakładów pracy i targach kariery zawodowej. Ponadto do oferty działań realizowanych na terenie szkół włączane są również podmioty lub osoby z zewnątrz, takie jak np. przedstawiciele niektórych zawodów.

Z porównania obowiązkowych komponentów koncepcji realizacji orientacji zawodowej w Brandenburgii z komponentami wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego (WSDZ) w Polsce wynika, że obowiązkowe komponenty merytoryczne w pierwszych sześciu klasach są w obu krajach stosunkowo podobne. Jedną z różnic jest to, że uczniowie i uczennice w Brandenburgii zajmują się problematyką wyboru zawodu w zależności od płci, o w polskich wytycznych nie wspomina się w wyraźny sposób.

Z porównania analiz w rozdziałach 6.2 i 6.3 wynikają również inne podobieństwa, które hasłowo wymienione są w poniższym zestawieniu.

W Polsce i w Niemczech

Do działań w zakresie DZ włączeni powinni być włączeni:

1. W szkołach: nauczyciele wszystkich przedmiotów szkolnych
2. Podmioty pozaszkolne:
 - Podmioty z regionu (szkoły średnie, przedstawiciele regionalnej gospodarki - pracodawcy, stowarzyszenia etc.)
 - rodzice
 - urzędy pracy (lub w Niemczech agencje pracy): w szczególności jako placówka udostępniająca informacje na temat aktualnej sytuacji na rynku pracy;
3. Zawodoznawcze oferty pozaszkolne:
 - w Brandenburgii: "Dni przyszłości" (niem.: Zukunftstage)
 - w Polsce: *Ogólnopolski Tydzień Kariery, OTK*
4. Analizy potencjałów / diagnostyka
 - W Niemczech/Brandenburgii: obowiązkowo, co najmniej jeden od 7 roku życia.
 - W Polsce: zalecane, realizacja wspierana przez Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne (PPP).
5. Targi (grupa docelowa: uczniowie w okresie przejściowym)
 - W Niemczech/Brandenburgii: Targi szkolne Vocatium (corocznie)
Targi z udziałem pracodawców oferujących kształcenie zawodowe (zob. kształcenie dualne)
 - W Polsce: Targi edukacyjne (corocznie): Targi edukacyjne bez udziału pracodawców, z racji braku kształcenie dualnego.

Różnice między oboma krajami są szczególnie widoczne w następujących kwestiach:

Pod względem **merytorycznego osadzenia działań z zakresu doradztwa zawodowego** w Brandenburgii jako przedmiot wiodący zalecany jest przedmiot „Gospodarka – Praca – Technika” (por. Vereinbarung, 2016, s. 4), podczas gdy dla polskich szkół podstawowych nie jest wyraźnie wymieniany żaden przedmiot wiodący.

Aspekt	Polska	Niemcy
Kluczowy (dla doradztwa zawodowego) przedmiot lekcyjny	Od szkół średnich, przedmiot ➔ "Podstawy przedsiębiorczości"	Począwszy od VI klasy we wszystkich szkołach ogólnokształcących przedmiot ➔ Przedmiot Gospodarka-Praca-Technika (W-A-T)

Wynikają z tego następujące różnice: Koordynatorzy ds. orientacji zawodowej i edukacyjnej w Brandenburgii (por. Landtag Brandenburg, 2016a, s. 10) muszą realizować te same zadania, co ich polscy koledzy i koleżanki, ale mają inną pozycję zawodową. Podczas gdy w Brandenburgii zadania te przejmują w większości nauczyciele przedmiotu „Gospodarka – Praca – Technika”, w Polsce (najpóźniej od roku szkolnego 2021/22 we wszystkich szkołach)

należą one do obowiązków (szkolnych) doradców zawodowych, którzy muszą posiadać odpowiednie kwalifikacje (por. podrozdział 8.3 i 8.4).

Aspekt	Polska	Niemcy/Brandenburg
Kwalifikacje koordynatorów doradztwa zawodowego	Obowiązkowe uzupełniające kwalifikacje do zawodu nauczyciela lub pedagoga: studia podyplomowe w zakresie szkolnego doradztwa zawodowego	Nauczyciele przedmiotu Gospodarka, Praca i Technologia (W-A-T)

Brak względnie obecność przedmiotu wiodącego powoduje również odmienne zaakcentowanie i osadzenie treści działań orientacji zawodowej w polskiej i brandenburskiej szkole.

Aspekt	Polska	Niemcy/Brandenburgia
Ukierunkowanie merytoryczne działań w zakresie doradztwa zawodowego	Punkt ciężkości doradztwa zawodowego: rozwój osobowości: – Od najmłodszych lat promowanie ducha przedsiębiorczości (edukacja przedsiębiorczości), kreatywnego i samodzielnego działania, rozwijanie zainteresowań i promowanie potencjału uczniów. – Odniesienia do rynku pracy są wyraźnie akcentowane w podstawie programowej, ale zajmują one proporcjonalnie mniej miejsca.	Punkt ciężkości doradztwa zawodowego; rynek pracy: – W klasie VI (pierwsza klasa po przejściu do szkoły średniej) przeprowadza się pogłębioną analizę obszarów zawodowych, co jest punktem wyjścia do porównania własnego potencjału z wymaganiami świata pracy i zawodów. Od klasy siódmej wiedza jest ukierunkowana na rynek pracy. – Koncentracja na rynku pracy jest dodatkowo wzmocniona przez przedmiot wiodący W-A-T, z którym sprzężone jest doradztwo zawodowe, i jego ukierunkowanie merytoryczne, jak również przez praktyki uczniowskie i nauczanie pozaszkolne.

I tak np. w ramach działań w obu krajach przekazywana jest co prawda wiedza o rynku pracy i świecie zawodów oraz wymaganiach świata pracy, a uczniowie i uczennice są zachęceni do autorefleksji, jednak już od poziomu klasy VI brandenburscy uczniowie zajmują się zależnościami pomiędzy gospodarką, pracą i techniką na odpowiednich lekcjach przedmiotowych, które obok możliwości autorefleksji nad własnymi zainteresowaniami, życzeniami i planowaniem życia stanowią część programu nauczania. W ramach przedmiotu „Gospodarka – Praca – Technika” większa część zajęć dotyczy pracy i świata zawodów oraz ich znaczenia dla społeczeństwa, np. cykli gospodarczych lub politycznych warunków

ramowych. Polscy uczniowie w tym samym wieku mają do czynienia z podobnymi treściami na przedmiocie „Geografia”, ale merytoryczne odniesienia tego przedmiotu do działań z zakresu orientacji zawodowej nie są podkreślane w wyraźny sposób. Pomimo że nauczyciele poszczególnych przedmiotów w szkołach podstawowych powinni zgodnie z wytycznymi programowymi wskazywać odniesienia do świata pracy na swoich zajęciach przedmiotowych, analiza pozwala stwierdzić, że za przekazywanie wiedzy (również w zakresie) tych obszarów tematycznych są odpowiedzialni przede wszystkim szkolni doradcy zawodowi. Dopiero w szkołach ponadpodstawowych wiedza o świecie zawodów, rynku pracy i współzależnościach ekonomicznych jest przekazywana w ramach zajęć z przedmiotu „Podstawy przedsiębiorczości” (por. podrozdział 5.2).

Aspekt	Polska	Niemcy
Odniesienie do świata praktyki	Praktyki w szkołach ogólnokształcących nie są przewidziane	Obowiązkowe praktyki w ramach przedmiotu wiodącego W-A-T Firmy uczniowskie

Odniesienie do świata praktyki odgrywa w procesie orientacji zawodowej istotną rolę. W Brandenburgii wytyczne programowe dla przedmiotu wiodącego „Gospodarka – Praca – Technika” umożliwiają brandenburskim uczniom i uczennicom wypróbowanie swoich umiejętności praktycznych w warunkach zbliżonych do wykonywania danego zawodu (por. podrozdział 5.1). Zwłaszcza praktyczne odniesienia przedmiotu „Gospodarka – Praca – Technika” mogą być korzystne przy wyborze miejsc uczniowskich praktyk w zakładach pracy, które uczniowie i uczennice muszą obowiązkowo odbyć na poziomie klasy IX, o ile są one rozważane na zajęciach w klasie i konfrontowane z własnymi planami życiowymi uczniów i uczennic. W przeciwieństwie do tego, w Polsce praktyki tego typu nie są osadzone w programach szkół podstawowych ani innych typów szkół ogólnokształcących, dlatego też polscy uczniowie i uczennice nie mają możliwości poznania lokalnych zakładów pracy z pozycji praktykanta i odniesienia zdobytych doświadczeń do własnych planów życiowych. W Brandenburgii jako metoda nauczania i uczenia się przedmiotu „Gospodarka – Praca – Technika” zalecane są również firmy uczniowskie, które mogą być realizowane jako samodzielne projekty szkolne lub jako projekt zintegrowany z tym przedmiotem. W polskich wytycznych programowych formy dydaktyczne tego typu nie są wymieniane.

Do realizacji ofert z zakresu orientacji zawodowej szkoły w obu krajach dysponują **różnymi możliwościami czasowymi i organizacyjnymi**. Ze względu na obecność przedmiotu wiodącego „Gospodarka – Praca – Technika” jako obowiązkowego przedmiotu nauczania, uczniowskie praktyki w zakładach pracy, możliwość wybrania przedmiotu „Gospodarka – Praca – Technika” jako przedmiotu fakultatywnego z zajęciami z orientacji zawodowej lub firmą uczniowską jako kierunkami priorytetowymi, brandenburscy koordynatorzy ds. orientacji zawodowej i edukacyjnej mają stosunkowo dużą swobodę w merytoryczno-organizacyjnym kształtowaniu szkolnych działań z zakresu orientacji zawodowej i ich

powiązaniu z zajęciami z „Gospodarka – Praca – Technika”. W związku z tym otrzymują oni również więcej czasu na wdrażanie działań z zakresu orientacji zawodowej niż polscy doradcy zawodowi (łącznie 20 godzin lekcyjnych rozłożonych na klasy VII i VIII).

Można z tego wyciągnąć wniosek, że Brandenburska Ustawa o Szkolnictwie udostępnia koordynatorom ds. orientacji zawodowej i edukacyjnej więcej szkolnych rozwiązań organizacyjnych w zakresie realizacji orientacji zawodowej, które wykraczają poza integrację merytoryczną z lekcjami przedmiotowymi (por. MBSJ, 2016 a, ust. 20.4). Dotyczy to również realizacji „Uczenia się przez praktykę” w ramach zajęć blokowych, które odbywają się poza szkołą (por. MBSJ, 2016 a, ust. 21.3). Podejścia tego typu nie mają odpowiednika w polskim systemie szkolnictwa.

Aspekt	Polska	Niemcy
Analizy potencjału	Indywidualna ocena mocnych i słabych stron odbywa się w szkołach podstawowych na bieżąco/towarzysząco. W szkołach ponadpodstawowych jest zakotwiczona w podstawie programowej przedmiotu "Podstawy przedsiębiorczości".	Przynajmniej jedna od klasy VII, brak wskazania na instrument.
Dokumentacja w procesie wyboru kariery zawodowej	Brak ustalonego instrumentu dokumentacji	Paszport wyboru zawodu, obowiązkowy od klasy XX.

Włączenie do działań **analizy potencjałów i dokumentacja procesu orientacji zawodowej** w obu krajach są również zorganizowane w różny sposób. W szkołach brandenburskich analizy potencjałów są obowiązkowo włączane do działań począwszy od poziomu klasy VII aż do poziomu klasy X, natomiast w polskich szkołach indywidualne analizy mocnych i słabych stron są wpisane dopiero w podstawę programową przedmiotu „Podstawy przedsiębiorczości”. W szkołach podstawowych analiza słabych i mocnych stron jest tematem przewodnim obszaru treści "Poznanie siebie" - jednego z łącznie czterech bloków tematycznych podstawy programowej doradztwa zawodowego (por. Ryc. 26), który jest realizowany i pogłębiany od przedszkola (por. załącznik, 10.2 poz. 1) do ostatniej klasy szkoły podstawowej (por. odpowiednio poz. 1 w następnych załącznikach) i kontynuowany w szkołach ponadgimnazjalnych w podstawie programowej przedmiotu "Podstawy przedsiębiorczości".

Również **indywidualna dokumentacja działań** z zakresu orientacji zawodowej za pomocą „Paszportu wyboru zawodu” jest w Brandenburgii obowiązkowa począwszy od poziomu klasy VII, podczas gdy w polskich wytycznych dla doradców zawodowych nie wspomina się prowadzeniu indywidualnej dokumentacji.

Kolejna różnica między krajami dotyczy elastyczności czasowo-organizacyjnej, jaką dysponują koordynatorzy szkolnych działań w zakresie doradztwa zawodowego w obydwóch częściach Euroregionu.

Aspekt	Polska	Niemcy
Elastyczność czasowo-organizacyjna	W porównaniu z Niemcami/Brandenburgią: mniejsza swoboda czasowo-organizacyjna w zakresie realizacji interdyscyplinarnej DZ, brak przedmiotu lekcyjnego / przewodniego	Więcej swobody dzięki przedmiotom wiodącym, praktykom szkolnym, możliwościom realizacji lekcji w formie blokowej lub interdyscyplinarnej (kształcenie praktyczne), czy metodycznej (np. firmy uczniowskie)

Szkoły w obu krajach dysponują różnymi **możliwościami czasowymi i organizacyjnymi w zakresie** realizacji doradztwa zawodowego. Ze względu na kluczowy dla doradztwa przedmiot W-A-T, praktyki zawodoznawcze, możliwość realizacji przedmiotu W-A-T z naciskiem na lekcje doradztwa zawodowego lub firmy uczniowskie brandenburscy koordynatorzy mają stosunkowo dużą swobodę w merytorycznym kształtowaniu organizacyjnym szkolnych działań. W efekcie oznacza to, że dysponują również większą pulą godzin na realizację działań z zakresu doradztwa zawodowego niż ich polscy koledzy, którzy na realizację tego zadania mają łącznie 20 godzin dydaktycznych rozłożonych na dwa lata szkolne (w klasie VII i VII).

Tak więc koordynatorzy doradztwa zawodowego mają do dyspozycji o wiele więcej szkolnych rozwiązań organizacyjnych w zakresie realizacji doradztwa, które wykraczają poza zazębianie działań z lekcjami przedmiotowymi (MBS 2016a, ust. 20.4). Dotyczy to również realizacji np. praktycznego uczenia się w systemie zajęć blokowych, które mogą być realizowane również poza szkołą (por. MBS 2016a, par. 21.3). Takie podejście nie ma odpowiednika w polskim systemie szkolnictwa.

Aspekt	Polska	Niemcy
Wsparcie koordynatora DZ (wewnątrzszkolne)	Oprócz nauczycieli wszystkich przedmiotów, wyraźnie wskazanie na zaangażowanie: psychologów i pedagogów szkolnych, nauczyciele opieki pozalekcyjnej oraz nauczyciele opiekujący się biblioteką szkolną.	W Niemczech/Brandenburgii nie wymienia się innych pracowników szkoły poza nauczycielami wszystkich innych przedmiotów szkolnych.

