

DOROTA SZABAN

# MIĘDZY WYBOREM A KONIECZNOŚCIĄ

Edukacja zawodowa jako przestrzeń  
tworzenia możliwości



GRUPA  
WYDAWNICZA  
FNCE

**MIĘDZY WYBOREM A KONIECZNOŚCIĄ**



Dorota Szaban

# MIĘDZY WYBOREM A KONIECZNOŚCIĄ

EDUKACJA ZAWODOWA JAKO  
PRZESTRZEŃ TWORZENIA  
MOŻLIWOŚCI



Publikacje naukowe  
oraz beletrystyka

[www.fnce.info](http://www.fnce.info)

Poznań 2026

Książka została przygotowana w ramach projektu:  
„Umiejętności tworzą możliwości. Zbudowanie systemu koordynacji i monitorowania regionalnych działań na rzecz kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego oraz uczenia się przez całe życie, w tym uczenia się dorosłych”, umowa KPO/22/LLL/U/003.



Projekt realizowany w ramach Inwestycji A3.1.1 Krajowego Planu Odbudowy:  
„Wsparcie rozwoju nowoczesnego kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego oraz uczenia się przez całe życie”.

Publikacja sfinansowana ze środków Krajowego Planu Odbudowy i Zwiększania Odporności (NextGenerationEU)



Rzeczpospolita  
Polska

Sfinansowane przez  
Unię Europejską  
NextGenerationEU



Wydanie książki stało się możliwe dzięki Uniwersytetowi Zielonogórskiemu

**Recenzja naukowa:**

dr hab. Piotr Mikiewicz, prof. UD

Redaktor prowadzący: dr Bartosz Płotka  
Opracowanie redakcyjne: Dorota Ilnicka  
Skład i łamanie tekstu: Michał Krawczyk  
Projekt okładki: Leon Krakowiak

© Copyright by Uniwersytet Zielonogórski  
© Copyright by Grupa Wydawnicza FNCE

<https://doi.org/10.64158/vi8dij8fua>

Grupa Wydawnicza FNCE  
e-ISBN 978-83-68841-29-9

Wydawnictwo Naukowe FNCE  
e-ISBN 978-83-68717-78-5



Publikacje naukowe  
oraz beletrystyka  
[www.fnce.info](http://www.fnce.info)



*Dla Wszystkich osób, które z troską i Zaangażowaniem  
śledzą losy edukacji zawodowej w województwie  
lubuskim i wierzą, że zmiana zaczyna się od uważnego  
rozumienia, że Kompetencje tworzą możliwości.*



# Spis treści

<b>Wprowadzenie .....</b>	<b>11</b>
<b>Część I. Fundamenty teoretyczne</b>	
<b>Rozdział 1. Bezpieczne wybory w niepewnych czasach. Społeczne uwarunkowania edukacji zawodowej .....</b>	<b>19</b>
<b>Rozdział 2. Edukacja zawodowa jako przestrzeń możliwości – perspektywa <i>capability approach</i>.....</b>	<b>31</b>
<b>Część II. Ramy metodologiczne</b>	
<b>Rozdział 3. Podstawowe ustalenia badawcze .....</b>	<b>41</b>
3.1. Zrozumienie roli edukacji zawodowej w województwie lubuskim. Cele analiz .....	41
3.2. Źródła danych empirycznych .....	43
3.3. Hipotezy dotyczące funkcjonowania edukacji zawodowej w województwie lubuskim.....	47
<b>Część III. Konteksty analityczne</b>	
<b>Rozdział 4. Strukturalne konteksty edukacji zawodowej .....</b>	<b>53</b>
4.1. Od niedoboru pracy do niedoboru ludzi – zmiana wzorców funkcjonowania rynku pracy .....	53
4.2. System edukacji zawodowej jako część ładu instytucjonalnego państwa .....	61
<b>Część IV. Regionalny układ warunków</b>	
<b>Rozdział 5. Region jako pole możliwości i ograniczeń.....</b>	<b>73</b>
5.1. Regionalny wymiar rynkowej transformacji – województwo lubuskie jako przestrzeń pogranicza.....	73
5.1.1. Charakterystyka lubuskiej przedsiębiorczości .....	78
5.1.2. Niedopasowania kompetencyjne i wyzwania strukturalne .....	81

5.2. System edukacji zawodowej w województwie lubuskim .....	83
5.2.1. Funkcjonowanie systemu edukacji zawodowej w województwie lubuskim – uwarunkowania strategiczne i instytucjonalne .....	83
5.2.2. Dostępność instytucji edukacyjnych .....	85
5.2.3. Charakterystyka oferty zawodów w województwie lubuskim..	90
5.2.4. Dostępność społeczna edukacji zawodowej .....	90
5.2.5. Typologiczne zróżnicowanie dostępności edukacji zawodowej według powiatów.....	93
5.2.6. Potencjał ludzki w edukacji zawodowej.....	95
 <b>Część V. Wybory edukacyjne jako strategie usytuowane strukturalnie</b>	
<b>Rozdział 6. Wybory edukacyjne uczniów .....</b>	<b>101</b>
6.1. Indeks orientacji edukacyjnych.....	102
6.1.1. Zróżnicowanie wartości edukacji przez kapitał kulturowy .....	104
6.2. Ryzyko edukacyjno-zawodowe w deklaracjach uczniów szkół zawo- dowych.....	111
6.3. Orientacje edukacyjno-zawodowe uczniów w perspektywie ryzyka.	115
 <b>Rozdział 7. Uwarunkowania wyborów edukacyjnych dorosłych Lu- buszan .....</b>	<b>123</b>
7.1. Wartość edukacji w deklaracjach dorosłych mieszkańców regionu...	123
7.2. Ryzyko edukacyjno-zawodowe w badaniu dorosłych mieszkańców lubuskiego.....	125
7.3. Typologie orientacji edukacyjno-zawodowych dorosłych.....	128
 <b>Część VI. Edukacja jako strategia radzenia sobie z ryzykiem</b>	
<b>Rozdział 8. Uczenie się jako strategia adaptacji do niepewności.....</b>	<b>135</b>
8.1. Działania edukacyjne podejmowane przez dorosłych .....	136
8.2. Percepcja ryzyka edukacyjno-zawodowego jako czynnik różnicujący strategie edukacyjne dorosłych .....	141
8.3. Działania edukacyjne podejmowane przez uczniów szkół zawodo- wych.....	144
8.3.1. Postrzeganie ryzyka jako czynnik różnicujący aktywności edu- kacyjne uczniów .....	148
 <b>Część VII. Od dostępności formalnej do realnych możliwości działania w edukacji zawodowej – perspektywa <i>capability approach</i></b>	
<b>Rozdział 9. Od zasobów do możliwości. <i>Capability approach</i> w ana- lizie edukacji zawodowej .....</b>	<b>153</b>

9.1. Zasoby i formalna oferta edukacji zawodowej w regionie .....	154
9.2. Od zasobów do możliwości – przestrzenne i ekonomiczne czynniki konwersji .....	157
9.2.1. Przestrzeń i czas jako czynniki konwersji .....	158
9.2.2. Warunki ekonomiczne i materialne jako czynniki konwersji ...	159
9.3. Informacja i wsparcie jako instytucjonalne czynniki konwersji.....	162
9.3.1. Korzystanie z doradztwa zawodowego i jego ocena .....	164
9.3.2. Doradztwo zawodowe jako element oferty szkoły.....	168
9.3.3. Źródła informacji o szkole .....	169
9.3.4. Praktyki zawodowe uczniów jako przestrzeń konwersji edukacji w doświadczenie pracy .....	170
9.4. Realne możliwości edukacyjne ( <i>capabilities</i> ).....	175
9.4.1. Postrzegana dostępność ścieżek edukacyjnych jako podstawowy wymiar <i>capabilities</i> .....	176
9.4.2. Realne możliwości edukacyjne w ujęciu syntetycznym – model czynników konwersji.....	179
9.5. Od realnych możliwości do doświadczanych rezultatów edukacyjnych .....	182
9.5.1. Realne możliwości edukacyjne a zadowolenie ze szkoły.....	183
9.5.2. Realne możliwości a retrospektywna ocena wyboru szkoły.....	185
9.5.3. <i>Capabilities</i> jako warunek, lecz nie gwarancja pozytywnych rezultatów .....	186
9.6. <i>Capability approach</i> w badaniu dorosłych .....	186
9.6.1. Zasoby dorosłych – charakterystyka badanej populacji.....	187
9.6.2. Czynniki konwersji w perspektywie dorosłych respondentów	191
9.6.3. Realne możliwości edukacyjno-zawodowe dorosłych ( <i>capabilities</i> ) .....	202
9.6.4. <i>Functionings</i> – realizowane rezultaty edukacyjno-zawodowe dorosłych .....	206
9.6.5. Struktura <i>functionings</i> .....	207

## **Część VIII. Ryzyko, uczenie się i zmiana. Mechanizm adaptacyjny w perspektywie cyklu życia**

<b>Rozdział 10. Biografie w cieniu ryzyka. Edukacja i uczenie się w perspektywie cyklu życia .....</b>	<b>211</b>
10.1. Czy ryzyko zwiększa aktywność uczenia się? Analiza relacji inicjującej .....	213
10.1.1. Uczniowie – ryzyko antycypowane jako impuls do uczenia się .....	213
10.1.2. Dorośli – ryzyko doświadczane a uczenie się korygujące .....	216

**Część IX. Instytucjonalne zasoby powiatów jako kontekst funkcjonowania edukacji zawodowej**

<b>Rozdział 11. Powiat jako środowisko edukacyjne. Instytucjonalne zasoby i lokalne możliwości .....</b>	<b>223</b>
11.1. Znaczenie środowiska instytucjonalnego .....	224
11.2. Konstrukcja indeksu instytucjonalnych zasobów .....	225
11.3. Mobilność edukacyjna uczniów jako efekt zróżnicowania zasobów powiatowych.....	228
11.4. Wsparcie informacyjno-doradcze jako element systemu edukacji zawodowej w układzie terytorialnym.....	230
11.5. Między standaryzacją a lokalnym wzmocnieniem – funkcja szkoły zawodowej w kontekście zasobów powiatowych.....	232

**Część X. Struktury, zasoby i możliwości – empiryczna adekwatność hipotetycznego modelu edukacji zawodowej w województwie lubuskim**

<b>Rozdział 12. Między strukturą a sprawczością. Empiryczny model edukacji zawodowej w regionie.....</b>	<b>237</b>
12.1. Habitus i struktura – społeczna mapa wyborów.....	237
12.2. Strategia ostrożności w społeczeństwie ryzyka .....	239
12.3. Od formalnych ram do realnych możliwości.....	241
12.4. Zróżnicowanie biograficzne znaczeń edukacji zawodowej .....	242
12.5. Środowisko instytucjonalne powiatów jako kontekst różnicowania możliwości.....	244

**Część XI. Między ambicją polityk edukacyjnych a doświadczeniem jednostek. Wnioski**

<b>Rozdział 13. Struktury, ryzyko i sprawczość. Wnioski dla polityki edukacyjnej.....</b>	<b>249</b>
13.1. Co dalej? Ograniczenia i dalsze kierunki badań.....	252
<b>Bibliografia .....</b>	<b>253</b>
<b>Spis tabel .....</b>	<b>260</b>
<b>Spis schematów.....</b>	<b>263</b>
<b>Spis wykresów .....</b>	<b>264</b>

## Wprowadzenie

Edukacja zawodowa zajmuje w polskiej przestrzeni społecznej miejsce szczególne – kluczowe w sensie funkcjonalnym, a zarazem problematyczne w porządku symbolicznym. Z perspektywy polityk publicznych oraz analiz gospodarczych jawi się ona jako jeden z kluczowych filarów rozwoju regionów i kraju. Stanowi odpowiedź na rosnące deficyty kompetencyjne, jest swoistym narzędziem stabilizacji rynku pracy oraz warunkiem utrzymania konkurencyjności regionalnych gospodarek. Jednocześnie w obiegu społecznym oraz w dominujących hierarchiach prestiżu edukacyjnego wciąż bywa postrzegana jako rozwiązanie drugorzędne, podejmowane nie z wyboru, lecz z konieczności. To specyficzne napięcie między funkcjonalną potrzebą a społecznym sposobem wartościowania edukacji zawodowej stanowi fundamentalne tło interpretacyjne niniejszej książki.

Definiowanie edukacji zawodowej okazuje się w tym kontekście zadaniem nieoczywistym. Nie jest ona jedynie zbiorem szkół, zawodów czy programów nauczania. Jest raczej sferą, w której krzyżują się interesy gospodarcze, strategie państwa, lokalne rynki pracy oraz indywidualne biografie. Jej sens i znaczenie nie są dane raz na zawsze, lecz podlegają ciągłym negocjacom. Pojawiają się one zarówno na poziomie polityk publicznych, jak i w codziennych decyzjach podejmowanych m.in. przez uczniów, ich rodziny, osoby dorosłe, nauczycieli czy pracodawców. Z tego powodu edukacja zawodowa wymaga nieustannej analizy i reinterpretacji jako system dynamiczny, reagujący na zmiany demograficzne, technologiczne i kulturowe, ale zarazem osadzony w trwałych strukturach nierówności społecznych.

W niniejszej monografii przyjmuję perspektywę myślenia o edukacji zawodowej, którą określam mianem ekosystemu edukacji zawodowej. Oznacza ona odejście od analizy pojedynczych instytucji traktowanych w izolacji na rzecz badania relacji, zależności i sprzężeń zachodzących

między nimi. Edukacja zawodowa jest bowiem złożonym układem aktorów, interesów i zasobów. W centrum tej perspektywy znajdują się szkoły branżowe, technika i uczelnie, wspierane przez inne instytucje i placówki edukacyjne, które nie są tu jedynym punktem odniesienia. Równie istotne są lokalne i regionalne rynki pracy, kierunki i działania wyznaczone przez strategię rozwoju województwa, mechanizmy finansowania publicznego oraz dostępna infrastruktura wspierająca proces kształcenia. Dopełnieniem tego obrazu są doświadczenia jednostek – uczniów, dorosłych uczestników kształcenia, nauczycieli i pracodawców, które nadają instytucjonalnym rozwiązaniom realny sens społeczny.

Tak rozumiana edukacja zawodowa nie funkcjonuje w próżni ani nie podlega prostym, liniowym zależnościom. Jej skuteczność, dostępność oraz społeczne funkcje są rezultatem współdziałania wielu elementów (także wynikających z regulacji prawnych, uwarunkowań instytucjonalnych i kulturowych), które nie zawsze tworzą spójny i harmonijny układ. Niekiedy wzajemnie się wzmacniają, innym razem pozostają nieskoordynowane lub wręcz sprzeczne. To właśnie w tej przestrzeni napięć i niedopasowań kształtują się realne warunki możliwości dla określonych przebiegów biografii edukacyjnych i zawodowych. Przyjęcie perspektywy ekosystemowej pozwala zatem spojrzeć na edukację zawodową nie jako na zamknięty segment systemu oświaty, lecz jako na dynamiczny proces społeczny, w którym decyzje edukacyjne, strategie instytucjonalne i lokalne uwarunkowania strukturalne nieustannie się przenikają.

Motywacją badawczą stojącą za tą książką jest dostrzegalna luka między deklarowanymi celami polityki publicznej a realnymi szansami, jakie edukacja zawodowa oferuje ludziom w ich codziennym życiu. Strategie krajowe i regionalne konsekwentnie podkreślają znaczenie kształcenia zawodowego, uczenia się przez całe życie oraz dostosowania kompetencji do potrzeb gospodarki. Jednak empiryczne doświadczenia uczestników systemu pokazują, że formalna dostępność oferty edukacyjnej nie zawsze przekłada się na rzeczywistą możliwość jej wykorzystania. To właśnie w tej przestrzeni – między polityczną narracją a społeczną praktyką – lokuje się zasadniczy problem badawczy książki.

Moje analizy osadzone są w kontekście współczesnego rynku pracy, który charakteryzuje się wysoką dynamiką zmian, rosnącą nieprzewidywalnością oraz silnym zróżnicowaniem sektorowym i terytorialnym.

Z jednej strony obserwowany jest wzrost zapotrzebowania na określone kwalifikacje. Szczególnie jest to zauważalne w obszarach technicznych, przemysłowych i usługowych. Z drugiej zaś strony towarzyszą mu niepewność zatrudnienia, niestabilność ścieżek kariery oraz szybka dezaktualizacja kompetencji. W takich warunkach decyzje edukacyjne podejmowane są nie tylko w odniesieniu do bieżących sygnałów płynących z rynku, lecz także w cieniu długotrwałych hierarchii wartości i utrwalonych wzorców społecznego uznania.

Choć edukacja zawodowa coraz częściej przedstawiana jest w dyskursie publicznym jako racjonalna odpowiedź na potrzeby gospodarki czy wzrost popytu na pracę, nie przekłada się to automatycznie na zmianę jej społecznego postrzegania. W polskich badaniach opinii społecznej i analizach systemu edukacji od wielu lat wskazuje się na niższy prestiż społeczny szkolnictwa zawodowego w porównaniu z kształceniem ogólnym i wyższym. Badania opinii publicznej pokazują, że liceum i studia są częściej postrzegane jako podstawowa droga awansu społecznego, podczas gdy szkoły branżowe i technika oceniane są jako mniej atrakcyjne edukacyjnie (CBOS, 2023). Analizy systemowe dotyczące wyborów edukacyjnych młodzieży wskazują z kolei, że aspiracje uczniów w Polsce są silnie zorientowane na kontynuację nauki na poziomie szkolnictwa wyższego, co ogranicza zainteresowanie ścieżkami zawodowymi (Instytut Badań Edukacyjnych, 2019a). Podobne wnioski pojawiają się w raportach dotyczących funkcjonowania kształcenia zawodowego w Polsce, gdzie podkreśla się utrzymujący się od lat problem niskiego społecznego uznania edukacji zawodowej oraz stereotypowego postrzegania jej jako ścieżki „drugiego wyboru” (CEDEFOP, 2017). Można więc uznać, że wybory edukacyjne młodzieży są kształtowane nie tylko przez ofertę systemu oświaty i rynek pracy, lecz także przez trwałe hierarchie prestiżu przypisywane różnym typom wykształcenia (por. Mikiewicz, 2003). Wybory edukacyjne realizowane są zatem w przestrzeni napięcia pomiędzy pragmatyczną kalkulacją a kulturowo zakorzenionymi wyobrażeniami właściwej ścieżki edukacyjnej, nadal silnie utożsamianej z kształceniem ogólnym i akademickim. W efekcie edukacja zawodowa funkcjonuje jednocześnie jako obietnica stabilizacji i jako rozwiązanie obciążone ryzykiem społecznej deprecjacji.

W regionach takich jak województwo lubuskie napięcie to ujawnia się ze szczególną wyrazistością. Realne możliwości zatrudnienia, zwłaszcza

w zawodach technicznych i produkcyjnych, często rozmiągają się z dominującymi wyobrażeniami społecznymi na temat sukcesu edukacyjnego. W efekcie decyzje podejmowane przez młodzież i dorosłych nie są jedynie wynikiem kalkulacji ekonomicznej, lecz także odpowiedzią na presję symboliczną, oczekiwania środowiska oraz poczucie własnego miejsca w strukturze społecznej. To sprzyja reprodukcji nierówności klasowych, nawet w warunkach pozornego otwarcia rynku pracy.

Książka ta nie ogranicza się do wąskiego rozumienia edukacji zawodowej jako etapu szkolnego. Przyjmuję perspektywę uczenia się przez całe życie, w której edukacja formalna, kształcenie pozaformalne oraz doświadczenia zawodowe tworzą spójną, choć niejednorodną całość biograficzną. Takie ujęcie pozwala dostrzec, że edukacja zawodowa pełni różne funkcje na różnych etapach życia. Dla młodzieży może być strategią wejścia w dorosłość, dla dorosłych zaś narzędziem adaptacji, korekty lub odbudowy pozycji zawodowej.

Centralnym pytaniem tej pracy jest więc to, jak edukacja zawodowa działa jako mechanizm społeczny. Tym samym – jakie możliwości otwiera, jakie ograniczenia reprodukuje i w jaki sposób lokalne warunki wpływają na zdolność jednostek do konwersji posiadanych kwalifikacji w realne możliwości działania. Aby odpowiedzieć na te pytania, odwołuję się do komplementarnych perspektyw teoretycznych – od analiz habitusu i kapitałów kulturowych, przez koncepcję racjonalnej ostrożności w społeczeństwie ryzyka, po podejście zdolnościowe (*capability approach*), które pozwala przesunąć uwagę z formalnych zasobów oferowanych przez elementy systemowe na rzeczywistą sprawczość jednostek.

Struktura książki podporządkowana jest tej logice analitycznej. Kolejne rozdziały prowadzą czytelnika od ram teoretycznych i metodologicznych, przez konteksty strukturalne i instytucjonalne regionu, po empiryczną analizę doświadczeń i strategii uczestników systemu edukacji zawodowej. Całość zmierza ku refleksji nad tym, w jakim stopniu edukacja zawodowa w województwie lubuskim pełni funkcję poszerzania możliwości życiowych, a w jakim pozostaje mechanizmem adaptacyjnym w obrębie istniejących ograniczeń. W tym sensie niniejsza publikacja jest próbą jej wielostronnego zrozumienia.

Moim celem jest włączenie się w szerszą debatę nad tym, jak system kształcenia zawodowego może być projektowany i rozwijany w sposób

bardziej adekwatny do realnych doświadczeń jego uczestników oraz do zróżnicowanych warunków społecznych i terytorialnych. Analizując zarówno ramy instytucjonalne, jak i perspektywy uczniów, dorosłych uczestników kształcenia oraz lokalnych kontekstów, staram się pokazać, które elementy systemu wymagają wzmocnienia, które korekty, a które zmiany sposobu myślenia.

Przyjmuję przy tym założenie, że trwała i skuteczna zmiana w obszarze edukacji zawodowej nie zaczyna się wyłącznie od reform programowych czy organizacyjnych, lecz od uważnego rozpoznania mechanizmów, które kształtują jej społeczne funkcjonowanie i odbiór. Dopiero na tej podstawie możliwe staje się projektowanie rozwiązań, które nie tylko odpowiadają na potrzeby gospodarki, lecz także sprzyjają poszerzeniu realnych możliwości jednostek oraz stopniowej redefinicji miejsca edukacji zawodowej w zbiorowej wyobraźni.



**Część I**

**Fundamenty teoretyczne**



## Rozdział 1

# Bezpieczne wybory w niepewnych czasach. Społeczne uwarunkowania edukacji zawodowej

W ujęciu socjologicznym edukacja zawodowa analizowana jest zarówno jako specyficzny mechanizm przygotowania do rynku pracy, jak i jako przestrzeń społeczna, w której krzyżują się interesy instytucjonalne, uwarunkowania technologiczne, potrzeby rynkowe, struktury nierówności oraz biografie jednostek (Bourdieu, Passeron, 1977; Domański, 2007; Szkudlarek, 2013). Współcześnie odchodzi się od traktowania edukacji zawodowej wyłącznie w kategoriach funkcjonalnych (ich rola w systemie, zadania i ich zmienność) czy instrumentalnych (edukacja jako mechanizm kształtujący kompetencje indywidualne i społeczne) na rzecz szerszego ujęcia relacyjnego i kontekstowego (Bernstein, 1996; Melosik, 2015).

Późna nowoczesność wymusza, aby edukacja zawodowa analizowana była dwutorowo. Z jednej strony może być ona ujmowana jako względnie stabilna instytucja, reprodukująca przewidywalne trajektorie życiowe jednostek, charakterystyczne dla industrialnego modelu ładu społecznego (Beck, 1992; Bauman, 2007; Giddens, 1991). Z drugiej strony edukacja zawodowa funkcjonuje jako jedno z kluczowych pól, na których kumulują się złożone niepewności, ryzyka oraz napięcia wynikające z transformacji rynku pracy, rozwoju technologicznego i postępującej automatyzacji oraz cyfryzacji, dynamiki relacji społecznych, fragmentaryzacji karier zawodowych, jak również postępującej indywidualizacji odpowiedzialności za przebieg biografii edukacyjno-zawodowej (Beck, 2002; Bauman, 2007; Standing, 2011).

W tym sensie edukacja zawodowa nie tylko reaguje na zmiany strukturalne, lecz sama staje się jednym z obszarów, w których ryzyko społeczne jest produkowane, dystrybuowane i internalizowane przez jednostki oraz grupy społeczne, w sposób silnie zróżnicowany klasowo i regionalnie (Szafraniec, 2011; Brown, Lauder, Ashton, 2011). W polskich badaniach socjologicznych wskazuje się, że edukacja zawodowa bywa powiązana z procesami segmentacji systemu edukacji i reprodukcji nierówności społecznych, a zasadnicze szkoły zawodowe opisywane są jako instytucje skupiające młodzież o słabszych zasobach społeczno-kulturowych (Mikiewicz, 2003; Niezgoda, 2011). W tym sensie można uznać, że wybory edukacyjne (łącznie z decyzjami dotyczącymi podjęcia kształcenia zawodowego) nie są jedynie momentem przejściowym w biografii jednostki, lecz stanowią istotny mechanizm zarządzania ryzykiem życiowym, osadzonym w określonych strukturach społecznych i regionalnych. Analiza tych wyborów i ich uwarunkowań wymaga zatem usytuowania ich w ramach teoretycznych, które pozwalają jednocześnie uchwycić trwałość nierówności oraz zmienność warunków, w jakich jednostki podejmują decyzje.

Jednym z najbardziej adekwatnych ujęć pozwalających zrozumieć społeczne uwarunkowania wyborów edukacyjnych pozostaje teoria Pierre'a Bourdieu. W szczególności można przypisać znaczenie koncepcjom habitusu oraz kapitału kulturowego. W tym paradygmacie edukacja (także zawodowa) nie jest neutralnym mechanizmem selekcji opartym na zasobach jednostek, ale polem, w którym dochodzi do symbolicznej reprodukcji zastanych schematów społecznych. Habitus rozumiany jest jako system trwałych, uwewnętrznionych dyspozycji kształtujących percepcję świata, ocenę własnych możliwości i skłonność do określonych działań. Można także traktować go jako ogniwo łączące pozycję społeczną jednostki z jej praktykami (i doświadczeniami) edukacyjnymi (Bourdieu, 1986). W konsekwencji wybory edukacyjne nie rozpoczynają się od swobodnego porównywania wszystkich dostępnych możliwości. Już na wstępnym etapie część ścieżek edukacyjnych jawi się jednostkom jako naturalna, oczywista i dostępna (czyli taka uszyta na miarę, rozsądna), inne natomiast traktowane są jako zbyt trudne, nieadekwatne lub niedostępne. Dzieje się to, jeszcze zanim pojawi się świadoma refleksja i racjonalne rozważanie alternatyw, ponieważ zakres realnie rozpatrywanych

opcji zostaje wcześniej ukształtowany przez dotychczasowe doświadczenia i uwarunkowania społeczne. Niebagatelne znaczenie przypisuje się tu środowisku rodzinnemu, koleżeńskiemu czy wczesnym doświadczeniom szkolnym.

Kapitał kulturowy, gdyż o nim mowa, można ujmować jako zbiór społecznie nabywanych zasobów symbolicznych, głęboko zakorzenionych w doświadczeniach rodzinnych i środowiskowych jednostek (Bourdieu, 1986). Obejmować może kompetencje językowe, style poznawcze, dyspozycje kulturowe oraz formalnie uznawane kwalifikacje. Zasoby te kształtują nie tylko zdolność do efektywnego funkcjonowania w instytucjach edukacyjnych, lecz także sposoby postrzegania relacji między edukacją a pracą, wyobrażenia dotyczące realistycznych ścieżek kształcenia czy gotowość do podejmowania dalszych inwestycji edukacyjnych. W tym sensie kapitał kulturowy oddziałuje zarówno na przebieg doświadczeń edukacyjnych (i zawodowych), jak i na same wybory (edukacyjne i zawodowe), przyczyniając się do reprodukcji zróżnicowań społecznych, również w wymiarze regionalnym.

W literaturze podkreśla się, że wykształcenie rodziców jest jednym z najczęściej stosowanych i najlepiej ugruntowanych empirycznie wskaźników kapitału kulturowego rodzin pochodzenia. Już w klasycznych pracach Bourdieu kapitał kulturowy definiowany jest jako zespół właściwości, które są transmitowane w procesie socjalizacji rodzinnej i znajdują swoje odzwierciedlenie m.in. w formalnych kwalifikacjach edukacyjnych rodziców (Bourdieu, Passeron, 1977). Wykształcenie pełni tu podwójną funkcję. Z jednej strony świadczy o zasobie kompetencji językowych, poznawczych i orientacji wobec instytucji edukacyjnych, z drugiej zaś legitymizuje określone style aspiracji i oczekiwań wobec dzieci (Bourdieu, 1986). W badaniach empirycznych wykształcenie rodziców traktowane jest zatem nie tyle jako prosty wskaźnik statusu społecznego, ile jako zmienna pośrednicząca między strukturą społeczną a praktykami edukacyjnymi jednostek. Liczne analizy pokazują, że wyższy poziom wykształcenia rodziców sprzyja formułowaniu długofalowych strategii edukacyjnych, lepszej orientacji w systemie oświaty oraz większej skłonności do podejmowania ryzyka edukacyjnego, zwłaszcza w kontekście kontynuowania nauki na wyższych poziomach kształcenia (Dumais, 2002; Sullivan, 2001). Jednocześnie badacze podkreślają, że znaczenie

wykształcenia rodziców nie polega wyłącznie na przekazywaniu pewnego typu ambicji, lecz na kształtowaniu tego, co uznawane jest za realistyczne, osiągalne i społecznie właściwe w danym kontekście klasowym (Reay, 2004). W tym sensie wskaźniki wykształcenia matki i ojca są użytecznym narzędziem analitycznym do uchwycenia różnic w habitusie edukacyjnym, nawet w sytuacjach, gdy deklaratywna wartość przypisywana edukacji pozostaje podobna w różnych grupach społecznych. Analiza kapitału kulturowego poprzez wykształcenie rodziców pozwala więc lepiej zrozumieć mechanizmy społecznego różnicowania wyborów edukacyjnych, bez redukowania ich do indywidualnych preferencji czy deficytów jednostek (Bourdieu, 1998; Lareau, 2011).

Kapitał kulturowy występuje w trzech wzajemnie powiązanych postaciach: ucieleśnionej, zinstytucjonalizowanej oraz uprzedmiotowionej (Bourdieu, 1986; Bourdieu, Passeron, 1977). Rozróżnienie to ma fundamentalne znaczenie analityczne, ponieważ pozwala uchwycić różne poziomy, na których nierówności społeczne oddziałują na przebieg procesów edukacyjnych, w tym na edukację zawodową.

Kapitał kulturowy w formie ucieleśnionej obejmuje trwałe dyspozycje jednostki, sprzyjające rozumieniu reguł funkcjonowania instytucji edukacyjnych i zawodowych. W praktyce oznacza to, że osoba posiadająca taki kapitał kulturowy lepiej radzi sobie z poruszaniem się w środowisku szkoły i pracy, potrafi jasno się wypowiedzieć, rozumie, czego się od niej oczekuje, umie dostosować swoje zachowanie do sytuacji oraz szybciej uczy się obowiązujących zasad i niepisanych reguł miejsca. Wie także, jak rozmawiać z nauczycielami, instruktorami czy pracodawcami i jak reagować w sytuacjach krytyki, oceniania lub kontroli. Dyspozycje te są efektem długotrwałej socjalizacji rodzinnej i środowiskowej i nie mogą zostać przekazane incydentalnie i szybko (Bourdieu, 1986). Ucieleśniony kapitał kulturowy przejawia się także w poczuciu własnej kompetencji i uprawnienia do zajmowania określonych pozycji zawodowych (Reay, 2004; Bernstein, 1996).

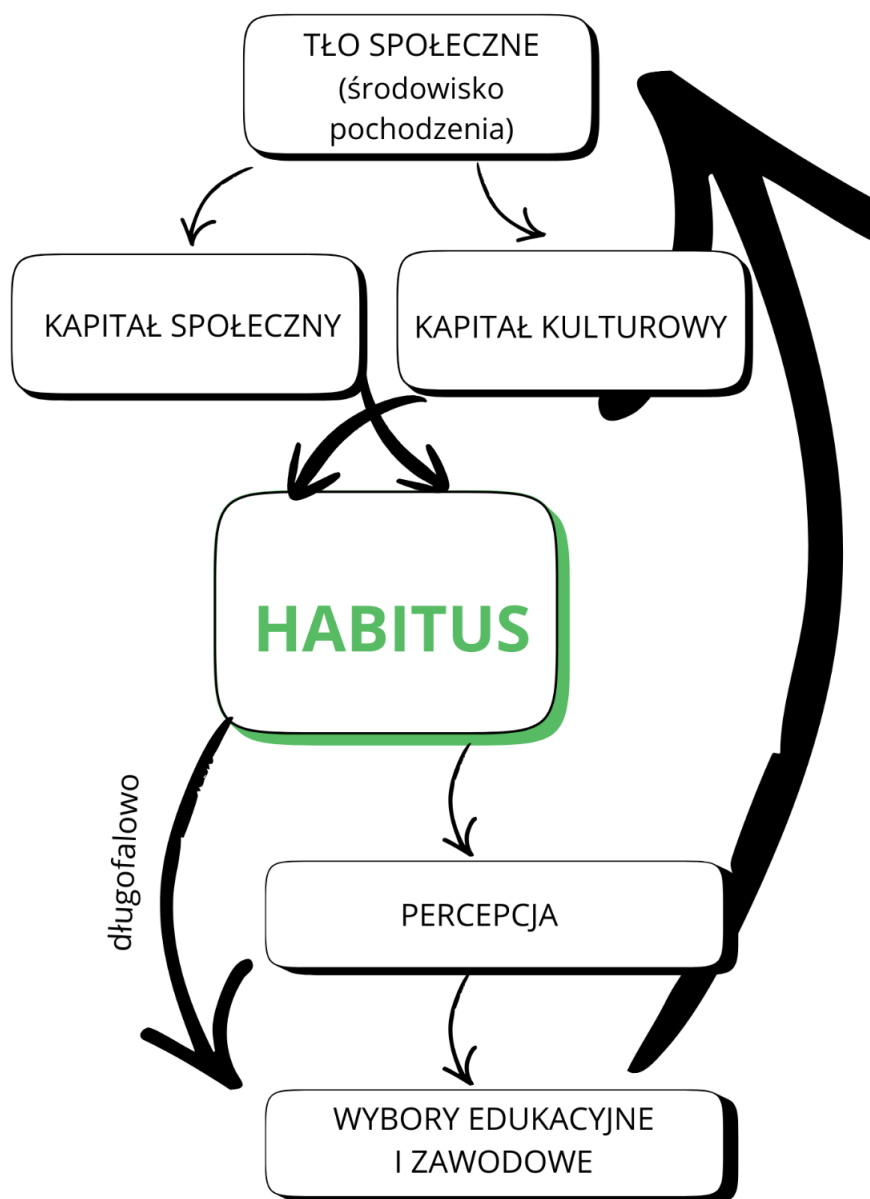
Z kolei w postaci zinstytucjonalizowanej kapitał kulturowy odnosi się do formalnie uznawanych kwalifikacji, takich jak świadectwa, dyplomy i certyfikaty, które posiadają określoną wartość symboliczną i rynkową (Bourdieu, 1986). W edukacji zawodowej odgrywa on szczególnie istotną rolę, ponieważ formalne kwalifikacje stanowią podstawowy mechanizm

legitymizowania kompetencji i dostępu do rynku pracy. Jednocześnie badania pokazują, że wartość tych kwalifikacji jest silnie zróżnicowana regionalnie i sektorowo, co oznacza, że ten sam dyplom może prowadzić do odmiennych trajektorii zawodowych w zależności od lokalnej struktury gospodarki (Domański, 2007; Szafraniec, 2011).

Z kolei kapitał kulturowy w formie uprzedmiotowionej obejmuje materialne nośniki kompetencji i wiedzy, takie jak dostęp do narzędzi, technologii, infrastruktury edukacyjnej czy zasobów naukowo-dydaktycznych (Bourdieu, 1986). W obszarze edukacji zawodowej oznacza to m.in. wyposażenie warsztatów szkolnych, dostęp do nowoczesnych maszyn i technologii i *know-how* oraz możliwość pracy na sprzęcie odpowiadającym aktualnym standardom rynkowym. Nierówności w tym zakresie przekładają się bezpośrednio na jakość kształcenia praktycznego i na zdolność uczniów do nabywania kompetencji odpowiadających zmieniającym się wymaganiom rynku pracy (Brown, Lauder, Ashton, 2011).

Uwzględnienie trzech postaci kapitału kulturowego pozwala lepiej zrozumieć, dlaczego edukacja zawodowa nie jest jednorodnym doświadczeniem i dlaczego jej efekty są społecznie zróżnicowane. Pokazuje, że różnice w przebiegu i rezultatach kształcenia nie wynikają wyłącznie z indywidualnych zdolności czy motywacji, lecz z kumulacji zasobów kulturowych, działających jednocześnie na poziomie dyspozycji jednostkowych, formalnych kwalifikacji oraz materialnych warunków kształcenia. Tym samym edukacja zawodowa jawi się jako pole, w którym kapitał kulturowy nie tylko podlega transmisji, lecz także jest modyfikowany i reprodukowany w określonych kontekstach społecznych i regionalnych.

Kapitał kulturowy rodzin pochodzenia wpływa na wybory edukacyjne nie tyle poprzez bezpośrednie różnicowanie kompetencji szkolnych, ile poprzez kształtowanie aspiracji oraz wyobrażeń dotyczących możliwych i rozsądnych trajektorii edukacyjno-zawodowych. Widoczne jest to szczególnie na poziomie wyboru szkoły ponadpodstawowej, gdzie w części środowisk szkoła branżowa (wcześniej – zasadnicza szkoła zawodowa) lub technikum postrzegane są jako naturalna kontynuacja ścieżki edukacyjnej. Dzieje się tak zwłaszcza w rodzinach, w których doświadczenie pracy w zawodach technicznych, robotniczych lub rzemieślniczych stanowi istotny element biografii rodzinnej, a edukacja formalna była dotychczas oceniana przede wszystkim przez pryzmat jej



**Schemat 1. Mechanizm kształtowania wyborów edukacyjno-zawodowych poprzez habitus jako filtr zasobów strukturalnych**

Źródło: opracowanie własne.

praktycznej użyteczności. W takich kontekstach wybór kształcenia branżowego bywa interpretowany jako decyzja racjonalna, ponieważ umożliwia szybkie uzyskanie konkretnych kwalifikacji, wczesne wejście na rynek pracy oraz względnie stabilne osadzenie w lokalnych strukturach zatrudnienia. Technikum lub szkoła branżowa jawią się wówczas jako ścieżka przewidywalna i bezpieczna, podczas gdy liceum ogólnokształcące lub studia akademickie mogą być postrzegane jako rozwiązania obarczone większym ryzykiem niepowodzenia i niepewną stopą zwrotu. Tego rodzaju wybory nie wynikają z deficytu ambicji edukacyjnych, lecz z realistycznej oceny warunków społecznych i ekonomicznych, w których planowanie długoterminowej kariery odbywa się w warunkach ograniczonej stabilności. W tym sensie edukacja zawodowa funkcjonuje jako pole, w którym strukturalne nierówności, aspiracje rodzinne i racjonalne strategie adaptacyjne splatają się w trwałe wzory wyborów i oczekiwań wobec przyszłości.

Habitus działa tu jako mechanizm strukturyzujący horyzont możliwości jednostki. Nie oznacza to jednak prostego determinizmu, w którym pochodzenie społeczne automatycznie przesądza wybór ścieżki edukacyjnej jednostek. Habitus nie generuje konkretnych decyzji, lecz raczej ogranicza lub poszerza zakres tego, co jednostka uznaje za realne, osiągalne i sensowne. W regionach o słabej dostępności szkolnictwa wyższego (ale także z deficytem dobrze ocenianych techników i szkół zawodowych), o wysokim bezrobociu wśród młodzieży lub dominacji określonych sektorów gospodarki (zwykle tam, gdzie przeważają prace niewymagające wysokich kwalifikacji), aspiracje edukacyjne są często kształtowane przez lokalnie i regionalnie dostępne wzory sukcesu i porażki. W takich kontekstach edukacja zawodowa nie jest alternatywą wobec lepszych wyborów, lecz częścią lokalnie ugruntowanego porządku sensu. Na to dodatkowo nakłada się określony prestiż ścieżek edukacyjno-zawodowych.

W warunkach dynamicznych zmian zachodzących zarówno na rynkach pracy, jak i w systemach edukacyjnych habitus nie zawsze pozostaje w pełni dopasowany do aktualnych struktur możliwości. Coraz częściej dochodzi do sytuacji, w których dyspozycje i orientacje wykształcone w toku wcześniejszych doświadczeń społecznych przestają odpowiadać nowym wymaganiom, generując napięcie pomiędzy starymi wzorami

działania a zmieniającymi się warunkami instytucjonalnymi i ekonomicznymi. Zjawisko to jest szczególnie widoczne w obszarze edukacji zawodowej, w którym decyzje edukacyjne były tradycyjnie silnie osadzone w doświadczeniach rodzinnych i regionalnych.

Na przykład przekonanie o stabilności określonych zawodów technicznych – takich jak mechanik, elektryk czy operator maszyn – przez długi czas stanowiło podstawę racjonalnych i względnie bezpiecznych wyborów edukacyjnych. Podobnie wiara w trwałą wartość konkretnych kwalifikacji zawodowych, nabywanych raz na początku kariery, była spójna z realiami rynku pracy opartymi na długotrwałym zatrudnieniu w jednym sektorze (a czasem i w jednym miejscu). W obliczu postępu technologicznego, automatyzacji procesów produkcyjnych, reorganizacji całych branż oraz rosnących oczekiwań wobec elastyczności i gotowości do przekwalifikowania się tego rodzaju orientacje tracą jednak swoją jednoznaczną aktualność. W efekcie habitus, który wcześniej sprzyjał podejmowaniu wyborów postrzeganych jako rozsądne i przewidywalne, nie dostarcza już jasnych wskazówek działania. Zamiast tego może generować poczucie niepewności, ambiwalencji lub trudności w ocenie trafności decyzji edukacyjnych i zawodowych. Jednostki stają wówczas wobec konieczności redefinicji dotychczasowych przekonań i strategii, często bez dostępu do stabilnych punktów odniesienia, które wcześniej porządkowały proces planowania przyszłości.

Jednocześnie współczesna socjologia edukacji coraz częściej wskazuje na potrzebę uzupełnienia analizowanej perspektywy bourdieuowskiej o elementy teorii racjonalnego wyboru (Erikson, Goldthorpe, 1992; Ball, 2003; Reay, 1998, 2004; Domański, 2007; Melosik, 2015), zwłaszcza w jej socjologicznym ujęciu rozwijanym przez Raymonda Boudona. Takie podejście pozwala uchwycić wybory edukacyjne nie tylko jako efekt trwałych dyspozycji habitusowych, lecz także jako rezultat podejmowanych decyzji w warunkach ograniczonych zasobów i niepewności.

W przeciwieństwie do ekonomicznych modeli racjonalności Boudon zakłada, że w procesie podejmowania decyzji jednostki nie dysponują pełnią informacji ani nie dążą do maksymalizacji użyteczności w sensie czysto instrumentalnym. Racjonalność decyzji edukacyjnych polega zatem na subiektywnej ocenie kosztów, ryzyk oraz spodziewanych korzyści, dokonywanej z perspektywy zajmowanej pozycji społecznej i dostępnych

zasobów (Boudon, 1974). Szczególne znaczenie w tym ujęciu mają tzw. efekty wtórne nierówności, polegające na tym, że uczniowie wywodzący się z różnych klas społecznych, nawet przy porównywalnych osiągnięciach szkolnych, podejmują odmienne decyzje edukacyjne. Różnice te nie wynikają z poziomu zdolności czy aspiracji, lecz z innych ocen konsekwencji sukcesu i porażki oraz ze zróżnicowanego poziomu akceptowalnego ryzyka edukacyjnego.

W tym kontekście wybór edukacji zawodowej może być interpretowany jako decyzja racjonalna, rozumiana nie jako abstrakcyjna kalkulacja ekonomiczna, lecz jako strategia minimalizacji ryzyka życiowego. Dla części uczniów kluczowe znaczenie ma fakt, że ścieżka zawodowa z założenia oferuje relatywnie szybkie uzyskanie formalnych kwalifikacji oraz możliwość ich wykorzystania na rynku pracy bez konieczności długotrwałego inwestowania w edukację o niepewnych rezultatach. Jednocześnie ścieżki ogólnokształcące, choć związane z wyższym prestiżem symbolicznym i potencjałem dalszego awansu edukacyjnego, wiążą się z większym ryzykiem niepowodzenia, zwłaszcza w warunkach ograniczonych zasobów ekonomicznych i kulturowych. Niepowodzenie na tym etapie – np. przerwanie nauki, brak matury czy konieczność powrotu na rynek pracy bez formalnych kwalifikacji – może mieć dla uczniów z rodzin o niższym statusie społecznym znacznie poważniejsze konsekwencje biograficzne niż dla ich rówieśników z rodzin zajmujących wyższe pozycje społeczne. W rezultacie edukacja zawodowa, mimo niższego prestiżu i ograniczonych perspektyw awansu w długiej perspektywie, może być postrzegana jako rozwiązanie racjonalne i bezpieczne, adekwatne do warunków strukturalnych, w jakich dokonywany jest wybór edukacyjny.

Połączenie perspektywy habitusu i teorii racjonalnego wyboru pozwala zatem lepiej uchwycić paradoks współczesnych wyborów edukacyjnych. Można uznać, że jednocześnie są one głęboko zakorzenione w strukturach społecznych i podejmowane w warunkach refleksyjności oraz niepewności. Jednostki nie są ani bezwolnymi, bezrefleksyjnymi nośnikami struktur, ani w pełni autonomicznymi aktorami, lecz działają w ramach ograniczonych pól możliwości, w których racjonalność jest zawsze usytuowana w określonych kontekstach strukturalnych.

Ten wymiar niepewności i ryzyka staje się szczególnie widoczny, gdy wybory edukacyjne zostaną osadzone w szerszym kontekście teorii

społeczeństwa ryzyka. Ulrich Beck zwraca uwagę, że w późnej nowoczesności ryzyka przestają być zewnętrzne wobec jednostek i stają się produktem samego systemu społecznego. W jego koncepcji społeczeństwa ryzyka edukacja nie jest już postrzegana wyłącznie jako mechanizm minimalizujący niepewność życiową, lecz jako jedno z kluczowych pól, w których ryzyka współczesności są wytwarzane, zarządzane i indywidualizowane (Beck, 1992). Ryzyko nie odnosi się tu wyłącznie do możliwości niepowodzenia edukacyjnego, lecz także do niepewności związanej z samym sukcesem. Oznacza to, że nawet osiągnięcie formalnych kwalifikacji czy uzyskanie dyplomu nie gwarantuje stabilnej integracji z rynkiem pracy ani długofalowego bezpieczeństwa biograficznego. Sukces edukacyjny może okazać się krótkotrwały, niedopasowany do zmieniających się warunków gospodarczych lub obciążony koniecznością dalszych inwestycji w kompetencje.

Ryzyka współczesności, o których pisze Beck, mają charakter strukturalny i systemowy. Obejmują one przede wszystkim deregulację rynków pracy, erozję stabilnych form zatrudnienia, wzrost pracy tymczasowej i prekaryjnej, a także przyspieszoną dezaktualizację kwalifikacji w wyniku rozwoju technologii, automatyzacji i cyfryzacji procesów produkcyjnych. W tym kontekście edukacja, w tym szczególnie edukacja zawodowa, staje się elementem ciągłego dostosowywania się jednostek do zmiennych wymagań rynku, a nie jednorazową inwestycją, zamykającą etap przygotowania do pracy.

Ryzyko edukacyjne dotyczy również momentu wyboru ścieżki kształcenia. Decyzje podejmowane na wczesnym etapie biografii obciążone są niepewnością co do przyszłej wartości nabytych kwalifikacji, kierunków rozwoju gospodarki oraz trwałości zawodów. Jednocześnie odpowiedzialność za konsekwencje tych wyborów zostaje w coraz większym stopniu przeniesiona na jednostki, które muszą samodzielnie zarządzać własną „zatrudnialnością”, mimo że ich możliwości działania są silnie zróżnicowane społecznie.

W przypadku edukacji zawodowej ambiwalencja ryzyka ujawnia się szczególnie wyraźnie. Z jednej strony oferuje ona względnie szybkie wejście na rynek pracy i ograniczenie ryzyka bezrobocia w krótkiej perspektywie. Z drugiej strony wiąże się z ryzykiem zamknięcia w wąskim segmencie rynku pracy, większą podatnością na wahania koniunkturalne

oraz z koniecznością częstych zmian kwalifikacji. W perspektywie społeczeństwa ryzyka edukacja zawodowa staje się zatem elementem biograficznej strategii radzenia sobie z niepewnością, w której zarówno porażka, jak i sukces niosą ze sobą potencjalne koszty i wymagają dalszych decyzji adaptacyjnych. Ryzyko związane z edukacją zawodową nie ogranicza się wyłącznie do zewnętrznych uwarunkowań rynku pracy, takich jak możliwość utraty zatrudnienia czy niedopasowania kwalifikacji. Obejmuje ono również ryzyko o charakterze instytucjonalnym, wynikające z niestabilności samego systemu kształcenia. Przykładem mogą być częste zmiany podstaw programowych, redefinicje kwalifikacji zawodowych, reorganizacja sieci szkół czy przesuwanie akcentów między kształceniem ogólnym a praktycznym. Z perspektywy uczniów i ich rodzin oznacza to, że nawet racjonalnie zaplanowana ścieżka edukacyjna może w trakcie jej realizacji utracić część swojej przewidywalności i użyteczności.

Zygmunt Bauman, opisując kondycję płynnej nowoczesności, podkreśla, że także współczesne biografie tracą charakter liniowy i przewidywalny. Ścieżki edukacyjne i zawodowe ulegają fragmentaryzacji, a stabilne tożsamości zawodowe zastępowane są przez tymczasowe (i przejściowe) role i projekty (Bauman, 2007). W takim kontekście decyzje edukacyjne nie mogą być już traktowane jako jednorazowy wybór determinujący całe życie, lecz jako element ciągłego procesu dostosowywania się do zmiennych warunków. Jednak zdolność do takiej adaptacji również jest społecznie zróżnicowana i zależna od posiadanych kapitałów.

Z perspektywy socjologii edukacji oznacza to, że edukacja zawodowa funkcjonuje na styku dwóch sprzecznych logik: logiki bezpieczeństwa i logiki ryzyka. Dla jednych stanowi narzędzie stabilizacji, dla innych punkt wyjścia do dalszych, często wymuszonych zmian. Habitus i kapitał kulturowy wpływają na to, w jaki sposób jednostki interpretują te ryzyka i jakie strategie uznają za dostępne. Racjonalność wyboru edukacji zawodowej nie polega więc na obiektywnej kalkulacji przyszłych zysków, lecz na subiektywnym dopasowaniu decyzji do aktualnie dostępnych warunków strukturalnych, regionalnych i biograficznych.

W rezultacie wybory edukacyjne, choć podejmowane w warunkach formalnej wolności, pozostają silnie zróżnicowane społecznie. Integracja teorii Bourdieu z elementami teorii racjonalnego wyboru oraz refleksją nad społeczeństwem ryzyka pozwala uchwycić ich wielowymiarowy

charakter. Edukacja zawodowa jest tu traktowana jako zestaw praktyk zakorzenionych w strukturach nierówności, a zarazem jako próba zarządzania niepewnością w warunkach płynnej nowoczesności. W tym sensie edukacja zawodowa nie jest ani prostym mechanizmem reprodukcji, ani w pełni emancypacyjną ścieżką, lecz polem napięć, w którym krzyżują się struktura, racjonalność i ryzyko.

## Rozdział 2

# Edukacja zawodowa jako przestrzeń możliwości – perspektywa *capability approach*

Dotychczasowe ramy teoretyczne pozwalają traktować wybory edukacyjne jako efekty złożonych relacji między strukturą społeczną, jednostkowymi dyspozycjami oraz racjonalnymi strategiami podejmowanymi w warunkach mnożących się ryzyk i niepewności. Koncepcje kapitału kulturowego i habitusu wskazują, w jaki sposób społeczne pochodzenie oraz zakorzenione doświadczenia kształtują zakres wyobraźalnych i akceptowalnych ścieżek edukacyjnych. Ujęcia inspirowane teorią racjonalnego wyboru pozwalają z kolei zrozumieć, dlaczego określone decyzje, w tym wybór edukacji zawodowej, mogą być uznane za racjonalne z perspektywy usytuowanych aktorów, nawet jeśli prowadzą do reprodukcji nierówności. Wreszcie perspektywa społeczeństwa ryzyka i płynnej nowoczesności uwidacznia, że zarówno sukces, jak i porażka edukacyjna obciążone są niepewnością, a odpowiedzialność za ich konsekwencje zostaje w coraz większym stopniu przeniesiona na same jednostki.

Podjęcia te, mimo swojej wyjaśniającej siły, koncentrują się przede wszystkim na mechanizmach selekcji, adaptacji i reprodukcji posiadanych zasobów. Pozwalają one opisać, dlaczego określone wybory są częstsze w jednych grupach społecznych niż w innych oraz w jaki sposób strukturalne uwarunkowania ograniczają pole możliwych decyzji. W mniejszym stopniu umożliwiają one natomiast uchwycenie odpowiedzi na pytania o realną jakość i zakres możliwości, jakie system edukacji (definiowany na różnych poziomach), w tym szczególnie edukacja zawodowa, faktycznie otwiera przed jednostkami funkcjonującymi w różnych

kontekstach regionalnych. Inaczej mówiąc – dotychczasowe ramy teoretyczne pozwalają dobrze zrozumieć logikę wyborów edukacyjnych, lecz słabiej odpowiadają na pytanie, jakie potencjały życiowe są dzięki tym wyborom rzeczywiście dostępne i możliwe do realizacji.

W warunkach późnej nowoczesności, charakteryzującej się wielością ryzyk, niestabilnością trajektorii zawodowych oraz rosnącą indywidualizacją odpowiedzialności za przebieg biografii, analizy edukacji zawodowej wymagają ram teoretycznych, które pozwalają uchwycić nie tylko strukturalne uwarunkowania wyborów, lecz także realne możliwości ich przekraczania. O ile koncepcje habitusu i kapitałów kulturowych Pierre'a Bourdieu umożliwiają diagnozę mechanizmów reprodukcji nierówności oraz ograniczeń wpisanych w pozycje społeczne jednostek, o tyle nie w pełni odpowiadają na pytanie, w jaki sposób i w jakich warunkach możliwa jest transformacja tych uwarunkowań w realne potencjały działania. W tym sensie *capability approach* (CA) Amartyi Sena stanowi nie tyle konkurencyjną, co komplementarną ramę analityczną, pozwalającą przesunąć punkt ciężkości z opisu ograniczeń na analizę możliwości. Ujęcie to pozwala bowiem spojrzeć na edukację nie tylko jako na instytucjonalną ścieżkę prowadzącą do określonych kwalifikacji, lecz jako na katalog zasobów umożliwiających (lub ograniczających) rozwój rzeczywistych możliwości działania i wyboru jednostek. W kontekście wcześniejszych rozważań to podejście stanowi pomost między analizą strukturalnych uwarunkowań a refleksją nad faktyczną sprawczością jednostek w warunkach ryzyka i niepewności.

Połączenie podejścia *capabilities* z kategoriami kapitału kulturowego i habitusu pozwala w szczególności lepiej uchwycić różnicę między formalnym dostępem do edukacji a realną zdolnością do korzystania z jej efektów. To, że jednostka wybiera edukację zawodową, nie oznacza jeszcze, że uzyskane przez nią kwalifikacje przełożą się na trwałe możliwości zatrudnienia, mobilności czy rozwoju zawodowego. Zakres tych możliwości pozostaje bowiem silnie zależny od kontekstu regionalnego, struktury lokalnego rynku pracy, jakości instytucji edukacyjnych oraz dostępnych sieci wsparcia. Zależny jest także od uwarunkowań indywidualnych (w tym psycho-fizycznych), egoistycznych preferencji i oczekiwań uczestników tych procesów. W tym sensie kapitał kulturowy i habitus nie tylko wpływają na sam wybór ścieżki edukacyjnej, lecz także na to,

jakie potencjały mogą zostać z tej ścieżki realnie wydobyte. W perspektywie regionalnej takie ujęcie nabiera szczególnego znaczenia. Edukacja zawodowa funkcjonuje bowiem w silnym powiązaniu z lokalnymi strukturami gospodarczymi i instytucjonalnymi, które w różnym stopniu sprzyjają lub ograniczają przełożenie kwalifikacji na realne możliwości życiowe. Odwołanie do podejścia *capabilities* pozwala zatem przekroczyć analizę samych wzorców selekcji edukacyjnej i skierować uwagę na to, w jaki sposób regionalne konteksty społeczne różnicują potencjały, jakie edukacja zawodowa może faktycznie uruchamiać. W tym sensie teoria *capabilities* nie zastępuje wcześniejszych ram teoretycznych, lecz je domyka, umożliwiając przejście od analizy wyborów i ryzyk do analizy realnych możliwości działania i rozwoju.

Perspektywa społeczeństwa ryzyka dodatkowo wzmacnia znaczenie takiego przesunięcia analitycznego. W warunkach niestabilnych rynków pracy i płynnych biografii nie wystarcza już pytanie o to, czy dana ścieżka edukacyjna jest racjonalna w momencie wyboru. Równie istotne staje się pytanie o to, czy i w jakim stopniu umożliwia ona jednostkom reagowanie na przyszłe zmiany, rekonfigurację kompetencji oraz utrzymanie minimalnego poziomu bezpieczeństwa biograficznego (w sensie edukacyjno-zawodowym).

Podejście *capabilities*, rozwijane od lat osiemdziesiątych XX wieku przez Amartyę Sena, a następnie systematyzowane i normatywnie wzmacniane przez Marthę Nussbaum, koncentruje się na dobrostanie rozumianym jako realna wolność działania, a nie jako posiadanie zasobów, formalnych praw czy nawet osiągniętych rezultatów (Sen, 1992, 1999; Nussbaum, 2011, 2016). W przeciwieństwie do ujęć ekonomicznych i instytucjonalnych, które oceniają rozwój edukacyjny przez pryzmat wskaźników uczestnictwa, liczby certyfikatów czy poziomu dochodów, CA zakłada, że kluczowe znaczenie ma to, co jednostka faktycznie może zrobić i kim może się stać, przy uwzględnieniu całokształtu warunków społecznych, kulturowych i materialnych. W tym ujęciu edukacja jest rozumiana nie jako dystrybucja zasobów, lecz jako proces poszerzania realnych możliwości działania jednostek (Walker, 2006a; Unterhalter, 2009;).

Centralnym pojęciem tej teorii jest *capability*, rozumiane jako zbiór realnych możliwości wyboru i działania dostępnych jednostce. *Capabilities* nie są tożsame ani z zasobami, ani z faktycznie zrealizowanymi

działaniami. Ich znaczenie polega na tym, że tworzą przestrzeń wolności, w ramach której jednostka może (ale nie musi) podejmować określone działania. To swoiste potencjały możliwości. Dopiero konkretnie zrealizowane działania i stany bycia Sen określa mianem *functionings* (funkcjonowań), takich jak zdobycie zawodu, podjęcie pracy, zmiana kwalifikacji czy stabilizacja zawodowa (Sen, 1999). Z perspektywy edukacji zawodowej rozróżnienie to ma kluczowe znaczenie, ponieważ pozwala oddzielić sam fakt istnienia oferty edukacyjnej od realnej możliwości jej wykorzystania.