W Polsce psychologowie szkolni i pedagodzy szkolni są aktywnie zaangażowani w realizację szkolnego doradztwa zawodowego (por. Rozdział 7.3 oraz; Frąszczak et al. 2018, 22). Wynika to z faktu, że Ministerstwo Edukacji Narodowej przypisuje im klasyczne zadania z zakresu orientacji zawodowej i doradztwa zawodowego, takie jak projektowanie indywidualnej ścieżki edukacyjnej czy koordynacja działań na rzecz wyboru zawodu (por. Bodanko 2006,

221). W Niemczech/Brandenburgii psychologowie szkolni i pedagodzy szkolni odgrywają w tym kontekście jeżeli wogóle to raczej marginalną rolę. W polskich wytycznych wyraźnie wskazano także zadania w zakresie wspierania doradztwa zawodowego które przejmują nauczyciele opiekujący się biblioteką szkolną i są opiekunami zajęć pozalekcyjnych (zob. Rozdział 7.3)

Jeśli chodzi o pozaszkolne podmioty wspierające (bądź mogące wspierać) szkolne doradztwo zawodowe, wskazać można następujące różnice:

Aspekt	Polska	Niemcy/Brandenburgia
Podmioty pozaszkolne		
1.	Organ nadzorujący szkoły: nadzoruje i wspiera realizację doradztwa zawodowego. Brak wskazania osoby kontaktowej.	System doradztwa i wsparcia dla szkół w zakresie doradztwa zawodowego (doradcy BUSS) zintegrowany z organem nadzorującym szkoły (por. rozdział 7.1)
2.	Urzędy pracy	Agencje zatrudnienia
	Odpowiedzialne w obu krajach za:	
	– gromadzenie i upowszechnianie informacji na temat zmian na rynku pracy – Wsparcie organizacji/uczestnictwo w targach edukacyjnych	
	-	Wyraźne zalecenie włączenia podmiotu (zob.7.2) do działań w zakresie DZ w odniesieniu do: – Zapoznania uczniów z paszportem wyboru zawodowego – szkolenie w zakresie rozmów kwalifikacyjnych, wsparcie w szukaniu miejsc praktycznej części nauki zawodu i miejsc pracy.
2.	Współpraca między szkołą i gospodarką	
	-	Stowarzyszenia wspomagające współpracę: – Netzwerk Zukunft. – Schule und Wirtschaft für Brandenburg e. V.
	Uwaga: Izby Przemysłowo-Handlowe nie są podmiotami włączanymi do szkolnego doradztwa zawodowego.	Izby Przemysłowo-Handlowe
	Uwaga: Izby rzemieślnicze nie są włączane do doradztwa zawodowego.	Izby rzemieślnicze
3.	Firmy uczniowskie Brak reprezentacji regionalnej, metoda nie jest tak popularna jak w Niemczech	– Sieć wsparcia uczniów i nauczycieli, prowadzących/zakładających firmy uczniowskie: kobra.net

4.	Sieć o gęstych oczkach Pedagogiczno-Psychologiczna Ośrodki doradztwa z misją edukacyjną (Zaangażowanie zwłaszcza w diagnostykę predyspozycji zawodowych, warsztaty z rozwoju osobowości itp.)	-
----	--	---

Inaczej niż w Polsce do brandenburskiego organu nadzorującego szkoły wpięta jest sieć fachowców doradztwa zawodowego (doradcy BUSS), którzy w razie potrzeby udzielają szkołom bezpośredniego wsparcia (szerzej w rozdziale 7.2.)

W Brandenburgii istnieją **regionalne komórki koordynacyjne**, które wspierają szkolnych koordynatorów ds. orientacji zawodowej i edukacyjnej w koncepcyjnym i organizacyjnym opracowaniu działań w szkołach z regionalną gospodarką (por. podrozdział 6.1). Takiego wsparcia na poziomie regionalnym (w odniesieniu do powiązań szkół z gospodarką) w Polsce w ogóle nie ma. Przynajmniej częściowo jest to związane z różnymi systemami szkolnictwa, ponieważ kształcenie w polskich szkołach ogólnokształcących ma niewiele punktów stycznych z podmiotami gospodarczymi.

Brandenburskie Ministerstwo Edukacji, Młodzieży i Sportu wyraźnie zaleca zaangażowanie Agencji ds. Pracy w szkolne poradnictwo zawodowe (np. w związku z przygotowaniem „Paszportu wyboru zawodu” lub treningami aplikacyjnymi). W przeciwieństwie do tego, w Polsce zaangażowanie lokalnych urzędów pracy w szkolne działania z zakresu orientacji zawodowej nie wydaje się być powszechną praktyką. Jediną płaszczyzną kontaktu pomiędzy szkołami ogólnokształcącymi a urzędami pracy wydają się być targi orientacji zawodowej, które są współorganizowane przez lokalne urzędy pracy i które są skierowane (między innymi) do uczniów i uczennic szkół podstawowych.

Współpraca pomiędzy szkołami a gospodarką rozwinęła się w Niemczech w oparciu o tło historyczne (np. w związku z kształceniem dualnym), znajduje odzwierciedlenie w licznych porozumieniach i jest widoczna poprzez obecność licznych sieci i podmiotów, które wspierają szkoły ogólnokształcące w realizacji orientacji zawodowej poprzez kontakty z gospodarką. W Polsce tak nie jest. Urzędy pracy, izby przemysłowo-handlowe czy izby rzemieślnicze mają niewielki kontakt ze szkołami ogólnokształcącymi, a zwłaszcza ze szkołami podstawowymi, lub nie mają go w ogóle.

Ogólnie rzecz biorąc, na podstawie ramowych wytycznych i aktów prawnych można odnieść wrażenie, że orientacja zawodowa w Brandenburgii jest realizowana w sposób bardziej zbliżony do praktycznych warunków panujących w świecie pracy, podczas gdy w polskich szkołach kładzie się większy nacisk na rozwój osobowości (umiejętności miękkie, autorefleksja i samodzielność itp.).

8. Kształcenie personelu pedagogicznego w zakresie orientacji zawodowej

Kadra pedagogiczna odgrywa kluczową rolę w tworzeniu koncepcji i realizacji działań w zakresie doradztwa zawodowego w szkołach. Ale jakie kwalifikacje posiadają, aby sprostać temu ambitnemu zadaniu? Jakie treści są przekazywane nauczycielom podczas przygotowywania ich do wykonywania zawodu? Jakie mają możliwości podnoszenia kwalifikacji w zakresie doradztwa zawodowego? Kwestie te są tematem rozdziału ósmego.

Rozdział rozpoczyna zarys kształcenia nauczycieli w Niemczech, a podrozdział 8.2. o przygotowaniu nauczycieli polskich do wykonywania zawodu, w kolejnych podrozdziałach (8.3 i 8.4) analizowane będą treści dotyczące doradztwa zawodowego w studiach nauczycielskich. Podrozdział 8.5 stanowi syntezę wniosków wyciągniętych z analizy oraz prezentacji podobieństw i różnic w przygotowaniu nauczycieli do realizacji doradztwa zawodowego w Euroregionie PRO EUROPA VIADRINA.

8.1 Studia nauczycielskie w Niemczech

Nauczyciele i nauczycielki w szkołach ogólnokształcących powinni przygotować uczniów i uczennice do pomyślnego przejścia ze szkoły do świata pracy. Jednym z zadań nauczycieli jest wpisanie orientacji zawodowej w życie szkoły, gdyż jest ona definiowana jako przekrojowe zadanie szkół (por. dla Niemiec: MBSJ, 2016 a, ust. 2; dla Polski: MEN 2018a, §10, Rachwał et al., 2018a, s. 395). W Brandenburgii odbywa się to poprzez opracowanie i wdrożenie wewnątrzszkolnej koncepcji orientacji zawodowej, do realizacji której włączani są zarówno nauczyciele innych przedmiotów nauczania, jak i podmioty zewnętrzne (por. rozdział 7). Aby móc sprostać temu wymagającemu i złożonemu wyzwaniu, nauczyciele i nauczycielki muszą dysponować zasobami wiedzy z zakresu orientacji zawodowej, odnoszącymi się do takich zagadnień jak rynek pracy, różnorodność zawodów, diagnostyka predyspozycji, doradztwo indywidualne, opracowywanie koncepcji szkolnych oraz włączenie do działań podmiotów zewnętrznych (por. Lembke, 2021). Wykraczają one daleko poza wiedzę fachową poszczególnych przedmiotów nauczania. Jednocześnie, wszyscy nauczyciele i nauczycielki są zobowiązani do wspierania wdrażania orientacji zawodowej w szkole i osadzenia jej tematyki w nauczanych przez nich przedmiotach. W idealnym przypadku podstawy wiedzy w tym zakresie powinny być przekazywane już w trakcie kształcenia zawodowego nauczycieli lub personelu pedagogicznego szkół, ponieważ osoby te przygotowują młodych ludzi do przejścia ze szkoły do świata pracy.

W Niemczech nauczyciele są z reguły kształceni na uczelniach o statusie uniwersyteckim, jedynie w Badenii-Wirtembergii przyszli nauczyciele odbywają część kształcenia w kolegiach nauczycielskich (por. Döbert, 2010, s. 162). Akademicka część kształcenia trwa zazwyczaj dziesięć semestrów i kończy się egzaminem państwowym I stopnia. Potem następuje część praktyczna: staż. Ten etap kształcenia odbywa się w szkołach, trwa zazwyczaj 18-24 miesiące i kończy się egzaminem państwowym II stopnia (por. Döbert, 2017, s. 163). W ramach części uniwersyteckiej kształcenia przyszli nauczyciele i nauczycielki otrzymują podstawową wiedzę, np. z zakresu pedagogiki, psychologii oraz – w zależności od przedmiotów, których będą później nauczać w szkole – wiedzę przedmiotową, która jest uzupełniana dydaktyką i metodyką właściwą dla danego przedmiotu nauczania. Są one sprawdzane podczas stażu oraz wzbogacane i pogłębiane przez doświadczenie praktyczne.

W ramach niniejszej analizy nie jest możliwe opisanie, w jaki sposób treści dotyczące orientacji zawodowej są realizowane w całym kraju w ramach kształcenia nauczycieli na pierwszym poziomie. Powodem tego jest fakt, że tematy związane z obszarem treści programowych „Orientacja zawodowa” są obecnie wyraźnie zawarte w programach studiów nauczycielskich tylko na kilku uniwersytetach w Niemczech (np. jako seminarium¹⁷ na Uniwersytecie im. Carla von Ossietzky'ego w Oldenburgu w Dolnej Saksonii, lub jako moduł obowiązkowy albo fakultatywny na Uniwersytecie w Poczdamie w Brandenburgii¹⁸). Moduły

¹⁷ por.: https://elearning.uni-oldenburg.de/plugins.php/veranstaltungsverzeichnis_lvsg/visitenkarte/get_seminar_page/TFletemeyer/1/9cce9ff77730c5320f5c3a389f6871b7/0/0?cancel_login=1 (stan z 31.07.2019)

¹⁸ por.: https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/wat/Bernd_Meier/Lehrkonzeption_und_Semesterplanung_BM_WAT_E_B_Didaktik_beruflicher_Orientierung_.pdf (31.07.2019)

fakultatywne lub obowiązkowe poświęcone orientacji zawodowej, o ile są oferowane i w wyraźny sposób wyróżniane, są z reguły umiejscowione na wydziałach, na których kształcą się nauczycieli istotnych dla szkół przedmiotów ekonomicznych (np. w Dolnej Saksonii w przypadku przedmiotu nauczania „Gospodarka” lub w Brandenburgii w przypadku przedmiotu nauczania „Gospodarka – Praca – Technika”). W tym kontekście porównanie ogólnokrajowe utrudnia fakt, że w poszczególnych krajach związkowych nauczanie treści ekonomicznych jest w różny sposób osadzone w kanonie przedmiotów nauczania lub w ogóle nie jest w nim uwzględniane („kulturowa suwerenność krajów związkowych”, por. rozdział 5). Podsumowując można jednak w odniesieniu do Niemiec stwierdzić, że obszar treści programowych „Orientacja zawodowa” nie jest w całym kraju w jednolity sposób uwzględniany w kształceniu uniwersyteckim nauczycieli na pierwszym poziomie. Wydaje się to być problematyczne, ponieważ przyszli nauczyciele i nauczycielki nie dysponują usystematyzowaną i ugruntowaną wiedzą na temat dydaktyczno-metodycznego i prawno-organizacyjnego organizowania działań z zakresu orientacji zawodowej w szkołach, która mogłaby być pogłębiana lub poszerzana w praktyce szkolnej. Na tej płaszczyźnie styku traci się wiele z potencjału, który został stworzony dzięki bardziej ukierunkowanej integracji zagadnień związanych z orientacją zawodową w zajęcia szkolne oraz wykorzystaniu regionalnych i ogólnokrajowych sieci i struktur wsparcia przy wieloletnich wysiłkach zaangażowanych w to podmiotów o istotnym znaczeniu (zob. rozdział 7). Dysproporcja pomiędzy wymaganiami stawianymi nauczycielom i nauczycielkom w zakresie realizacji orientacji zawodowej a przygotowaniem do sprostania wyzwaniom związanym z jej realizacją jest częściowo niwelowana dzięki szkoleniom i formom doskonalenia zawodowego o zasięgu ogólnokrajowym i regionalnym oferowanym przez różnych organizatorów (szczegółowa prezentacja wymagań dotyczących wiedzy fachowej nauczycieli w zakresie orientacji zawodowej w szkole patrz: Lembke, 2021). W podrozdziale 8.3 przedstawiono integrację orientacji zawodowej w kształcenie kadr nauczycielskich na pierwszym poziomie w kraju związkowym Brandenburgia oraz omówiono oferty doskonalenia zawodowego i szkoleń.

8.2 Studia nauczycielskie w Polsce

Kwalifikacje nauczyciela lub nauczycielki w Polsce nadawane są po ukończeniu studiów, na których oprócz wiedzy przedmiotowej zapewnione jest przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne i dydaktyczne do wykonywania zawodu nauczyciela (por. MNiSW, 2019, s. 3 i nast.). Od roku szkolnego 2020/21 we wszystkich typach szkół (w tym w przedszkolach) będą zatrudniane wyłącznie osoby posiadające tytuł magistra (studia drugiego stopnia) i odpowiednie przygotowanie pedagogiczne (por. MEN, 2017a, § 31).

Z badań przeprowadzonych w 2015 roku na 32 polskich wyższych uczelniach kształcących nauczycieli i nauczycielki wynika, że nieco mniej niż połowa wszystkich nauczycieli uzyskała kwalifikacje na studiach licencjackich, głównie w trybie stacjonarnym (por. Gołębiak / Krzychała, 2015, s. 101). Kształcenie nauczycieli i nauczycielek odbywa się w

poszczególnych szkołach wyższych w różny sposób. Można je przyporządkować do trzech modeli edukacyjnych (por. tamże, s. 101):

1. **Model przedmiotowo-wydziałowy:** Wydział samodzielnie tworzy ofertę edukacyjną dla swoich studentów i studentek. Są to w większości przyszli nauczyciele i nauczycielki przedmiotów takich jak np. Matematyka (nauczanie matematyki), na którym studenci i studentki zdobywają wiedzę i umiejętności praktyczne potrzebne do wykonywania zawodu nauczyciela. Często kursy skierowane są również do studentów uniwersyteckich kierunków pokrewnych, takich jak Matematyka i Fizyka lub Biofizyka. Takie wydziały często posiadają zakłady i katedry, które zajmują się wprost dydaktyką danego przedmiotu. W tym modelu kształcą się niemal co piąty nauczyciel i nauczycielka.
2. **Model scentralizowany:** Uczelnie tworzą ogólnouczelnianą strukturę kształcenia nauczycieli, która opracowuje oferty edukacyjne w zakresie pedagogiki, dydaktyki ogólnej, dydaktyki przedmiotowej lub staży dla wszystkich lub wybranych wydziałów. Oferowane przez tę strukturę kursy naukowe i przedmiotowe często prowadzone są w ścisłej współpracy z odpowiednim wydziałem (por. Gołębnik / Krzychała, 2015, s. 102). Niemal połowa nauczycieli i nauczycielek kształcą się w tym modelu (por. tamże, s. 102).
3. **Model pedagogiczno-wydziałowy:** Model ten jest zwykle oferowany przez wydziały i instytuty nauk o wychowaniu, pedagogiki i edukacyjnych, ukierunkowane głównie na przygotowanie psychologiczno-dydaktyczne i jest skierowany przede wszystkim do przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w pierwszych trzech klasach szkoły podstawowej. W modelu tym często spotykane są również kierunki np. kształcenia specjalnego i resocjalizacji. Niespełna jedna trzecia polskich nauczycieli i nauczycielek uzyskała kwalifikacje nauczycielskie w ramach tego modelu.