Proces konwersji zasobów i potencjałów na funkcjonowania jednostek jest zróżnicowany społecznie i zależy od szeregu czynników, które w literaturze przedmiotu określane są jako czynniki konwersji (*conversion factors*). Obejmują one zarówno uwarunkowania strukturalne (klasa społeczna, pozycja ekonomiczna, rynek pracy), instytucjonalne (m.in. dostępność szkół, kursów, dostępność komunikacyjna, oferta kierunkowa/programowa, procedury rekrutacyjne), jak i kulturowe oraz indywidualne (m.in. habitus, aspiracje, zdrowie, obowiązki opiekuńcze) (Robeyns, 2005; Unterhalter, 2009).

W tym miejscu *capability approach* wchodzi w bezpośredni dialog z teorią Bourdieu. Habitus może być interpretowany jako jeden z kluczowych kulturowych czynników konwersji, który wpływa na to, czy jednostka postrzega określoną ofertę edukacyjną jako dostępną, sensowną i definiowaną w kategoriach dla siebie. Jednak w przeciwieństwie do ujęcia *stricte* reprodukcyjnego, CA pozwala analizować sytuacje, w których habitus nie determinuje jednoznacznie trajektorii, lecz współdziała z instytucjonalnym wsparciem, informacją i zasobami, umożliwiając stopniowe poszerzanie przestrzeni możliwości. W tym sensie *capability approach* wprowadza do analizy edukacji zawodowej kategorię potencjalnej zmiany, bez popadania w indywidualistyczny woluntaryzm.

Zastosowanie *capability approach* do analizy funkcjonowania ekosystemu edukacji zawodowej pozwala również osadzić ją w szerszym kontekście społeczeństwa ryzyka. W warunkach niepewności rynków pracy, fragmentaryzacji karier i dezaktualizacji kwalifikacji edukacja przestaje być jednorazową inwestycją o przewidywalnym zwrocie. Z perspektywy CA nie chodzi jednak wyłącznie o adaptację do ryzyka, lecz o to, czy system edukacyjny zwiększa zdolność jednostek do radzenia sobie

z niepewnością poprzez poszerzanie wachlarza realnych opcji wyboru. Jak zauważa Sen, wolność wyboru ma szczególną wartość właśnie w warunkach niepewności, ponieważ pozwala reagować na zmiany bez konieczności ponoszenia nieproporcjonalnych kosztów (Sen, 1999). W tym kontekście edukacja zawodowa może być analizowana jako element ekosystemu *capabilities*. Ekosystem ten obejmuje nie tylko szkoły, uczelnie i kursy, lecz także rynek pracy, instytucje wsparcia, infrastrukturę transportową, lokalne sieci społeczne oraz normy kulturowe regulujące aspiracje i wyobrażenia o przyszłości. Badania empiryczne wykorzystujące CA w analizie edukacji wskazują, że to właśnie interakcja tych elementów decyduje o tym, czy edukacja staje się realnym zasobem rozwojowym, czy jedynie formalnym etapem biograficznym (Walker, 2006b).

Z perspektywy regionalnej *capability approach* umożliwia uchwycenie różnicowań, które pozostają niewidoczne w analizach opartych wyłącznie na wskaźnikach instytucjonalnych. Regiony peryferyjne, charakteryzujące się niską gęstością zaludnienia, ograniczoną ofertą transportową, starzeniem się populacji oraz odpływem młodych mieszkańców, mogą formalnie dysponować ofertą edukacji zawodowej, która jednak nie przekłada się na realne *capabilities* mieszkańców. Jak pokazują badania regionalne inspirowane podejściem CA, dostępność instytucji nie jest równoznaczna z dostępnością możliwości, jeśli koszty czasowe, finansowe i symboliczne przekraczają zdolność jednostek do ich poniesienia (Biggeri, Ferrannini, 2014). Podobne wnioski formułowane są w polskich badaniach nad wykluczeniem społecznym i dostępnością usług publicznych, które wskazują, że formalna obecność instytucji nie eliminuje barier uczestnictwa wynikających z nierówności zasobów, kompetencji kulturowych i uwarunkowań terytorialnych (Golinowska, 2001; Theiss, 2014; Warzywoda-Kruszyńska, 2012).

Szczególną wagę w *capability approach* ma pojęcie agencji, rozumianej jako zdolność jednostki do kształtowania własnego życia w sposób refleksyjny i celowy. W przeciwieństwie do ujęć, które utożsamiają sprawczość z indywidualną przedsiębiorczością, Sen podkreśla jej relacyjny i społecznie osadzony charakter. Agencja nie jest cechą jednostki, lecz efektem relacji między jednostką a strukturą możliwości, jaką oferuje jej otoczenie społeczne (Sen, 1999; Robeyns, 2017). W odniesieniu do edukacji zawodowej oznacza to, że wybory edukacyjne nie mogą być

analizowane wyłącznie jako adaptacyjne reakcje na rynek pracy, lecz jako wyraz ograniczonej lub poszerzonej sprawczości, kształtowanej przez dostęp do informacji, doradztwa i wsparcia instytucjonalnego.

*Capability approach* oferuje również narzędzia do analizy równości szans w ujęciu dynamicznym. Zamiast porównywać wyłącznie rezultaty (np. poziom wykształcenia), CA pozwala analizować, czy różne grupy społeczne dysponują porównywalnym zestawem możliwości działania. W kontekście edukacji zawodowej oznacza to zwrócenie uwagi na nierównomierną dystrybucję infrastruktury szkoleniowej, różnice w jakości praktycznej nauki zawodu, dostępność kursów dla dorosłych czy wsparcie w zakresie kompetencji kluczowych. Badania pokazują, że koncentracja zasobów edukacyjnych w głównych ośrodkach miejskich prowadzi do systematycznego ograniczania *capabilities* mieszkańców mniejszych miejscowości, nawet przy formalnej równości dostępu do systemu (Unterhalter, Walker, 2007).



**Schemat 2. Mechanizm konwersji w edukacji zawodowej wg CA**

Źródło: opracowanie własne.

Z punktu widzenia możliwości oddziaływania na kształt polityki publicznej (tak w tej książce traktując regulacje dotyczące edukacji zawodowej) *capability approach* pełni jednocześnie funkcję diagnostyczną i normatywną. Pozwala bowiem identyfikować wąskie gardła systemu edukacji zawodowej, które mimo formalnej dostępności oferty ograniczają konwersję posiadanych zasobów w realne możliwości działania jednostek. Obejmują one nie tylko rozwiązania programowe czy instytucjonalne

(np. sztywne programy nauczania, niedostosowane do zróżnicowanych potrzeb uczniów i dorosłych uczących się, ograniczony dostęp do wysokiej jakości praktyk zawodowych, brak wsparcia doradczego) lub bariery instytucjonalne utrudniające łączenie kształcenia z pracą. Znaczenie mają tu także czynniki organizacyjne i infrastrukturalne, takie jak dostępność transportu publicznego, czas i koszty dojazdów do placówek kształcenia zawodowego czy możliwość zamieszkania w pobliżu szkoły. W takich przypadkach edukacja zawodowa istnieje jako możliwość formalna, ale nie jako realnie osiągalna opcja biograficzna. Jednocześnie *capability approach* wprowadza wymiar normatywny, przesuując akcent polityk edukacyjnych z prostego zwiększania podaży miejsc szkoleniowych, kursów czy certyfikatów na poszerzanie rzeczywistych wolności i zdolności wyboru. Oznacza to, że celem polityki nie jest wyłącznie to, aby jednostki mogły rozpocząć kształcenie, lecz aby były w stanie je ukończyć, wykorzystać nabyte kwalifikacje oraz elastycznie reagować na zmieniające się warunki rynku pracy. W tym sensie podejście to umożliwia reinterpretację edukacji zawodowej jako narzędzia rozwoju społecznego, a nie jedynie instrumentu dostosowania do bieżących potrzeb gospodarki (Sen, 2009; Nussbaum, 2011, 2016).

Włączenie *capability approach* do analizy regionalnych ekosystemów edukacji zawodowej pozwala zatem na połączenie trzech poziomów analizy: strukturalnych uwarunkowań i ryzyk, kulturowych mechanizmów reprodukcji oraz potencjałów zmiany. Edukacja zawodowa przestaje być wówczas postrzegana wyłącznie jako ścieżka drugiego wyboru lub techniczna odpowiedź na zapotrzebowanie gospodarki, a zaczyna być analizowana jako przestrzeń, w której rozstrzyga się zakres realnych możliwości działania jednostek w warunkach niepewności społecznej. W tym sensie *capability approach* stanowi logiczne i teoretycznie spójne uzupełnienie wcześniejszych rozważań nad habitusem, kapitałem kulturowym i społeczeństwem ryzyka, przesuując akcent z opisu ograniczeń na analizę potencjałów ich przekraczania.



**Część II**

**Ramy metodologiczne**



## Rozdział 3

# Podstawowe ustalenia badawcze

### 3.1. Zrozumienie roli edukacji zawodowej w województwie lubuskim. Cele analiz

Celem książki jest zrozumienie roli edukacji zawodowej w regionalnym porządku społecznym na przykładzie województwa lubuskiego. Edukacja zawodowa traktowana jest tu nie tylko jako segment systemu oświaty, lecz jako element szerszego układu relacji łączących instytucje edukacyjne, lokalny rynek pracy, polityki publiczne oraz biograficzne doświadczenia mieszkańców regionu. Zamiast oceniać edukację zawodową w kategoriach skuteczności lub nieskuteczności, książka koncentruje się na rekonstrukcji tego, jak system ten funkcjonuje w praktyce społecznej oraz jakie możliwości i ograniczenia tworzy dla różnych grup mieszkańców regionu.

Pierwszym celem analiz jest identyfikacja regionalnej struktury edukacji zawodowej jako układu instytucjonalnego i przestrzennego. Obejmuje to rozpoznanie rozmieszczenia szkół i oferty kształcenia, dostępności transportowej, powiązań z lokalnym rynkiem pracy oraz znaczenia instytucji publicznych wspierających proces kształcenia. Analiza ta pozwala uchwycić, w jaki sposób rozwiązania systemowe przyjmują konkretną postać w warunkach regionu o zróżnicowanej dostępności infrastruktury edukacyjnej, rozproszonej strukturze osadniczej i specyficznym profilu gospodarczym.

Drugim celem książki jest zrozumienie, w jaki sposób mieszkańcy regionu podejmują decyzje edukacyjne i jak interpretują znaczenie edukacji zawodowej w swoich biografiach. Analiza obejmuje zarówno młodzież

stojącą przed wyborem szkoły ponadpodstawowej, jak i dorosłych uczestników kształcenia. Szczególna uwaga poświęcona jest temu, jak doświadczenia szkolne, pochodzenie społeczne, lokalne warunki rynku pracy oraz dostępne wzory biograficzne wpływają na postrzeganie możliwych ścieżek edukacyjno-zawodowych. W tym ujęciu wybory edukacyjne są traktowane jako praktyki radzenia sobie z niepewnością oraz strategie dostosowane do lokalnych warunków życia, a nie wyłącznie jako efekt aspiracji lub kalkulacji ekonomicznej.

Kolejnym celem jest rozpoznanie warunków, które decydują o tym, czy edukacja zawodowa staje się realną możliwością rozwojową, czy jedynie formalnie dostępną instytucją. Analiza koncentruje się na czynnikach wpływających na możliwość korzystania z oferty edukacyjnej, takich jak odległość od placówek kształcenia, koszty uczestnictwa, organizacja zajęć, dostęp do informacji i doradztwa czy wsparcie instytucjonalne. Pozwala to pokazać, że funkcjonowanie edukacji zawodowej jest silnie zróżnicowane przestrzennie i społecznie, a formalna dostępność instytucji nie zawsze przekłada się na możliwość ich wykorzystania w praktyce.

Istotnym celem książki jest również rekonstrukcja instytucjonalnego kontekstu funkcjonowania edukacji zawodowej w regionie oraz zróżnicowania zasobów edukacyjnych dostępnych na poziomie lokalnym. Analiza obejmuje znaczenie środowiska instytucjonalnego powiatów, dostępności doradztwa zawodowego, oferty edukacyjnej oraz relacji między szkołami, samorządami i rynkiem pracy. Pozwala to pokazać, że funkcjonowanie edukacji zawodowej jest silnie zakorzenione w lokalnych układach instytucjonalnych, które współkształtują zakres możliwości edukacyjnych mieszkańców regionu i różnicują ich doświadczenia uczestnictwa w systemie kształcenia.

W szerszym sensie książka zmierza do rekonstrukcji mechanizmów, poprzez które edukacja zawodowa współtworzy regionalny układ możliwości życiowych. Oznacza to próbę zrozumienia, kiedy edukacja zawodowa pełni funkcję stabilizującą i rozwojową, a kiedy staje się elementem adaptacji do istniejących ograniczeń strukturalnych. Analizy prowadzone w kolejnych rozdziałach pokazują, że znaczenie edukacji zawodowej nie jest dane raz na zawsze, lecz powstaje w interakcji między instytucjami edukacyjnymi, rynkiem pracy, lokalnym kontekstem społecznym i biografiami jednostek.

## 3.2. Źródła danych empirycznych

Podstawą analiz empirycznych prezentowanych w niniejszej książce są wyniki badań zrealizowanych w ramach projektu „Umiejętności tworzą możliwości. Zbudowanie systemu koordynacji i monitorowania regionalnych działań na rzecz kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego oraz uczenia się przez całe życie, w tym uczenia się dorosłych”, prowadzonego w latach 2023–2026. Projekt ten miał charakter diagnostyczno-analityczny i był ukierunkowany na wielowymiarowe rozpoznanie funkcjonowania systemu edukacji zawodowej w województwie lubuskim, ze szczególnym uwzględnieniem jego powiązań z rynkiem pracy, strukturą instytucjonalną regionu oraz doświadczeniami i potrzebami różnych kategorii mieszkańców. Projekt był finansowany ze środków publicznych, w ramach instrumentów polityki regionalnej i rynku pracy<sup>1</sup>, co miało istotne znaczenie dla jego aplikacyjnego, a zarazem analitycznego charakteru.

Metodologicznie projekt został zaprojektowany jako badanie wielomodułowe, łączące analizę danych zastanych, badania ilościowe oraz jakościowe, a także elementy innowacji metodologicznej w postaci gry symulacyjnej. Taka konstrukcja pozwoliła na uchwycenie złożoności badanego zjawiska oraz na analizę edukacji zawodowej z perspektywy różnych aktorów systemu. Kluczowym założeniem projektu było bowiem odejście od jednowymiarowej diagnozy instytucjonalnej na rzecz rekonstrukcji regionalnego ekosystemu edukacji zawodowej jako układu relacji, interesów i doświadczeń.

Badania, na których opiera się niniejsza książka, miały charakter modułowy i wieloetapowy. Ich wspólnym celem było możliwie szerokie uchwycenie funkcjonowania edukacji zawodowej w województwie lubuskim – nie tylko jako fragmentu systemu oświaty, lecz jako elementu szerszego porządku społecznego, powiązanego z rynkiem pracy, politykami publicznymi oraz biograficznymi strategiami mieszkańców regionu. Poszczególne moduły koncentrowały się na odmiennych poziomach

---

<sup>1</sup> Inwestycja A3.1.1 KPO „Wsparcie rozwoju nowoczesnego kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego oraz uczenia się przez całe życie”.

analizy i perspektywach aktorów, tworząc wielowymiarowe tło dla prowadzonych w książce interpretacji<sup>2</sup>.

Punktem wyjścia była diagnoza systemowa edukacji zawodowej w województwie lubuskim, oparta na analizie danych zastanych oraz dokumentów strategicznych i planistycznych. Moduł ten pozwolił zrekonstruować formalne ramy funkcjonowania systemu: strukturę oferty kształcenia zawodowego, jej rozmieszczenie terytorialne, podstawy prawne oraz deklarowane cele polityki edukacyjnej i rynku pracy. Analiza ta pełniła funkcję kontekstową – nie tyle dostarczała ocen, ile tworzyła punkt odniesienia dla dalszych analiz empirycznych, osadzając je w realiach instytucjonalnych regionu.

Drugim istotnym obszarem była analiza sieci współpracy w obszarze edukacji zawodowej. Skoncentrowano się tu na relacjach pomiędzy szkołami zawodowymi, organami prowadzącymi, pracodawcami oraz innymi podmiotami uczestniczącymi w kształtowaniu oferty edukacyjnej. Celem tego modułu było uchwycenie, w jaki sposób system edukacji zawodowej funkcjonuje w praktyce – poprzez formalne i nieformalne mechanizmy koordynacji, współdziałania i negocjowania interesów. Analizy obejmowały zarówno perspektywę instytucjonalną, jak i doświadczenia aktorów zaangażowanych w codzienne funkcjonowanie systemu, co pozwoliło zidentyfikować typowe wzorce współpracy oraz pojawiające się bariery.

Trzecim modułem były badania mieszkańców województwa lubuskiego, których celem było rozpoznanie ich doświadczeń edukacyjnych, potrzeb rozwojowych, oczekiwań wobec edukacji oraz planów zawodowych i migracyjnych. W tym obszarze szczególną uwagę poświęcono powiązaniom między edukacją a pracą zawodową na różnych etapach życia. Badania objęły zarówno osoby dorosłe, jak i młodzież uczącą się w szkołach zawodowych, a także osoby znajdujące się u progu aktywności zawodowej. Moduł ten miał kluczowe znaczenie dla rekonstrukcji społecznych znaczeń edukacji zawodowej oraz sposobów, w jakie jednostki interpretują jej użyteczność w kontekście lokalnego rynku pracy i własnych biografii.

---

<sup>2</sup> Więcej informacji o projekcie oraz raporty ze wszystkich zrealizowanych badań dostępne są na stronie <https://wupedukacja.pl> (dostęp: 6.05.2026).

Czwarty moduł dotyczył perspektywy pracodawców i koncentrował się na ich doświadczeniach współpracy z systemem edukacji zawodowej oraz oczekiwaniach wobec kompetencji absolwentów. Analizy w tym obszarze pozwoliły uchwycić napięcia między logiką edukacyjną a logiką rynku pracy, a także zidentyfikować obszary względnej zgodności i rozbieżności między ofertą kształcenia a realnym zapotrzebowaniem na umiejętności i kwalifikacje. Moduł ten pełnił funkcję uzupełniającą wobec analiz prowadzonych z perspektywy uczniów i mieszkańców, umożliwiając wielostronne spojrzenie na funkcjonowanie edukacji zawodowej.

Całość projektu uzupełniały badania skoncentrowane na wybranych grupach i sektorach, w tym: cudzoziemcach (a także uchodźcach), organizacjach trzeciego sektora oraz instytucjach kultury. Dodatkowo zrealizowano badania dotyczące aspiracji edukacyjno-zawodowych uczniów ósmych klas szkół podstawowych i rozpoczynających szkołę licealistów, a także perspektywy studentów uczelni wyższych z regionu. Choć te moduły nie stanowią centralnego przedmiotu analiz prowadzonych w niniejszej książce, ich wyniki pozwalają lepiej zrozumieć zróżnicowanie doświadczeń edukacyjnych i zawodowych w regionie oraz umiejscowić edukację zawodową w szerszym krajobrazie uczenia się przez całe życie.

Należy przy tym podkreślić, że nie wszystkie zgromadzone dane i wyniki badań zostały w książce wykorzystane w pełnym zakresie. Analizy mają charakter selektywny i sygnałny – skoncentrowany na tych wątkach, które są kluczowe z punktu widzenia przyjętych założeń teoretycznych oraz weryfikacji sformułowanych hipotez. Celem książki nie jest wyczerpująca prezentacja wszystkich rezultatów projektu, lecz ich socjologiczna interpretacja, pozwalająca lepiej zrozumieć mechanizmy kształtujące rolę edukacji zawodowej w regionalnym porządku społecznym.

Przyjęte rozwiązania metodologiczne były konsekwencją zarówno charakteru analizowanego problemu, jak i specyfiki regionu oraz dostępnych źródeł danych. Badania ilościowe realizowane wśród uczniów szkół zawodowych oraz mieszkańców województwa (wykorzystywane w niniejszej książce w największym stopniu) oparto na doborze kwotowym, co wiąże się z ograniczeniami w zakresie klasycznego wnioskowania statystycznego. Ograniczenia te nie były jednak efektem nieuwagi metodologicznej, lecz świadomym wyborem wynikającym z celów badania, które nie koncentrowały się na precyzyjnej estymacji częstości zjawisk

w populacji, lecz na identyfikacji różnicowań, wzorów i mechanizmów społecznych kształtujących wybory edukacyjne i zawodowe.

W centrum analiz znalazły się relacje między zmiennymi, a nie same poziomy deklaracji. Tego rodzaju analizy – zwłaszcza dotyczące orientacji edukacyjnych, strategii radzenia sobie z ryzykiem czy sposobów postrzegania dostępnych możliwości – są w mniejszym stopniu wrażliwe na brak losowości próby, o ile zachowana jest kontrola kluczowych cech strukturalnych badanej populacji. Dobór kwotowy umożliwił odtworzenie istotnych wymiarów różnicowania społecznego, co stanowiło warunek konieczny do prowadzenia analiz porównawczych. Podobną logiką kierowano się w przypadku badań realizowanych metodą CATI wśród mieszkańców województwa, gdzie dobór kwotowy połączono z losowym wyborem numerów telefonicznych. Pozwoliło to z jednej strony zachować kontrolę nad strukturą próby, z drugiej zaś zwiększyć jej porównywalność i wiarygodność w analizach regionalnych.

Przeprowadzone analizy statystyczne mają przede wszystkim charakter eksploracyjny i porównawczy. Ich celem nie jest przewidywanie zjawisk ani wykazywanie jednoznacznych zależności przyczynowych, lecz rozpoznanie ogólnych kierunków zależności oraz powtarzających się wzorów współwystępowania różnych zjawisk związanych z edukacją zawodową. Analizy ilościowe służą tu przede wszystkim lepszemu uporządkowaniu materiału empirycznego i uchwyceniu relacji między badanymi zjawiskami, a nie ścisłemu testowaniu modeli statystycznych.

Zastosowane w badaniu zmienne złożone, indeksy i typologie nie były tworzone po to, aby opisać skalę występowania określonych cech w populacji, lecz aby uchwycić dominujące sposoby myślenia o edukacji, interpretowania własnej sytuacji oraz podejmowania decyzji edukacyjnych. Ich znaczenie polegało na możliwości dostrzeżenia powtarzalnych układów czynników i strategii działania, a nie na statystycznym uogólnianiu wyników na całą populację. W tym sensie dane ilościowe pełnią w książce funkcję narzędzia pomagającego zrozumieć procesy społeczne, a nie wyłącznie narzędzia pomiaru.

Całość wyników ilościowych została ponadto osadzona w szerokim kontekście danych zastanych oraz materiałów jakościowych, w tym wywiadów z pracodawcami i przedstawicielami instytucji. Taka triangulacja źródeł i metod pozwoliła zminimalizować ryzyko nadinterpretacji

wyników oraz wzmocnić ich trafność interpretacyjną. W efekcie przyjęta strategia badawcza umożliwiła pogłębioną diagnozę systemu edukacji w regionie, uwzględniającą zarówno strukturalne uwarunkowania, jak i perspektywę aktorów funkcjonujących w jego obrębie, nawet jeśli nie spełniała wszystkich rygorów klasycznego doboru losowego.

### 3.3. Hipotezy dotyczące funkcjonowania edukacji zawodowej w województwie lubuskim

Realizacja założonych celów badawczych wymaga empirycznej weryfikacji hipotez, które porządkują analizę relacji między edukacją zawodową, strukturą społeczną oraz zmieniającymi się warunkami rynku pracy. Hipotezy te nie pełnią wyłącznie funkcji testowalnych twierdzeń, lecz stanowią ramę interpretacyjną umożliwiającą powiązanie danych empirycznych z szerszymi koncepcjami teoretycznymi z zakresu socjologii edukacji, pracy i nierówności społecznych. Ich sformułowanie pozwala uchwycić zarówno mechanizmy reprodukcji społecznej, jak i obszary potencjalnych zmian oraz napięć między formalną dostępnością edukacji a realnymi możliwościami działania jednostek.

Punktem wyjścia dalszych analiz jest założenie, że edukacja zawodowa nie funkcjonuje jako neutralny element systemu edukacyjnego, lecz jako obszar silnie uwikłany w struktury społeczne, nierówności symboliczne oraz zmienne warunki rynku pracy. W tym sensie jej społeczne postrzeganie, wybór oraz realne efekty nie mogą być analizowane wyłącznie przez pryzmat formalnej dostępności oferty czy obiektywnych wskaźników zatrudnieniowych, lecz wymagają osadzenia w szerszych ramach teoretycznych.

Pierwsza hipoteza zakłada, że społeczne postrzeganie edukacji zawodowej oraz zakres ścieżek uznawanych za realistyczne są zróżnicowane w zależności od kapitału kulturowego wynikającego z pochodzenia jednostek. Odwołując się do teorii Pierre'a Bourdieu, przyjmuje się, że decyzje edukacyjne są zawsze usytuowane społecznie i dokonywane w ramach habitusu, który wyznacza nie tylko aspiracje, lecz także granice tego, co jawi się jako możliwe, sensowne i na miarę subiektywnie postrzeganych

możliwości jednostki. Edukacja zawodowa, mimo zmian strukturalnych na rynku pracy i rosnącego zapotrzebowania na kwalifikacje techniczne, pozostaje obciążona niższym prestiżem symbolicznym, co sprawia, że jej ocena nie jest prostą funkcją racjonalnych kalkulacji ekonomicznych, lecz efektem długotrwałej reprodukcji hierarchii społecznych (Bourdieu, 1986; Bourdieu, Passeron, 1977).

Druga hipoteza koncentruje się na interpretacji edukacji zawodowej w warunkach niepewności rynku pracy. Zakłada ona, że zarówno uczniowie, jak i dorośli uczestnicy kształcenia zawodowego postrzegają tę formę edukacji jako strategię względnie bezpieczną i przewidywalną. Uzasadnienie tej hipotezy oparte jest na połączeniu teorii racjonalnego wyboru Raymonda Boudona z koncepcją społeczeństwa ryzyka Ulricha Becka. W tym ujęciu racjonalność decyzji edukacyjnych nie polega na maksymalizacji potencjalnych zysków, lecz na minimalizacji ryzyka porażki i ograniczaniu strat w warunkach niestabilności i niepewności. Edukacja zawodowa jawi się zatem jako forma racjonalności ostrożnej, umożliwiającej relatywnie szybkie wejście na rynek pracy lub utrzymanie zatrudnienia, nawet kosztem rezygnacji z bardziej prestiżowych, lecz mniej przewidywalnych ścieżek (Beck, 2002).

Trzecia hipoteza przesuwaa akcent z poziomu wyborów na poziom realnych możliwości działania. Odwołując się do podejścia *capability approach* Amartyi Sena, zakładam, że formalna dostępność edukacji zawodowej nie przekłada się automatycznie na poszerzenie rzeczywistych *capabilities* jednostek. Kluczowe znaczenie ma tu proces konwersji zasobów w realne możliwości, który może być ograniczany przez bariery infrastrukturalne, instytucjonalne, kulturowe oraz przestrzenne. W efekcie nawet rozbudowana oferta edukacyjna może generować zróżnicowane rezultaty społeczne w zależności od miejsca zamieszkania, pozycji społecznej czy dostępu do wsparcia, prowadząc do reprodukcji nierówności w realnych efektach kształcenia (Sen, 2009; Nussbaum, 2011).

Czwarta hipoteza wpisuje się w refleksję nad płynną nowoczesnością i niestabilnością współczesnych karier zawodowych. Zakłada ona, że edukacja zawodowa przestaje być jednorazowym etapem biografii, a coraz częściej staje się elementem cyklicznych strategii adaptacyjnych. W warunkach fragmentaryzacji karier, prekaryzacji pracy i zaniku linearnego modelu przejścia na linii szkoła–zawód rośnie znaczenie powrotów

do edukacji, przekwalifikowania i uczenia się w dorosłości. Koncepcje Zygmunta Baumana oraz analizy Guya Standinga i Arnego Kalleberga wskazują, że edukacja zawodowa pełni dziś funkcję narzędzia adaptacji do zmiennych warunków rynku pracy, a nie stabilnego fundamentu długoterminowej tożsamości zawodowej (Bauman, 2006; Standing, 2011).

Piąta hipoteza dotyczy roli otoczenia instytucjonalnego w poszerzaniu realnych możliwości edukacyjnych. Łącząc podejście *capability* z krytyczną socjologią edukacji, zakłada się, że sprawczość jednostek nie jest cechą indywidualną, lecz relacyjną – współkształtowaną przez dostęp do informacji, funkcjonowanie elementów doradztwa oraz przejrzystość systemu edukacyjnego. Instytucjonalne wsparcie informacyjne i doradcze może pełnić funkcję kluczowego mechanizmu kompensacyjnego, szczególnie w grupach o niższym kapitale kulturowym, umożliwiając im lepszą orientację w dostępnych ścieżkach oraz skuteczniejsze wykorzystanie istniejących zasobów edukacyjnych (Sen, 2009; Ball, 2003).



## **Część III**

# **Konteksty analityczne**



## Rozdział 4

# Strukturalne konteksty edukacji zawodowej

### 4.1. Od niedoboru pracy do niedoboru ludzi – zmiana wzorców funkcjonowania rynku pracy

Analizowanie systemu edukacji w perspektywie regionalnej wymaga jednoczesnego uwzględnienia uwarunkowań strukturalnych, procesów reprodukcji społecznej oraz zmienności kontekstów rynkowych, w których edukacja podlega praktycznej weryfikacji. Dynamika rynku pracy (szczególnie w perspektywie regionalnej i lokalnej) nie tylko określa ramy włączania kompetencji w procesy zatrudnienia, lecz także wpływa na sensowność i trwałość podejmowanych wyborów edukacyjnych. W tym układzie edukacja funkcjonuje jako przestrzeń pośrednicząca między biografiami jednostek a zmieniającymi się strukturami możliwości, a jej efektywność zależy od stopnia dopasowania do regionalnych warunków społeczno-gospodarczych.