W Polsce studia, oprócz wiedzy teoretycznej, kształcą także umiejętności praktyczne, które można wypróbować i rozwinąć podczas obowiązkowych praktyk w szkołach (por. MNiSW, 2019, s. 4 i nast.). Praktyki obejmują 30 godzin i są osadzone w obszarze treści dotyczącym przygotowania psychologiczno-pedagogicznego. Kolejnych 120 godzin odbywa się w ramach nauczania przedmiotowego, osadzonego w obszarze treści związanym z dydaktyką przedmiotową (por. MNiSW, 2019, s. 5 i nast.). Szczegółowy przegląd treści kształcenia nie jest możliwy w ramach niniejszego opracowania, ponieważ informacje na temat treści programowych i modułów studiów w większości nie są ogólnodostępne.

Kwalifikacje nauczycielskie można również uzyskać na trysemestralnych studiach podyplomowych (por. Rozporządzenie MNiSW, 2019, s. 4). W tym celu wymagane jest wcześniejsze ukończenie studiów wyższych (co najmniej licencjat). Na studiach podyplomowych słuchacze poznają podstawy pedagogiki, psychologii, dydaktyki ogólnej oraz dydaktyki i metodyki przedmiotowej, które związane są z przedmiotem kierunkowym studiów, którego przyszły nauczyciel lub nauczycielka będzie uczyć. Program studiów

obejmuje 390 godzin teorii oraz obowiązkową praktykę w szkole w wymiarze 60 godzin lekcyjnych w przypadku nauczycieli już wykonujących zawód lub 150 godzin lekcyjnych dla pozostałych osób¹⁹.

W przypadku zatrudnienia na stanowisku nauczyciela obowiązek uczestnictwa w szkoleniach i formach doskonalenia zawodowego jest określony ustawowo i powiązany z czterostopniową skalą rozwoju zawodowego (por. Rozporządzenie MEN, 2018 c, § 6 ust. 1 pkt 4 i § 8 ust. 1 pkt 3). Nowozatrudniony nauczyciel stażysta (stopień I) od momentu rozpoczęcia pracy zawodowej znajduje się w szkole pod opieką opiekuna stażu i dyrekcji, a po roku pracy i pozytywnie zdanym egzaminie może awansować na stopień (II) nauczyciela kontraktowego, który po kolejnych trzech latach i kolejnym zdanym egzaminie prowadzi do stopnia (III) nauczyciela mianowanego (por. GUS, 2017, s. 117 i nast.). Najwyższy stopień w tej skali osiąga się wraz z awansem na stopień nauczyciela dyplomowanego. W skład komisji egzaminacyjnej wchodzi eksperci posiadający kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w tym samym typie szkoły, co egzaminowany nauczyciel (por. Rozporządzenie MEN, 2018 c, § 8), z których, jeśli jest to możliwe, co najmniej jedna osoba powinna nauczać tego samego przedmiotu lub prowadzić zajęcia tego samego typu. W roku szkolnym 2016/17 udział nauczycieli dyplomowanych był najwyższy w liceach ogólnokształcących (67% wszystkich zatrudnionych tam nauczycieli), następnie w szkołach podstawowych (59,4%) i gimnazjach (65,5%) (por. GUS, 2017, s. 118). Interesujące w tym kontekście jest to, że każdy nauczyciel, już aby osiągnąć II stopień awansu zawodowego, musi uzgodnić z dyrekcją szkoły swój indywidualny plan rozwoju zawodowego, który pozostaje wiążący. Na kolejnych stopniach awansu plan ten jest rozszerzany o kolejne obszary zadań i kompetencji zawodowych i pozostaje wiążący. Jeżeli nauczyciel ubiega się o awans, plan rozwoju zawodowego jest również analizowany przez komisję pod kątem jego realizacji. Obszary zadań i kompetencji zawodowych obejmują, obok aktywnego wkładu każdego nauczyciela w życie szkoły i rozwijania kompetencji wykraczających poza jego przedmiot nauczania, również wspieranie skutecznej realizacji wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego (por. Rozporządzenie MEN, 2018 c, § 7 ust. 2 pkt 5).

System edukacji dorosłych i kształcenia ustawicznego w Polsce jest w znacznym stopniu zróżnicowany (por. Döbert et al., 2017, s. 574). Tak więc z jednej strony kształcenie ustawiczne odbywa się w środowisku szkolnym (w systemie szkół dla dorosłych, druga ścieżka edukacyjna), w pozaszkolnych ścieżkach edukacyjnych (np. na kursach i innych formach kształcenia) oraz w ustawicznym kształceniu zawodowym dorosłych (por. tamże, s. 574). Szkoły dla dorosłych funkcjonują w trybie stacjonarnym, jako szkoły wieczorowe w systemie zaocznym oraz jako studia eksternistyczne. Wspomniane już w podrozdziale 6.2 centra kształcenia ustawicznego (CKU) stanowią pomost pomiędzy szkolnymi i pozaszkolnymi formami kształcenia dorosłych jako instytucje publiczne pod patronatem kuratorów oświaty (por. Döbert et al., 2017, s. 575). CKU oferują szkolne i pozaszkolne

¹⁹ por.: <https://studia-pedagogiczne.pl/aktualnosci/jak-zdobyc-kwalifikacje-nauczycielskie/>
www.malopolska.edu.pl/szkoly/studia_podyplomowe/doradztwo_zawodowe_i_przedsiębiorczosc

formy kształcenia ustawicznego i działania edukacyjne w formie kursów, jak również działania w zakresie zdobywania i zmiany kwalifikacji zawodowych również dla nauczycieli (por. tamże). Innymi instytucjami oferującymi kształcenie ustawiczne i doskonalenie zawodowe dla nauczycieli są, funkcjonujące niemal w każdym z województw, wojewódzkie ośrodki metodyczne (WOM). Ponadto w niektórych województwach istnieją wojewódzkie ośrodki doskonalenia nauczycieli (WODN). W północnej części województwa lubuskiego głównym podmiotem, który obejmuje wsparciem metodyczno-dydaktycznym wszystkich nauczycieli zarówno w szkołach ogólnokształcących, jak i zawodowych, jest Wojewódzki Ośrodek Metodyczny z siedzibą w Gorzowie Wielkopolskim. W południowej części województwa funkcjonuje dodatkowo Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (ODN) w Zielonej Górze.

W swoim opracowaniu z 2015 roku Gołębiak i Krzychała wskazują na „dualizm” w kształceniu nauczycieli w Polsce, który uwidacznia się w niedostatecznym zazębianiu się wiedzy przedmiotowej z wiedzą psychologiczno-pedagogiczną i wynika z mozaikowego przygotowania do zawodu nauczyciela (por. tamże, 2015, s. 104). Brak powiązań między pedagogiką a dydaktyką przedmiotową oznacza, że związek między tymi dwiema dziedzinami nie jest dla wielu nauczycieli jasny. Świadczą o tym wywiady przeprowadzone w ramach niniejszego badania z polskimi nauczycielami.

8.3 Treści z zakresu orientacji zawodowej w kształceniu nauczycieli na terenie Brandenburgii

Na terenie kraju związkowego Brandenburgia kształceniem nauczycieli zajmuje się Uniwersytet w Poczdamie. Pierwsza faza kształcenia uniwersyteckiego na studiach stacjonarnych o standardowym czasie trwania 6 semestrów kończy się uzyskaniem tytułu zawodowego licencjata w dziedzinie edukacji (Bachelor of Education, B. Ed.), który jednak nie uprawnia jeszcze do zatrudnienia na stanowisku nauczyciela. Po ukończeniu nauczycielskich studiów II stopnia o standardowym okresie trwania w pełnym wymiarze godzin wynoszącym dwa lata i uzyskaniu naukowego stopnia magistra nauk edukacyjnych (Master of Education, M. Ed.) absolwenci uzyskują możliwość zatrudnienia na stanowisku stażysty, co stanowi praktyczną fazę kształcenia nauczycieli. Zarówno programy studiów licencjackich, jak i magisterskich obejmują co najmniej dwa naukowe lub artystyczne przedmioty nauczania, obszary lub kierunki kształcenia i ich dydaktykę oraz przedmioty nauczania (por. MBJS, 2018d, § 3 ust. 3). Warunkiem zatrudnienia w służbie cywilnej, jaką w Niemczech stanowi praca na stanowisku nauczyciela, jest pomyślne ukończenie dwunastomiesięcznego stażu w jednej ze szkół prowadzących praktyczne kształcenie nauczycieli oraz zaliczenie seminariów naukowych (por. MBJS, 2018 d, § 5 ust. 1). Kształcenie ustawiczne i doskonalenie zawodowe wchodzi w skład trzeciej fazy kształcenia nauczycieli.

Treści ukierunkowane na orientację zawodową są osadzone w programie studiów nauczycielskich Uniwersytetu w Poczdamie dla przedmiotu „Gospodarka – Praca – Technika”, który jest nauczany w brandenburskich szkołach na pierwszym (podstawowym) etapie kształcenia oraz na I i II poziomie drugiego (średniego) etapu kształcenia (por. podrozdział 6.1). Jeśli studia licencjackie mają na celu uzyskanie kwalifikacji do nauczania na pierwszym (podstawowym) etapie kształcenia, przedmiot „Gospodarka – Praca – Technika” może zostać wybrany wraz z przedmiotem referencyjnym „Środowisko społeczno-przyrodnicze” [niem. *Sachunterricht*]²⁰. W ramach nauczycielskich studiów magisterskich przygotowujących do nauczania na I i II poziomie drugiego (średniego) etapu kształcenia, przedmiot „Gospodarka – Praca – Technika” może stanowić priorytetowy kierunek studiów. Tutaj wiedza przedmiotowa i przedmiotowo-dydaktyczna oraz umiejętności i metody nabyte w ramach studiów licencjackich są pogłębiane i rozszerzane.

Przedmiot „Gospodarka – Praca – Technika” jest umiejscowiony w obszarze dydaktycznym nauki o pracy. Zgodnie z tym, programy studiów licencjackich i magisterskich koncentrują się w szczególności na czterech obszarach tematycznych istotnych dla nauczania: Gospodarka, Technika, Gospodarstwo domowe i Zawód (por. przypis 21). Już w ogólnym opisie treści programu studiów zwraca się uwagę na to, że w obu fazach studiów uwzględnione są zagadnienia związane z przygotowaniem decyzji o wyborze zawodu i procesów aplikacyjnych w nauczaniu szkolnym.

Studia umożliwiają nauczycielom opisanie systemów pracy w ich podstawowych relacjach strukturalnych na poziomie makro i mikro oraz opracowanie istotnych aspektów życia gospodarczego i zawodowego w sposób zorientowany na problemy i działania, również w kontekście indywidualnych możliwości działania (por. Universität Potsdam, 2013, § 2). Do portfolio modułów obowiązkowych w programie studiów licencjackich należy m.in. moduł „Dydaktyka orientacji zawodowej”. Oprócz teorii wyboru zawodu w kontekście dydaktyki przedmiotowej, moduł ten zajmuje się również procesami wyboru zawodu, które są umiejscowione w odniesieniu do sytuacji i tendencji na rynku pracy i osobistych uwarunkowań uczniów i uczennic. Oferta edukacyjna obejmuje również najważniejsze obszary działania polityki rynku pracy, działania w zakresie otoczenia edukacyjnego oraz znaczenie uczenia się przez całe życie dla rozwoju zawodowego. Ponadto w centrum uwagi znajdują się kompetencje teoretyczno-praktyczne, które ułatwiają orientację nauczycieli w przedsiębiorstwach, w tym systematyczne poznawanie zakładów i miejsc pracy (por. Universität Potsdam, 2013 a, załącznik 1). W ramach modułu obowiązkowego, oprócz zajęć teoretycznych, należy odbyć 38-godzinną praktykę w zakładzie pracy, z której sprawozdanie należy również do dodatkowych kryteriów egzaminacyjnych modułu (por. tamże, załącznik 1). Oprócz modułu obowiązkowego „Dydaktyka orientacji zawodowej”, w celu pogłębienia wiedzy można wybrać dwa z łącznie sześciu dostępnych modułów fakultatywnych, które przynajmniej częściowo obejmują treści istotne dla orientacji zawodowej (Moduł fakultatywny

²⁰ por.: www.uni-potsdam.de/de/studium/studienangebot/lehramt/bachelor/wirtschaft-arbeit-technik.html

„Przedsiębiorcze myślenie i zakładanie przedsiębiorstw” oraz Moduł fakultatywny „Zakładanie przedsiębiorstw”).

Przyswajaniu metod pracy specyficznych dla danego przedmiotu sprzyjają także zintegrowane z nauczaniem zorientowane na konkretne tematy elementy praktyczne, które służą orientacji w świecie gospodarki i pracy (por. tamże, załącznik 1). Należą do nich, obok obligatoryjnej w ramach modułu obowiązkowego „Dydaktyka orientacji zawodowej” praktyki w zakładzie pracy, studia w warunkach praktyki szkolnej w środowisku szkolnym i pozaszkolnym, które odbywa się podczas studiów licencjackich i magisterskich. Mają one na celu zintegrowanie studiów akademickich z doświadczeniami praktycznymi i mają wspierać rozwój umiejętności profesjonalnego działania (por. Universität Potsdam, 2013 a, § 3).

Wraz z przyjęciem absolwenta lub absolwentki do służby cywilnej na stanowisku nauczyciela rozpoczyna się trzecia faza kształcenia nauczycieli, obejmująca fazę rozpoczęcia kariery zawodowej, a także fazę doskonalenia zawodowego i kształcenia ustawicznego. Nauczyciele są zobowiązani do ciągłego doskonalenia zawodowego (por. MBJS, 2018 d, § 9). Podmiotami prowadzącymi z ramienia państwa doskonalenie zawodowe nauczycieli są w szczególności szkoły, państwowe urzędy ds. oświaty, Krajowy Instytut ds. Szkół i Mediów Berlina i Brandenburgii oraz centra wsparcia i doradztwa w zakresie pedagogiki specjalnej (por. tamże, § 9). Doskonalenie zawodowe w zakresie różnych aspektów orientacji zawodowej w szkołach oraz realizacji szkolnych i pozaszkolnych działań z zakresu orientacji zawodowej oferują również różne instytucje, placówki i sieci w regionie (por. rozdział 7).