Połączenie edukacji z uwarunkowaniami rynku pracy pozwala uchwycić napięcie między utrwalonymi orientacjami a rosnącą niepewnością dokonywanych przez jednostki wyborów. System edukacji staje się wówczas nie tyle mechanizmem linearnie prowadzącym do określonych pozycji zawodowych, ile elementem szerszego układu, w którym znaczenie ma dostęp do zasobów, zdolność ich wykorzystania oraz możliwość adaptacji do zmieniających się warunków rynku pracy. Takie podejście umożliwia analizę edukacji nie tylko jako odpowiedź na zapotrzebowanie gospodarki, lecz jako jeden z kluczowych obszarów kształtowania długofalowych zdolności rozwojowych regionu.

Ostatnie dwie dekady przyniosły głęboką zmianę wzorców funkcjonowania rynków pracy, zarówno w wymiarze globalnym, jak i krajowym, ale także regionalnym i lokalnym. W ujęciu długofalowym można mówić o przejściu od dominacji problemu bezrobocia strukturalnego i nadwyżki podaży pracy do sytuacji coraz częściej określanej mianem rynku pracownika, choć określenie to wymaga istotnych socjologicznych doprecyzowań (Standing, 2011). Zmiana ta nie oznacza bowiem zaniku nierówności ani stabilizacji biografii zawodowych, lecz raczej ich przekształcenie, uwzględniające wielość nowych form ryzyka, presji demograficznych i reorganizacji relacji między kapitałem a pracą (Beck, 2002; Bauman, 2007). Rynek pracownika oznacza sytuację, w której to w większym stopniu pracodawcy mają trudności ze znalezieniem odpowiednich pracowników, a osoby poszukujące pracy mogą wybierać spośród kilku ofert. Nie chodzi jednak o pełną przewagę pracowników, lecz o zmianę proporcji sił w określonych sektorach i regionach (Goldthorpe, 2000; Domański, 2007). Przykładem mogą być branże produkcyjna, logistyczna lub techniczna, w których firmy konkurują o pracowników nie tylko wysokością wynagrodzeń, lecz często także dodatkowymi benefitami, elastycznym czasem pracy czy stabilnością zatrudnienia (Kryńska, Kwiatkowski, 2019). Jednocześnie rynek pracownika nie obejmuje wszystkich zawodów w równym stopniu, zdecydowanie częściej dotyczy wykwalifikowanych pracowników – techników, operatorów maszyn czy specjalistów – niż osób wykonujących prace proste lub zatrudnionych na umowach tymczasowych. Jest to więc zjawisko fragmentaryczne i nierówne, więc nie jest uniwersalnym doświadczeniem wszystkich uczestników rynku pracy (Standing, 2011). Z perspektywy codziennych doświadczeń rynek pracownika oznacza także zmianę rodzaju niepewności, z jaką mierzą się jednostki. Maleje lęk przed samym brakiem pracy, ale rośnie obawa przed utratą atrakcyjnej pozycji zawodowej, niedopasowaniem kwalifikacji lub koniecznością częstych zmian miejsca zatrudnienia. Na przykład młody pracownik z wykształceniem zawodowym może stosunkowo łatwo znaleźć pierwszą pracę w lokalnym zakładzie, lecz jednocześnie musi liczyć się z tym, że wraz ze zmianami technologicznymi jego umiejętności będą wymagały aktualizacji, uzupełnień lub zmiany (Brown, Lauder, Ashton, 2011). W tym sensie rynek pracownika sprzyja mobilności i negocjowaniu warunków, ale

jednocześnie wzmacnia presję na ciągłe uczenie się, *reskilling* i samodzielne dbanie o własną zatrudnialność na rynku pracy. Dla edukacji zawodowej oznacza to konieczność przygotowywania uczniów nie tylko do konkretnego zawodu, lecz także do radzenia sobie z przyszłymi zmianami i wyborami zawodowymi.

Na poziomie globalnym procesy związane z tymi rynkowymi zmianami bezpośrednio wiążą się z fragmentaryzacją łańcuchów produkcji, postępującą automatyzacją, cyfryzacją oraz relokacją przemysłu (c). Po pierwsze, przekłada się to na rynki regionalne i lokalne. Poszczególne etapy gospodarki przemysłowej, takie jak projektowanie, produkcja komponentów, montaż, logistyka czy serwis, realizowane są w różnych miejscach świata, w zależności od kosztów, dostępności pracowników i infrastruktury. W praktyce prowadzi to do tego, że lokalne rynki pracy specjalizują się w wąskich segmentach produkcji, np. w montażu, obsłudze magazynów czy konkretnych procesach technologicznych. Dla pracowników oznacza to większą zależność od globalnych decyzji korporacji oraz ryzyko nagłych zmian zapotrzebowania na określone kwalifikacje.

Po drugie, automatyzacja i cyfryzacja zmieniają charakter wielu zawodów, zamiast całkowicie je eliminować. W praktyce praca coraz rzadziej polega wyłącznie na wykonywaniu powtarzalnych czynności fizycznych, a coraz częściej na obsłudze maszyn, systemów informatycznych i procesów zautomatyzowanych. Przekłada się to na wzrost znaczenia kompetencji technicznych, cyfrowych i adaptacyjnych, a jednocześnie szybszą dezaktualizację już posiadanych (czy potwierdzonych) umiejętności (Autor, Levy, Murnane, 2003; ).

Po trzecie, relokacja przemysłu polega na przenoszeniu zakładów produkcyjnych do regionów, które oferują korzystne warunki dla inwestorów, głównie dobrą infrastrukturę transportową, stabilne otoczenie prawne, dostęp do wykwalifikowanej, ale relatywnie tańszej siły roboczej oraz bliskość rynków zbytu. Jednocześnie decyzje o inwestycjach mogą być odwracalne, co zwiększa niepewność zatrudnienia i uzależnia lokalne rynki pracy od globalnych strategii kapitału.

Łącznie procesy te sprawiają, że dziś praca zawodowa staje się bardziej zależna od zmian technologicznych i globalnych powiązań, a edukacja zawodowa musi przygotowywać nie tylko do konkretnego stanowiska, lecz także do funkcjonowania w środowisku, które jest zmienne, złożone

i w coraz większym stopniu powiązane z procesami zachodzącymi poza poziomem lokalnym.

Równoległe do tych przemian rynkowych obserwujemy osłabienie długoterminowych form zatrudnienia, wzrost znaczenia pracy tymczasowej, kontraktowej i platformowej, a także przesunięcie odpowiedzialności za utrzymanie zatrudnialności z instytucji na jednostki (Beck, 2002; Bauman, 2007; Standing, 2011). W tym sensie rynek pracy staje się jednym z głównych obszarów materializacji ryzyk późnej nowoczesności, a edukacja – jednym z kluczowych mechanizmów zarządzania tymi ryzykami.

Na poziomie krajowym zmiany te zostały spotęgowane przez procesy transformacyjne po 1989 roku, a następnie przez integrację z rynkiem europejskim. Polska gospodarka w ciągu ostatnich 25 lat przeszła drogę od wysokiego bezrobocia i niestabilności zatrudnienia do sytuacji relatywnego deficytu siły roboczej w wielu sektorach (Główny Urząd Statystyczny 2025; Domański, 2007; Kryńska, Kwiatkowski, 2019). Jednocześnie zmiana ta miała charakter wysoce selektywny. Poprawa wskaźników zatrudnienia nie oznaczała automatycznego wzrostu bezpieczeństwa biograficznego, lecz raczej przesunięcie ryzyka w stronę jakości pracy, stabilności dochodów i możliwości rozwoju zawodowego. W tym kontekście edukacja zawodowa zaczęła odgrywać coraz bardziej ambiwalentną rolę – z jednej strony jako narzędzie szybkiej integracji z rynkiem pracy, z drugiej jako obszar potencjalnego zamknięcia w wąskich segmentach zatrudnienia.

Innym, nadal niedostatecznie problematyzowanym wymiarem globalnych zmian (ryzyk) na rynkach pracy są procesy demograficzne, które w sposób trwały przekształcają relacje między podażą i popytem na zatrudnienie. Dotyczą one szczególnie procesów starzenia się społeczeństw. Starzenie się populacji w krajach rozwiniętych, spadek dzietności oraz wydłużanie trwania życia prowadzą do kurczenia się zasobów pracy i zmiany struktury wiekowej siły roboczej (Kotowska, 2014; Domański, 2007). W skali globalnej oznacza to narastającą konkurencję o pracowników, wzrost znaczenia migracji zarobkowych oraz presję na utrzymywanie aktywności zawodowej osób starszych. Z perspektywy socjologicznej zmiany te nie redukują ryzyka, lecz je przekształcają – maleje ryzyko bezrobocia w sensie ilościowym, natomiast rośnie ryzyko nierównego

dostępu do stabilnych i jakościowych form zatrudnienia w cyklu życia (Beck, 2002; Szafraniec, 2011).

Zmianom podlega także branżowa struktura gospodarki. Ostatnie dekady przyniosły dynamiczny rozwój sektorów opartych na logistyce, usługach biznesowych, technologiach informacyjnych, automatyce i przemyśle zaawansowanym technologicznie, przy jednoczesnym zaniku lub marginalizacji części tradycyjnych gałęzi przemysłu i zawodów opartych na prostych, rutynowych czynnościach (Sennett, 2006; Brown, Lauder, Ashton, 2011). W polskich analizach podkreśla się, że proces ten nie ma charakteru liniowego ani jednorodnego, a nowe branże często współlistnieją z sektorami niskoproduktywnymi, tworząc dualne rynki pracy o silnie zróżnicowanych warunkach zatrudnienia (Kryńska, Kwiatkowski, 2019). Zmiany branżowe nie polegają wyłącznie na zanikaniu zawodów, lecz raczej na redefinicji treści pracy i wymagań kompetencyjnych. Wiele profesji nie znika całkowicie, lecz traci swoją dotychczasową formę, a ich kontynuacja wymaga nowych umiejętności, zwłaszcza technicznych, cyfrowych i organizacyjnych (Autor, Levy, Murnane, 2003; Domański, 2010; Górniak, 2015; Instytut Badań Edukacyjnych, 2019b).

Z perspektywy edukacji zawodowej oznacza to przesunięcie akcentu z przygotowania do jednego, stabilnego zawodu na kształtowanie zdolności adaptacyjnych i gotowości do zmiany. W warunkach starzejących się społeczeństw i dynamicznie zmieniającej się struktury branżowej edukacja staje się nie tylko mechanizmem alokacji do pracy, lecz także kluczowym narzędziem podtrzymywania aktywności zawodowej i zarządzania ryzykiem społecznym w dłuższej perspektywie biograficznej (Field, 2006; OECD, 2019; Sztanderska, Grotkowska, 2017; Szafraniec, 2011).

Obok starzenia się zasobów na rynku pracy oraz zmian struktury branżowej istotnym wymiarem zmian współczesnych gospodarek (i ryzyk w nich pojawiających się) stała się rosnąca mobilność przestrzenna pracowników. Mobilność ta nie ma już charakteru jednorazowego ani wyjątkowego, lecz coraz częściej przybiera formę trwałego elementu trajektorii zawodowych, wpisanego w codzienne strategie ekonomiczne i edukacyjne jednostek oraz gospodarstw domowych (Okólski, 2012; Grabowska-Lusińska, 2012; Lisowski, 2025). Przemieszczanie się za pracą obejmuje dziś zróżnicowane formy – od migracji zagranicznych, przez mobilność wahadłową, po migracje międzyregionalne i wewnątrzregionalne, które

w odmienny sposób oddziałują na lokalne rynki pracy i systemy edukacyjne. Mobilność zagraniczna, szczególnie w obrębie Unii Europejskiej, pełni funkcję mechanizmu regulującego niedobory pracy oraz różnice płacowe między regionami. Dla wielu pracowników z obszarów peryferyjnych praca poza granicami kraju stała się długotrwałą strategią ekonomiczną, często realizowaną w trybie cyrkulacyjnym lub wahadłowym, umożliwiającym łączenie wyższych dochodów z utrzymaniem zakorzenienia lokalnego (Fihel, Kaczmarczyk, 2019; Okólski, 2012). Tego typu migracje wpływają nie tylko na strukturę podaży pracy, lecz także na aspiracje edukacyjne młodszych pokoleń, dla których mobilność międzynarodowa staje się jednym z naturalnych punktów odniesienia przy planowaniu przyszłości zawodowej.

Równolegle utrzymuje się wysoki poziom migracji międzyregionalnych, które prowadzą do koncentracji kapitału ludzkiego w największych ośrodkach miejskich kosztem mniejszych miast i obszarów wiejskich. Proces ten ma charakter selektywny, obejmując przede wszystkim osoby młode i relatywnie lepiej wykształcone, co pogłębia dysproporcje regionalne i osłabia lokalne rynki pracy w regionach peryferyjnych (Domański, 2007; Szafraniec, 2011; Herbst, 2012; Gorzelak, 2010). W tym kontekście edukacja zawodowa w mniejszych ośrodkach często pełni funkcję mechanizmu stabilizującego, przygotowując do pracy dostępnej lokalnie, ale jednocześnie ograniczając zakres możliwych wzorów mobilności.

Rzadziej analizowaną formą mobilności są migracje wewnątrzregionalne, obejmujące dojazdy do pracy i krótkodystansowe przemieszczenia między powiatami. Mają one kluczowe znaczenie dla realnej dostępności zatrudnienia, zwłaszcza w regionach o rozproszonej strukturze osadniczej i ograniczonej ofercie transportowej. Z perspektywy edukacji zawodowej oznacza to, że wybory kształcenia są często pośrednio uzależnione od wyobrażeń o możliwym zasięgu codziennej mobilności oraz od gotowości do ponoszenia kosztów czasowych i organizacyjnych związanych z dojazdami. Mobilność przestrzenna staje się tym samym jednym z istotnych czynników pośredniczących między strukturą rynku pracy a faktycznymi możliwościami działania jednostek w warunkach zmieniających się uwarunkowań społecznych.

Współczesne rynki pracy charakteryzuje także postępująca prekaryzacja zatrudnienia, rozumiana jako upowszechnienie niestabilnych,

czasowych i słabo zabezpieczonych form pracy. Jak pokazują badania, prekaryzacja nie dotyczy już wyłącznie peryferyjnych segmentów rynku, lecz coraz częściej obejmuje także osoby wykonujące prace wymagające kwalifikacji technicznych i specjalistycznych (Standing, 2011). W polskich analizach podkreśla się, że niepewność zatrudnienia stała się trwałym elementem doświadczenia zawodowego, także w sektorach przemysłowych i usługowych, dotychczas kojarzonych ze względną stabilnością (Mrozowicki, 2011; 2019). Prekaryzacja oznacza nie tylko nieregularność dochodów, lecz także ograniczoną zdolność planowania biografii zawodowej i rodzinnej, co ma istotne konsekwencje dla decyzji edukacyjnych, zwłaszcza w obszarze edukacji zawodowej, często lokowanej na styku stabilności i ryzyka.

Z procesem prekaryzacji ściśle wiąże się indywidualizacja odpowiedzialności za przebieg kariery zawodowej. W klasycznych ujęciach Ulricha Becka i Zygmunta Baumana indywidualizacja oznacza przeniesienie odpowiedzialności za sukcesy i porażki życiowe z poziomu instytucji na jednostki, przy jednoczesnym utrzymaniu strukturalnych nierówności (Beck, 2002; Bauman, 2007). Indywidualizacja nie oznacza wzrostu realnej autonomii, lecz raczej konieczność samodzielnego zarządzania ryzykiem w warunkach nierównych zasobów (Domański, 2007; Szafraniec, 2011). W kontekście edukacji zawodowej oznacza to, że od absolwentów oczekuje się elastyczności, gotowości do przekwalifikowania i mobilności, przy jednoczesnym ograniczonym wsparciu instytucjonalnym, co sprzyja reprodukcji nierówności społecznych.

Istotnym elementem transformacji rynkowej jest również zmiana znaczenia kwalifikacji i dyplomów. Liczne badania międzynarodowe wskazują na zjawisko osłabienia związku między formalnym wykształceniem a stabilną pozycją zawodową (Brown, Lauder, Ashton, 2011). W polskim kontekście wskazuje się na to, że dyplomy coraz częściej pełnią funkcję selekcyjną, a nie gwarancyjną (Domański, 2007; Sawiński, 2012). W odniesieniu do edukacji zawodowej oznacza to napięcie między formalnym potwierdzeniem kwalifikacji a ich realną wartością rynkową, zależną od kontekstu regionalnego, branżowego i technologicznego. Dyplom staje się punktem wejścia na rynek pracy, lecz nie zabezpiecza przed koniecznością dalszych inwestycji w kompetencje. W tym kontekście rośnie znaczenie uczenia się przez całe życie jako dominującego

paradygmatu funkcjonowania na rynku pracy. Jak wskazują analizy OECD *lifelong learning* przestaje być uzupełnieniem kariery zawodowej, a staje się warunkiem utrzymania zatrudnialności (Field, 2006; OECD, 2019). Uczestnictwo w uczeniu się dorosłych jest silnie zróżnicowane społecznie i przestrzennie, co prowadzi do kumulacji przewag edukacyjnych w cyklu życia (Kajta, 2018). W przypadku edukacji zawodowej oznacza to konieczność redefinicji jej roli – z instytucji przygotowującej do jednego zawodu w kierunku elementu szerszej infrastruktury uczenia się, która jednak nie wspiera wszystkich uczestników rynku pracy w równym stopniu.

**Tabela 1. Wybrane charakterystyki zmian na rynku pracy**

Wymiar analizy	Tradycyjny rynek pracy (lata 90./2000.)	Współczesny „rynek pracownika” i multiplikujące się ryzyka (2020+)
Główny lęk jednostki	Brak jakiegokolwiek pracy (bezrobocie)	Utrata pozycji, dezaktualizacja kompetencji
Charakter pracy	Stabilność, rutynowe czynności fizyczne	Obsługa systemów, automatyzacja, płynność
Odpowiedzialność	Instytucjonalna/państwowa	Indywidualizacja (zatrudnialność/ <i>employability</i> )
Rola edukacji	Przygotowanie do konkretnego zawodu	Kształtowanie elastyczności i <i>lifelong learning</i>
Mobilność	Wyjątkowa (emigracja zarobkowa)	Immanentna (wahadłowa, regionalna, cyfrowa)

Źródło: opracowanie własne.

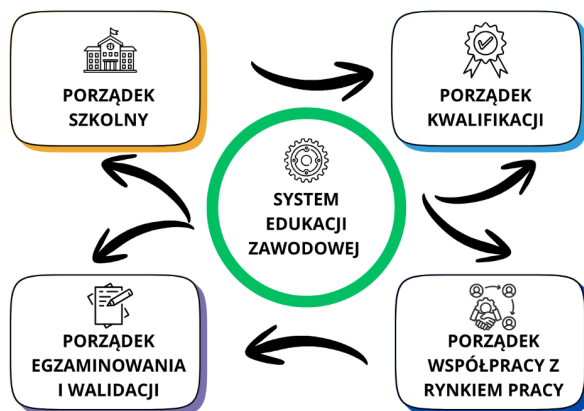
Współczesny rynek pracy – kształtowany przez zmiany demograficzne, migracyjne, technologiczne, instytucjonalne i społeczno-kulturowe – funkcjonuje w logice wielości ryzyk, które nie znikają, lecz ulegają przekształceniu i intensyfikacji. Ryzyka te dotyczą zarówno dostępu do zatrudnienia, jak i jakości pracy, stabilności biografii zawodowych oraz możliwości długofalowego planowania. W takich warunkach edukacja przestaje być jednorazowym etapem przejścia między młodością a dorosłością zawodową, a coraz częściej staje się jednym z kluczowych mechanizmów osvajania niepewności. Szczególna rola przypada tu edukacji zawodowej, która lokuje się na styku rynku pracy i systemu edukacji, reagując bezpośrednio na zmiany strukturalne, a jednocześnie przenosząc ich konsekwencje na jednostki i grupy społeczne. Edukacja zawodowa

jawi się w tym ujęciu jako obszar, w którym procesy zarządzania ryzykiem mają charakter zarówno instytucjonalny, jak i biograficzny. Z jednej strony oferuje ona względnie szybkie wejście na rynek pracy i możliwość ograniczania ryzyka bezrobocia. Z drugiej zaś coraz silniej wpisuje się w logikę ciągłej adaptacji, *reskillingu* i indywidualnej odpowiedzialności za utrzymanie zatrudnienia. To, w jakim stopniu edukacja zawodowa staje się zasobem umożliwiającym realne reagowanie na zmiany, pozostaje jednak ściśle powiązana z kapitałami kulturowymi, którymi dysponują uczestnicy systemu edukacji. Kapitały te nie działają wyłącznie jako mechanizmy selekcji czy reprodukcji nierówności, lecz także jako potencjały – zasoby interpretacyjne, orientacyjne i adaptacyjne. To one pozwalają jednostkom rozpoznawać ryzyka, oceniać dostępne ścieżki i podejmować strategie działania w warunkach niepewności.

## 4.2. System edukacji zawodowej jako część ładu instytucjonalnego państwa

Edukacja zawodowa w Polsce nie funkcjonuje jako autonomiczny, odrębny system, lecz stanowi integralny element ładu instytucjonalnego państwa, osadzony w strukturze systemu oświaty, polityki kwalifikacji oraz coraz wyraźniej w paradygmacie uczenia się przez całe życie (*lifelong learning* – LLL). Jej organizacja jest efektem współdziałania kilku porządków regulacyjnych, które wspólnie definiują ramy kształcenia, potwierdzania kwalifikacji oraz relacji z rynkiem pracy (Instytut Badań Edukacyjnych, 2019b; CEDEFOP, 2020).

Pierwszym i podstawowym porządkiem organizującym edukację zawodową w Polsce jest porządek szkolny, który określa typy szkół, w jakich odbywać się może kształcenie zawodowe, podstawy programowe, warunki realizacji kształcenia praktycznego oraz zasady nadzoru pedagogicznego. Kształcenie zawodowe jest w tym porządku umiejscowione przede wszystkim na poziomie ponadpodstawowym oraz policealnym i obejmuje zarówno przygotowanie teoretyczne, jak i praktyczne do wykonywania zawodu. Ramy funkcjonowania tego porządku wyznacza ustawa Prawo oświatowe, która definiuje zadania szkół zawodowych,

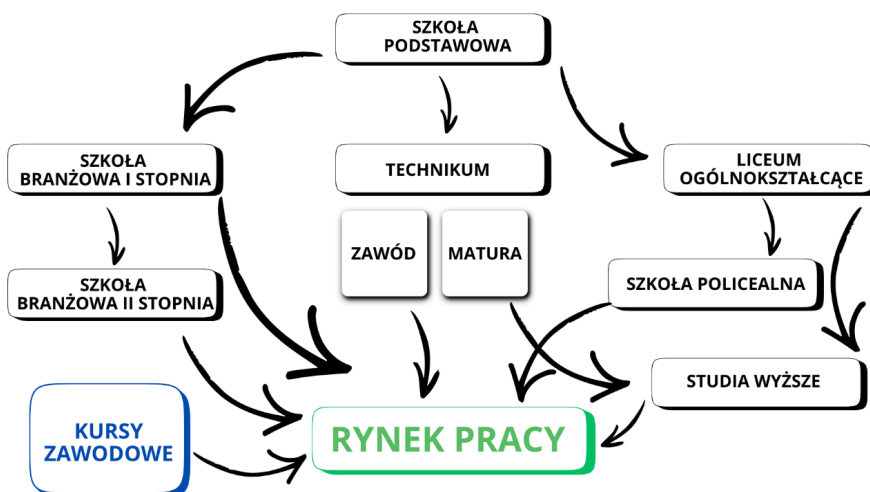


Schemat 3. Struktura systemu edukacji zawodowej w Polsce

Źródło: opracowanie własne.

kompetencje organów prowadzących oraz obowiązki państwa w zakresie zapewnienia dostępu do edukacji (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe).

W obrębie porządku szkolnego funkcjonuje kilka zasadniczych typów szkół realizujących kształcenie zawodowe.



Schemat 4. Drożność ścieżek edukacji zawodowej w Polsce

Źródło: opracowanie własne.

Podstawową formą kształcenia branżowego jest branżowa szkoła I stopnia, trwająca co do zasady trzy lata i adresowana do absolwentów szkoły podstawowej. Szkoła ta umożliwia uzyskanie pierwszych kwalifikacji zawodowych, potwierdzanych egzaminem zawodowym, oraz bezpośrednie wejście na rynek pracy. Kształcenie w branżowych szkołach I stopnia odbywa się w zawodach ujętych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego, która obecnie obejmuje 238 zawodów przyporządkowanych do 32 branż (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 2019 r.; Ministerstwo Edukacji i Nauki, 2023).

Kontynuacją tej ścieżki jest szkoła branżowa II stopnia, trwająca zazwyczaj dwa lata i dostępna dla absolwentów szkół branżowych I stopnia w zawodach, dla których wyodrębniono kwalifikację wspólną. Jej ukończenie umożliwia uzyskanie kolejnych kwalifikacji zawodowych oraz – po spełnieniu dodatkowych wymagań – przystąpienie do egzaminu maturalnego, co formalnie otwiera drogę do dalszego kształcenia, w tym do szkolnictwa wyższego (Prawo oświatowe, art. 18; Eurydice, 2023). W skali kraju branżowe szkoły II stopnia stanowią jednak relatywnie niewielki segment sieci szkół zawodowych (w roku szkolnym 2024/2025 funkcjonowały w Polsce około 252 takie szkoły), co bywa wskazywane jako ograniczenie realnej drożności tej ścieżki (CEDEFOP, 2020).

Drugim kluczowym typem szkoły zawodowej jest technikum, które łączy kształcenie ogólne i zawodowe w pięcioletnim cyklu nauczania. Technikum umożliwia jednocześnie uzyskanie kwalifikacji zawodowych oraz świadectwa dojrzałości, co czyni je instytucjonalnie podwójną ścieżką warunkującą wejście na rynku pracy, jak i do dalszej edukacji akademickiej (Instytut Badań Edukacyjnych, 2019a). Według danych Głównego Urzędu Statystycznego w roku szkolnym 2024/2025 w Polsce funkcjonowało około 1,8 tys. techników, w których kształciło się blisko 688 tys. uczniów, co czyni ten typ szkoły jednym z najważniejszych segmentów edukacji ponadpodstawowej (Główny Urząd Statystyczny, 2025).

W porządku szkolnym lokują się również szkoły policealne, przeznaczone dla osób posiadających wykształcenie średnie. Szkoły te realizują kształcenie zawodowe w cyklach od jednego do dwóch i pół roku i kończą się egzaminem zawodowym, analogicznym do egzaminów zdawanych w technikach i szkołach branżowych (Eurydice, 2023). W roku szkolnym 2024/2025 w Polsce działało około 1,2 tys. szkół policealnych,

do których uczęszczało ponad 240 tys. słuchaczy, przy czym znaczną część tej populacji stanowią osoby dorosłe, traktujące szkołę policealną jako formę przekwalifikowania lub uzupełnienia kompetencji (Główny Urząd Statystyczny, 2025).

W systemie funkcjonują także szkoły specjalne przysposabiające do pracy, adresowane do uczniów z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną. Ich celem nie jest uzyskanie formalnych kwalifikacji zawodowych, lecz przygotowanie do możliwie samodzielnego funkcjonowania społecznego oraz wykonywania prostych czynności zawodowych (Prawo oświatowe; Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2022).

Porządek szkolny zakłada formalną możliwość przechodzenia pomiędzy poszczególnymi typami szkół, choć drożność ta ma charakter warunkowy i selektywny. Absolwenci szkoły branżowej I stopnia mogą kontynuować naukę w szkole branżowej II stopnia, absolwenci technikum – po zdaniu matury – podejmować studia wyższe, a osoby posiadające wykształcenie średnie – korzystać z oferty szkół policealnych. System przewiduje zatem różne punkty wejścia i wyjścia, jednak w praktyce dostępność tych ścieżek zależy od lokalnej oferty instytucjonalnej, zasobów infrastrukturalnych oraz kapitałów kulturowych i informacyjnych uczniów (CEDEFOP, 2020; Instytut Badań Edukacyjnych, 2019b).

Według danych ReferNet Poland, opartych na statystykach GUS, w Polsce funkcjonuje łącznie około 5,5 tys. szkół realizujących kształcenie zawodowe w różnych formach (technika, szkoły branżowe I i II stopnia, szkoły policealne oraz szkoły specjalne), co potwierdza, że porządek szkolny stanowi główny filar systemu edukacji zawodowej w skali kraju (CEDEFOP, 2023).

Drugim kluczowym porządkiem organizującym system edukacji zawodowej w Polsce jest porządek kwalifikacji, rozwijany od połowy drugiej dekady XXI wieku w ramach Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji (ZSK) oraz Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK). Wprowadzenie PRK oznaczało zasadniczą zmianę sposobu myślenia o edukacji i kształceniu zawodowym, w którym punkt ciężkości został przesunięty z instytucji i ścieżek kształcenia na efekty uczenia się, rozumiane jako mierzalne rezultaty procesu edukacyjnego w postaci wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych (Instytut Badań Edukacyjnych, 2017a; Sławiński, 2018). Polska Rama Kwalifikacji obejmuje osiem poziomów, spójnych z Europejską

Ramą Kwalifikacji (EQF), co umożliwia porównywanie kwalifikacji w skali międzynarodowej. Edukacja zawodowa lokuje się w PRK przede wszystkim na poziomach od 3 do 5, choć niektóre kwalifikacje mogą być przypisywane także do poziomu 2 (w przypadku kwalifikacji o charakterze podstawowym) lub poziomu 6 (w przypadku kwalifikacji zawodowych o zaawansowanym profilu, realizowanych na styku edukacji zawodowej i wyższej). W praktyce oznacza to, że zarówno kwalifikacje uzyskiwane w szkołach branżowych I i II stopnia, technikach, szkołach policealnych, jak i kwalifikacje zdobywane w trybie kursowym mogą zostać jednoznacznie opisane i osadzone w tej samej strukturze odniesienia (Instytut Badań Edukacyjnych, 2017; CEDEFOP, 2020).