8.4 Treści z zakresu orientacji zawodowej w kształceniu nauczycieli na terenie Polski

Zawód „Doradca zawodowy” jest w Polsce stosunkowo nowy. Obszary zadań dla tego zawodu zostały zdefiniowane dopiero w 2002 roku przez Ministra Pracy i Polityki Społecznej RP (por. Nowak, 2016, s. 336; por. szczegółowy opis w podrozdziale 6.2). Kwalifikacje doradcy zawodowego uzyskuje osoba, która ukończy studia licencjackie (studia pierwszego stopnia) na kierunku „Doradztwa zawodowe” lub ukończy studia licencjackie na innym kierunku i dodatkowo studia podyplomowe w zakresie doradztwa zawodowego oraz posiada przygotowanie pedagogiczne (por. MEN, 2017 b, § 21). W szkołach średnich wymaga to ukończenia studiów magisterskich (studiów drugiego stopnia) na kierunku „Doradztwo zawodowe” i przygotowania pedagogicznego lub studiów magisterskich na innym kierunku i studiów podyplomowych w zakresie doradztwa zawodowego (por. tamże, § 21).

W Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela doradztwo zawodowe nie jest wymieniona w żadnym innym obszarze treści poza pedagogiką – w której jest wymienione jako ostatni obszar treści programowych (por. MNiSW, 2019, s. 14). W obszarze pedagogiki można przeczytać, że absolwenci i absolwentki muszą dysponować wiedzą z następujących dziedzin:

- wspomaganie uczniów i uczennic w projektowaniu ścieżki edukacyjno-zawodowej,
- metody i techniki określania potencjału uczniów i uczennic,
- potrzeba przygotowania uczniów i uczennic do uczenia się przez całe życie.

Ponadto doradcy zawodowi powinni umieć wskazać uczniom odpowiednie ścieżki rozwoju (por. MNiSW, 2019, s. 15). W obszarze pedagogiki są również osadzone obowiązkowe praktyki zawodowe w szkołach. Jednak w opisie rezultatów stażu nie ma wzmianki na temat doradztwa zawodowego (por. tamże).

Przygotowanie do pełnienia funkcji doradcy zawodowego powinno odbywać się w ramach odpowiedniego kierunku studiów. Studia stacjonarne są oferowane od roku 2018 przez kilka uczelni, jak np. położone najbliżej Euroregionu PRO EUROPA VIADRINA:

- Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu: studia licencjackie na kierunku „Doradztwo zawodowe i personalne”, 6 semestrów (por.: <https://wse.amu.edu.pl/dla-kandydata/dla-kandydata/studia-licencjackie/studia-i-stopnia/doradztwo-zawodowe-i-personalne>),
- Uniwersytet Wrocławski: studia magisterskie na kierunku „Poradnictwo zawodowe i coaching kariery”, 4 semestry (por.: <http://pedagogika.uni.wroc.pl/Instytut-Pedagogiki/Studenci-i-absolwenci/Kierunki-studiow/Studia-magisterskie/Poradnictwo-zawodowe-i-coaching-kariery>).

Program kierunków studiów jest identyczny na obu uczelniach i obejmuje podstawy doradztwa zawodowego, zawodoznawstwo, metody grupowego lub indywidualnego prowadzenia rozmów i udzielania porad w zakresie planowania kariery.

Niektóre uczelnie oferują już uzyskanie kwalifikacji doradcy zawodowego w ramach trzyletnich studiów podyplomowych, na przykład:

- Uniwersytet Warszawski (w ramach 360 godzin zajęć teoretycznych i 60 godzin zajęć praktycznych w szkole, por. UW 2017, s. 49),
- Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (w ramach 290 godzin zajęć teoretycznych i 60 godzin zajęć praktycznych w szkole, por. UAM, 2018).

Obie uczelnie stanowią raczej wyjątek wśród polskich szkół wyższych, gdyż jako jedyne wprost odnoszą treści programowe studiów podyplomowych do tematów istotnych dla orientacji wzgl. doradztwa zawodowego (por. UW, 2017, s. 49-50 oraz UAM, 2018). Należą do nich takie tematy jak: diagnostyka wyboru zawodu, wsparcie w wyborze zawodu, rynek pracy, metodyka w doradztwie zawodowym lub poradnictwie bądź coachingu, itp.

W ramach niniejszej analizy dokonano również wrywkowej analizy kierunków studiów podyplomowych oferowanych przez inne uczelnie wyższe zlokalizowane w zachodniej części Polski i mające duże znaczenie dla Euroregionu PRO EUROPA VIADRINA. Chociaż oferują one studia podyplomowe, które uprawniają do nauczania przedmiotów istotnych dla orientacji zawodowej (zob. Podrozdział 6.2), analiza wykazała, że udział tematów bezpośrednio ukierunkowanych na orientację zawodową (zob. załącznik 10.6) jest raczej niski. Większość wyższych uczelni w zachodniej Polsce oferuje w tym celu przyszłym

nauczycielom trzysemestralne studia podyplomowe, które pod względem merytorycznym, naukowo-przedmiotowym, metodycznym i dydaktycznym nastawione są albo na nauczanie przedmiotu „Podstawy przedsiębiorczości” (por. Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu, załącznik 10.6), albo przedmiotu „Edukacja dla bezpieczeństwa” (por. tamże), albo obu tych przedmiotów (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, por. tamże).

Na Uniwersytecie Zielonogórskim (por. UZ, 2020, s. 2) oraz w Wyższej Szkole Biznesu w Gorzowie Wlkp. (por. WSB, 2020), trzysemestralne studia podyplomowe prowadzące do uzyskania kwalifikacji doradcy zawodowego skierowane są nie tylko do kadry nauczycielskiej w szkołach, ale także do innych instytucji i organizacji publicznych. Uczelnia w Gorzowie Wlkp. wymienia przykładowo następujące grupy docelowe, do których skierowane są studia podyplomowe: psychologowie, pedagodzy, wychowawcy klas oraz pracownicy socjalni, ale także osoby, które chciałyby wykorzystać lub poszerzyć swoje kompetencje jako doradcy zawodowi w instytucjach pozaszkolnych, takich jak urzędy pracy, czy też firmy prowadzące działalność agencji konsultingowych i agencji pośrednictwa pracy (por. WSB, 2020).

Oferta edukacyjna w zakresie uzyskiwania kwalifikacji doradcy zawodowego w Polsce nadal wydaje się mieć charakter wyspowy i nie jest w całości ugruntowana. Jako że wytyczne ministerialne dopiero w 2018 roku określiły, że od roku szkolnego 2021/22 zadania doradców zawodowych w szkołach będą mogły być realizowane wyłącznie przez osoby posiadające określone przepisy wykształcenie w tym zawodzie, nie powinno dziwić, że uczelnie muszą nadgonić z przygotowaniem odpowiednich ofert. Przypuszczenie to potwierdza również badanie przeprowadzone w 2016 roku wśród 25 dyrektorów szkół (11 gimnazjów i 14 szkół ponadgimnazjalnych) w wielkopolskich szkołach na temat obszarów, w których zaplanowano doskonalenie zawodowe nauczycieli na cały rok szkolny (por. Rosalska, 2016, s. 232). Ankieta wykazała, że orientacja wzgl. doradztwo zawodowe nie zostały wymienione w wyraźny sposób. Tak więc temat ten zyskał nową obecność w praktyce szkolnej dopiero od roku 2018 w związku z wprowadzeniem zmian w zakresie doradztwa zawodowego. Zjawisko to ulega dodatkowemu wzmocnieniu przez przesunięcie priorytetów merytorycznych przedmiotu „Podstawy przedsiębiorczości” (również w roku 2018, por. podrozdział 5.2), ponieważ również w tym przedmiocie na pierwszy plan wysunęło się indywidualne wsparcie i samorozwój.

8.5 Podsumowanie

Wdrażanie działań z dziedziny orientacji zawodowej w praktyce jest bezpośrednio związane z odpowiednim przygotowaniem merytorycznym i dydaktyczno-metodycznym kadry nauczycielskiej i personelu pedagogicznego. Zarówno jednak w Polsce, jak i w Niemczech orientacja zawodowa odgrywa stosunkowo niewielką rolę w kształceniu kadr nauczycielskich – pomimo iż została ona zdefiniowana jako ogólne zadanie szkoły, które ma być realizowane w szkole przy zaangażowaniu całego personelu nauczycielskiego. Dotyczy to więc nie tylko nauczycieli i nauczycielek, którzy koordynują i kontrolują realizację działań szkolnych w dziedzinie orientacji zawodowej, ale także nauczycieli i nauczycielek innych przedmiotów

nauczania, którzy powinni wskazywać na odniesienia swoich przedmiotów do świata zawodów i w ten sposób wносить wkład w udaną orientację zawodową w swojej szkole.

W Polsce i w Niemczech

- Doradztwo zawodowe odgrywa niewielką, marginalną lub prawie żadną rolę w kształceniu nauczycieli. Jest ono raczej wyjątkiem niż regułą, jest oferowane tylko w kilku uczelniach wyższych.
- Treści dotyczące doradztwa zawodowego nie pojawiają się w przygotowaniu nauczycieli żadnych przedmiotów, choć wytyczne jasno wskazują obowiązek wspierania realizacji doradztwa zawodowego przez każdego nauczyciela w ramach nauczanego przedmiotu.

W obu krajach realizowane są odmienne strategie w odniesieniu do personelu, który odgrywa główną rolę w realizacji orientacji zawodowej w szkole.

Aspekt	Polska	Niemcy
Przygotowanie zawodowe koordynatorów DZ	Kwalifikacje doradcy zawodowego obowiązkowe od roku szkolnego 2021/2022 / Studia podyplomowe "Poradnictwo zawodowe"	(Zadania zwykle przejmują) Nauczyciel przedmiotu Gospodarka-Praca-Technika (W-A-T)

O ile w Polsce zadanie koordynacji i realizacji działań z tego zakresu mogli wcześniej przejmować wychowawcy klas, pedagodzy i nauczyciele poszczególnych przedmiotów nauczania, o tyle od roku szkolnego 2021/22 będzie ono realizowane przez wykształconych w tym kierunku doradców zawodowych z udziałem kadry nauczycielskiej. Interesująca będzie przy tym obserwacja, w jakim stopniu pedagodzy szkolni pozostaną zaangażowani w realizację tego zadania ogólnego szkoły i czy nauczyciele przedmiotów Geografia i Wiedza o społeczeństwie, ze względu na szczególnie wysoką przydatność treści przedmiotowych dla orientacji zawodowej, zajmą bardziej eksponowaną pozycję w realizacji tego zadania. Nie wiadomo też, w jakim stopniu zatrudnienie szkolnych doradców zawodowych, specjalnie wykształconych do realizacji działań z zakresu orientacji zawodowej, będzie miało wpływ na jakość wewnątrzszkolnych działań z tego zakresu w szkołach podstawowych. W odniesieniu do szkół ponadpodstawowych centralne znaczenie dla orientacji zawodowej ma również przedmiot Podstawy przedsiębiorczości poprzez silniejsze akcentowanie samodzielności zawodowej i bardziej ukierunkowane promowanie proaktywnych postaw..

Z drugiej strony w Niemczech, a w tym przypadku konkretnie w Brandenburgii, kontynuowane jest podejście polegające na realizacji ogólnego zadania szkolnego, jakim jest orientacja zawodowa, w ramach zajęć międzyprzedmiotowych z dziedziny „Gospodarka – Praca – Technika” [niem. *Wirtschaft – Arbeit – Technik, W-A-T*]. Obejmują one działania nauczycieli wszystkich przedmiotów przy wsparciu innych podmiotów zewnętrznych. Kształcenie nauczycieli w zakresie zadań interdyscyplinarnych nie odbywa się jednak

jeszcze w sposób systematyczny i zróżnicowany pod względem treści (por. Lembke, 2021). Dlatego z licznych działań w zakresie doskonalenia zawodowego i doszkalania korzystają ci nauczyciele, którzy są zainteresowani rozwijaniem orientacji zawodowej w swojej szkole. Skondensowanie tej tematyki w trzeciej fazie kształcenia nauczycieli niesie jednak ze sobą ryzyko, że treści zostaną opracowane w sposób fragmentaryczny i że nie będzie można systematycznie przekazywać wiedzy podstawowej jako podstawy do pogłębiania wiedzy.

9. Wykazy

9.1 Wykaz rycin

Rycina 1: Polsko-niemiecki Euroregion PRO EUROPA VIADRINA	2
Rycina 2: Przedmioty i przebieg analizy	8
Rycina 3: Euroregion PRO EUROPA VIADRINA	9
Rycina 4: Osoby pracujące zarobkowo w Brandenburgii w poszczególnych gałęziach gospodarki w 2018 r. – rozkład procentowy	10
Rycina 5: Klastry wyróżnione w brandenburskiej Strategii Innowacyjności „innoBBplus“	11
Rycina 6: Kandydaci zarejestrowani na rynku miejsc nauki zawodu w niemieckiej części Euroregionu PRO EUROPA VIADRINA w roku szkolnym 2018/19	13
Rycina 7: Lista TOP 10 zgłoszonych miejsc nauki zawodu i zainteresowanie ze strony kandydatów w niemieckiej części Euroregionu PRO EUROPA VIADRINA w 2019 r.	14
Rycina 8: Obszary gospodarcze w województwie lubuskim i ich priorytetowe branże	18
Rycina 9: Osoby pracujące zarobkowo w województwie lubuskim w poszczególnych gałęziach gospodarki w 2018 r.	22
Rycina 10: Osoby zatrudnione w województwie lubuskim w sektorze usługowym, stan na rok 2018	22
Rycina 11: Struktura zatrudnienia w województwie lubuskim wg grup wiekowych, stan na rok 2019	23
Rycina 12: Saldo migracji ludności w regionie w polsko-niemieckiego pogranicza, stan na rok 2018	27
Rycina 13: Udział osób pracujących na własny rachunek w ogólnej ilości osób zatrudnionych w regionie pogranicza polsko-niemieckiego, stan na rok 2018	29
Rycina 14: System edukacji w Niemczech	33
Rycina 15: Zachowania na etapie przejścia w życie zawodowe w latach 2005-2019	34
Rycina 16: Przegląd etapów kształcenia, typów szkół, uzyskiwanych świadectw i ścieżek kształcenia wg Brandenburskiej Ustawy o Szkolnictwie	36
Rycina 17: Nauczanie w kooperacyjnych, integracyjnych i integracyjno-kooperacyjnych szkołach średnich w Brandenburgii	38
Rycina 18: System szkolnictwa w Polsce	41
Rycina 19: Struktura przejść do szkół ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych	43
Rycina 20: Zmiana preferencji polskich uczniów i uczennic przy wyborze szkół ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych	44
Rycina 21: Wybory szkół ponadgimnazjalnych w roku szkolnym 2016/17	44
Rycina 22: Sześć najpopularniejszych podgrup kierunków kształcenia wśród uczniów i uczennic techników	45
Rycina 23: Przegląd ogólnej koncepcji „Inicjatywy Łańcuchów Kształcenia”	68
Rycina 24: Klasyfikacja pojęciowa orientacji zawodowej w Polsce wg typów szkół	79
Rycina 25: Cztery obszary treści programowych orientacji zawodowej w polskim szkolnictwie	81
Rycina 26: Struktura uczestnictwa w szkolnych zajęciach rozwijających zainteresowania i uzdolnienia	83

9.2 Wykaz tabel

Tabela 1: Liczba zatrudnionych w brandenburskiej części Euroregionu PRO EUROPA VIADRINA wg sektorów gospodarki w 2018 r.	12
Tabela 2: Lista TOP 10 najbardziej poszukiwanych zawodów objętych nauką w systemie dualnym na terenie brandenburskiej części Euroregionu PRO EUROPA VIADRINA w 2019 r.	15
Tabela 3: Przegląd klastrów w województwie lubuskim	21
Tabela 4: Przeciętny wiek z podziałem na płci, stan na rok 2018	26
Tabela 5: Zmiany liczby osób podejmujących kształcenie w poszczególnych sektorach w latach 2005-2019.....	35
Tabela 6: Kształcenie ekonomiczne w brandenburskim systemie szkolnictwa	54
Tabela 7: Obszary tematyczne przedmiotu nauczania „Gospodarka – Praca – Technika” (obszar obowiązkowy).....	55
Tabela 8: Obszary tematyczne fakultatywnego przedmiotu nauczania „Gospodarka – Praca – Technika”.....	56
Tabela 9: Wspieranie edukacji z zakresu przedsiębiorczości i orientacji zawodowej w Polsce: klasy I-III w polskich szkołach podstawowych	58
Tabela 10: Kształcenie ekonomiczne w ramach innych przedmiotów nauczania w szkołach ponadpodstawowych	61
Tabela 11: Obowiązkowe części składowe koncepcji realizacji orientacji zawodowej w Brandenburgii.....	72
Tabela 12: Ośrodki doradztwa zawodowego prowadzone przez OHP w województwie lubuskim	85

9.3 Wykaz literatury

- Aktionsrat Bildung (2019): Region und Bildung. Mythos Stadt-Land. Gutachten von Daniel, Hans-Dieter/ Hannover, Bettina/ Köller, Olaf/ Lenzen, Dieter/ McEvany, Nele/ Roßbach, Hans-Günther/ Seidel, Tina/ Tippelt, Rudolf/ Wößmann, Ludger; Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (wydaw.), Waxmann, online pod adresem: https://www.vbw-bayern.de/Redaktion/Frei-zugaengliche-Medien/Abteilungen-GS/Bildung/2019/Downloads/ARB_Gutachten_Region-und-Bildung_Mythos-Stadt-Land_2019.pdf
- Autorengruppe Bildungsbericht (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung, online pod adresem; <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/resolveuid/b4d2ab86214f4c7881fae1b1ba81e091> (dostęp: 29.04.2019)
- Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (2020): Tourismus in Brandenburg: Zahlen, Daten, Fakten, online pod adresem: https://www.mynewsdesk.com/material/pressrelease/2974187/download?resource_type=resource_attached_pdf_document (dostęp: 16.06.2020)
- Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (2019): Tourismus, online pod adresem: <https://presse.reiseland-brandenburg.de/documents/grafiken-zum-brandenburg-tourismus-2019-93979> (dostęp: 16.06.2020)
- Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (2019 a): Das Radland Brandenburg in Zahlen (Presseinformation), online pod adresem: <https://presse.reiseland-brandenburg.de/documents/das-radland-brandenburg-in-zahlen-88460> (dostęp: 16.06.2020)
- Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (2019): Statistischer Bericht A VI 9 – hj 1/18. Erwerbstätigenrechnung – Erwerbstätige im Land Brandenburg 1991 bis 2018, online pod adresem: https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/publikationen/stat_berichte/2019/SB_A06-09-00_2018h01_BB.pdf (dostęp: 27.05.2019)
- Bangel, Christian; Blickle Paul; Erdmann, Elena; Faigle, Philip, Loos, Andreas; Stahnke, Julian; Tröger, Julius; Venohr, Sascher (2019): Ost-West-Wanderung: Die Millionen, die gingen, online pod adresem: <https://www.zeit.de/politik/deutschland/2019-05/ost-west-wanderung-abwanderung-ostdeutschland-umzug> (dostęp: 23.05.2019)
- Bodanko, Anatol (2006): Problemy szkolnego doradcy zawodowego, w: Problemy Profesjologii nr 2, Muzeum Historii Polski [wydaw.], s. 215-230, online pod adresem: http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Problemy_Profesjologii/Problemy_Profesjologii-r2006-t-n2/Problemy_Profesjologii-r2006-t-n2-s215-230/Problemy_Profesjologii-r2006-t-n2-s215-230.pdf (dostęp: 31.08.2020)
- Borowiec-Gabryś, Monika; Kilar, Wioletta; Rachwał Tomasz (2018): Przedsiębiorczość jako kompetencja przyszłości, w: S. M. Kwiatkowski (wydaw.): Kompetencje przyszłości, Seria

Naukowa, t. 3, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, s. 68–89, online pod adresem: http://czytelnia.frse.org.pl/media/Kompetencje_przyszlosci.pdf (dostęp: 30.11.2020)

Brzezicki, Łukasz; Grochowska-Subotowicz, Ewelina; Jabłoński, Radosław; Jaworski, Piotr; Maślankowski, Jacek; Miszke, Teresa; Raciniewska, Małgorzata; Wiktor, Magdalena; Zielińska, Hanna; Żochowska, Anna (2019): Kapitał ludzki w Polsce w latach 2014–2018 / Human capital in Poland in the years 2014–2018; in: Analizy statystyczne GUS, Urząd Statystyczny w Gdańsku, Ośrodek Statystyki Edukacji i Kapitału Ludzkiego (wydaw.), online pod adresem: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/inne-opracowania/inne-opracowania-zbiorcze/kapital-ludzki-w-polsce-w-latach-2014-2018,8,7.html> (dostęp: 14.07.2020)

Bundesagentur für Arbeit (2019 a): Beschäftigte nach Wirtschaftszweigen (WZ 2008) (Monatszahlen), Deutschland, Länder und Regionaldirektionen, online pod adresem: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/201902/iii6/beschaeftigung-sozbe-monatsheft-wz/monatsheft-wz-d-0-201902-pdf.pdf> (dostęp: 24.05.2019)

Bundesagentur für Arbeit (2019 b): Regionalreport über Beschäftigte (Quartalszahlen). Frankfurt (Oder), Stadt, online pod adresem: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/201809/iii6/beschaeftigung-reg-bst-reg/bst-reg-12053-0-201809-xlsx.xlsx> (dostęp: 24.05.2019)

Bundesagentur für Arbeit (2019 c): Regionalreport über Beschäftigte (Quartalszahlen). Märkisch-Oderland, online pod adresem: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/201809/iii6/beschaeftigung-reg-bst-reg/bst-reg-12064-0-201809-xlsx.xlsx> (dostęp: 24.05.2019)

Bundesagentur für Arbeit (2019 d): Regionalreport über Beschäftigte (Quartalszahlen). Oder Spree, online pod adresem: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/201809/iii6/beschaeftigung-reg-bst-reg/bst-reg-12067-0-201809-xlsx.xlsx> (dostęp: 24.05.2019)

Bundesagentur für Arbeit (2019 e): Berufsausbildungsstellen und Bewerber für Berufsausbildungsstellen (Monatszahlen) Kreis Frankfurt (Oder), Stadt, online pod adresem: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/201904/iii5/ausb-ausbildungsstellenmarkt-mit-zkt/ausbildungsstellenmarkt-mit-zkt-12053-0-201904-pdf.pdf> (dostęp: 27.05.2019)

Bundesagentur für Arbeit (2019 f): Berufsausbildungsstellen und Bewerber für Berufsausbildungsstellen (Monatszahlen) Märkisch-Oderland, online pod adresem: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/201904/iii5/ausb-ausbildungsstellenmarkt-mit-zkt/ausbildungsstellenmarkt-mit-zkt-12064-0-201904-pdf.pdf> (dostęp: 27.05.2019)

- Bundesagentur für Arbeit (2019 g): Berufsausbildungsstellen und Bewerber für Berufsausbildungsstellen (Monatszahlen) Oder-Spree, online pod adresem: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/201904/iii5/ausb-ausbildungsstellenmarkt-mit-zkt/ausbildungsstellenmarkt-mit-zkt-12067-0-201904-pdf.pdf> (dostęp: 27.05.2019)
- Bundesagentur für Arbeit (2009): Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife: Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife, online pod adresem: https://con.arbeitsagentur.de/prod/apok/ct/dam/download/documents/dok_ba015275.pdf (dostęp: 26.07.2019)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016): Vereinbarung zur Durchführung der Initiative Anschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss, online pod adresem: https://www.bildungsketten.de/_media/Bildungsketten_Vereinbarung_Hamburg.pdf (dostęp: 12.09.2019)
- Bundesagentur für Arbeit (2006): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs – Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife, online pod adresem: [https://www.bavc.de/bavc/mediendb.nsf/gfx/EB63F506A8324761C125744E00479357/\\$file/Kriterienkatalog_Ausbildungsreife.pdf](https://www.bavc.de/bavc/mediendb.nsf/gfx/EB63F506A8324761C125744E00479357/$file/Kriterienkatalog_Ausbildungsreife.pdf) (dostęp: 17.05.2019)
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2020): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Online: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2020.pdf (07.01.2020)
- Centralny Ośrodek Informacji Gospodarczej (2021): Poradnie psychologiczno-pedagogiczne, Online: https://www.coig.com.pl/lista_wykaz_poradni-psychologiczno-pedagogicznych.php (08.06.2021)
- Döbert, Hans/ Hörner, Wolfgang/ Kopp von, Botho/ Reuter, Lutz R. (2017): Die Bildungssysteme Europas, wyd. 4. w całości poprawione i rozszerzone, wydaw.: Schneider Verlag Hohengehren
- Dziurkowska, Alina; Fronczek, Bożena; Glazinski, Sebastian; Kaczmarek, Edyta; Karmowska, Aneta; Maciejczyk, Renata; Modelska, Mariola; Pasternacka, Halina; Sowinska; Załoga, Edyta (2017): Przykładowy program doradztwa zawodowego dla klas VII–VIII szkoły podstawowej, online pod adresem: <http://doradztwo.ore.edu.pl/wp-content/uploads/4.-Przyk%C5%82adowy-program-dla-kas-VII-VIII-szko%C5%82y-podstawowej-1-1.zip> (dostęp: 13.08.2020)
- Euroregion PRO EUROPA VIADRINA (Euroregion PEV) (o. A.): Über die Euroregion, Online: <http://www.euroregion-viadrina.de/euroregion-pro-europa-viadrina/ueber-die-euroregion/> (15.01.2020)
- Frąszczak, Bogna/ Kaszubiak, Małgorzata/ Marszałek, Simona/ Pałubicka, Dorota/ Swat-Padrok, Elżbieta/ Wiśniewska, Weronika (2018): Poznański ramowy wewnętrzny

- system doradztwa zawodowego dla szkół podstawowych, online pod adresem:
http://www.cdzdm.pl/data/download/PRWSDZDSP_m-compressed.pdf (dostęp: 13.08.2020)
- Gazeta Wyborcza (2019): Rozpoczęły się targi edukacyjne. Jak zawód wybierzesz? online pod adresem: <https://gorzow.wyborcza.pl/gorzow/7,36844,24540129,rozpoczely-sie-targi-edukacyjne-jak-zawod-wyberzesz.html> (dostęp: 24.08.2020)
- Główny Urząd Statystyczny (GUS) (2017): Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2016/2017, online pod adresem:
https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/1/12/1/oswiata_i_wychowanie_w_roku_szkolnym_2016-2017.pdf (dostęp: 17.08.2020)
- Gołębniak, Bogusława Dorota/ Krzychała, Sławomir (2015): Akademickie kształcenie nauczycieli w Polsce – raport z badań, online pod adresem:
https://opub.dsw.edu.pl/bitstream/11479/235/1/Akademickie_ksztalcenie_nauczycieli_w_Polsce.pdf (dostęp: 31.08.2020)
- Haase, A.; Wust, A., Knappe, E., Grimm, F.-D. (2004): Wandel in ostmitteleuropäischen Grenzregionen, Leibniz Institut für Länderkunde, 2004, Leipzig; cyt. w: Zschiedrich, Harald (2011): Grenzregionen als Wegbereiter von Internationalisierung und wirtschaftlicher Integration – Erfahrungen aus der deutsch-polnischen grenzüberschreitenden Kooperation; w: Zschiedrich, H. [wydaw.] 2011: Wirtschaftliche Zusammenarbeit in Grenzregionen. Erwartungen – Bedingungen – Erfahrungen; BWV Berliner Wissenschafts-Verlag GmbH
- Helbig, Marcel/ Jähnen, Stefanie (2018): Wie brüchig ist die soziale Architektur unserer Städte? Trends und Analysen der Segregation in 74 deutschen Städten; Discussion Paper P 2018–001, online pod adresem: <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2018/p18-001.pdf> (dostęp: 12.08.2019)
- Helbig, Marcel/ Jähnen, Stefanie/ Marczuk, Anna (2017): Eine Frage des Wohnorts. Zur Bedeutung der räumlichen Nähe von Hochschulen für die Studienentscheidung in Deutschland. W: Zeitschrift für Soziologie, tom 46, s. 55–70
- Industrie- und Handelskammer Potsdam (2019): Tourismus kämpft mit Integration gegen Fachkräftemangel, online pod adresem: <https://www.ihk-potsdam.de/servicemarken/presse/pressemitteilungen/pms-2019/neuer-inhalt20191113-tourismuskonjunktur-4585310> (dostęp: 16.06.2020)
- Kaminski, Hans (2017): Fachdidaktik der ökonomischen Bildung. Stuttgart: utb / Ferdinand Schöningh.
- Kaminski, Hans; Eggert, Katrin; Koch, Michael; Hänke, Sandra (2010): Einführung in die Fachdidaktik der ökonomischen Bildung. Ökonomische Bildung Online, Baustein D10. Herausgegeben vom Institut für Ökonomische Bildung. Oldenburg.