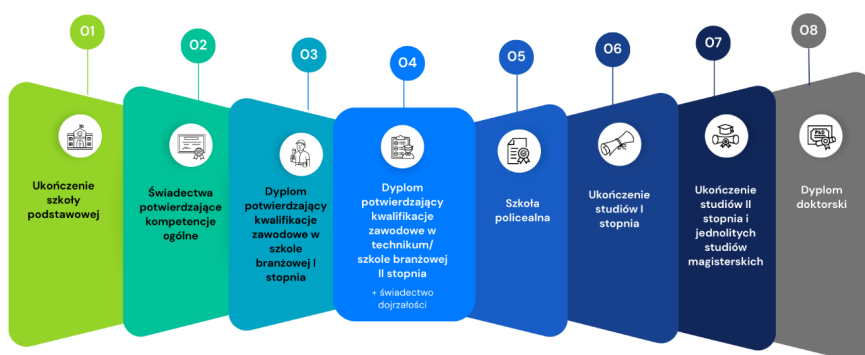
Istotą porządku kwalifikacji jest jego inkluzywny charakter. Zintegrowany System Kwalifikacji obejmuje bowiem nie tylko kwalifikacje nadawane w systemie oświaty i szkolnictwa wyższego, lecz także kwalifikacje rynkowe i częściowe, które mogą być nabywane poza systemem szkolnym, a następnie walidowane i formalnie potwierdzone. Mechanizm ten opiera się na procedurach walidacji efektów uczenia się, które (przynajmniej w założeniu) pozwalają na uznanie kompetencji zdobytych w pracy, w ramach szkoleń, praktyk lub samokształcenia (Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji; Instytut Badań Edukacyjnych, 2019a). Dla edukacji zawodowej ma to znaczenie szczególne, ponieważ wzmacnia jej powiązanie z rynkiem pracy oraz otwiera możliwość rekonfiguracji ścieżek kwalifikacyjnych w toku życia zawodowego.

Z perspektywy skali systemu warto podkreślić, że klasyfikacja zawodów szkolnictwa branżowego obejmuje obecnie 238 zawodów, w ramach których wyodrębniono ponad 280 kwalifikacji przypisanych do określonych poziomów PRK (Ministerstwo Edukacji i Nauki, 2023; Eurydice, 2023). Każda kwalifikacja opisana jest poprzez zestaw efektów uczenia się oraz warunki ich osiągnięcia i weryfikacji, co tworzy wspólny język dla szkół, instytucji egzaminacyjnych, pracodawców i osób uczących się. W tym sensie PRK pełni funkcję „tłumacza systemowego”, umożliwiającego porównywanie kwalifikacji niezależnie od tego, czy zostały one uzyskane w technikum, szkole branżowej, na kwalifikacyjnym kursie zawodowym, czy w innym trybie (Sławiński, 2018).

Porządek kwalifikacji jest wzmacniany przez modułowy charakter edukacji zawodowej. Wyodrębnienie kwalifikacji w zawodach sprawia, że

potwierdzanie kompetencji nie musi następować wyłącznie na końcu pełnej ścieżki szkolnej, lecz może odbywać się etapami. Uczeń lub słuchacz może uzyskiwać kolejne kwalifikacje cząstkowe, które finalnie prowadzą do uzyskania pełnego dyplomu zawodowego. Taka konstrukcja sprzyja elastyczności biografii edukacyjnych, ale jednocześnie zwiększa złożoność systemu i podnosi znaczenie doradztwa edukacyjno-zawodowego oraz kapitałów informacyjnych uczestników systemu (Instytut Badań Edukacyjnych, 2019a; Kajta, 2018). W wymiarze instytucjonalnym system kwalifikacji jest wzmacniany przez funkcjonowanie Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji (ZRK), który gromadzi informacje o kwalifikacjach włączonych do ZSK, ich poziomach PRK, wymaganiach walidacyjnych oraz instytucjach certyfikujących. Rejestr ten ma charakter publiczny i pełni funkcję narzędzia transparentności systemu kwalifikacji, choć badania wskazują, że jego potencjał informacyjny nie jest jeszcze w pełni wykorzystywany przez uczestników edukacji zawodowej i pracodawców (Instytut Badań Edukacyjnych, 2019b; CEDEFOP, 2020).

W konsekwencji porządek kwalifikacji wprowadza do systemu edukacji zawodowej nową logikę. Zamiast punktowego ukończenia szkoły centralnym punktem odniesienia staje się zarządzanie kwalifikacjami w toku całej biografii edukacyjno-zawodowej. Z jednej strony zwiększa to spójność i porównywalność kwalifikacji, z drugiej zaś przenosi część odpowiedzialności za orientację w systemie na jednostki, których możliwości korzystania z tej elastyczności pozostają silnie zróżnicowane społecznie.



**Schemat 5. Struktura Polskiej Ramy Kwalifikacji**

Źródło: opracowanie własne.

Trzeci porządek systemowy, organizujący edukację zawodową w Polsce, dotyczy mechanizmów egzaminowania i potwierdzania efektów kształcenia, które stanowią centralny punkt standaryzacji kwalifikacji zawodowych w skali kraju. W polskim systemie edukacji zawodowej egzamin zawodowy jest formalnym narzędziem oceny poziomu opanowania przez zdających wiedzy i umiejętności z zakresu konkretnej kwalifikacji wyodrębnionej w zawodzie, zgodnie z wymaganiami określonymi w podstawie programowej kształcenia w zawodzie szkolnictwa branżowego (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2025).

Egzaminy są organizowane i nadzorowane przez Okręgowe Komisje Egzaminacyjne (OKE), działające w strukturze państwowego systemu egzaminacyjnego pod nadzorem Centralnej Komisji Egzaminacyjnej i ministra właściwego do spraw edukacji (Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty; Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2025). Rola tego porządku jest dwójaka. Z jednej strony egzamin zawodowy pełni funkcję selekcyjną, decydując o formalnym potwierdzeniu kwalifikacji. Z drugiej strony stanowi mechanizm legitymizujący efekty kształcenia, tworząc standardy porównywalności kompetencji w całym kraju (CE-DEFOP, 2023).

Elementem egzaminu zawodowego jest jego dwuetapowa struktura. Najpierw zdający mierzą się z częścią pisemną, obejmującą pytania testowe i oceniające wiedzę teoretyczną z kwalifikacji; następnie z częścią praktyczną, realizowaną na stanowisku egzaminacyjnym i weryfikującą umiejętności praktyczne zgodne z wymaganiami zawodu. Do zdania egzaminu konieczne jest osiągnięcie minimum 50% punktów w części pisemnej oraz 75% w części praktycznej (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2025). Zdawalność tych egzaminów jest jednym z kluczowych wskaźników jakości funkcjonowania systemu w przekroju krajowym i regionalnym. W sesji egzaminacyjnej w 2023 roku do części pisemnej egzaminu zawodowego przystąpiło ponad 406 767 osób, a do części praktycznej 426 593 osób, z których 88,81% zdało część pisemną, a 80,30% zdających zaliczyło część praktyczną (strefaedukacji.pl, 2023). Tego typu dane wskazują, że pomimo dużej skali egzaminów, obejmujących uczniów szkół branżowych i techników, słuchaczy szkół policealnych, absolwentów oraz osoby zdające w trybie eksternistycznym czy absolwentów kursów zawodowych – system egzaminowania jest w stanie wyłaniać

dużą większość zdanych kwalifikacji, co sprzyja formalnej weryfikacji kompetencji zawodowych.

Warto zaznaczyć, że egzamin zawodowy nie ogranicza się wyłącznie do absolwentów formalnych ścieżek edukacyjnych, w systemie funkcjonuje także egzamin eksternistyczny, który umożliwia osobom spoza szkół (np. przystępującym po doświadczeniu zawodowym) potwierdzenie kwalifikacji. Rozszerza to dostęp do walidacji efektów uczenia się niezależnie od formalnej drogi kształcenia (CEDEFOP, 2023; ZSKn, dostęp 2025).

Czwartym porządkiem jest porządek współpracy z rynkiem pracy, obejmujący organizację praktycznej nauki zawodu, udział pracodawców w procesie kształcenia oraz instytucjonalne mechanizmy konsultowania oferty edukacyjnej. Praktyczna nauka zawodu, realizowana zarówno w szkołach, jak i u pracodawców, jest obowiązkowym elementem kształcenia zawodowego i została szczegółowo uregulowana w przepisach wykonawczych (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r.). W literaturze podkreśla się, że to właśnie ten obszar stanowi kluczowe ogniwo łączące system edukacji z rynkiem pracy, choć jego jakość i dostępność są silnie zróżnicowane instytucjonalnie (CEDEFOP, 2020; Kajta, 2019).

W ostatnich latach obserwujemy istotne zmiany w organizacji kształcenia zawodowego, które można interpretować jako reakcję na strukturalne niedopasowanie kompetencji. Rozwój centrów kształcenia zawodowego i ustawicznego, intensyfikacja współpracy szkół z pracodawcami oraz rosnąca rola praktyk i staży wskazują na przesunięcie w stronę modelu bardziej zintegrowanego z rynkiem pracy. Jednocześnie zmiany te nie eliminują głębszych barier społecznych i kulturowych.

Kształcenie zawodowe w Polsce realizowane jest zarówno w formach szkolnych, jak i pozaszkolnych. Obok szkół branżowych i techników funkcjonują kwalifikacyjne kursy zawodowe oraz inne formy kształcenia ustawicznego, umożliwiające zdobywanie lub uzupełnianie kwalifikacji niezależnie od formalnej ścieżki edukacyjnej. Wielokanałowość ta jest zgodna z założeniami polityk uczenia się przez całe życie i sprzyja rekonfiguracji biografii edukacyjno-zawodowych, zwłaszcza w warunkach zmiennego rynku pracy (Field, 2006; Instytut Badań Edukacyjnych, 2019b). W raportach badawczych zwraca się uwagę, że taka struktura

systemu może pełnić funkcję wyrównawczą, pod warunkiem istnienia odpowiedniego wsparcia informacyjnego i doradczego (Szaban, Nyczkowiak, 2025).

Istotną rolę w tym porządku odgrywają wyspecjalizowane instytucje kształcenia i szkolenia. Centra Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego (CKZiU) oraz Centra Kształcenia Ustawicznego (CKU) stanowią zaplecze organizacyjne dla realizacji kształcenia praktycznego, kwalifikacyjnych kursów zawodowych oraz szkoleń adresowanych do młodzieży i dorosłych. W dokumentach kontrolnych i analitycznych podkreśla się, że rozwój CKZiU jest próbą wzmocnienia jakości praktycznej nauki zawodu oraz racjonalizacji infrastruktury kształcenia zawodowego, zwłaszcza w sytuacji zróżnicowanych zasobów szkół i jednostek samorządu terytorialnego (Najwyższa Izba Kontroli, 2024; Instytut Badań Edukacyjnych, 2019b).

Nowym elementem instytucjonalnym systemu są Branżowe Centra Umiejętności (BCU), tworzone jako wyspecjalizowane ośrodki sektorowe, których zadaniem jest prowadzenie szkoleń dla uczniów, studentów, nauczycieli zawodu oraz pracowników przedsiębiorstw. Wpisują się one w logikę łączenia edukacji zawodowej, szkolnictwa wyższego i sektora gospodarki, a ich rozwój jest finansowany m.in. ze środków Krajowego Planu Odbudowy (Ministerstwo Edukacji i Nauki, 2023). Według danych rządowych w 2025 roku funkcjonowało kilkadziesiąt takich centrów, a docelowo ich liczba ma przekroczyć 100, co świadczy o instytucjonalnym przesunięciu w stronę sektorowego i ciągłego kształcenia kompetencji (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2024).

Równolegle funkcjonuje porządek instytucji rynku pracy, w którym kluczową rolę odgrywają Powiatowe Urzędy Pracy (PUP) oraz Ochotnicze Hufce Pracy (OHP). Choć nie są one elementem systemu oświaty *sensu stricto*, to w praktyce pełnią istotną funkcję w organizacji kształcenia zawodowego dorosłych poprzez finansowanie szkoleń, staży oraz instrumentów przekwalifikowania. Dane resortowe wskazują, że corocznie setki tysięcy osób korzysta z aktywnych form wsparcia oferowanych przez publiczne służby zatrudnienia, w tym szkoleń zawodowych i staży, co czyni je istotnym kanałem nabywania i aktualizacji kompetencji (Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej, 2024). Z kolei OHP pełnią funkcję kompensacyjną wobec młodzieży zagrożonej wykluczeniem

edukacyjnym i zawodowym, oferując wsparcie orientacyjne, szkoleniowe i pośrednictwo pracy (Ochotnicze Hufce Pracy, 2024).

W szerszej perspektywie system ten uzupełnia szkolnictwo wyższe, które choć formalnie odrębne od edukacji zawodowej, coraz częściej uczestniczy w kształceniu zawodowym poprzez profile praktyczne, studia inżynierskie, studia podyplomowe oraz udział w inicjatywach sektorowych, takich jak BCU. Skala tego sektora pozostaje znacząca. Według danych GUS w 2024 roku w Polsce funkcjonowały 352 uczelnie, kształcące ponad 1,28 mln studentów (Główny Urząd Statystyczny, 2025). Z perspektywy PRK oznacza to współlistnienie kwalifikacji zawodowych i akademickich w jednej przestrzeni odniesienia, co wzmacnia potencjał łączenia ścieżek edukacyjnych.

W odniesieniu do osób starszych istotną rolę odgrywają instytucje edukacji dorosłych i seniorów, w tym Uniwersytety Trzeciego Wieku (UTW). Choć nie są one ukierunkowane bezpośrednio na zdobywanie kwalifikacji zawodowych, badania pokazują, że rozwijają kompetencje społeczne, cyfrowe i adaptacyjne, które mogą sprzyjać dłuższej aktywności zawodowej lub społecznej (Główny Urząd Statystyczny, 2025; Instytut Badań Edukacyjnych, 2025). Jednocześnie poziom uczestnictwa dorosłych w edukacji pozostaje w Polsce niski na tle UE, co ogranicza realny zasięg idei uczenia się przez całe życie (Instytut Badań Edukacyjnych, 2025).

## **Część IV**

# **Regionalny układ warunków**



## Rozdział 5

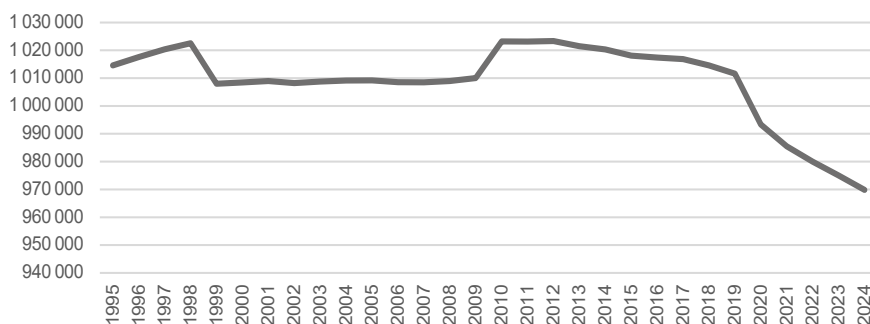
# Region jako pole możliwości i ograniczeń

### 5.1. Regionalny wymiar rynkowej transformacji – województwo lubuskie jako przestrzeń pogranicza

Zmiany na rynku pracy przybrały szczególnie wyraźną postać w regionach peryferyjnych i przygranicznych, takich jak województwo lubuskie. Analiza struktury rynku pracy województwa lubuskiego wymaga wyjścia poza prosty opis wskaźników zatrudnienia i bezrobocia. Region ten charakteryzuje się bowiem specyficznym splotem uwarunkowań historycznych, demograficznych, gospodarczych i przestrzennych, które w sposób trwały wpływają na lokalne mechanizmy podaży i popytu pracy.

Województwo lubuskie należy do najmniejszych regionów w Polsce pod względem liczby ludności, co stanowi jeden z kluczowych kontekstów strukturalnych dla analizy jego rynku pracy. Według danych statystyki publicznej na koniec 2024 roku region zamieszkiwało około 980 tys. osób, co lokuje województwo na jednym z ostatnich miejsc w kraju pod względem liczby mieszkańców (Główny Urząd Statystyczny, 2024a). Co istotne, liczba ludności województwa wykazuje trwałą tendencję spadkową (choć różnicowaną wewnątrz na poziomie powiatowym), a proces depopulacji ma charakter długookresowy i strukturalny, a nie jedynie koniunkturalny (Urząd Statystyczny w Zielonej Górze, 2025).

Zmniejszenie liczby ludności w ciągu minionej dekady odnotowano w większości (12 z 14) powiatów, największe w powiecie żagańskim (o 10,0 p.p.). Wzrost liczby ludności odnotowano jedynie w powiecie gorzowskim (o 4,4p.p) i w mieście na prawach powiatu Zielona Góra (o 0,1 p.pl).



**Wykres 1. Liczba ludności w województwie lubuskim**

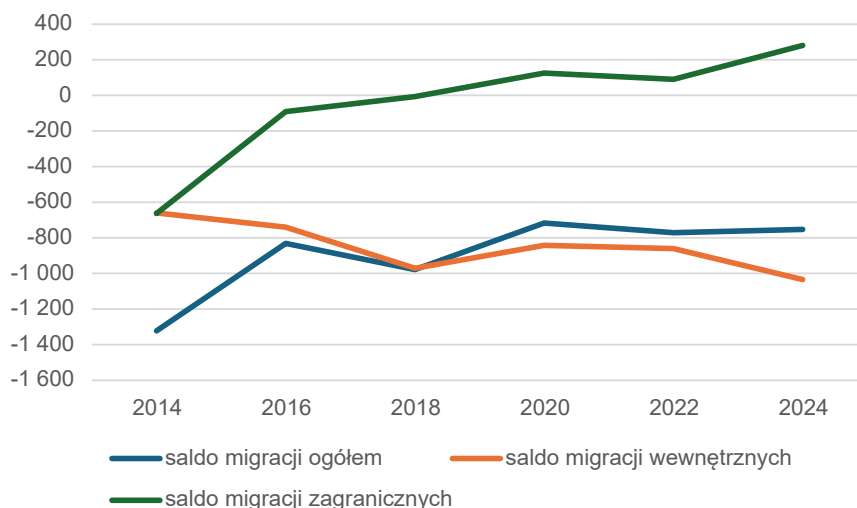
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS.

W porównaniu z połową poprzedniej dekady struktura wieku ludności województwa lubuskiego uległa wyraźnemu przesunięciu. Systematycznie zmniejsza się liczba osób w wieku produkcyjnym, a jednocześnie rośnie kategoria mieszkańców w wieku poprodukcyjnym. W 2024 roku w wieku produkcyjnym pozostawało niespełna 563 tys. osób, czyli blisko 80 tys. mniej niż w 2015 roku, co oznacza spadek o ponad jedną dziesiątą. W tym samym czasie znacząco zwiększyła się liczba osób starszych (60 lat i więcej) – przybyło ich ponad 44 tys., a w 2024 roku grupa ta liczyła już ponad 235 tys. mieszkańców regionu.

Zmiana ta wyraźnie wpływa na relacje między grupami wieku. Na każde 100 osób w wieku produkcyjnym przypadają dziś ponad 72 osoby w wieku nieprodukcyjnym, podczas gdy jeszcze dekadę wcześniej było ich niespełna 60. Oznacza to, że coraz mniejsza grupa aktywnych zawodowo mieszkańców musi utrzymać rosnącą liczbę osób pozostających poza rynkiem pracy, co w oczywisty sposób wzmacnia presję na regionalny rynek pracy, system edukacji zawodowej i rozwiązania z zakresu uczenia się przez całe życie.

Spadek liczby ludności i zmiany w jej strukturze można tłumaczyć jako rezultat nakładania się dwóch procesów – ujemnego przyrostu naturalnego oraz ujemnego salda migracji. W ostatnich latach liczba zgonów w województwie systematycznie przewyższała liczbę urodzeń, a wskaźniki demograficzne należały do mniej korzystnych w skali kraju (Główny Urząd Statystyczny, 2024a). Równocześnie województwo lubuskie od lat odnotowuje odpływ migracyjny, który w istotnym stopniu

dotyczy osób w wieku produkcyjnym. Choć skala odpływu zmniejszyła się w porównaniu z początkiem dekady, nie nastąpiło odwrócenie trendu, co potwierdza jego strukturalny charakter. Kluczowym czynnikiem w szacunku salda migracji pozostaje ujemne saldo migracji wewnętrznych, które w całym analizowanym okresie pogłębia się, osiągając w 2024 roku najwyższą wartość ujemną. Z perspektywy rynku pracy oznacza to trwały odpływ mieszkańców do innych regionów kraju, w tym przede wszystkim osób młodych i mobilnych zawodowo, a więc kluczowych dla reprodukcji zasobów pracy. Na tym tle saldo migracji zagranicznych wykazuje wyraźną zmianę dynamiki, przechodząc od wartości ujemnych lub bliskich zera w latach 2014–2018 do dodatnich od 2020 roku, z tendencją wzrostową do 2024 roku. Migracje te mają zarówno charakter trwały, jak i czasowy (też wahadłowy), przy czym szczególne znaczenie mają migracje do Niemiec, które nie zawsze są ujmowane w statystykach migracji stałych, a realnie ograniczają lokalną podaż pracy (Urząd Statystyczny w Zielonej Górze, 2025). Oznacza to częściową kompensację strat demograficznych, która mimo wszystko nie równoważy odpływu wewnętrznego. Z punktu widzenia zasobów rynkowych województwo funkcjonuje zatem w warunkach podwójnej presji: trwałej utraty ludności



**Wykres 2. Saldo migracji w województwie lubuskim**

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS.

na rzecz innych regionów oraz selektywnego, często niestabilnego napływu zagranicznego. W dłuższej perspektywie procesy te prowadzą do kurczenia się i starzenia zasobów pracy, wzmacniając znaczenie edukacji zawodowej i uczenia się przez całe życie.

Według raportów Komisji Europejskiej szacuje się, że wolumen migracyjny w obrębie pogranicza polsko-niemieckiego wynosi około 22 tys. osób. Szacunki obejmują osoby, które dojeżdżają codziennie z terenu województwa lubuskiego do pracy w Niemczech, szczególnie w sektorach takich jak budownictwo, przetwórstwo przemysłowe, transport, logistyka oraz usługi opiekuńcze. Taki jednostronny wzorzec dojazdów do pracy w regionie przygranicznym przypisuje się głównie polsko-niemieckiej dysproporcji w wynagrodzeniach (Cross-Border Regional Labour Market Analysis, 2024).

Kurczenie się zasobów pracy (oraz zmianę ich struktury wiekowej) ilustrują m.in. dane Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności. W październiku 2024 roku w gospodarce narodowej województwa lubuskiego pracowało 364,1 tys. mieszkańców regionu. Pracujący mieszkańcy województwa stanowili 2,4% ogółu pracujących w Polsce, co odzwierciedla zarówno niewielką skalę demograficzną regionu, jak i jego ograniczony potencjał zasobowy.

Struktura osób pracujących w województwie lubuskim pozostaje wyraźnie zdominowana przez sektor przemysłowy, który skupia 24,2% ogółu pracujących. Udział ten pozostaje wyraźnie wyższy niż średnio w kraju, gdzie przemysł odpowiada za 21,1% zatrudnienia. Kluczową rolę odgrywa tu przetwórstwo przemysłowe, w którym koncentruje się 21,6% pracujących. Oznacza to, że zasoby pracy regionu są w dużym stopniu osadzone w tradycyjnych sektorach produkcyjnych, co ma istotne konsekwencje dla struktury popytu na kwalifikacje.

Dużą część zasobów pracy absorbują również handel i naprawa pojazdów samochodowych (15,1%), a także administracja publiczna i obrona narodowa wraz z obowiązkowymi zabezpieczeniami społecznymi (9,0%). Znaczący pozostaje również udział transportu i gospodarki magazynowej (8,4%), co wpisuje się w przygraniczny charakter regionu i jego funkcje logistyczne.

Na drugim biegunie struktury zatrudnienia znajdują się sektory o relatywnie niewielkim udziale w analizowanych zasobach pracy. Informacja

i komunikacja skupia jedynie 1,5% pracujących, działalność finansowa i ubezpieczeniowa – 1,3%, natomiast obsługa rynku nieruchomości oraz kultura, rozrywka i rekreacja – po 1,1%. Niski udział tych sektorów wskazuje na ograniczoną obecność gospodarki opartej na wiedzy i usługach wysokospecjalistycznych, co wprost przekłada się na strukturę zapotrzebowania na kompetencje i kierunki rozwoju regionalnych zasobów pracy (Główny Urząd Statystyczny, 2024b).

Jednocześnie obserwowany jest wyraźny proces starzenia się zasobów pracy – osoby w wieku 50 lat i więcej stanowiły ponad 30% ogółu pracujących, podczas gdy udział osób młodych (w wieku 15–29 lat) kształtował się na poziomie około 14%. Oznacza to, że potencjał demograficzny zasilający rynek pracy jest coraz słabszy, a liczba osób opuszczających rynek pracy w perspektywie najbliższych lat będzie przewyższać liczbę nowych wejść na ten rynek (Główny Urząd Statystyczny, 2024b).

W 2024 roku stopa bezrobocia rejestrowanego w województwie lubuskim kształtowała się na poziomie około 4,5%, a liczba zarejestrowanych bezrobotnych wynosiła niespełna 16 tys. osób (Główny Urząd Statystyczny, 2024a). Dane te wskazują na relatywnie stabilną sytuację na rynku pracy, jednak nie oddają w pełni skali problemów strukturalnych. Coraz częściej bowiem pracodawcy zgłaszają trudności rekrutacyjne wynikające nie z braku ofert pracy, lecz z niedoboru dostępnych kandydatów oraz niedopasowania ich kwalifikacji do potrzeb regionalnej gospodarki (Wojewódzki Urząd Pracy w Zielonej Górze, 2024; Szaban, Nyckowiak, Zwarycz, Zieliński, 2025).

Zmniejszająca się liczba ludności w wieku produkcyjnym w województwie lubuskim, związana zarówno z procesem starzenia się społeczeństwa, jak i odpływem migracyjnym, prowadzi do stopniowego ograniczania zasobów pracy w regionie. W konsekwencji rośnie znaczenie edukacji zawodowej oraz regionalnych polityk rynku pracy jako instrumentów podtrzymywania aktywności zawodowej mieszkańców i uzupełniania niedoborów kadrowych. Malejąca liczba młodych osób wchodzących na rynek pracy sprawia, że kluczowego znaczenia nabiera efektywne wykorzystanie dostępnych zasobów ludzkich, w tym poprzez lepsze dopasowanie kształcenia zawodowego do struktury regionalnej gospodarki oraz rozwój uczenia się przez całe życie. W warunkach trwałej depopulacji to nie ilościowe zwiększanie podaży pracy, lecz podnoszenie jakości

i adaptacyjności kapitału ludzkiego staje się podstawowym wyzwaniem rozwojowym regionu (Urząd Statystyczny w Zielonej Górze, 2025, Szaban, Nyćkowiak, Zwarycz, Zieliński, 2025).

### 5.1.1. Charakterystyka lubuskiej przedsiębiorczości

Rynek pracy województwa lubuskiego należy rozpatrywać nie jako jednolitą przestrzeń ekonomiczną, lecz jako układ zróżnicowanych lokalnie rynków, których charakter wyznaczają struktura podmiotów gospodarki narodowej, dominujące branże oraz skala i typ aktywności przedsiębiorców. Analiza danych statystycznych oraz wyników badań pracodawców wskazuje, że to właśnie te elementy w największym stopniu różnicują sytuację ekonomiczną powiatów i determinują lokalne warunki zatrudnienia (por. Szaban, Nyćkowiak, Zwarycz, Zieliński, 2025).

We wszystkich powiatach województwa lubuskiego podstawą struktury gospodarki są mikroprzedsiębiorstwa, co jest zgodne z ogólnokrajowym wzorcem. Ich udział w liczbie podmiotów przekracza zdecydowanie 95%, jednak znaczenie tej dominacji jest zróżnicowane przestrzennie. W miastach na prawach powiatu, w Zielonej Górze i Gorzowie Wielkopolskim, mikrofirmy funkcjonują w otoczeniu większej liczby przedsiębiorstw średnich i dużych, a także w warunkach wyraźnie bardziej zdwersyfikowanej struktury branżowej. Ośrodki te charakteryzują się obecnością przemysłu przetwórczego, logistyki, usług zaawansowanych oraz sektora publicznego i okołobiznesowego, co przekłada się na relatywnie szeroki wachlarz ofert pracy i większą odporność na wahania koniunkturalne (Szaban, Nyćkowiak, Zwarycz, Zieliński, 2025).

W pozostałych powiatach struktura gospodarki ma zazwyczaj charakter bardziej jednorodny. Dominują tam podmioty działające w kilku kluczowych sektorach: przemyśle przetwórczym, budownictwie, transporcie i usługach prostych. W wielu przypadkach są to firmy o niewielkiej skali działalności, silnie powiązane z lokalnym popytem i ograniczone w możliwościach ekspansji.

Rosnący udział mają również transport i gospodarka magazynowa, co pozostaje bezpośrednio związane z położeniem regionu na styku głównych szlaków komunikacyjnych oraz w bezpośrednim sąsiedztwie granicy polsko-niemieckiej.

Z perspektywy zatrudnienia przetwórstwo przemysłowe pozostaje największym pracodawcą, szczególnie w powiatach o bardziej uprzemysłowionym charakterze, takich jak gorzowski, nowosolski czy żarski. Jednocześnie rośnie znaczenie sektora usług, zwłaszcza logistycznych, administracyjnych oraz opiekuńczych, co wpisuje się w ogólnokrajowe i europejskie trendy restrukturyzacji gospodarki. Rolnictwo, choć systematycznie traci na znaczeniu w strukturze zatrudnienia, nadal pełni istotną funkcję w wybranych powiatach peryferyjnych, gdzie pozostaje ważnym źródłem dochodu lokalnych społeczności (Szaban, Nyćkowiak, Zwarycz, Zieliński, 2025).