- Karta Nauczyciela (2019), online pod adresem:
<https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=11-08-2020&qplikid=2#P2A2>
 (dostęp: 11.08.2020)
- Keller, Thorsten (2019): Rekordjahr für den Tourismus in Brandenburg, online pod adresem:
<https://www.maz-online.de/Brandenburg/2018-Rekordjahr-fuer-den-Tourismus-in-Brandenburg> (dostęp: 16.06.2020)
- Kixmüller, Jan/ Bockenheimer, Johannes (2019): Immer mehr Brandenburger pendeln nach Berlin, online pod adresem: <https://www.pnn.de/brandenburg/neue-zahlen-veroeffentlicht-immer-mehr-brandenburger-pendeln-nach-berlin/23953202.html> (dostęp: 18.06.2020)
- Klaeren, Jutta (2013): Förderalismus in Deutschland. Informationen zur politischen Bildung Nr. 318/2013, Online: <https://www.bpb.de/izpb/159330/editorial> (10.11.2021)
- Konrad Adenauer Stiftung (KAS) (2016): Atrakcyjność inwestycyjna województw i podregionów Polski 2016, online pod adresem:
https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=a4356683-f772-9346-279a-3195acefc4c2&groupId=252038
- Konrad Adenauer Stiftung (KAS) (2016): Atrakcyjność inwestycyjna województw i podregionów Polski 2016; Online:
https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=a4356683-f772-9346-279a-3195acefc4c2&groupId=252038 (07.01.2021)
- Koordinierungsstelle Praxislernen (2018): Wie organisiere ich das Praxislernen? -Ein kurzer Leitfaden zur Einführung von Praxislernen, online pod adresem: http://praxislernen.de/wp-content/uploads/2018/05/Leitfaden-zur-Einf%C3%BChrung-von-Praxislernen_Mai-2018.pdf (dostęp: 12.07.2019)
- Koordinierungsstelle Praxislernen (2016): Qualitätskriterien des Praxislernens in der Sekundarstufe I, online pod adresem: http://praxislernen.de/wp-content/uploads/2018/11/Qualita%E2%95%A0%C3%AAtskriterien_aktuellist.pdf (dostęp: 12.07.2019)
- Kostrzyńsko-Słubicka Specjalna Strefa Ekonomiczna SA (KSSE) (2019): Lista inwestorów, online pod adresem: http://www.kssse.pl/upload/content/Do_pobrania/LISTA_INWESTOROW_07_2019.pdf (dostęp: 26.11.2020)
- Interreg VA: Prioritätsachse III – Bildung, online pod adresem:
<https://interreg5a.info/de/2014-03-24-12-28-09/2014-03-27-12-37-23/prioritaetsachsen/32-prioritaetsachse-iii-bildung.html> (dostęp: 28.04.2020)
- Landesagentur für Struktur und Arbeit Brandenburg GmbH (2018): Arbeitswelt- und Berufsorientierung für Schülerinnen und Schüler, online pod adresem: <https://d-nb.info/105912520X/34> (dostęp: 26.03.2019)

- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (2017): Rahmenlehrplan für Berlin und Brandenburg. Teil A: Bildung und Erziehung in den Jahrgangsstufen 1 – 10, online pod adresem: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_A_2015_11_16web.pdf (dostęp: 24.07.2019)
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (2017 a): Teil C. Wirtschaft-Arbeit-Technik. Jahrgangsstufen 7 – 10 (Berlin). Integrierte Sekundarschule Jahrgangsstufen 5 – 10 (Brandenburg); online pod adresem: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_WAT_2015_11_10_WEB.pdf (dostęp: 24.07.2019)
- Landtag Brandenburg (2015): Drucksache 6/2711 6. Wahlperiode, Konzept der Landesregierung Übergang Schule - Beruf gemäß Beschluss des Landtages vom 21. Januar 2015 (Drucksache 6/410-B) „Konzept für eine systematische Qualifizierung der Berufs- und Studienorientierung“, Potsdam, online pod adresem: https://www.bildungsketten.de/_media/Bildungsketten_Vereinbarung_BB_Anlage_2.pdf (dostęp: 27.05.2019)
- LASA Brandenburg GmbH [wydaw.] (b.r.w.): Arbeitswelt- und Berufsorientierung für Schülerinnen und Schüler; Dokumentationsreihe Inno18, online pod adresem: <https://d-nb.info/105912520X/34> (dostęp: 25.03.2019)
- Lembke, Rebecca (2021): Berufliche Orientierung in der Schule, Bedeutung und Anspruch für die Professionalisierung von Lehrpersonen in gymnasialen Schulformen, Wiesbaden: Springer VS - Verlag für Sozialwissenschaften
- Lubuski Plan Działań na Rzecz Zatrudnienia na rok 2018, Załącznik do Uchwały nr 232/3202/17 Zarządu Województwa Lubuskiego z dnia 18 grudnia 2017 r. w sprawie przyjęcia Lubuskiego Planu Działań na Rzecz Zatrudnienia na rok 2018, s. 3.; cyt. w: Zespół roboczy do spraw Strategii Rozwoju Województwa Lubuskiego (2019): Diagnoza społeczno-gospodarcza województwa lubuskiego, s. 26, online pod adresem: https://bip.lubuskie.pl/system/obj/43883_Diagnoza_strategiczna.pdf (dostęp: 14.07.2020)
- McDonald`s/Institut für Demoskopie Allensbach/ Hurrelmann, K. (2019): Kinder der Einheit. McDonald Ausbildungsstudie. Eine Repräsentativbefragung junger Menschen im Alter von 15 bis unter 25 Jahren, online pod adresem: https://karriere.mcdonalds.de/docroot/jobboerse-mcd-career-blossom/assets/documents/McD_Ausbildungsstudie_2019.pdf (dostęp: 16.11.2020)
- Mazik-Gorzelańczyk, Magdalena (2016): Die Berufsbildung in Polen in der Perspektive des Wandels und Anforderungen der Wirtschaft, online pod adresem: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/warschau/12667.pdf> (dostęp: 20.07.2020)
- Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie (MASGFF) (2018): Fachkräfte bilden, halten und für Brandenburg gewinnen. Die Strategie des Landes

- Brandenburg zur Fachkräftesicherung. Ergebnisse und gute Beispiele, online pod adresem: https://masgf.brandenburg.de/media_fast/4055/Fachkraeftestrategie.pdf (dostęp: 05.03.2019)
- Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie (2009): INNOPUNKT-Modellförderung mit Impulsen für Arbeitspolitik in Brandenburg, online pod adresem: <https://masgf.brandenburg.de/cms/detail.php/bb1.c.183840.de> (dostęp: 02.04.2019)
- Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie (2015): 25 Jahre Arbeitsmarktpolitik im Land Brandenburg / Von der Massenarbeitslosigkeit zur Fachkräftesuche – Woidke: Jeder Mensch verdient eine Chance auf Arbeit; 123/2015, online pod adresem: <https://masgf.brandenburg.de/cms/detail.php/bb1.c.413737.de> (dostęp: 20.03.2019)
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBSJ) (2020): Kopfstütze. Schülerkalender mit Ausbildungsinfos, online pod adresem: http://kopfstuetze.info/assets/kopfstuetze_2020_web.pdf (dostęp: 30.11.2020)
- Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie (2018): Fachkräfte bilden, halten und für Brandenburg gewinnen. Die Strategie des Landes Brandenburg zur Fachkräftesicherung. Ergebnisse und gute Beispiele, online pod adresem: https://masgf.brandenburg.de/media_fast/4055/Fachkraeftestrategie.pdf (dostęp: 05.03.2019)
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBSJ) (2018 a): Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule (Grundschulverordnung - GV), Anlage 1, online pod adresem: https://bravors.brandenburg.de/br2/sixcms/media.php/68/GVBI_II_01_2017_Anlage_1.pdf (dostęp: 24.07.2019)
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBSJ) (2018 b): Verordnung über die Bildungsgänge in der Sekundarstufe I (Sekundarstufe I-Verordnung - Sek I-V), Anlage 1 (zu § 11 Absatz 1 und Absatz 3), online pod adresem: https://bravors.brandenburg.de/verordnungen/sek_i_v#A1; (dostęp: 24.07.2019)
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBSJ) (2018 c): Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz - BbgSchulG), online pod adresem: <https://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbgschulg#11> (dostęp: 28.05.2019)
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBSJ) (2018 d): Gesetz über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter und die Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Land Brandenburg (Brandenburgisches Lehrerbildungsgesetz - BbgLeBiG), online pod adresem: <https://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbglebig> (dostęp: 09.08.2019)
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBSJ) (2018 e): Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe im Land Brandenburg.

Wirtschaftswissenschaft/Wirtschaftswissenschaft (b.), online pod adresem:

https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/gymnasiale_oberstufe/curricula/2018/RLP_GOST_Wirtschaftswissenschaft_BB_2018_korr_2019.pdf (dostęp: 30.11.2020)

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBSJ) (2018f): Verordnung über den Bildungsgang in der gymnasialen Oberstufe und über die Abiturprüfung (Gymnasiale-Oberstufe-Verordnung - GOSTV), Online:

[https://bravors.brandenburg.de/verordnungen/gostv#7 § 6. Pkt. \(06.04.2021\)](https://bravors.brandenburg.de/verordnungen/gostv#7 § 6. Pkt. (06.04.2021))

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBSJ) (2017):

Richtlinie des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg zur Förderung von zwei Teilprojekten zur Verbesserung der Qualität schulischer Abschlüsse am Ende der Sekundarstufe I und zur Verbesserung der Ausbildungsfähigkeit von jungen Menschen im Rahmen der Gesamtmaßnahme „Initiative Sekundarstufe I – INISEK I“ in der EU-Förderperiode 2014 - 2020 (INISEK I), online pod adresem:

http://bravors.brandenburg.de/br2/sixcms/media.php/76/Abl-MBSJ_06_2017.pdf (dostęp: 01.04.2019)

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBSJ) (2016 a):

Landesstrategie zur Berufs- und Studienorientierung im Land Brandenburg, online pod adresem: https://mbjs.brandenburg.de/media_fast/bb1.a.3742.de/final_landesstrategie_zur_berufs-und_studienorientierung.pdf (dostęp: 05.03.2019)

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBSJ) (2016 b):

Verwaltungsvorschriften zur Umsetzung der Berufs- und Studienorientierung an Schulen des Landes Brandenburg (VV Berufs- und Studienorientierung - VV BStO), online pod adresem: http://bravors.brandenburg.de/verwaltungsvorschriften/vv_bsto (dostęp: 11.07.2019)

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBSJ) (2015): Rahmenlehrplan Teil C

Wirtschaft-Arbeit-Technik, online pod adresem: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_WAT_2015_11_10_WEB.pdf (dostęp: 23.07.2019)

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBSJ) (2008 a): Vereinbarung zwischen dem Land Brandenburg und der Regionaldirektion Berlin-Brandenburg der Bundesagentur für Arbeit über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung im Land Brandenburg, online pod adresem:

https://mbjs.brandenburg.de/media_fast/6288/vereinbarung_ueber_die_zusammenarbeit_von_schule_und_berufsberatung.pdf (dostęp: 22.03.2019)

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBSJ) (2008 b): Leitfaden zu Arbeitsfeldern und Anforderungsprofilen für Beraterinnen und Berater des Beratungs- und Unterstützungssystems für Schulen und Schulämter (BUSS), online pod adresem:

https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/Qualifizierung/fortbildung/fach_und_schulberater_in_brandenburg_buss/Leitfaden_Beraterprofile-080604.pdf

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBJS) (2007): Das Programm Initiative Oberschule (IOS), online pod adresem:
<http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/detail.php/bb2.c.406200.de> (dostęp: 02.04.2015)

Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Energie (MWAE) (o. A.): Industriestandort Brandenburg, Online: <https://mwae.brandenburg.de/de/industriestandort-brandenburg/bb1.c.478812.de> (15.01.2021)

Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) (2021): Zasady organizowania i przeprowadzania egzaminów zewnętrznych w latach 2021-2023; Online: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/zasady-organizowania-i-przeprowadzania-egzaminow-zewnetrznych-w-latach-2021-2023> (10.11.2021)

Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Energie (MWAE) 2019: Innovationsstrategie, online: <https://mwae.brandenburg.de/de/innovationsstrategie/bb1.c.478815.de> (06.01.2021)

Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) (2019): Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego (Dz. U. 2019 poz. 325), online pod adresem: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190000325/O/D20190325.pdf> (dostęp: 07.08.2020)

Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) (2018 a): Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: 4-letnie liceum 5-letnie technikum. Podstawy przedsiębiorczości, online pod adresem: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=23140> (dostęp: 07.09.2020)

Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) (2018 b): Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum oraz branżowa szkoła I i II stopnia. Wiedza o społeczeństwie, online pod adresem: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=23141> (dostęp: 15.09.2020)

Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) (2018 c): Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. z dnia 16 sierpnia 2018 r.), online pod adresem: <https://www.portaloswiatowy.pl/awans-zawodowy/rozporzadzenie-ministra-edukacji-narodowej-z-dnia-26-lipca-2018-r.-w-sprawie-uzyskiwania-stopni-awansu-zawodowego-przez-nauczycieli-dz.u.-z-2018-r.-poz.-1574-15902.html> (dostęp: 31.08.2020)

Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) (2018 d): Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, online pod adresem:

<https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=4590> (dostęp: 07.09.2020)

Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) (2017 a): Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół, online pod adresem: <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=4258> (dostęp: 13.08.2020)

Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) (2017 b): Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, Dz. U. z 2017 r. poz. 1575, online pod adresem: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170001575/O/D20171575.pdf> (dostęp: 19.08.2020)

Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) (2017 c): Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, online pod adresem: <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=4258> (dostęp: 08.09.2020)

Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ośrodek Rozwoju Edukacji (MEN/ORE) (2018): Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem, online pod adresem: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-wos.pdf> (dostęp: 07.07.2020)

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (MNiSW) (2019): Rozporządzenie w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, online pod adresem: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190001450/O/D20191450.pdf> (dostęp: 31.08.2020)

Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy (MPiPS/DRP) (2010): System poradnictwa zawodowego w Polsce / Description of guidance system in Poland, online pod adresem: <http://eurodoradztwo.praca.gov.pl/publikacje/46.pdf> (dostęp: 20.08.2020)

Nationale Naturlandschaften (o. A.): Natur erleben in Brandenburg. Unterwegs in den Nationalen Naturlandschaften, Online: <https://www.reiseland-brandenburg.de/orte-regionen/nationale-naturlandschaften/> (15.01.2021)

Nowacki, Tadeusz Wacław, Korabiowska-Nowacka, Kazimiera, Baraniak, Barbara (2000): Nowy słownik pedagogiki pracy, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej [wydaw.], Warszawa

- Nowak, Jan (2016): Rola i zadania szkolnego doradcy zawodowego w planowaniu ścieżki kształcenia ucznia, s. 333-344; w: Zeszyty Naukowe. Organizacja i Zarządzanie, Politechnika Śląska, online pod adresem:
http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.baztech-66f2ac55-d696-4328-b4e0-0b9be1e61e4b/c/nowak_ZNPSLOZ_2016_95.pdf (dostęp: 12.08.2020)
- Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE) (2018): Rozporządzenie w sprawie doradztwa zawodowego podpisane, online pod adresem: <https://www.ore.edu.pl/2018/08/rozporzadzenie-w-sprawie-doradztwa-zawodowego-podpisane/> (dostęp: 19.08.2020)
- Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE) (2017): Zestaw przykładowych programów preorientacji zawodowej, orientacji zawodowej oraz doradztwa zawodowego dla systemu oświaty, online pod adresem: <https://doradztwo.ore.edu.pl/wp-content/uploads/Zestaw-przyk%C5%82adowych-program%C3%B3w-1.pdf> (dostęp: 20.08.2020)
- Piekarski, Marian (2019): Wewnątrzszkolny System Doradztwa Zawodowego jako forma realizacji doradztwa zawodowego w edukacji, online pod adresem:
<https://journals.umcs.pl/j/article/download/9054/7202> (dostęp: 12.08.2020)
- Pimminger, Irene (2020): Junge Frauen und Männer im Übergang von der Schule in den Beruf; online pod adresem:
https://www.uebergangschuleberuf.de/site/objects/expertise_uebergang_schule_beruf.pdf (dostęp: 13.09.2020)
- Prawo Oświatowe (PO) (2020), online pod adresem: (dostęp: 11.08.2020)
- Prawo Oświatowe (PO) (2016), online pod adresem:
<https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=11-08-2020&qplikid=4186#P4186A116> (dostęp: 11.08.2020)
- PRO EUROPA VIADRINA (PEV) (2017): Vergleichende Analyse der Pendlerverflechtungen und der Arbeitsplatzverteilung in Deutschland und Polen- Grenzüberschreitende Pendleranalyse der Euroregion PRO EUROPA VIADRINA, online pod adresem: https://www.euroregion-viadrina.de/wp-content/uploads/MORO_Pendleranalyse_2018_de.pdf (dostęp: 18.06.2020)
- PRO EUROPA VIADRINA (PEV) (2017 a): Pendleranalyse 2017, online pod adresem:
<https://www.euroregion-viadrina.de/euroregion-pro-europa-viadrina/eigene-projekte-erpev/projekt-moro/pendleranalyse-2017/> (dostęp: 18.06.2020)
- Rachwał, Tomasz; Kilar, Wioletta; Kawecki, Zygmunt; Wróbel, Piotr (2018 a): Edukacja w zakresie przedsiębiorczości w wychowaniu przedszkolnym, szkole podstawowej i szkołach średnich w świetle nowej podstawy programowej (Entrepreneurship Education in Pre-School, Primary and Secondary Education in the New Core Curriculum, online pod adresem:
https://www.researchgate.net/publication/329873816_Edukacja_w_zakresie_przedsiębiorczości_w_wychowaniu_przedszkolnym_szkole_podstawowej_i_szkolach_srednich_w_swietl

e_nowej_podstawy_programowej_Entrepreneurship_Education_in_Pre-School_Primary_and_Secon (dostęp: 07.09.2020)

Rachwał, Tomasz; Kawecki, Zygmunt; Kilar, Wioletta; Wróbel, Piotr (2018 b): Kommentar do podstawy programowej przedmiotu podstawy przedsiębiorczości; In: Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) 2018: Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: 4-letnie liceum 5-letnie technikum. Podstawy przedsiębiorczości, online pod adresem: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=23140> (dostęp: 07.09.2020)

Rosalska, Małgorzata (2016): Rola dyrektora szkoły w budowaniu polityki doskonalenia nauczycieli 227-241, w: Solarczyk-Abrozik [red. n.] (2016): Doradztwo zawodowe w perspektywie całościowego uczenia się, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, online pod adresem: http://repozytorium.amu.edu.pl:8080/bitstream/10593/21655/1/Solarczyk_Ambrozik-Dorodztwo_zawodowe_2016_rewizja2.pdf#page=14 (dostęp: 12.08.2020)

Schulte, Michael (2017): Berufsorientierung: Brandenburgweitet Praxislernen aus, online pod adresem: <https://www.bildungsketten.de/de/2825.php> (dostęp: 26.07.2019)

Schröder, Rudolf; Stabbert, Rebecca; Faulborn, Beate; Getjets, Insa; Grüner, Jonas, Witthoeft (2015): Reformen zur Berufsorientierung auf Bundes- und Landesebene im Zeitraum 2004-2015; Bertelsmannstiftung, Gütersloh, online pod adresem: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_GP_ReformenBeruf_final_150622.pdf (dostęp: 26.11.2020)

Statista (2019): Bevölkerungsdichte (Einwohner je km²) in Deutschland nach Bundesländern zum 31. Dezember 2019, online pod adresem: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1242/umfrage/bevoelkerungsdichte-in-deutschland-nach-bundeslaendern/> (dostęp: 14.6.2021)

Schröder, Rudolf (2013): Die Systematisierung der Berufsorientierung als Forschungs- und Gestaltungsfeld der ökonomischen Bildung, w: ZföB Zeitschrift für ökonomische Bildung, (01/2013), s. 137-161, online pod adresem: http://www.zfoeb.de/2013_1/schroeder.pdf (dostęp: 16.07.2019)

Statista (2017): Entwicklung der Einwohnerzahl in Brandenburg von 1961 bis 2017, online pod adresem: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/155142/umfrage/entwicklung-der-bevoelkerung-von-brandenburg-seit-1961/> (dostęp: 20.03.2019)

Steier, Sonja (2010): Eine Bilanz der polnischen Schulpolitik seit 1989, w: Polen-Analysen Nr. 76, 05.10.201, online pod adresem: <https://www.laenderanalysen.de/polen/pdf/PolenAnalysen76.pdf>

Taffershofer, Birgit (2010): Die Macher blieben daheim, Süddeutsche Zeitung (17.05.2010), online pod adresem: <https://www.sueddeutsche.de/karriere/bildungsgipfel-die-macher-blieben-daheim-1.525753> (dostęp: 22.05.2019)

Tramś-Zielińska (2020): W Lubuskiem bezrobocie poniżej średniej krajowej, online pod adresem: <http://lubuskie.pl/news/27189/806/W-Lubuskiem-bezrobocie-ponizej-sredniej-krajowej/>

Universität Potsdam (2013): Fachspezifische Studien- und Prüfungsordnung für das Bachelor- und Masterstudium im Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik für Lehramt für die Sekundarstufen I und II (allgemeinbildende Fächer) mit einer Schwerpunktbildung auf die Sekundarstufe I an der Universität Potsdam, online pod adresem: <https://www.uni-potsdam.de/am-up/2013/ambek-2013-08-439-459.pdf> (dostęp: 09.08.2019)

Universität Potsdam (2013 a): Neufassung der Ordnung für schulpraktische Studien im lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudium an der Universität Potsdam (BAMALA-SPS), online pod adresem: <https://www.uni-potsdam.de/am-up/2013/ambek-2013-07-277-280.pdf> (dostęp: 09.08.2019)

Universität Potsdam (2013 a): Neufassung der Ordnung für schulpraktische Studien im lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudium an der Universität Potsdam (BAMALA-SPS), online pod adresem: <https://www.uni-potsdam.de/am-up/2013/ambek-2013-07-277-280.pdf> (dostęp: 09.08.2019)

Universität Potsdam (2013 b): Fachspezifische Studien- und Prüfungsordnung für das Bachelor- und Masterstudium im Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik für Lehramt für die Sekundarstufen I und II (allgemeinbildende Fächer) mit einer Schwerpunktbildung auf die Sekundarstufe I an der Universität Potsdam, online pod adresem: <https://www.uni-potsdam.de/am-up/2013/ambek-2013-08-439-459.pdf> (dostęp: 09.08.2019)

Uniwersytet Adama Mickiewicza (UAM) (2018): Ramowy program studiów podyplomowych Doradztwo zawodowe i edukacyjne, online pod adresem: http://wse.home.amu.edu.pl/podyplomowe/doradztwo_zawodowe_edukacyjne/DZiE/Program.pdf (dostęp: 01.12.2020)

Uniwersytet Ekonomiczny (UE) (2019): Studia Podyplomowe „Przedsiębiorczość dla nauczycieli” - projekt realizowany z Narodowym Bankiem Polskim w ramach programu edukacji ekonomicznej, online pod adresem: <http://www.podyplomowe.ue.poznan.pl/studia.199.817.html> (dostęp: 01.12.2020)

Uniwersytet Warszawski (UW) (2017): Informator studiów podyplomowych uniwersytetu warszawskiego 2017/2018, online pod adresem: https://www.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2014/01/informator_podyplomowy_2017.pdf (dostęp: 01.12.2020)

Uniwersytet Zielonogórski (UZ) (2018): Uniwersytet Zielonogórski. Studia podyplomowe 2020/2021, online pod adresem: http://www.dk.uz.zgora.pl/studia_podyplomowe/SP_20/oferty%20SP%202020-2021.pdf (dostęp: 01.12.2020)

Urząd Statystyczny w Zielonej Górze (2020): Pogranicze polsko-niemieckie w liczbach w 2018 r. Polish-german borderland in figures 2018, online pod adresem:

- https://zielonagora.stat.gov.pl/download/gfx/zielonagora/pl/defaultaktualnosci/758/2/5/1/pogranicze_2020p.pdf (dostęp: 18.06.2020)
- Urząd Statystyczny w Zielonej Górze (2019): Labor market, online pod adresem: https://zielonagora.stat.gov.pl/download/gfx/zielonagora/pl/defaultaktualnosci/754/3/13/1/rynek_pracy_2019_pdf.pdf (dostęp: 18.06.2020)
- Urząd Statystyczny w Zielonej Górze (2019 a): Turystyka w województwie lubuskim w latach 2016-2018, online pod adresem: https://zielonagora.stat.gov.pl/download/gfx/zielonagora/pl/defaultaktualnosci/846/7/5/1/turystyka_2016-2018.pdf (dostęp: 16.06.2020)
- Urząd Statystyczny w Zielonej Górze (2017): Miasto Gorzów Wielkopolski, online pod adresem: https://zielonagora.stat.gov.pl/vademecum/vademecum_lubuskie/portrety_miast/miasto_gorzow_wielkopolski.pdf (01.12.2021)
- Verwaltungsvorschriften zur Umsetzung der Berufs- und Studienorientierung an Schulen des Landes Brandenburg (VV BStO) (2016), online pod adresem: http://bravors.brandenburg.de/verwaltungsvorschriften/vv_bsto (dostęp: 01.07.2019)
- Vossenkuhl, Andreas (2010): (Berufs-)Schulpflicht in Deutschland; Bundesinstitut für Berufsbildung [Hrsg.], BWP 6/2010; S. 53-54, unter: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/6512> (dostęp: 09.06.2021)
- Wiatrowski, Zygmunt (2005): Podstawy pedagogiki pracy, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz
- Wojewódzki Urząd Pracy w Zielonej Górze (WUP) (2019): Barometr zawodów 2020. Raport podsumowujący badanie w województwie lubuskim, online pod adresem: https://barometrzawodow.pl/forecast-card-zip/2020/report/raport_wojewodztwo_lubuskie_2020.pdf (dostęp: 09.06.2021)
- Wordelmann, P./ Diettrich, A. (2019): Studie zur Situation der öffentlichen beruflichen Schulen und der Rahmenbedingungen für ihr künftige Entwicklung im Land Brandenburg. Schlussbericht. Unter Mitarbeit von Katharina Peinemann, Christian Leistikow, Christoph Hering, online pod adresem: https://mbjs.brandenburg.de/media_fast/6288/osz_studie_2019.pdf (dostęp: 24.05.2019)
- Wyższa Szkoła Biznesu (WSB) (2020): Doradztwo zawodowe i personalne. Studia podyplomowe Wyższa Szkoła Biznesu w Gorzowie Wlkp., online pod adresem: <https://www.wsb.gorzow.pl/doradztwo-zawodowe-i-personalne/> (dostęp: 15.09.2020)
- Zespół roboczy do spraw Strategii Rozwoju Województwa Lubuskiego (2019): Diagnoza społeczno-gospodarcza województwa lubuskiego, online pod adresem: https://bip.lubuskie.pl/system/obj/43883_Diagnoza_strategiczna.pdf (dostęp: 02.06.2020)

10. Załączniki

10.1 Załącznik I: Wspieranie postaw przedsiębiorczych i kształcenia ekonomicznego w podstawach programowych przedmiotów nauczania w polskich szkołach podstawowych (por. Rachwał et al., 2018b, s. 297-400)

Szkoła podstawowa, klasy IV-VI	
Język polski	
	- Wzmocnienie umiejętności komunikowania się w różnych sytuacjach prywatnych i publicznych. - Rozpoznawanie intencji rozmówców i wyrażanie własnych intencji; pozyskiwanie i dokonywanie selekcji informacji oraz ich krytyczna ocena, wybór, gromadzenie i porządkowanie za pomocą nowoczesnych technologii informacyjnych; promowanie systematycznego uczenia się, porządkowania i pogłębiania wiedzy. - Uczeń / uczennica formułuje spójne wypowiedzi ustne i pisemne w różnych formach, np. pism przewodnich, życiorysów czy przemówień, oraz rozwija umiejętność krytycznego myślenia i formułowania ocen.
Chemia i matematyka	
	Wspieranie umiejętności analizowania i prezentowania pakietów danych Uczeń / uczennica przetwarza informacje za pomocą nowoczesnych technologii informacyjnych, ocenia uzyskanych danych, tworzy tabele i diagramy w celu zaprezentowania uzyskanych informacji.
Informatyka	
	Wspieranie kompetencji społecznych (komunikacja i praca zespołowa w środowisku wirtualnym) oraz organizacja i zarządzanie projektami poprzez udział w projektach, których celem jest wypracowanie rozwiązań postawionego problemu za pomocą technologii, analiza różnych form pracy zespołowej i ich zalet, prezentacja wspólnie wypracowanych efektów.
Edukacja dla bezpieczeństwa	
	Wspieranie komunikacji interpersonalnej Priorytety: umiejętność odmawiania, asertywność, negocjacje.
Technika	
	Wzmocnienie ukierunkowania na potrzeby zespołu i kompetencji niezbędnych w pracy zespołowej: Przejmowanie odpowiedzialności za wyniki osiągnięte przez grupę, przyjmowanie różnych ról w pracy zespołowej.
Historia	
	Historia gospodarcza Uczeń / uczennica... - wymienia zjawiska świadczące o postępie gospodarczym, najważniejsze cechy rewolucji przemysłowej, skutki światowego kryzysu gospodarczego na ziemiach polskich; - opisuje powstawanie ośrodków gospodarczych w II Rzeczypospolitej, skutki II wojny światowej dla gospodarki, etapy rozwoju Unii Europejskiej, transformację w Europie Środkowo-Wschodniej w latach 1989-1991; - opisuje przemiany społeczno-polityczne i kulturowo-gospodarcze w latach 90. XX w.
Wiedza o społeczeństwie	
	Umiejętność komunikowania się i orientacji na potrzeby zespołu

	Wspieranie postaw proaktywnych Uczeń / uczennica... • poznaje zasady komunikacji i autoprezentacji także w nowym środowisku, rozumie korzyści płynące z udanej współpracy, zna różnych formy współpracy i uczestniczy w nich; • rozpoznaje sytuacje, w których należy podjąć decyzję indywidualną lub grupową, zna i stosuje różne formy podejmowania decyzji w grupie, podaje przykłady z życia społecznego, w których konieczna jest asertywność; • wie, że konflikt w grupie może mieć różne przyczyny, definiuje konflikt i jego rodzaje, wymienia jego zalety i wady, stosuje optymalne podejścia do rozwiązywania sytuacji konfliktowych. Ponadto, charakteryzuje kompetencje oczekiwane w kontekście różnych sytuacji zawodowych i opisuje ich zastosowanie w świecie zawodowym; • wie, jak funkcjonują gminy i zna ich główne źródła dochodów i rodzaje wydatków, a także korzyści dla pracowników i podróżnych wynikające z przystąpienia Polski do UE.
Geografia	
Kształcenie ekonomiczne	Uczeń / uczennica... 1. dostrzega wzajemne powiązania i współzależności między różnymi cechami środowiska, społeczeństwa i gospodarki; 2. ocenia zjawiska i procesy gospodarcze, społeczne i ekonomiczne w Polsce i w innych krajach świata; 3. zna międzynarodowe sukcesy polskich przedsiębiorstw; 4. potrafi zidentyfikować i przeanalizować procesy i sektory gospodarcze w Polsce; 5. zna różnice w strukturze zatrudnienia w Polsce i w innych krajach UE; 6. potrafi porównać stopy bezrobocia w Polsce i w innych krajach oraz określić przyczyny i skutki różnic; 7. wyjaśnia przyczyny zmian strukturalnych w przemyśle; 8. wymienia różne rodzaje usług w Polsce; 9. ocenia znaczenie transportu i usieciowienia dla jakości życia obywateli oraz dla wzrostu gospodarczego; 10. podaje przykłady sukcesów Polski w różnych sektorach gospodarki oraz międzynarodowych sukcesów polskich przedsiębiorców; 11. opisuje wpływ przemian politycznych i gospodarczych w Polsce po roku 1989 na zmiany w strukturze zatrudnienia; 12. identyfikuje związek między przebiegiem szlaków transportowych a lokalizacją przedsiębiorstw, centrów logistycznych i handlowych w regionie metropolitalnym Wrocławia oraz związek pomiędzy transportem wodnym a lokalizacją inwestycji na przykładzie Trójmiasta (Gdańsk-Gdynia-Sopot). W odniesieniu do własnej „małej ojczyzny“ uczeń / uczennica potrafi... • określić charakterystyczne cechy regionu na podstawie danych statystycznych i innych źródeł informacji oraz opisać ich znaczenie dla życia w regionie i jego rozwoju gospodarczego; • opisać znaczenie nowoczesnego przemysłu i usług dla przemian w przemyśle za granicą (Niemcy); • opisać problemy polityczne, społeczne i gospodarcze (na przykładzie Ukrainy); • opisać priorytety rozwojowe, a także cechy kulturowe i zasoby naturalne (na przykładzie Bliskiego Wschodu i Chin); • wyjaśnić przyczyny rozwoju technopolii (na przykładzie Doliny Krzemowej).