Taki model funkcjonowania rynku pracy generuje specyficzne napięcia. Z jednej strony tworzy stabilny popyt na określone kwalifikacje zawodowe i wzmacnia pozycję edukacji technicznej. Z drugiej – prowadzi do utrwalenia dualizmu kompetencyjnego, w którym niewielka grupa wysoko wykwalifikowanych specjalistów funkcjonuje obok szerokiego segmentu prac o niskiej autonomii i ograniczonych możliwościach awansu. W tym kontekście edukacja zawodowa staje się kluczowym mechanizmem transferu młodych ludzi do określonych segmentów rynku pracy, często w sposób trwały i trudny do odwrócenia.

Dane z raportu pracodawców wskazują, że przedsiębiorcy z tych powiatów częściej zgłaszają trudności związane z pozyskiwaniem pracowników o określonych kwalifikacjach technicznych i zawodowych, przy jednoczesnym ograniczonym potencjale do oferowania stabilnych warunków zatrudnienia lub rozbudowanych ścieżek rozwoju (Szaban, Nyćkowiak, Zwarycz, Zieliński, 2025).

Istotnym elementem różnicującym powiaty jest także obecność podmiotów z kapitałem zagranicznym. Ich koncentracja jest wyraźnie wyższa w miastach wojewódzkich oraz w wybranych powiatach o silniejszych powiązaniach transportowych i logistycznych. Firmy te częściej funkcjonują w sektorach przemysłowych i logistycznych oraz zgłaszają bardziej sprecyzowane oczekiwania wobec kompetencji pracowników, w tym umiejętności technicznych, organizacyjnych i adaptacyjnych. W powiatach peryferyjnych udział takich podmiotów jest znacznie niższy, co przekłada się na mniejszą presję innowacyjną i węższy zakres zapotrzebowania kompetencyjnego.

Bezrobocie, choć często traktowane jako podstawowy wskaźnik kondycji rynku pracy, pełni w tym układzie raczej funkcję wskaźnika

poходnego. Niskie stopy bezrobocia w części powiatów (np. świebodzińskim, słubickim czy w miastach wojewódzkich) współwystępują z relatywnie wysoką aktywnością przedsiębiorców i większą liczbą podmiotów generujących miejsca pracy. Z kolei wysokie bezrobocie w powiatach takich jak strzelecko-drezdenecki, wschowski czy międzyrzecki odzwierciedla nie tylko niedobór ofert zatrudnienia, lecz przede wszystkim ograniczoną strukturę gospodarczą, opartą na wąskim spektrum branż i niskiej zdolności absorpcji siły roboczej.

Zestawienie danych statystycznych i wyników badań pracodawców prowadzi do wniosku, że rynek pracy województwa lubuskiego jest silnie zróżnicowany strukturalnie, a różnice te mają charakter trwały. Powiaty nie różnią się wyłącznie poziomem bezrobocia, lecz przede wszystkim typem lokalnej gospodarki, profilem przedsiębiorców oraz zakresem i jakością generowanego popytu na pracę. Taki obraz stanowi kluczowy kontekst dla dalszych analiz dotyczących edukacji zawodowej, jednak na tym etapie pełni on funkcję opisu warunków brzegowych, w których

**Tabela 2. Wybrane charakterystyki struktury gospodarczej i rynku pracy w powiatach województwa lubuskiego**

Powiat	Stopa bezrobocia 2024 (%)	Struktura podmiotów (dominacja)	Profil branżowy	Charakter rynku pracy
m. Zielona Góra	3,0	mikro + średnie	usługi, przemysł, logistyka	biegun wzrostu
m. Gorzów Wlkp.	2,4	mikro + średnie	przemysł, logistyka	biegun wzrostu
świebodziński	2,2	mikro	przemysł, logistyka	stabilny
słubicki	2,3	mikro	usługi, transport	transgraniczny
nowosolski	6,0	mikro	przemysł	selektywny
krośnieński	5,7	mikro	budownictwo, usługi	lokalny
zielonogórski	6,7	mikro	usługi, przemysł	podmiejski
żarski	5,3	mikro	przemysł, usługi	mieszany
żagański	5,3	mikro	przemysł	umiarkowany
międzyrzecki	7,3	mikro	usługi proste	peryferyjny
wschowski	7,5	mikro	usługi	peryferyjny
strzelecko-drezdenecki	10,0	mikro	usługi, rolnictwo	strukturalnie słaby

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS i badania pracodawców.

funkcjonują zarówno instytucje edukacyjne, jak i ich potencjalni odbiorcy.

### 5.1.2. Niedopasowania kompetencyjne i wyzwania strukturalne

Ważną częścią analizy uwarunkowań funkcjonowania ekosystemu edukacji zawodowej jest popytowa strona rynku pracy, która w praktyce weryfikuje skuteczność systemu. To właśnie pracodawcy dokonują oceny użyteczności kwalifikacji, kompetencji i postaw absolwentów szkół zawodowych (choć nie tylko), konfrontując formalne efekty kształcenia z realnymi wymaganiami stanowisk pracy. Skupienie uwagi na zjawisku niedopasowania kompetencyjnego pozwala więc uchwycić napięcie pomiędzy logiką systemu edukacji a logiką gospodarki. Jest to napięcie, które nie zawsze przyjmuje postać otwartego braku kadr, lecz częściej ujawnia się w rozbieżności między tym, czego system uczy, a tym, czego rynek faktycznie oczekuje.

Z perspektywy pracodawców zasadniczym problemem nie jest całkowity brak kandydatów do pracy, lecz niedopasowanie ich kompetencji do realnych wymagań stanowiskowych (por. Szaban, Nyćkowiak, Zwarycz, Zieliński, 2025). Najczęściej wskazywane deficyty dotyczą umiejętności praktycznych, rozumianych jako zdolność samodzielnego wykonywania zadań zawodowych w rzeczywistych warunkach pracy. Pracodawcy podkreślają, że absolwenci szkół zawodowych i technicznych często posiadają formalne kwalifikacje, jednak wymagają długiego okresu wdrożenia, zanim osiągną oczekiwaną produktywność.

Jednocześnie relatywnie rzadziej kwestionowany jest poziom wiedzy teoretycznej. Wypowiedzi pracodawców wskazują, że podstawowa wiedza zawodowa jest zazwyczaj wystarczająca, natomiast problemem pozostaje jej zastosowanie w praktyce. Szczególnie widoczne są braki w zakresie obsługi konkretnych maszyn, narzędzi i technologii stosowanych w przedsiębiorstwach, co pracodawcy wiążą z opóźnieniem programów kształcenia wobec zmian technologicznych (Szaban, Nyćkowiak, Zwarycz, Zieliński, 2025).

Obok kompetencji *stricte* zawodowych pracodawcy wyraźnie akcentują znaczenie kompetencji miękkich. W szczególności wskazywane są deficyty w zakresie odpowiedzialności, punktualności, umiejętności



**Wykres 3. Luki kompetencyjne potencjalnych pracowników w deklaracjach pracodawców (%)**

Źródło: opracowanie własne.

współpracy oraz gotowości do uczenia się. Kompetencje te postrzegane są jako warunek niezbędny do efektywnego funkcjonowania w miejscu pracy, niezależnie od branży. Ich brak jest często oceniany jako równie problematyczny jak niedostateczne przygotowanie techniczne.

W kontekście oczekiwań wobec potencjalnych pracowników pracodawcy formułują stosunkowo spójny zestaw priorytetów. Najwyżej cennie są: praktyczne przygotowanie do zawodu, motywacja do pracy

oraz gotowość do dalszego rozwoju kompetencji. Formalne wykształcenie i posiadane certyfikaty mają znaczenie, jednak rzadko są traktowane jako wystarczające kryterium zatrudnienia. W wielu przypadkach kluczowe okazują się zdolność adaptacji do specyfiki konkretnego stanowiska oraz otwartość na uczenie się w miejscu pracy (por. Szaban, Nyćkowiak, Zwarycz, Zieliński, 2025).

Istotnym wątkiem pojawiającym się w badaniu jest również oczekiwanie pracodawców wobec systemu edukacji zawodowej jako takiego. Przedsiębiorcy nie postulują radykalnej zmiany struktury kształcenia, lecz raczej jego większe osadzenie w realiach pracy. Wskazują na potrzebę intensyfikacji zajęć praktycznych, lepszego dopasowania programów nauczania do aktualnych technologii oraz rozwijania kompetencji uniwersalnych, które zwiększają elastyczność pracowników na zmieniającym się rynku pracy.

## **5.2. System edukacji zawodowej w województwie lubuskim**

### **5.2.1. Funkcjonowanie systemu edukacji zawodowej w województwie lubuskim – uwarunkowania strategiczne i instytucjonalne**

Edukacja zawodowa w województwie lubuskim funkcjonuje w ramach wielopoziomowego układu instytucjonalnego, którego logika kształtowania jest zarówno przez krajowe dokumenty strategiczne, jak i przez regionalne mechanizmy wdrożeniowe, finansowe i diagnostyczne. System ten nie stanowi autonomicznej sfery polityki publicznej, lecz pozostaje silnie powiązany z polityką rozwoju społeczno-gospodarczego, rynkiem pracy oraz strategiami kapitału ludzkiego. W konsekwencji sposób organizacji i zakres oferty kształcenia zawodowego są w znacznym stopniu pochodną rozwiązań przyjmowanych na poziomie krajowym, a jednocześnie podlegają regionalnej adaptacji do specyfiki województwa.

Na poziomie krajowym ramy funkcjonowania edukacji zawodowej wyznaczają przede wszystkim strategie horyzontalne. Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju akcentuje rolę kapitału ludzkiego jako kluczowego czynnika konkurencyjności gospodarki oraz potrzebę

silniejszego powiązania systemu edukacji z potrzebami rynku pracy. W tym ujęciu szkolnictwo zawodowe pełni funkcję infrastrukturalną wobec procesów modernizacyjnych, dostarczając kwalifikacji niezbędnych dla rozwoju sektorów gospodarki. Uzupełnieniem tej perspektywy są Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego oraz Strategia Rozwoju Kapitału Społecznego, które przesuwają akcent z samego dostarczania kompetencji w stronę jakości procesów uczenia się, zdolności adaptacyjnych jednostek oraz uczenia się przez całe życie (Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej, 2024). Szczególne znaczenie ma w tym kontekście Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030, która redefiniuje rolę edukacji zawodowej jako elementu zintegrowanego ekosystemu kompetencji, obejmującego edukację formalną, pozaformalną i nieformalną (Ministerstwo Edukacji i Nauki, 2021). Podobną logikę wzmacnia Polityka Edukacyjna Państwa 2023–2030, akcentująca znaczenie doradztwa zawodowego, elastycznych ścieżek kształcenia oraz współpracy z pracodawcami (Ministerstwo Edukacji i Nauki, 2023).

Na poziomie regionalnym kluczowym dokumentem porządkującym funkcjonowanie edukacji zawodowej jest Strategia Rozwoju Województwa Lubuskiego 2030, która traktuje ten obszar jako fundament wspierający inteligentne specjalizacje regionu oraz spójność społeczną (Urząd Marszałkowski Województwa Lubuskiego, 2020). Strategia ta podkreśla konieczność dostosowania oferty kształcenia do lokalnych uwarunkowań gospodarczych oraz struktury popytu na kwalifikacje. Uzupełnieniem tego podejścia jest przygotowywany Lubuski Plan na rzecz Kształcenia Zawodowego, którego celem jest koordynacja działań szkół, samorządów, instytucji rynku pracy i pracodawców w skali regionu.

Realizacja założeń strategicznych opiera się w dużej mierze na instrumentach finansowych. Kluczową rolę odgrywa Krajowy Plan Odbudowy, w szczególności inwestycja A3.1.1, umożliwiająca modernizację infrastruktury edukacyjnej oraz tworzenie Branżowych Centrów Umiejętności (Ministerstwo Funduszy i Polityki Regionalnej, 2021). Na poziomie regionalnym zasadniczym instrumentem są Fundusze Europejskie dla Lubuskiego 2021–2027, które wspierają modernizację szkół zawodowych, rozwój kompetencji uczniów i nauczycieli oraz budowanie partnerstw z sektorem gospodarczym (Urząd Marszałkowski Województwa Lubuskiego, 2022). Uzupełniająco wykorzystywane są środki Europejskiego

Funduszu Społecznego Plus, zwłaszcza w obszarze kształcenia ustawicznego.

Funkcjonowanie systemu edukacji zawodowej pozostaje także silnie powiązane z narzędziami diagnostycznymi rynku pracy. Kluczową rolę odgrywa Barometr Zawodów, który dostarcza corocznych prognoz zapotrzebowania na zawody w poszczególnych powiatach województwa (Wojewódzki Urząd Pracy w Zielonej Górze, 2023). Uzupełnieniem jest Bilans Kapitału Ludzkiego, pozwalający na szerszą diagnozę kompetencji pracowników i potrzeb pracodawców (Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, 2022). Narzędzia te stanowią istotne źródło informacji wykorzystywane przy planowaniu oferty edukacyjnej.

W szerszej perspektywie formalne uwarunkowania edukacji zawodowej w województwie lubuskim ewoluują w kierunku modelu ekosystemowego, łączącego edukację formalną, pozaformalną i nieformalną. System ten, choć coraz bardziej elastyczny i wspierany przez zewnętrzne źródła finansowania, pozostaje zróżnicowany wewnętrznie pod względem dostępności i zakresu oferty. To właśnie w tym kontekście instytucjonalnym osadzone są realne doświadczenia uczniów i uczestników kształcenia zawodowego, które stanowią przedmiot dalszych analiz empirycznych.

### 5.2.2. Dostępność instytucji edukacyjnych

W analizie edukacji zawodowej coraz częściej odchodzi się od ujęcia wyłącznie instytucjonalnego na rzecz perspektywy zasobowej, w której kluczowe znaczenie przypisuje się warunkom wyjściowym jednostek. Warunki te rozumiane są jako dostęp do infrastruktury edukacyjnej, zróżnicowanie oferty kształcenia oraz możliwość wyboru ścieżek rozwoju kompetencyjnego.

W roku szkolnym 2025/2026 sieć szkół zawodowych dla młodzieży w województwie lubuskim tworzyło łącznie 215 placówek. Struktura tego rynku edukacyjnego pozostaje zróżnicowana. W regionie funkcjonowały 62 szkoły branżowe I stopnia, 18 szkół branżowych II stopnia i 54 technika, obok których działało 40 szkół policealnych, 18 CKZ/CKZIU oraz 4 BCU (por. Szaban, Nyckowiak, 2025; Główny Urząd Statystyczny, 2025).

Analiza dostępności przestrzennej instytucji edukacyjnych pozwala ocenić, na ile koncentracja placówek w ośrodkach miejskich nie powoduje

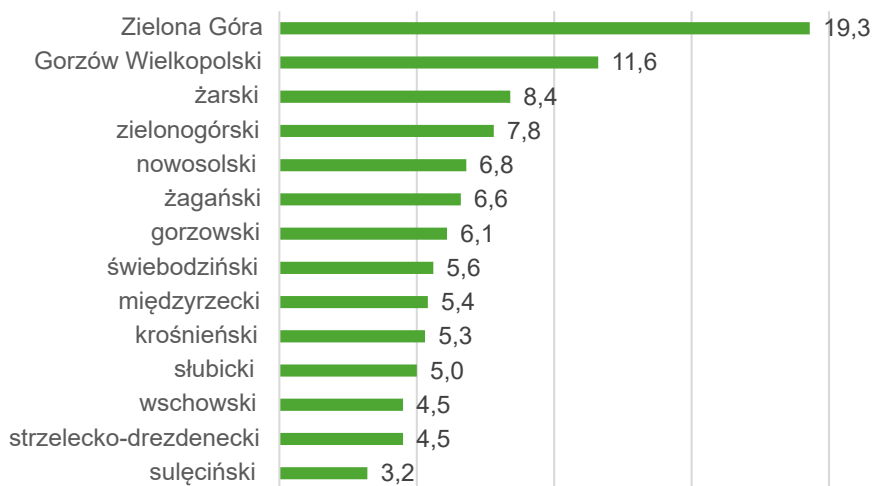
marginalizacji peryferyjnych obszarów oraz czy mieszkańcy mają fizyczną możliwość dotarcia do instytucji oferujących rozwój zawodowy. Dostępność ta ma charakter zarówno ilościowy, jak i strukturalny, obejmuje bowiem także typ i rangę instytucji oraz zdolność do zapewniania ciągłości i drożności ścieżek edukacyjnych.

W realiach województwa lubuskiego szczególnego znaczenia nabiera perspektywa powiatowa, gdyż to na tym poziomie koncentruje się odpowiedzialność za prowadzenie szkół ponadpodstawowych i znaczną część infrastruktury edukacji zawodowej. Analiza rozmieszczenia instytucji edukacyjnych w podziale na powiaty ujawnia istotne zróżnicowanie dostępności zasobów edukacyjnych. Widoczna jest wyraźna polaryzacja pomiędzy miastami na prawach powiatu (Gorzów Wielkopolski, Zielona Góra) a powiatami ziemskimi, a także pomiędzy poszczególnymi powiatami ziemskimi o odmiennym potencjale demograficznym, gospodarczym i infrastrukturalnym (Szaban, Nyćkowiak, 2025).

Istotnym uzupełnieniem formalnego systemu edukacji zawodowej i uczenia się przez całe życie w województwie lubuskim pozostaje sektor organizacji pozarządowych (*Non-Governmental Organization*, NGO) i instytucji kultury. W regionie funkcjonuje ponad 3,3 tys. podmiotów trzeciego sektora, z których ponad jedna czwarta wskazuje edukację jako główny obszar swojej działalności. Potwierdza to znaczący potencjał społeczny w zakresie rozwijania kompetencji i wspierania idei *lifelong learning*, zwłaszcza w kontekstach lokalnych i środowiskowych (zob. Szaban, Nyćkowiak, Zwarycz, 2025).

Działania edukacyjne realizowane przez NGO i instytucje kultury mają przede wszystkim charakter pozaformalny i nieformalny. Obejmują warsztaty, szkolenia, działania animacyjne i wydarzenia tematyczne, ukierunkowane głównie na rozwój kompetencji społecznych, obywatelskich, kulturowych oraz pośrednio zawodowych. Szczególne znaczenie sektor ten odgrywa w powiatach o ograniczonej dostępności instytucji formalnych, gdzie stanowi często jedyne realnie dostępne źródło aktywności edukacyjnej dla części mieszkańców.

Jednocześnie edukacyjna rola trzeciego sektora ma charakter komplementarny, a nie substytucyjny wobec szkolnictwa zawodowego. Organizacje te działają głównie lokalnie, wykorzystując istniejącą infrastrukturę publiczną, lecz ich oddziaływanie ograniczają bariery



**Wykres 4. Udział organizacji trzeciego sektora, instytucji kultury oraz lokalnych aktywistów/liderów według powiatów (%)**

Źródło: opracowanie własne (N = 3311)

strukturalne – przede wszystkim brak stabilnego finansowania, zaplecza kadrowego oraz trudności w docieraniu do młodzieży i młodych dorosłych. W konsekwencji potencjał edukacyjny sektora społecznego, mimo jego znaczenia dla zwiększania dostępności LLL, pozostaje w regionie niedostatecznie włączony w spójny system edukacji zawodowej (Szaban, Nyćkowiak, Zwarycz, 2025).

#### 5.2.2.1. Dostępność edukacyjna w przekroju powiatowym

Najwyższy poziom koncentracji instytucji edukacji zawodowej i ustawicznej występuje w miastach na prawach powiatu (Zielonej Górze i Gorzowie Wielkopolskim). W Zielonej Górze funkcjonuje łącznie 9 szkół branżowych I stopnia, 4 szkoły branżowe II stopnia oraz 7 techników, co w połączeniu z obecnością 2 Branżowych Centrów Umiejętności, 7 CKZiU/CKU oraz aż 14 szkół policealnych tworzy najbardziej rozbudowany i wielopoziomowy ekosystem edukacji zawodowej w regionie. Zasób ten umożliwia nie tylko wybór zróżnicowanych ścieżek kształcenia, ale także kontynuację nauki i przekwalifikowanie się na różnych etapach życia (Szaban, Nyćkowiak, 2025).

Podobny, choć nieco mniej rozbudowany charakter ma struktura instytucjonalna w Gorzowie Wielkopolskim. Obecność wszystkich analizowanych

typów instytucji, w tym BCU, szkół branżowych II stopnia, techników, OHP oraz szkół policealnych, świadczy o wysokiej dostępności edukacyjnej i relatywnie dobrych warunkach wyjściowych dla jednostek planujących rozwój kompetencji zawodowych (Szaban, Nyćkowiak, 2025).

Do grupy powiatów o ponadprzeciętnej dostępności instytucji edukacyjnych można zaliczyć również powiaty żarski i żagański. Wyróżniają się one stosunkowo dużą liczbą szkół branżowych i techników, a także obecnością szkół branżowych II stopnia oraz szkół policealnych. W powiatach tych widoczna jest także ciągłość kształcenia zawodowego, co sprzyja budowaniu lokalnych ścieżek edukacyjno-zawodowych, często powiązanych z tradycjami przemysłowymi regionu.

Grupę pośrednią stanowią powiaty takie jak nowosolski, krośnieński, międzyrzecki czy świebodziński. Charakteryzują się one obecnością kilku szkół branżowych I stopnia i techników, a także pojedynczych instytucji wspierających edukację ustawiczną, takich jak CKZiU/CKU lub OHP. W powiecie nowosolskim dodatkowym zasobem jest obecność Branżowego Centrum Umiejętności, co istotnie podnosi jego potencjał edukacyjny w porównaniu z innymi powiatami ziemskimi.

Jednocześnie w powiatach tej grupy struktura instytucjonalna pozostaje niepełna –brakuje szkół branżowych II stopnia, a oferta edukacji dorosłych i policealnej ma ograniczony zasięg. Oznacza to, że możliwości rozwoju kompetencji są dostępne, lecz wymagają od jednostek większej elastyczności, a często także mobilności przestrzennej.

Najistotniejsze z perspektywy analizy warunków wyjściowych są powiaty charakteryzujące się deficytową dostępnością instytucji edukacji zawodowej. Do tej grupy należy zaliczyć przede wszystkim powiaty: ślubicki, sulęciński, zielonogórski, strzelecko-drezdenecki oraz wschowski.

Powiat ślubicki dysponuje jedynie dwiema szkołami branżowymi I stopnia i dwoma technikami, przy całkowitym braku szkół branżowych II stopnia, OHP, UTW oraz szkół policealnych. Podobnie powiat zielonogórski, mimo sąsiedztwa miasta wojewódzkiego, posiada bardzo ograniczoną infrastrukturę edukacyjną – brak szkół branżowych II stopnia, CKZiU/CKU, UTW i szkół policealnych skutkuje silnym uzależnieniem mieszkańców od oferty Zielonej Góry.

Szczególnie niska dostępność instytucjonalna widoczna jest w powiecie sulęcińskim, gdzie funkcjonuje jedynie po jednej szkole branżowej

I stopnia, II stopnia i jednym technikum, przy braku OHP oraz BCU. Struktura ta nie zapewnia ani różnorodności oferty, ani realnej drożności ścieżek kształcenia zawodowego. Podobny charakter ma sytuacja w powiecie strzelecko-drezdeneckim, gdzie brak CKZiU/CKU i szkół policealnych znacząco ogranicza dostęp do edukacji dorosłych i możliwości przekwalifikowania się.

Z perspektywy jednostki oznacza to, że warunki wyjściowe w zakresie edukacji zawodowej nie są równe i w istotnym stopniu zależą od miejsca zamieszkania. W konsekwencji edukacja zawodowa w regionie pełni nie tylko funkcję rozwojową, ale również selekcyjną, wzmacniając różnice strukturalne pomiędzy powiatami.

**Tabela 3. Liczba szkół i placówek kształcenia zawodowego w województwie lubuskim według powiatów**

	Szkoły branżowe I stopnia	Szkoły branżowe II stopnia	Technika	OHP	UTW	BCU	CKZiU/CKU	Szkoły policealne
gorzowski	3	0	2	0	1	0	1	1
krośnieński	4	0	3	1	0	0	1	3
międzyrzecki	4	0	4	1	0	0	0	3
nowosolski	7	3	5	1	0	1	1	3
słubicki	2	0	2	0	0	0	1	0
sulęciński	1	1	1	0	1	0	1	1
strzelecko-drezdenecki	4	0	3	1	0	0	0	0
świebodziński	3	0	2	0	1	0	1	1
wschowski	3	2	2	1	0	0	1	1
zielonogórski	2	0	2	1	0	0	0	0
żagański	5	3	4	1	1	0	1	5
żarski	8	2	9	2	0	0	2	3
m. Gorzów wielkopolski	7	3	8	2	1	1	1	5
m. Zielona Góra	9	4	7	2	1	2	7	14
Ogółem	62	18	54	13	6	4	18	40

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych RSPO (stan na 23.01.2026).

### 5.2.3. Charakterystyka oferty zawodów w województwie lubuskim

Oferta zawodów dostępnych w systemie edukacji zawodowej stanowi jeden z kluczowych zasobów warunkujących trajektorie edukacyjno-zawodowe jednostek. Jej znaczenie nie ogranicza się do samej liczby kierunków kształcenia, lecz obejmuje także stopień ich zróżnicowania, specjalizacji oraz powiązania z regionalnym rynkiem pracy i inteligentnymi specjalizacjami. W tym sensie oferta zawodów wyznacza realny zakres możliwych wyborów edukacyjnych i determinuje elastyczność systemu edukacji w reagowaniu na zmiany gospodarcze.

W województwie lubuskim obserwuje się wyraźne zróżnicowanie przestrzenne dostępności zawodów. Najszerszą ofertą dysponują miasta na prawach powiatu – Gorzów Wielkopolski i Zielona Góra – które pełnią funkcję biegunów edukacyjnych regionu. Skupiają one największą liczbę zawodów, w tym kierunki unikalne i specjalistyczne, co wynika z koncentracji szkół, kadry dydaktycznej oraz silnych powiązań edukacji z gospodarką i szkolnictwem wyższym.

Drugą kategorię stanowią powiaty o relatywnie szerokiej, choć mniej zróżnicowanej ofercie zawodów, powiązanej głównie z lokalnymi specjalizacjami gospodarczymi (przemysł, logistyka, mechanika, rolnictwo). W pozostałych powiatach oferta ma charakter wąski i opiera się głównie na podstawowych zawodach usługowych i technicznych, co ogranicza możliwość indywidualizacji ścieżek kształcenia oraz zdolność systemu do adaptacji do nowych potrzeb rynku pracy.

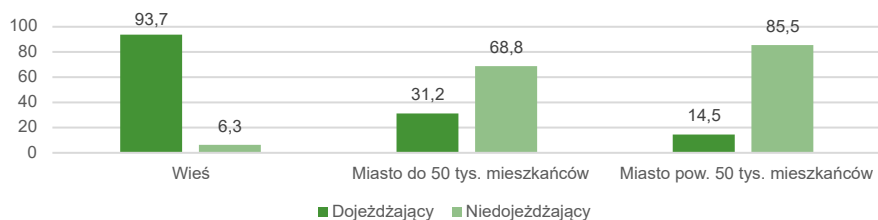
Jednocześnie we wszystkich powiatach obecna jest wspólna baza zawodów – technik informatyk, technik logistyk, elektryk, mechanik pojazdów samochodowych i kucharz – które można uznać za rdzeń regionalnego systemu edukacji zawodowej. Ich powszechność wynika z uniwersalnego charakteru oraz zgodności z inteligentnymi specjalizacjami województwa (innowacyjny przemysł, zielona gospodarka, zdrowie i jakość życia). Jednak dopiero rozszerzenie tej bazy o zawody wyspecjalizowane decyduje o jakości warunków wyjściowych jednostek.

### 5.2.4. Dostępność społeczna edukacji zawodowej

Dostępność społeczna edukacji zawodowej i uczenia się przez całe życie stanowi istotny, choć często niedostrzegany komponent warunków

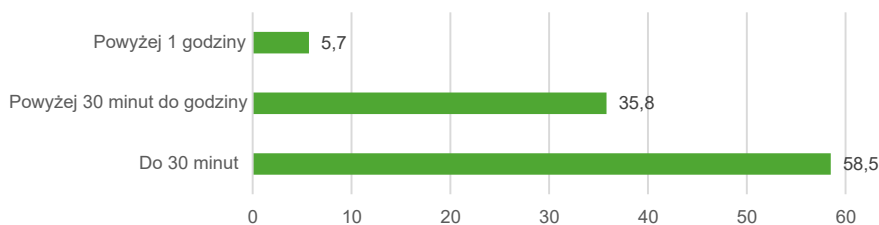
wyjściowych uczestników systemu edukacji. Nie ogranicza się ona do fizycznej obecności szkół czy instytucji, lecz obejmuje zespół czynników, które mogą wpływać na to, czy jednostka postrzega edukację jako osiągalną.

Dostępność społeczna edukacji zawodowej w regionie jest silnie powiązana z mobilnością edukacyjną – 93,7% uczniów z terenów wiejskich dojeżdża do szkoły, podczas gdy w dużych miastach odsetek ten wynosi 14,5%. Ponad 35% uczniów wiejskich spędza na dojazdach 30–60 minut dziennie, a 5,1% – ponad godzinę, co generuje istotne koszty czasowe i społeczne.