10.2 Załącznik II: Treści programowe działań z zakresu doradztwa zawodowego w polskim systemie szkolnictwa (poziom przedszkolny) (por. MEN, 2019, s. 4)

Treści programowe działań z zakresu doradztwa zawodowego (poziom przedszkolny)		
	Zakres treści	Dziecko:
Poziom przedszkolny	1) Poznanie siebie	- określa, co lubi robić; - podaje przykłady różnych zainteresowań; - określa, co robi dobrze; - podejmuje działania i opisuje, co z nich wyniknęło dla niego i dla innych.
	2) Świat zawodów i rynek pracy	- odgrywa różne role zawodowe w zabawie; - podaje nazwy zawodów wykonywanych przez osoby w jego najbliższym otoczeniu i nazwy tych zawodów, które wzbudziły jego zainteresowanie, oraz identyfikuje i opisuje czynności zawodowe wykonywane przez te osoby; - wskazuje zawody zaangażowane w powstawanie produktów codziennego użytku oraz w zdarzenia, w których dziecko uczestniczy, takie jak wyjście na zakupy, koncert, pocztę; - podejmuje próby posługiwania się przyborami i narzędziami zgodnie z ich przeznaczeniem oraz w sposób twórczy i niekonwencjonalny; - opowiada o sobie w grupie rówieśniczej.
	3) Rynek edukacyjny i uczenie się przez całe życie	- nazywa etapy edukacji (bez konieczności zachowania kolejności chronologicznej); - nazywa czynności, których lubi się uczyć.
	4) Planowanie własnego rozwoju i podejmowanie decyzji edukacyjno-zawodowych	- opowiada, kim chciałoby zostać; - na miarę swoich możliwości planuje własne działania lub działania grupy rówieśniczej przez wskazanie pojedynczych czynności i zadań niezbędnych do realizacji celu; - podejmuje próby decydowania w ważnych dla niego sprawach, indywidualnie i w ramach działań grupy rówieśniczej.

10.3 Załącznik III: Treści programowe działań z zakresu doradztwa zawodowego w polskim systemie szkolnictwa (szkoły podstawowe, klasy I-III) (por. MEN, 2019, s. 5)

Treści programowe działań z zakresu doradztwa zawodowego (klasy I-III)		
	Zakres treści	Uczeń / uczennica:
Szkoła podstawowa, klasy I-III	1) Poznanie siebie	- opisuje swoje zainteresowania i określa, w jaki sposób może je rozwijać; - prezentuje swoje zainteresowania wobec innych osób; - podaje przykłady różnorodnych zainteresowań ludzi; - podaje przykłady swoich mocnych stron w różnych obszarach; - podejmuje działania w sytuacjach zadaniowych i opisuje, co z nich wyniknęło dla niego/niej i dla innych.
	2) Świat zawodów i rynek pracy	- odgrywa różne role zawodowe w zabawie; - podaje nazwy zawodów wykonywanych przez osoby w bliższym i dalszym otoczeniu oraz opisuje podstawową specyfikę pracy w wybranych zawodach; - opisuje, czym jest praca, i omawia jej znaczenie w życiu człowieka na wybranych przykładach; - omawia znaczenie zaangażowania różnych zawodów w kształt otoczenia, w którym funkcjonuje; - opisuje rolę zdolności i zainteresowań w wykonywaniu danego zawodu; - posługuje się przyborami i narzędziami zgodnie z ich przeznaczeniem oraz w sposób twórczy i niekonwencjonalny.
	3) Rynek edukacyjny i uczenie się przez całe życie	- uzasadnia potrzebę uczenia się i zdobywania nowych umiejętności; - wskazuje treści, których lubi się uczyć; - wymienia różne źródła wiedzy i podejmuje próby korzystania z nich.
	4) Planowanie własnego rozwoju i podejmowanie decyzji edukacyjno-zawodowych	- opowiada, kim chciał(a)by zostać i co chciał(a)by robić; - planuje swoje działania lub działania grupy, wskazując na podstawowe czynności i zadania niezbędne do realizacji celu; - próbuje samodzielnie podejmować decyzje w sprawach związanych bezpośrednio z jego/jej osobą.

10. 4 Załącznik IV: Treści programowe działań z zakresu doradztwa zawodo-wego w polskim systemie szkolnictwa (szkoły podstawowe, klasy IV-VI) (por. MEN, 2019, s. 5 i nast.)

Treści programowe działań z zakresu doradztwa zawodowego (klasy IV-VI)		
	Zakres treści	Uczeń / uczennica:
Szkoła podstawowa, klasy IV-VI	1) Poznawanie własnych zasobów	- określa własne zainteresowania i uzdolnienia oraz kompetencje; - wskazuje swoje mocne strony oraz możliwości ich wykorzystania w różnych dziedzinach życia; - podejmuje działania w sytuacjach zadaniowych i ocenia swoje działania, formułując wnioski na przyszłość; - prezentuje swoje zainteresowania i uzdolnienia wobec innych osób z zamiarem zaciekawienia odbiorców.
	2) Świat zawodów i rynek pracy	- wymienia różne grupy zawodów i podaje przykłady zawodów charakterystycznych dla poszczególnych grup, opisuje różne ścieżki ich uzyskiwania oraz podstawową specyfikę pracy w zawodach; - opisuje, czym jest praca i jakie ma znaczenie w życiu człowieka; - podaje czynniki wpływające na wybory zawodowe; - posługuje się przyborami i narzędziami zgodnie z ich przeznaczeniem oraz w sposób twórczy i niekonwencjonalny; - wyjaśnia rolę pieniądza we współczesnym świecie i jego związek z pracą.
	3) Rynek edukacyjny i uczenie się przez całe życie	- wskazuje różne sposoby zdobywania wiedzy, korzystając ze znanych mu/jej przykładów, oraz omawia swój indywidualny sposób nauki; - wskazuje przedmioty szkolne, których lubi się uczyć; - samodzielnie dociera do informacji i korzysta z różnych źródeł wiedzy.
	4) Planowanie własnego rozwoju i podejmowanie decyzji edukacyjno-zawodowych	- opowiada o swoich planach edukacyjno-zawodowych; - planuje swoje działania lub działania grupy, wskazując szczegółowe czynności i zadania niezbędne do realizacji celu; - próbuje samodzielnie podejmować decyzje w sprawach związanych bezpośrednio lub pośrednio z jego/jej osobą.

10.05 Załącznik V: Treści programowe działań z zakresu doradztwa zawodowego w polskim systemie szkolnictwa (szkoły podstawowe, klasy VII i VIII) (por. MEN, 2019, s. 7)

Treści programowe działań z zakresu doradztwa zawodowego (klasy VII i VIII)		
	Zakres treści	Uczeń / uczennica:
Szkoła podstawowa, klasy VII i VIII	1) Poznawanie własnych zasobów	- określa wpływ stanu zdrowia na wykonywanie zadań zawodowych; - rozpoznaje własne zasoby (zainteresowania, zdolności, uzdolnienia, kompetencje, predyspozycje zawodowe); - dokonyuje syntezy przydatnych w planowaniu ścieżki edukacyjno-zawodowej informacji o sobie wynikających z autoanalizy, ocen innych osób oraz innych źródeł; - rozpoznaje własne ograniczenia jako wyzwania w odniesieniu do planów edukacyjno-zawodowych; - rozpoznaje swoje możliwości i ograniczenia w zakresie wykonywania zadań zawodowych i uwzględnia je w planowaniu ścieżki edukacyjno-zawodowej; - określa aspiracje i potrzeby w zakresie własnego rozwoju i możliwe sposoby ich realizacji; - określa własną hierarchię wartości i potrzeb.
	2) Świat zawodów i rynek pracy	- wyszukuje i analizuje informacje na temat zawodów oraz charakteryzuje wybrane zawody, uwzględniając kwalifikacje wyodrębnione w zawodach oraz możliwości ich uzyskiwania; - porównuje własne zasoby i preferencje z wymaganiami rynku pracy i oczekiwaniami pracodawców; - wyjaśnia zjawiska i trendy zachodzące na współczesnym rynku pracy, z uwzględnieniem regionalnego i lokalnego rynku pracy; - uzasadnia znaczenie pracy w życiu człowieka; - analizuje znaczenie i możliwości doświadczania pracy; - wskazuje wartości związane z pracą i etyką zawodową; - dokonyuje autoprezentacji; - charakteryzuje instytucje wspomagające planowanie ścieżki edukacyjno-zawodowej, w tym instytucje rynku pracy.
	3) Rynek edukacyjny i uczenie się przez całe życie	- analizuje oferty szkół ponadpodstawowych i szkół wyższych pod względem możliwości dalszego kształcenia, korzystając z dostępnych źródeł informacji; - analizuje kryteria rekrutacyjne do szkół ponadpodstawowych w kontekście rozpoznania własnych zasobów; - charakteryzuje strukturę systemu edukacji formalnej oraz możliwości edukacji pozaformalnej i nieformalnej; - określa znaczenie uczenia się przez całe życie.

4) Planowanie własnego rozwoju i podejmowanie decyzji edukacyjno-zawodowych	• dokonuje wyboru dalszej ścieżki edukacyjno-zawodowej samodzielnie lub przy wsparciu doradczym; • określa cele i plany edukacyjno-zawodowe, uwzględniając własne zasoby; • identyfikuje osoby i instytucje wspomagające planowanie ścieżki edukacyjno-zawodowej i wyjaśnia, w jakich sytuacjach korzystać z ich pomocy; • planuje ścieżkę edukacyjno-zawodową, uwzględniając konsekwencje podjętych wyborów.
--	--

10.6 Załącznik VI: Kierunki studiów podyplomowych z elementami treści programowych z zakresu doradztwa zawodowego oferowane przez wyższe uczelnie z zachodniej Polski

Uczelnia	Kierunek studiów / treści programowe
(1) Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu <i>*340 godz., 60 godz. praktyki w szkole</i>	Studia podyplomowe „Przedsiębiorczość dla nauczycieli“ Zakres treści programowych: 1) Przedsiębiorczość a. Sposoby planowania i finansowania działalności przedsiębiorstw, mechanizmy zachowań podmiotów gospodarczych; b. Kształtowanie postaw przedsiębiorczych w aspekcie odpowiedzialności społecznej przedsiębiorstw; c. Planowanie kariery, identyfikacja i sposoby ograniczania ryzyka w procesie zaciągania zobowiązań. 2) Nowoczesne i innowacyjne metody uczenia się i nauczania przedmiotu „Podstawy przedsiębiorczości“ 3) Zbliżone do warunków praktycznych nauczanie przedmiotu „Podstawy przedsiębiorczości“, w tym wspieranie uczniów i uczennic w wyborze ich własnej ścieżki kariery zawodowej Program studiów podyplomowych obejmuje głównie tematykę dotyczącą przedsiębiorstw (przedsiębiorstwa i ich otoczenie, warunki ramowe, finanse, podatki, innowacje, decyzje podejmowane przez przedsiębiorstwa, podstawy zarządzania, zatrudnienie w przedsiębiorstwach) metodologię przedmiotu oraz praktyki zawodowe. Tematy wymienione w programie, takie jak „Kompetencje przedsiębiorcy” oraz „Człowiek a przedsiębiorczość” pozwalają na wyciągnięcie wniosku, że mogą one przynajmniej częściowo być powiązane z tematyką orientacji zawodowej.
(2) Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu	Studia podyplomowe modułowe „Edukacja dla Bezpieczeństwa i Podstawy Przedsiębiorczości” Zakres treści programowych: - Moduł: Bezpieczeństwo państwa - Moduł: Gospodarka Polski Tematyka: Teoretyczne podstawy przedsiębiorczości / Polski system podatkowy / Rynek pracy w Polsce / Ekonomika gospodarstwa domowego / Mechanizmy oszczędzania, inwestowania i kredytowania / Organizacja własnej działalności gospodarczej / Elementy prawa konsumenckiego i prawa pracy / Zarządzanie własną karierą / Autoprezentacja / Zarządzanie czasem / Techniki promocji - Moduł: Specjalistyczny (...) Etyka gospodarcza (...) Współczesne zagrożenia środowiskowe i ekonomiczne

	- Moduł: Dydaktyczny (...) Dydaktyka przedmiotu Komunikacja interpersonalna / Kształtowanie proaktywnych postaw młodzieży / Zarządzanie własnym potencjałem (...)
(3) Uniwersytet Zielonogórski <i>Studia podyplomowe</i>	Studia podyplomowe „Doradztwo zawodowe i przedsiębiorczość” Studia podyplomowe skierowane do absolwentów i absolwentek studiów wyższych (licencjackich i magisterskich) z zakresu nauk społecznych i humanistycznych. Przekazują wiedzę i umiejętności z zakresu realizacji doradztwa zawodowego w instytucjach i organizacjach oraz instytucjach rynku pracy. Ponadto absolwenci i absolwentki nabywają wiedzę i umiejętności związane z dydaktyką przedmiotu „Podstawy przedsiębiorczości”.
(4) Wyższa Szkoła Biznesu w Gorzowie Wielkopolskim <i>Studia podyplomowe 2 semestry</i>	Studia podyplomowe „Doradztwo zawodowe i personalne” Zakres treści programowych: - Doradztwo zawodowe: Podstawy doradztwa zawodowego / Zawodoznawstwo / Diagnostyka w doradztwie zawodowym / Komunikacja werbalna i niewerbalna / Poradnictwo indywidualne i grupowe / Coaching - Doradztwo personalne: Planowanie zasobów ludzkich / Rekrutacja i selekcja / Ocena, motywowanie, szkolenia i rozwój pracowników / Podstawy prawa pracy - Przygotowanie dydaktyczne (opcja dodatkowa dla nauczycieli): Dydaktyka przedmiotu nauczania / Praktyka zawodowa
1) Źródło: dane zaczerpnięte hasłowo ze strony http://www.podyplomowe.ue.poznan.pl/studia.199.817.html (stan na 15.09.2020) 2) Quelle: vgl. https://podyplomowepoznan.pl/edukacja-dla-bezpieczenstwa-podstawy-przedsiwbiorczości/ (stan na 15.09.2020) 3) Źródło: por. Uniwersytet Zielonogórski, 2020, s. 2 4) Źródło: por. https://www.wsb.gorzow.pl/doradztwo-zawodowe-i-personalne/ (stan na 15.09.2020)	