**Wykres 5. Dojazdy do szkół a wielkość miejscowości zamieszkania (%)**

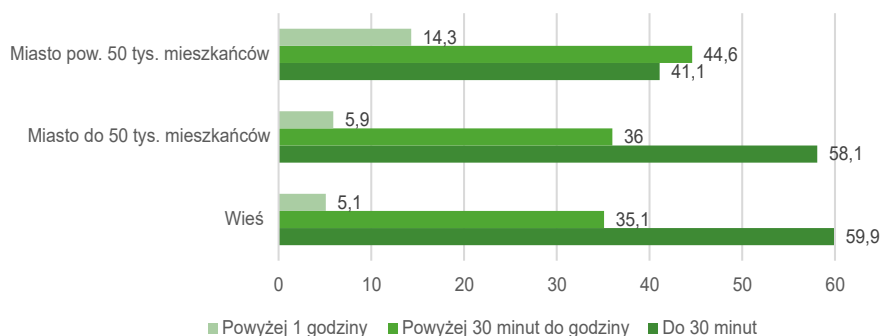
Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z uczniami (Nyckowiak, Szaban, Trzop, Kołodziej, Zielińska, Kaźmierczak-Kaluźna, Lisowska, Szymandera, 2025).



**Wykres 6. Czas dojazdu do szkoły (%)**

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z uczniami (Nyckowiak et al., 2025).

Dane GUS dotyczące dojazdów uczniów do szkół stanowią jedno z kluczowych źródeł pozwalających oceniać realną (a nie wyłącznie formalną) dostępność edukacji. Ich wartość analityczna wynika z faktu, że badanie obejmuje wszystkich uczniów szkół i jest oparte na systemie informacji oświatowej (SIO) oraz rejestrach samorządowych na poziomie



**Wykres 7. Czas dojazdu do szkoły a wielkość miejscowości zamieszkania (%)**

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z uczniami (Nycko-wiak et al., 2025).

gmin. Dzięki temu możliwe jest uchwycenie nie tylko skali dojazdów, ale również kierunków przepływów między gminami, co odzwierciedla rzeczywiste zasięgi oddziaływania ośrodków edukacyjnych. W przypadku edukacji zawodowej dane o dojazdach należy traktować jako punkt wyjścia. Pozwalają one rozpoznać przestrzenną strukturę mobilności, lecz nie wyjaśniają wprost jej przyczyn. Mimo tego są użyteczne, ponieważ pokazują, że w województwie lubuskim dostęp do kształcenia zawodowego ma charakter policentryczny. Układ policentryczny oznacza, że edukacja zawodowa w regionie funkcjonuje jako sieć węzłów, a dostępność w praktyce zależy od tego, czy jednostka mieszka w zasięgu oddziaływania ośrodka centralnego lub subregionalnego oraz czy dysponuje zasobami umożliwiającymi mobilność (transport, czas, wsparcie rodziny, internat). W konsekwencji szkoły „w każdym powiecie” nie gwarantują równych warunków wyjściowych, a o realnym dostępie przesądza możliwość dotarcia do ośrodka oferującego pożądany profil i specjalizację kształcenia.

Analiza napływu uczniów do gmin, w których zlokalizowane są szkoły, pozwala wyróżnić trzy poziomy ośrodki:

1. Ośrodki centralne (rdzeniowe):

Dwa największe miasta skupiają zdecydowanie największą mobilność uczniowską: Gorzów Wielkopolski (3714) oraz Zielona Góra (3196). Ich rola wynika z koncentracji szkół, szerokiej oferty (w tym zawodów specjalistycznych) oraz funkcji ponadpowiatowych.

## 2. Ośrodki subregionalne (drugiego rzędu):

Kolejną warstwę tworzą miasta przyciągające uczniów, pełniące funkcję centrów dla powiatów ościennych:

- Żary (1765) i Nowa Sól (1613);
- Żagań (919) oraz Międzyrzecz (650);
- Świebodzin (511) i Słubice (483).

Łącznie ta grupa wskazuje na istnienie kilku stabilnych biegunów edukacyjnych poza stolicami województwa.

## 3. Ośrodki lokalne (trzeciego rzędu)

Pozostałe miejscowości odgrywają rolę lokalną i generują relatywnie niewielką mobilność uczniowską: Sulęcín (385), Krosno Odrzańskie (273), Wschowa (230), Strzelce Krajeńskie (203), Kostrzyn nad Odrą (134) oraz Drezdenko (61).

W tym kontekście internaty i bursy szkolne pełnią funkcję strategicznego zasobu dostępności społecznej. Mimo spadku liczby placówek (z 25 do 23 w latach 2020–2024), liczba korzystających z nich uczniów wzrosła z 1497 do 1561. Najwięcej wychowanków internatów odnotowano w Zielonej Górze (446), powiatach żarskim (215) oraz nowosolskim (178) i w Gorzowie Wielkopolskim (126). W powiatach peryferyjnych (Słubice, Wschowa, Sulęcín, Strzelce Krajeńskie i Drezdenko) liczby te mieszczą się w przedziale 0–27.

Z internatów korzystają głównie uczniowie techników – ich udział wzrósł z 52,4% do 57,7%, podczas gdy udział uczniów szkół branżowych I stopnia spadł do 14,6%, co potwierdza lokalny, mniej mobilny charakter tego segmentu kształcenia.

### 5.2.5. Typologiczne zróżnicowanie dostępności edukacji zawodowej według powiatów

Poniższa typologiczna tabela stanowi syntetyczne podsumowanie kluczowych wymiarów dostępności edukacji zawodowej w województwie lubuskim i pełni funkcję analitycznego „zwrótnika” dotychczasowych rozważań. Jej zasadniczym celem nie jest szczegółowy opis poszczególnych powiatów, lecz uporządkowanie złożonego obrazu regionalnego systemu edukacji poprzez wyodrębnienie powtarzalnych wzorców dostępności, które kształtują warunki wyjściowe uczestników systemu.

Tabela integruje trzy komplementarne wymiary dostępności: instytucjonalny (rozmişczenie i kompletność infrastruktury edukacyjnej), programowy (zakres i zróżnicowanie oferty zawodów) oraz społeczny (możliwość realnego uczestnictwa w edukacji, uwarunkowana mobilnością, wsparciem społecznym i infrastrukturą towarzyszącą, taką jak internaty czy sieć dojazdów). W tym sensie typologia nie opisuje jedynie „gdzie są szkoły”, lecz pokazuje, w jakim stopniu system edukacji zawodowej stwarza realne, a nie tylko formalne, możliwości wyboru ścieżek kształcenia.

Zastosowanie podejścia typologicznego pozwala uchwycić fakt, że dostępność edukacji zawodowej w województwie lubuskim ma charakter nierównomierny i policentryczny. Obok powiatów pełniących funkcję regionalnych i subregionalnych węzłów edukacyjnych, zapewniających szeroką i wyspecjalizowaną ofertę oraz zaplecze społeczne umożliwiające

**Tabela 4. Typologia powiatów według dostępności edukacji zawodowej**

Typ powiatu	Dostępność instytucjonalna i oferta zawodów	Dostępność społeczna	Powiaty	Charakter warunków wyjściowych
Typ I – pełne zasoby systemowe	Pełna struktura instytucji, szeroka i specjalistyczna oferta zawodów	Bardzo wysoka: internaty, silne NGO, węzły dojazdowe	m. Zielona Góra, m. Gorzów Wlkp.	Najlepsze i najbardziej wyrównane warunki wyjściowe
Typ II – silne ośrodki subregionalne	Wysoka dostępność instytucji i zawodów branżowych	Wysoka: znacząca mobilność, internaty, przyciąganie uczniów	żarski, nowosolski, żagański	Dobre warunki wyjściowe, realna drożność edukacyjna
Typ III – dostępność selektywna	Umiarkowana liczba instytucji i zawodów	Średnia: dojazdy konieczne, ograniczone wsparcie społeczne	międzyrzecki, świebodziński, gorzowski	Warunki wyjściowe zależne od mobilności i wsparcia
Typ IV – deficyt strukturalno-społeczny	Wąska oferta, brak drożności systemu	Niska: długie dojazdy, brak internatów i animatorów	ślubicki, sułeciński, strzelecko-drezdenecki, zielonogórski, wschowski	Najslabsze warunki wyjściowe, wysokie ryzyko wykluczenia edukacyjnego

Źródło: opracowanie własne.

mobilność, istnieją obszary o ograniczonych zasobach, w których dostępność ma charakter selektywny lub deficytowy. Różnice te nie wynikają wyłącznie z liczby placówek, lecz z kumulacji (lub braku) zasobów w kilku wymiarach jednocześnie.

Typologia ta pokazuje również, że warunki wyjściowe jednostek w systemie edukacji zawodowej są silnie zależne od miejsca zamieszkania. W jednych powiatach edukacja zawodowa funkcjonuje jako realny mechanizm wyboru i rozwoju kompetencji, w innych – jako rozwiązanie ograniczone, wymuszające migrację edukacyjną lub korzystanie z oferty pozaformalnej. Tym samym tabela nie ma charakteru wartościującego, lecz diagnostyczny: identyfikuje obszary kumulacji potencjałów oraz obszary ryzyka wykluczenia edukacyjnego.

#### 5.2.6. Potencjał ludzki w edukacji zawodowej

Szkoły branżowe I stopnia objęły kształceniem 7,9 tys. uczniów, z wyraźną dominacją mężczyzn, którzy stanowili 66,3% tej populacji. Przebiegająca liczba uczniów przypadających na jedną szkołę branżową wzrosła do 147, wobec 124 rok wcześniej, co może wskazywać na postępującą koncentrację kształcenia w mniejszej liczbie placówek. Z kolei szkoły branżowe II stopnia pozostają nadal segmentem niewielkim – uczyło się w nich 261 osób, choć liczba ta była o 9,7% wyższa niż w roku poprzednim. W czerwcu 2023 roku szkoły branżowe I stopnia ukończyło 1,5 tys. absolwentów, co oznacza wyraźny spadek – aż o 42,4% w porównaniu z rokiem wcześniejszym.

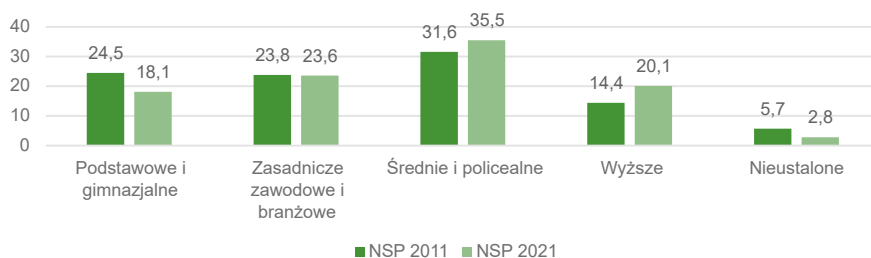
Najliczniejszą grupę uczniów szkół ponadpodstawowych skupiały technika, do których uczęszczało 47,6% wszystkich uczniów. W roku szkolnym 2023/2024 kształciło się w nich 23,2 tys. osób, czyli o 9,1% więcej niż rok wcześniej, przy czym liczba uczniów klas pierwszych wzrosła o 1,5%. Także w tym segmencie dominowali mężczyźni, którzy stanowili 56,6% uczniów. W czerwcu 2023 roku technika ukończyło 3,2 tys. absolwentów, co oznacza wzrost o 2,1% w stosunku do roku poprzedniego.

Uzupełnieniem regionalnego rynku edukacyjnego były: 19 szkół specjalnych przysposabiających do pracy, do których uczęszczało około 0,4 tys. uczniów, oraz 3 ogólnokształcące szkoły artystyczne dające uprawnienia zawodowe, kształcące niemal 0,4 tys. osób. W tym ostatnim segmencie

zdecydowaną większość stanowiły kobiety (91,0%). Całość tej struktury pokazuje, że lubuski rynek edukacyjny pozostaje wyraźnie zróżnicowany, a jednocześnie silnie powiązany z wyzwaniami demograficznymi i rynkowymi, przed którymi stoi region.

Struktura wykształcenia mieszkańców województwa lubuskiego stanowi istotny kontekst dla analizy funkcjonowania edukacji zawodowej w regionie. Dane Narodowego Spisu Powszechnego z 2021 roku pokazują, że dominującym poziomem wykształcenia wśród Lubuszan jest wykształcenie średnie i policealne, które posiada ponad jedna trzecia populacji. Szczególnie silnie reprezentowane jest wykształcenie średnie zawodowe, a łącznie z wykształceniem zasadniczym zawodowym i branżowym obejmuje ono blisko połowę mieszkańców regionu. Jednocześnie udział osób z wykształceniem wyższym, choć wyraźnie rosnący w ostatniej dekadzie, pozostaje niższy niż w największych ośrodkach akademickich kraju i silnie zróżnicowany przestrzennie.

Taka struktura wskazuje, że edukacja zawodowa w różnych swoich formach nie jest w województwie lubuskim marginalnym segmentem systemu edukacji, lecz jednym z jego kluczowych filarów. Jest ona osadzona w długofalowych procesach reprodukcji struktury wykształcenia, a zarazem w regionalnych uwarunkowaniach rynku pracy, charakteryzującego się relatywnie wysokim zapotrzebowaniem na kwalifikacje średnie i zawodowe. Jednocześnie obserwowany wzrost poziomu wykształcenia wyższego oraz stopniowe przesunięcia wewnątrz kategorii wykształcenia średniego (w stronę kwalifikacji zawodowych) tworzą sytuację napięcia między aspiracjami edukacyjnymi a lokalnymi możliwościami ich realizacji.



**Wykres 8. Wykształcenie mieszkańców województwa lubuskiego w perspektywie dynamicznej**

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych NSP.

W tym sensie system edukacji zawodowej w województwie lubuskim funkcjonuje w warunkach strukturalnej ambiwalencji. Działa w kontekście rosnących aspiracji edukacyjnych, zróżnicowanych przestrzennie szans dostępu do wykształcenia wyższego oraz utrzymujących się hierarchii prestiżu edukacyjnego. To właśnie w tej przestrzeni – pomiędzy strukturą wykształcenia regionu, dynamiką zmian systemowych a biograficznymi strategiami jednostek – sytuują się dalsze analizy dotyczące wartości edukacji, postrzeganego ryzyka oraz orientacji edukacyjno-zawodowych uczniów.



## **Część V**

# **Wybory edukacyjne jako strategie usytuowane strukturalnie**



## Rozdział 6

# Wybory edukacyjne uczniów

W tej części książki koncentruję się na wyborach edukacyjnych jako praktykach społecznych, które pozostają osadzone w konkretnych warunkach strukturalnych, regionalnych i biograficznych. Po wcześniejszych analizach instytucjonalnego i społecznego kontekstu edukacji zawodowej kieruję uwagę na perspektywę uczestników systemu, czyli młodzieży oraz dorosłych mieszkańców województwa lubuskiego. W tej części książki przyglądam się wyborom edukacyjnym uczniów szkół zawodowych jako decyzjom podejmowanym w konkretnych warunkach życia: w rodzinie, w szkole, w regionie i w realiach lokalnego rynku pracy. Interesuje mnie nie tylko to, jakie szkoły wybierają młodzi ludzie, lecz także jak rozumieją sens edukacji i jakie miejsce przypisują jej w swoich planach na przyszłość.

Traktuję wybory edukacyjne nie jako pojedynczy moment decyzji, lecz jako element dłuższego procesu biograficznego. Pozwala to uchwycić, w jaki sposób znaczenie edukacji zmienia się wraz z sytuacją życiową jednostek oraz jak lokalne warunki społeczne i gospodarcze wpływają na postrzeganie dostępnych możliwości edukacyjnych. Chcę ustalić, czy i w jakim stopniu edukacja jest postrzegana jako ważna, czy zmienia się wraz z doświadczeniami szkolnymi, sytuacją rodzinną, kontaktami z rynkiem pracy bądź poczuciem bezpieczeństwa zawodowego. Dla jednych uczniów szkoła zawodowa jest pierwszym krokiem w dłuższej ścieżce edukacyjnej, dla innych zaś sposobem na możliwie szybkie wejście na rynek pracy.

## 6.1. Indeks orientacji edukacyjnych

Chcąc w jednym wskaźniku uchwycić to, jak uczniowie szkół zawodowych myślą o edukacji, skonstruowałam indeks uogólnionej wartości edukacji, który traktuję jako podstawową miarę ich orientacji edukacyjnych. Zależało mi na tym, żeby nie zatrzymywać się na pojedynczych deklaracjach, gdyż takie odpowiedzi potrafią być dość podobne u wielu osób. Interesowało mnie raczej coś bardziej trwałego: czy uczenie się jest dla uczniów inwestycją, czy raczej obowiązkiem do „odhaczenia”; czy myślą o dalszej edukacji jako o realnym planie, czy jako o czymś abstrakcyjnym; czy widzą w edukacji zasób, który może im pomóc w przyszłości.

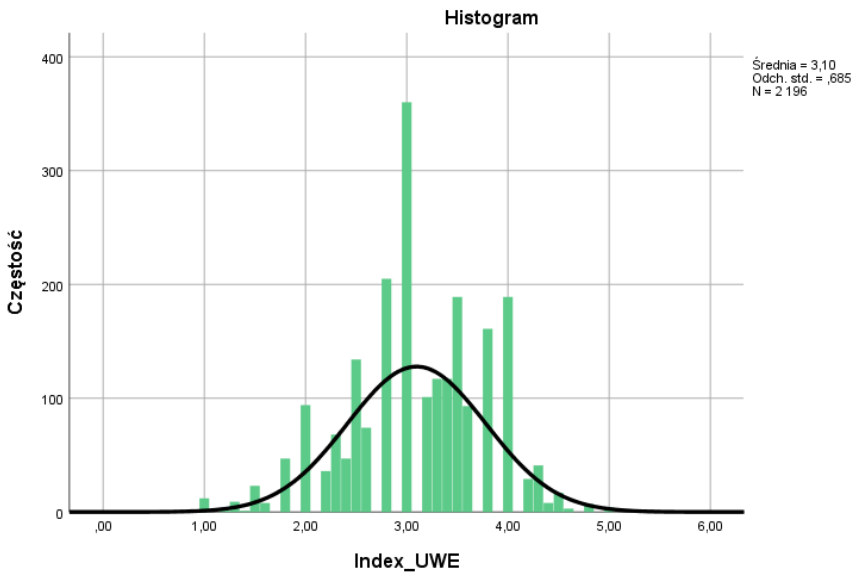
Indeks zbudowałam na podstawie pięciu zmiennych z badania sondażowego CAWI, które dotyczyły różnych, ale uzupełniających się sposobów wartościowania edukacji. Uwzględniłam zarówno deklaracje dotyczące znaczenia uczenia się przez całe życie, ocenę tego, czy szkoła przygotowuje do dalszej edukacji i samokształcenia, jak i aspiracje edukacyjne wyrażone poprzez deklarowany najwyższy poziom wykształcenia, jaki respondent chciałby osiągnąć. Ponieważ te zmienne były pierwotnie kodowane w odmiennych skalach (skale trójstopniowe, pięciostopniowe Likerta oraz skala porządkowa), przed agregacją zrekodowałam je i sprowadziłam do jednolitej skali pięciopunktowej. Zachowałam przy tym spójny kierunek interpretacyjny: wyższa wartość na skali oznacza wyższą wartość przypisywaną edukacji.

Zastosowałam też rozwiązanie, które miało ograniczyć wpływ braków danych na stabilność wskaźnika. Indeks liczony był jako średnia z co najmniej trzech ważnych odpowiedzi. Pozwoliło to utrzymać równowagę między rygiorem metodologicznym a zachowaniem liczebności próby.

Analiza indeksu objęła wszystkich przebadanych uczniów lubuskich szkół zawodowych. Rozkład uzyskanych odpowiedzi ilustruje rozciągnięcie wskazań, bez jednego wyraźnego punktu, wokół którego skupiałyby się odpowiedzi. Uczniowie mają zróżnicowane sposoby wartościowania edukacji: od niskiej do wysokiej orientacji edukacyjnej. Jednocześnie zaznacza się nieznaczną przewagę wyników po stronie umiarkowanie wyższych ocen. To sugeruje, że część badanych dostrzega w edukacji potencjalny zasób, ale nie zawsze stawia ją w centrum swojej strategii

życiowej, to tak, jakby edukacja była „ważna, ale...” – ważna o tyle, o ile coś realnie z niej wynika.

Statystyki opisowe wskazują na dominację umiarkowanej, ambiwalentnej orientacji wobec edukacji. Ponad połowa uczniów uzyskała wynik nieprzekraczający poziomu 3,0, co pozwala interpretować ich orientację jako pragmatyczną i warunkową. W praktyce może to wyglądać tak: uczeń mówi, że szkoła i kwalifikacje są potrzebne, ale zaraz dodaje, że najważniejsze jest znaleźć pracę, albo że edukacja ma sens, jeśli daje konkretny zawód. W takim podejściu edukacja nie jest ani czymś marginalnym i drugorzędnym, sprowadzonym wyłącznie do funkcji instrumentalnych, ani bezdyskusyjną inwestycją kluczową dla długofalowego planowania biografii zawodowej. Jest raczej czymś pomiędzy.



**Wykres 9. Rozkład wartości indeksu uogólnionej wartości edukacji dla uczniów szkół zawodowych**

Źródło: opracowanie własne.

W tej perspektywie edukacja jest postrzegana jako potencjalnie użyteczna, ale jej znaczenie pozostaje zależne od przewidywanych możliwości zatrudnienia, stabilności rynku pracy oraz dostępnych alternatyw biograficznych. Jednocześnie wyraźnie wskazać można grupę uczniów,

dla których edukacja pełni funkcję istotnego zasobu i elementu strategii wykraczającej poza bezpośrednie wejście na rynek pracy (punkty skali powyżej mediany). Można tę grupę sobie wyobrazić jako osoby, które nawet jeśli wybrały szkołę zawodową, już myślą o kolejnych krokach edukacyjnych: o maturze, studiach, kursach, o pewnym zapasie na przyszłość, gdyby zawodowa rzeczywistość wymagała od nich zmian i dostosowania się.

Uzyskany rozkład potwierdza zasadność traktowania wartości edukacji nie jako cechy zero-jedynkowej, ale jako kontinuum orientacji. Umiarkowane wartości miary oraz zróżnicowanie wyników wskazują, że edukacja w badanej grupie pełni funkcję zasobu negocjowanego. Jej znaczenie nie jest oczywiste ani uniwersalne, lecz konstruowane w odniesieniu do postrzeganego ryzyka zawodowego i lokalnych warunków rynku pracy.

Podkreślam przy tym, że indeks nie ma charakteru normatywnego ani diagnostycznego w sensie indywidualnym. Nie służy do oceniania, jak ktoś myśli o edukacji. Jego celem jest raczej uchwycenie dominujących wzorów orientacji, które mogą dalej analizować w powiązaniu z innymi zmiennymi społecznymi i kontekstowymi, takimi jak typ szkoły, miejsce zamieszkania, plany migracyjne czy percepcja ryzyka zawodowego. W tym sensie indeks wartości edukacji jest narzędziem analitycznym, które pozwala mi opisywać mechanizmy różnicujące wybory edukacyjne i strategie planowania przyszłości. Zróżnicowanie wartości indeksu daje też możliwość wyodrębnienia typów orientacji edukacyjnych: od defensywnych, przez pragmatyczne, po aspiracyjne, co otwiera przestrzeń do ich interpretacji w kategoriach habitusu, społeczeństwa ryzyka oraz podejścia *capability*.

### 6.1.1. Zróżnicowanie wartości edukacji przez kapitał kulturowy

Jednym z celów rozważań w tej pracy jest sprawdzenie, czy uogólniona wartość edukacji (szacowana na podstawie wartości indeksu uogólnionej wartości edukacji) jest zróżnicowana ze względu na wybrane cechy uczniów szkół zawodowych. Cechy te są traktowane jako istotne wskaźniki kapitału kulturowego oraz kontekstu społecznego. W szczególności analizie poddano trzy zmienne: poziom wykształcenia matki/poziom

wykształcenia ojca, miejsce zamieszkania oraz doświadczenia edukacyjne. Ich wybór był bezpośrednio powiązany z założeniami hipotezy, zgodnie z którą orientacje edukacyjne uczniów kształtowane są przez zasoby rodzin pochodzenia oraz lokalne warunki strukturalne, a nie wyłącznie przez indywidualne cechy jednostek.

Do weryfikacji hipotezy zastosowałam jednoczynnikową analizę wariancji (ANOVA), traktując indeks uogólnionej wartości edukacji jako zmienną zależną, a wymienione wyżej zmienne kategoryjne jako czynniki różnicujące. Zanim przystąpiłam do analizy, sprawdziłam założenie jednorodności wariancji i w każdym z przypadków było ono spełnione (test Levene'a nieistotny statystycznie).

W pierwszym kroku sprawdziłam, czy wartość indeksu różni się ze względu na poziom wykształcenia matki. Średnie okazały się bardzo zbliżone w każdej kategorii: od 3,06 w grupie uczniów, których matki miały wykształcenie średnie, do 3,14 w grupie uczniów, których matki legitymowały się wykształceniem wyższym. Jednoczynnikowa analiza wariancji nie wykazała istotnych statystycznie różnic pomiędzy grupami ( $F = 1,673$ ;  $p = 0,171$ ).

Ten wynik można czytać dość prosto. W badanej grupie ogólne przekonanie, że edukacja ma znaczenie, jest w pewnym sensie wspólne i nie różni się wyraźnie w zależności od poziomu wykształcenia matek. To oczywiście nie znaczy, że kapitał kulturowy nie ma znaczenia. Raczej sugeruje, że jego wpływ ujawnia się subtelniej niż w samej deklaracji, ale

**Tabela 5. Statystyki opisowe wykształcenia matki – do analizy ANOVA**

	N	Średnia	Odchylenie standardowe	Błąd standardowy	95% przedział ufności dla średniej		Minimum	Maksimum
					Dolna granica	Górna granica		
Podstawowe	99	3,1000	,70015	,07037	2,9604	3,2396	1,50	4,75
Zasadnicze zawodowe	376	3,0785	,67214	,03466	3,0103	3,1466	1,25	5,00
Średnie	710	3,0623	,68623	,02575	3,0117	3,1128	1,00	5,00
Wyższe	676	3,1419	,68722	,02643	3,0900	3,1938	1,00	4,75
Ogółem	1861	3,0965	,68489	,01588	3,0653	3,1276	1,00	5,00

Źródło: opracowanie własne.

w tym, jak uczniowie wyobrażają sobie sensowne i realistyczne ścieżki. Na przykład dwie osoby mogą podobnie oceniać wagę edukacji, ale jedna będzie myślała o studiach jako o czymś „dla takich jak ja”, a druga jako o opcji zbyt odległej lub ryzykownej. To różnica bardziej w horyzoncie możliwości niż w deklarowanej wartości.

**Tabela 6. Tabela ANOVA dla zróżnicowania wartości subindeksu uogólnionej wartości edukacji ze względu na typ wykształcenia matki**

	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
Między grupami	2,352	3	,784	1,673	,171
Wewnątrz grup	870,117	1857	,469		
Ogółem	872,469	1860			

Źródło: opracowanie własne.

Analogiczną procedurę zastosowano w odniesieniu do poziomu wykształcenia ojca. Również w tym przypadku średnie wartości indeksu w poszczególnych grupach różniły się jedynie nieznacznie (od 3,05 w grupie uczniów, których ojcowie posiadali zasadnicze wykształcenie zawodowe, do 3,15 w grupie uczniów z ojcami z wykształceniem wyższym). Jednoczynnikowa analiza wariancji ponownie nie wykazała istotnych statystycznie różnic pomiędzy grupami ( $F = 1,876$ ;  $p = 0,132$ ).

Uzyskane wyniki wzmocniają wniosek, że dla uczniów szkół zawodowych ogólna wartość edukacji nie jest prostą funkcją rodzinnego kapitału

**Tabela 7. Statystyki opisowe wykształcenia ojca – do analizy ANOVA**

	N	Średnia	Odchylenie standardowe	Błąd standardowy	95% przedział ufności dla średniej		Minimum	Maksimum
					Dolna granica	Górna granica		
Podstawowe	116	3,1319	,73047	,06782	2,9976	3,2662	1,00	4,50
Zasadnicze zawodowe	502	3,0542	,66997	,02990	2,9954	3,1129	1,00	5,00
Średnie	675	3,0870	,68368	,02631	3,0353	3,1386	1,00	5,00
Wyższe	475	3,1537	,69614	,03194	3,0909	3,2164	1,00	5,00
Ogółem	1768	3,0985	,68686	,01634	3,0665	3,1306	1,00	5,00

Źródło: opracowanie własne.

kulturowego mierzonego poziomem formalnego wykształcenia rodziców. Edukacja jawi się raczej jako wspólna rama odniesienia, której znaczenie jest szeroko podzielane, choć jej konkretne sensy i implikacje biograficzne mogą być różnicowane na dalszych etapach procesu decyzyjnego.

**Tabela 8. Tabela ANOVA dla zróżnicowania wartości subindeksu uogólnionej wartości edukacji ze względu na typ wykształcenia ojca**

	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
Między grupami	2,652	3	,884	1,876	,132
Wewnątrz grup	830,990	1764	,471		
Ogółem	833,641	1767			

Źródło: opracowanie własne.

Trzecią analizowaną zmienną był typ miejsca zamieszkania uczniów, obejmujący wieś oraz miasta różnej wielkości. Także w tym przypadku średnie wartości indeksu okazały się do siebie bardzo zbliżone: najwyższą średnią odnotowałam wśród uczniów mieszkających na wsi (3,13), a najniższą w miastach powyżej 50 tys. mieszkańców (3,06). Jednoczynnikowa analiza wariancji nie wykazała istotnych statystycznie różnic pomiędzy grupami ( $F = 1,332$ ;  $p = 0,262$ ).

W przeciwieństwie jednak do interpretacji odnoszącej się do kapitału kulturowego rodzin pochodzenia, wynik ten można rozumieć jako wskazówkę, że ogólne wartościowanie edukacji nie jest bezpośrednio związane z typem środowiska osadniczego, lecz raczej z doświadczeniem szkoły i indywidualną biografią edukacyjną. Miejsce zamieszkania może bowiem silnie wpływać na dostępność konkretnych instytucji edukacyjnych, kierunków kształcenia czy możliwości łączenia nauki z pracą, ale niekoniecznie przekłada się na ogólną ocenę sensu edukacji jako takiej.

Można powiedzieć, że różnice między wsią a miastem częściej dotyczą warunków realizowania ścieżek edukacyjnych niż samego przekonania o ich wartości. Uczniowie funkcjonujący w odmiennych kontekstach terytorialnych mogą podobnie oceniać znaczenie edukacji, choć ich realne możliwości wyboru i przebieg trajektorii edukacyjno-zawodowych mogą być zróżnicowane. W tym sensie miejsce zamieszkania działa raczej jako czynnik warunkujący praktyczne możliwości działania niż jako element bezpośrednio kształtujący orientacje edukacyjne.

**Tabela 9. Statystyki opisowe miejsca zamieszkania – do analizy ANOVA**

	N	Śred- nia	Odchy- lenie stan- dardo- we	Błąd stan- dardo- wy	95% przedział ufności dla średniej		Mini- mum	Maksi- mum
					Dolna grani- ca	Górna grani- ca		
Wieś	883	3,1306	,68661	,02311	3,0852	3,1759	1,00	5,00
Miasto do 20 tys. mieszkań- ców	582	3,0711	,70266	,02913	3,0139	3,1283	1,00	5,00
Miasto po- wyżej 20 do 50 tys. mieszkań- ców	344	3,0965	,64581	,03482	3,0280	3,1650	1,00	4,50
Miasto po- wyżej 50 tys. miesz- kańców	387	3,0614	,68992	,03507	2,9924	3,1303	1,00	4,50
Ogółem	2196	3,0973	,68546	,01463	3,0686	3,1260	1,00	5,00

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 10. Tabela ANOVA dla zróżnicowania wartości indeksu uogólnionej wartości edukacji ze względu na typ miejsca zamieszkania**

	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
Między grupami	1,876	3	,625	1,332	,262
Wewnątrz grup	1029,445	2192	,470		
Ogółem	1031,321	2195			

Źródło: opracowanie własne.

Zróżnicowanie uogólnionej wartości edukacji ze względu na płeć nie wykazuje istotnych różnic pomiędzy uczennicami i uczniami szkół zawodowych. Średnie wartości indeksu w obu grupach były niemal identyczne i oscylowały wokół poziomu 3,1. Można więc powiedzieć, że na poziomie ogólnych deklaracji edukacja jest postrzegana jako podobnie ważna niezależnie od płci. Wynik ten sugeruje, że różnice płciowe nie dotyczą samego przekonania o znaczeniu edukacji, lecz mogą ujawniać się raczej w sposobach jej realizowania – np. w wyborze kierunków

kształcenia, planach zawodowych czy wyobrażeniach dotyczących przyszłej pracy.

Inny obraz pojawia się natomiast wtedy, gdy uwzględnimy typ szkoły, do której uczęszczają badani uczniowie. W przeciwieństwie do analiz prowadzonych ze względu na wykształcenie rodziców, miejsce zamieszkania oraz płeć, uogólniona wartość edukacji różnicuje się istotnie właśnie w tym wymiarze. Jednoczynnikowa analiza wariancji wykazała istotne statystycznie różnice pomiędzy uczniami szkół branżowych I stopnia, szkół branżowych II stopnia oraz techników ( $F = 3,919$ ;  $p = 0,020$ ), przy spełnionym założeniu jednorodności wariancji.

Najwyższą średnią wartość indeksu odnotowano wśród uczniów szkół branżowych I stopnia (3,16), nieco niższą wśród uczniów techników (3,08), natomiast najniższą w grupie uczniów szkół branżowych II stopnia (2,92). Oznacza to, że sposób wartościowania edukacji nie jest całkowicie jednolity w obrębie szkolnictwa zawodowego i pozostaje powiązany z instytucjonalnym kontekstem kształcenia. Choć różnice między średnimi nie są duże, wskazują one, że doświadczenie konkretnego typu szkoły może wiązać się z odmiennym rozumieniem sensu edukacji: czy jest ona przede wszystkim etapem prowadzącym do zatrudnienia, czy raczej elementem szerszej ścieżki edukacyjno-zawodowej.

**Tabela 11. Statystyki opisowe typu szkoły – do analizy ANOVA**

	N	Średnia	Odchylenie standardowe	Błąd standardowy	95% przedział ufności dla średniej		Minimum	Maksimum
					Dolna granica	Górna granica		
Szkoła branżowa I stopnia	560	3,1588	,63820	,02697	3,1059	3,2118	1,00	5,00
Szkoła branżowa II stopnia	35	2,9243	,68098	,11511	2,6904	3,1582	1,50	4,00
Technikum	1601	3,0795	,70009	,01750	3,0452	3,1139	1,00	5,00
Ogółem	2196	3,0973	,68546	,01463	3,0686	3,1260	1,00	5,00
Ogółem	2196	3,0973	,68546	,01463	3,0686	3,1260	1,00	5,00

Źródło: opracowanie własne.

Szczególnie niska średnia uzyskana przez uczniów w szkołach branżowych II stopnia może być związana z ich specyficzną pozycją w systemie edukacyjnym. Ten typ kształcenia bywa podejmowany już z perspektywy wejścia lub powrotu na rynek pracy i ma często charakter uzupełniający wobec wcześniej zdobytych kwalifikacji. W takim kontekście edukacja może być częściej postrzegana jako narzędzie podnoszenia kwalifikacji niż jako długofalowa inwestycja edukacyjna.

**Tabela 12. Tabela ANOVA dla zróżnicowania wartości indeksu uogólnionej wartości edukacji ze względu na typ szkoły**

	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
Między grupami	3,673	2	1,837	3,919	,020
Wewnątrz grup	1027,648	2193	,469		
Ogółem	1031,321	2195			

Źródło: opracowanie własne.

W analizie zróżnicowania uogólnionej wartości edukacji wykorzystano także deklaracje uczniów dotyczące doświadczeń szkolnych i subiektywnej oceny własnych decyzji edukacyjnych. Ten etap był istotny z dwóch powodów. Po pierwsze, wyniki wcześniejszych analiz ANOVA nie wykazały istotnych różnic wartości edukacji ze względu na wykształcenie matki, wykształcenie ojca ani typ miejsca zamieszkania, co sugeruje, że w badanej populacji ogólne przekonanie o znaczeniu edukacji ma charakter względnie powszechny. Po drugie, z perspektywy teorii habitusu i procesów reprodukcji nierówności można oczekiwać, że zróżnicowanie ujawnia się przede wszystkim w ramach biograficznego doświadczenia szkoły: w poczuciu trafności wyboru, stopniu refleksyjności decyzji oraz w ocenie, czy dana ścieżka edukacyjna była właściwa i sensowna.

Pierwszym wskaźnikiem doświadczenia szkolnego był poziom rozważania alternatywnych wyborów edukacyjnych (pośrednio: intensywność refleksyjności decyzji lub swoista otwartość horyzontu wyboru). Zastosowane miary (korelacja Spearmana 0,309 ( $p < 0,001$ ;  $N = 2004$ )) wskazują na umiarkowaną, dodatnią zależność, co oznacza, że wraz ze wzrostem deklarowanej skłonności do rozważania innych opcji szkolnych rośnie również uogólniona wartość przypisywana edukacji.

Wynik ten ilustruje, że wartość edukacji nie wiąże się z doświadczeniem decyzyjności i możliwością mentalnego porównania ścieżek edukacyjnych. Innymi słowy, uczniowie, którzy w większym stopniu rozważali alternatywy, częściej postrzegają edukację jako zasób o znaczeniu długofalowym, a nie wyłącznie jako etap pragmatycznego przejścia na rynek pracy. Taki rezultat wpisuje się w perspektywę Bourdieu, według której różnice w orientacjach edukacyjnych mogą ujawniać się nie tyle w deklaracjach, ile w sposobie konstruowania pola wyboru oraz w stopniu, w jakim jednostka doświadcza edukacji jako przestrzeni realnych opcji.

Drugim wskaźnikiem doświadczeń szkolnych była deklaracja kontrfaktyczna, ilustrowana odpowiedziami na pytanie: „Gdybyś mógł/mogła ponownie podjąć decyzję dotyczącą wyboru szkoły, czy wybrał(a)byś tę samą szkołę?”. Zależność pomiędzy odpowiedzią na to pytanie a indeksem wartości edukacji jest istotna statystycznie i ma umiarkowaną siłę (korelacja Spearmana wynosi  $-0,240$  ( $p < 0,001$ ;  $N = 2196$ )), co należy czytać w sposób następujący: im wyższa wartość edukacji, tym większe prawdopodobieństwo deklaracji, że respondent ponownie wybrałby tę samą szkołę.

To ustalenie wzmacnia interpretację, że uogólniona wartość edukacji jest zakorzeniona w doświadczeniu szkoły jako środowiska sensownego i „potwierdzającego” trafność wyboru. W praktyce oznacza to, że uczniowie o wyższych wartościach analizowanego subindeksu częściej legitymizują swoją ścieżkę edukacyjną jako właściwą, natomiast uczniowie o niższych wartościach częściej sygnalizują dysonans i rozczarowanie wyborem. Warto podkreślić, że ten wynik jest szczególnie ważny w kontekście wcześniejszych analiz: skoro wykształcenie rodziców i miejsce zamieszkania nie różnicują istotnie wartości edukacji, to jej zróżnicowanie ujawnia się przede wszystkim na poziomie doświadczenia instytucjonalnego i biograficznej oceny własnej trajektorii.

## 6.2. Ryzyko edukacyjno-zawodowe w deklaracjach uczniów szkół zawodowych

Dotychczasowe analizy pokazywały, jak uczniowie szkół zawodowych wartościują edukację oraz w jakim stopniu orientację edukacyjną

różnicują się ze względu na wybrane cechy społeczne i instytucjonalne. Sama wartość przypisywana edukacji nie wyczerpuje jednak kontekstu, w jakim podejmowane są decyzje dotyczące dalszego kształcenia i pracy. Równie ważne jest to, jak młodzi ludzie postrzegają swoją przyszłość zawodową, a także czy widzą ją jako przewidywalną i stabilną, czy raczej jako obszar niepewności, wymagający ciągłego dostosowywania się.

Wybory edukacyjne uczniów szkół zawodowych są bowiem podejmowane w sytuacji, w której przyszłość rynku pracy nie jest w pełni przewidywalna, a przejście z edukacji do zatrudnienia nie ma jednego, oczywistego scenariusza. Dla części uczniów zdobycie zawodu oznacza względne poczucie bezpieczeństwa, dla innych zaś konieczność dalszego uczenia się lub gotowość do zmiany ścieżki zawodowej. To właśnie sposób postrzegania tej niepewności stanowi ważny element kontekstu decyzji edukacyjnych.

Indeks ryzyka edukacyjno-zawodowego ma na celu uchwycenie subiektywnego kontekstu niepewności, w jakim podejmowane są przez uczniów ich decyzje edukacyjne i zawodowe. Ryzyko w tym ujęciu nie jest traktowane jako obiektywna cecha rynku pracy, lecz jako społecznie konstruowane doświadczenie, które wpływa na sposób interpretowania dostępnych możliwości i ograniczeń. Decyzje edukacyjne nie są bowiem podejmowane w próżni informacyjnej, lecz w warunkach niepewności, presji czasu, ograniczonej wiedzy i nierównych zasobów.

Przyjęłam założenie, że niepewność związana z przyszłością zawodową (i edukacyjną) ma co najmniej dwa współwystępujące wymiary. Pierwszy z nich ma charakter poznawczy i odnosi się do ocen szans znalezienia pracy w zawodzie oraz przewidywanej trudności wejścia na rynek pracy. Drugi wymiar ma charakter afektywny i dotyczy subiektywnie odczuwanych obaw, lęków i niepokojów związanych z przyszłą sytuacją zawodową. Takie rozróżnienie jest zgodne z podejściem, w którym ryzyko traktowane jest nie tylko jako obiektywna kalkulacja prawdopodobieństw, lecz także jako doświadczenie społeczne, osadzone w emocjach i wyobrażeniach dotyczących przyszłości. Na potrzeby analizy oba te wymiary zostały potraktowane jako komplementarne. Oceny trudności znalezienia pracy pokazują, jak uczniowie racjonalnie interpretują swoją przyszłą (wyobrażoną) pozycję na rynku pracy, natomiast deklarowane obawy wskazują, które zagrożenia są dla nich emocjonalnie najbardziej znaczące. Połączenie tych perspektyw pozwala lepiej uchwycić sposób,

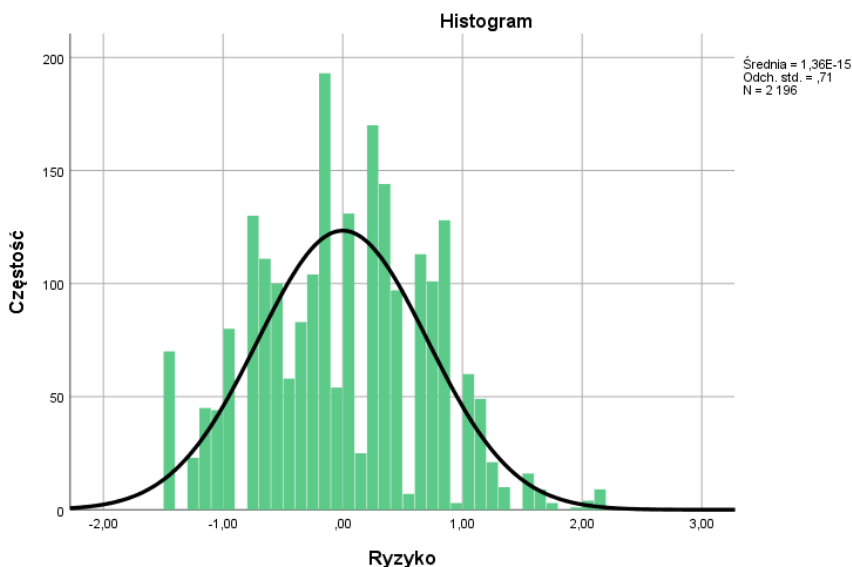
w jaki ryzyko edukacyjno-zawodowe jest przeżywane i interpretowane przez młodzież ze szkół zawodowych.

Wskaźnik afektywnego ryzyka zawodowego przyjmuje wartości dychotomiczne. Obawy o charakterze zawodowym są wśród badanych uczniów powszechne. Ponad połowa uczniów szkół zawodowych (52,0%) wskazała brak pracy lub niskie zarobki jako swoją główną obawę. Pozostałe 48,0% respondentów nie lokowało swoich lęków przede wszystkim w sferze zatrudnienia lub deklarowało brak wyraźnych obaw.

Poznawczy wymiar ryzyka edukacyjno-zawodowego odnosi się do ocen trudności znalezienia pracy po ukończeniu edukacji. W przeciwieństwie do afektywnego wskaźnika obaw, odzwierciedla on racjonalne, deklaratywne postrzeganie własnych szans na rynku pracy i przewidywanych barier wejścia w zatrudnienie. Analiza rozkładu syntetycznego tej zmiennej syntetycznej wskazuje na dominację umiarkowanego poziomu tak definiowanego ryzyka. Średnia wartość wskaźnika wynosi 2,40, co oznacza, że większość uczniów lokuje swoje oceny trudności znalezienia pracy w środkowym zakresie skali (skala 1–5). Rynek pracy nie jest więc postrzegany ani jako jednoznacznie dostępny, ani jako całkowicie zamknięty. Taki rozkład sugeruje raczej ostrożny realizm w ocenach niż skrajny optymizm lub pesymizm.

Połączenie afektywnego wymiaru ryzyka z jego wymiarem poznawczym pozwala zauważyć, że oceny trudności znalezienia pracy i emocjonalne obawy nie muszą się w pełni pokrywać. Uczniowie mogą racjonalnie oceniać swoje szanse jako umiarkowane, a jednocześnie silnie obawiać się braku stabilności lub niskich dochodów. Ryzyko edukacyjno-zawodowe ma więc charakter wielowymiarowy i nie redukuje się ani do chłodnej kalkulacji, ani do samego lęku.

W celu uchwycenia całościowego poziomu subiektywnej niepewności towarzyszącej planowaniu przyszłości edukacyjno-zawodowej skonstruowano syntetyczny indeks ryzyka. Ze względu na odmienne skale pomiaru obu komponentów, przed ich połączeniem zastosowano standaryzację, a następnie obliczono średnią ze standaryzowanych wartości, nadając obu wymiarom równoważną wagę. Tak skonstruowany indeks przyjmuje wartości ujemne dla osób postrzegających swoją sytuację jako relatywnie bezpieczną oraz dodatnie dla respondentów funkcjonujących w warunkach podwyższonej niepewności.



**Wykres 10. Rozkład wartości indeksu ryzyka dla uczniów szkół zawodowych**

Źródło: opracowanie własne.

Rozkład indeksu wskazuje na umiarkowane zróżnicowanie poziomu subiektywnego ryzyka w badanej grupie uczniów, a zakres wartości (od -1,43 do 2,17) pokazuje istnienie zarówno grupy uczniów odczuwających relatywne bezpieczeństwo, jak i wyraźnej, choć mniej licznej grupy funkcjonującej w warunkach podwyższonej niepewności. Rozkład ma charakter zbliżony do symetrycznego, bez silnej koncentracji wyników wokół jednego punktu, co sugeruje, że nie występuje jeden dominujący sposób doświadczania ryzyka edukacyjno-zawodowego. Uzyskany indeks nie opisuje obiektywnej sytuacji na rynku pracy, lecz rekonstruuje kontekst decyzyjny, w jakim uczniowie szkół zawodowych planują swoje dalsze wybory edukacyjne.

Z perspektywy kolejnych analiz istotne jest to, że ryzyko rozumiane zarówno poznawczo, jak i afektywnie stanowi ważne tło dla interpretacji wyborów edukacyjnych. Obawy o przyszłą sytuację zawodową mogą wzmacniać orientacje pragmatyczne i defensywne, sprzyjać wyborom postrzeganym jako bezpieczne oraz ograniczać skłonność do podejmowania bardziej ryzykownych, lecz potencjalnie rozwojowych ścieżek. W tym sensie ryzyko edukacyjno-zawodowe nie jest jedynie kontekstem

zewnątrznym, lecz jednym z kluczowych elementów kształtujących strategie edukacyjne uczniów szkół zawodowych.

### 6.3. Orientacje edukacyjno-zawodowe uczniów w perspektywie ryzyka

Poniższa część analizy ma na celu uporządkowanie zróżnicowanych orientacji edukacyjno-zawodowych uczniów szkół zawodowych poprzez połączenie dwóch kluczowych wymiarów wcześniej rekonstruowanych empirycznie: wartości przypisywanej edukacji oraz subiektywnego poczucia ryzyka edukacyjno-zawodowego. Każdy z wymiarów oddzielnie mówi coś ważnego o sposobie myślenia uczniów o przyszłości, ale dopiero ich zestawienie pozwala zobaczyć, w jakich warunkach i z jakimi oczekiwaniami podejmowane są decyzje dotyczące dalszego kształcenia i pracy.

Celem konstrukcji typologii jest uporządkowanie zróżnicowanych sposobów myślenia uczniów o edukacji i przyszłości zawodowej oraz pokazanie, jak aspiracje edukacyjne są powiązane z poczuciem bezpieczeństwa lub niepewności dotyczącej rynku pracy. W tym ujęciu ważne staje się nie tylko to, czy uczeń ceni edukację, ale także to, czy postrzega swoją przyszłość zawodową jako stabilną i przewidywalną, czy raczej jako obszar wymagający ciągłego dostosowywania się.

Takie połączenie obu wymiarów pozwala dostrzec różne logiki działania. Na przykład część uczniów może wysoko oceniać znaczenie edukacji właśnie dlatego, że postrzega rynek pracy jako niepewny i zmienny. Dalsze uczenie się staje się wtedy sposobem zwiększania poczucia bezpieczeństwa. Inni mogą przypisywać edukacji umiarkowaną wartość, ponieważ wierzą, że zdobyty zawód zapewni im względnie stabilną pozycję na rynku pracy. Jeszcze inni mogą doświadczać jednocześnie niskiego poczucia bezpieczeństwa i niewielkiego przekonania o znaczeniu edukacji, co może prowadzić do bardziej defensywnego podejścia do planowania przyszłości.

Podkreślam przy tym, że proponowana typologia nie ma charakteru klasyfikacji uczniów jako osób ani nie służy przypisywaniu im trwałych

cech. Traktuję ją raczej jako narzędzie analityczne, które pozwala uchwycić powtarzające się wzory orientacji pojawiające się w określonych sytuacjach społecznych i edukacyjnych. Dzięki temu możliwe staje się przejście od opisu rozkładów poszczególnych zmiennych do interpretacji mechanizmów różnicujących ścieżki edukacyjno-zawodowe oraz sposoby radzenia sobie z niepewnością przyszłości.

**Tabela 13. Schemat typologii orientacji edukacyjno-zawodowych uczniów**

Wartość edukacji	Ryzyko	Typ
Wysoka	Niskie	Aspiracyjni zabezpieczeni
Wysoka	Wysokie	Aspiracyjni w niepewności
Niska	Niskie	Pragmatyczni stabilni
Niska	Wysokie	Defensywni realiści

Źródło: opracowanie własne.

#### a) Aspiracyjni zabezpieczeni

Uczniowie zaliczani do tego typu przypisują edukacji wysoką wartość i jednocześnie funkcjonują w warunkach relatywnie niskiego poziomu subiektywnego ryzyka edukacyjno-zawodowego. Edukacja postrzegana jest przez nich jako istotny zasób długofalowy, umożliwiający rozwój kompetencji, zwiększanie mobilności zawodowej oraz stopniowe poszerzanie zakresu dostępnych możliwości życiowych. Relatywne poczucie bezpieczeństwa – wynikające z pozytywnej oceny rynku pracy, zaplecza rodzinnego lub dotychczasowych doświadczeń szkolnych – sprzyja strategiom inwestycyjnym, takim jak planowanie dalszego kształcenia, rozważanie studiów czy gotowość do podejmowania bardziej wymagających ścieżek edukacyjnych. W tym typie edukacja zawodowa może pełnić funkcję etapu przejściowego, a nie docelowego zamknięcia biografii edukacyjnej.

#### b) Aspiracyjni w niepewności

Ten typ orientacji łączy wysoką wartość przypisywaną edukacji z wyraźnym poczuciem ryzyka edukacyjno-zawodowego. Uczniowie z tej grupy widzą w edukacji ważny element swojej przyszłości i często myślą o dalszym kształceniu, zdobywaniu dodatkowych kwalifikacji lub rozwijaniu kompetencji. Jednocześnie towarzyszy im poczucie niepewności dotyczącej rynku pracy, m.in. obawy o stabilność

zatrudnienia, możliwość znalezienia pracy w zawodzie czy poziom przyszłych dochodów. W efekcie ich decyzje edukacyjne podejmowane są w warunkach napięcia między przekonaniem, że warto się uczyć, a obawą, czy wysiłek edukacyjny rzeczywiście przełoży się na stabilną sytuację zawodową. Edukacja jest tu postrzegana jako sposób zwiększania swoich szans, ale nie daje pełnego poczucia bezpieczeństwa. Uczniowie mogą planować dalsze uczenie się, a jednocześnie brać pod uwagę możliwość zmiany zawodu, migracji lub konieczność dostosowywania się do zmieniających się warunków pracy.

Z perspektywy analizy wyborów edukacyjnych jest to sytuacja szczególnie znacząca, ponieważ pokazuje, że wysokie aspiracje edukacyjne mogą współwystępować z silnym poczuciem niepewności. Decyzje dotyczące edukacji są wtedy podejmowane nie tylko z myślą o rozwoju, lecz także jako próba zabezpieczenia się przed nieprzewidywalnością przyszłej sytuacji zawodowej.

c) Pragmatyczni stabilni

Uczniowie zaklasyfikowani do tego typu przypisują edukacji umiarkowaną lub niską wartość rozwojową, traktując ją przede wszystkim instrumentalnie, przy jednoczesnym niskim poziomie subiektywnego ryzyka. Edukacja zawodowa postrzegana jest tu jako narzędzie umożliwiające względnie szybkie i bezpieczne wejście na rynek pracy, często w ramach lokalnych lub regionalnych struktur zatrudnienia. Decyzje edukacyjne mają charakter realistyczny i osadzony w znanych wzorcach. Sprzyjają one wyborom sprawdzonym, przewidywalnym i możliwym do zrealizowania bez ponoszenia wysokich kosztów. W tym typie edukacja nie pełni funkcji awansu społecznego, lecz stabilizacji pozycji życiowej, a jej znaczenie oceniane jest przez pryzmat bezpośredniej użyteczności.

d) Defensywni realisci

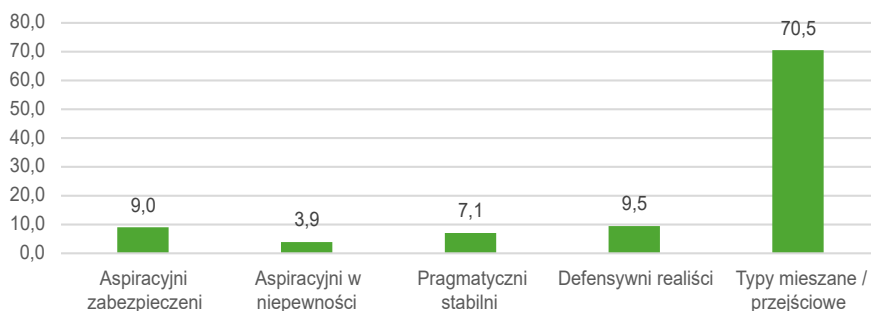
Ten typ łączy niską wartość przypisywaną edukacji z wysokim poziomem subiektywnego ryzyka edukacyjno-zawodowego. Edukacja zawodowa traktowana jest przede wszystkim jako strategia ograniczania strat w sytuacji postrzeganej niepewności i zagrożenia. Uczniowie ci często nie postrzegają edukacji jako narzędzia rozwoju czy poszerzania możliwości, lecz raczej jako konieczność lub „bezpieczną opcję minimum”, pozwalającą uniknąć bezrobocia lub marginalizacji.

Wysoki poziom ryzyka sprzyja orientacjom defensywnym, w których kluczowe staje się zabezpieczenie podstawowych warunków funkcjonowania, a nie długofalowe planowanie biografii edukacyjnej. Ten typ szczególnie wyraźnie pokazuje, że wybory edukacyjne nie zawsze są efektem braku ambicji, lecz racjonalną reakcją na postrzegane ograniczenia strukturalne.

Na przedstawionym wykresie zaprezentowano rozkład typologii orientacji edukacyjno-zawodowych uczniów, skonstruowanej na podstawie połączenia indeksu wartości edukacji oraz indeksu ryzyka edukacyjno-zawodowego. Wyniki wyraźnie pokazują, że dominującą kategorią są typy mieszane/przejściowe, które obejmują aż 70,5% badanych. Oznacza to, że zdecydowana większość uczniów nie mieści się w czystych konfiguracjach wysokiej lub niskiej wartości edukacji i ryzyka, lecz funkcjonuje w układach pośrednich. Z perspektywy socjologicznej wskazuje to na dużą płynność orientacji edukacyjnych oraz na brak jednoznacznie ustabilizowanych strategii. Uczniowie często łączą elementy aspiracji, pragmatyzmu i ostrożności, negocjując swoje decyzje w zależności od kontekstu lokalnego i biograficznego.

Wśród typów wyraźnie zdefiniowanych największy udział mają defensywni realiści (9,5%) oraz aspiracyjni zabezpieczeni (9,0%). Pierwsza z tych kategorii obejmuje uczniów, którzy przy relatywnie niskiej wartości przypisywanej edukacji funkcjonują w warunkach podwyższonego poczucia ryzyka, traktując edukację przede wszystkim jako strategię minimalizowania strat. Druga grupa reprezentuje sytuację odwrotną – wysoką wartość edukacji realizowaną w warunkach względnego bezpieczeństwa, co sprzyja długofalowemu planowaniu i inwestowaniu w dalsze kształcenie. Pragmatyczni stabilni stanowią 7,1% badanych i lokują się pomiędzy tymi biegunami, łącząc instrumentalne podejście do edukacji z niskim poziomem odczuwanego ryzyka. Najmniej liczną kategorią są aspiracyjni w niepewności (3,9%), czyli uczniowie, którzy wysoko cenią edukację, lecz jednocześnie silnie odczuwają niepewność dotyczącą przyszłości zawodowej – jest to typ analitycznie istotny, choć nieliczny, wskazujący na potencjał zarówno mobilizacji, jak i frustracji.

Całościowo rozkład typologii potwierdza, że orientacje edukacyjne uczniów szkół zawodowych mają przede wszystkim charakter sytuacyjny, a nie dychotomiczny czy jednoznacznie ukształtowany. Przewaga typów



**Wykres 11. Rozkład typów orientacji edukacyjno-zawodowych uczniów szkół zawodowych (w %)**

Źródło: opracowanie własne.

mieszanych sugeruje, że edukacja zawodowa funkcjonuje dla większości badanych jako obszar ciągłego bilansowania aspiracji i ryzyka, a nie jako jasno określona strategia rozwojowa lub wyłącznie defensywna. Z tego względu typologia ta stanowi użyteczne narzędzie do dalszych analiz

**Tabela 14. Zróżnicowanie typów orientacji edukacyjno-zawodowych uczniów według wybranych cech (% w kolumnach\*)**

Zmienna/kategoria	Aspiracyjni zabezpieczeni	Aspiracyjni w niepewności	Pragmatyczni stabilni	Defensywni realności	Typy mieszane/ przejściowe
<b>Zadowolenie ze szkoły</b>					
Niezadowoleni	0,6	4,2	13,3	16,9	6,0
Labilni	12,3	20,8	28,7	36,3	27,2
Zadowoleni	87,1	75,0	58,0	46,8	66,8
<b>Czy wybrał(a)by tę samą szkołę ponownie</b>					
Tak	86,9	83,7	66,5	51,9	72,9
Nie	13,1	16,3	33,5	48,1	27,1
<b>Typ szkoły</b>					
Szkoła branżowa I stopnia	28,8	14,0	17,4	18,8	27,4
Szkoła branżowa II stopnia	1,0	2,3	0,6	2,9	1,5
Technikum	70,2	83,7	82,0	78,4	71,1
<b>Płeć</b>					
Mężczyźni	67,2	43,0	67,1	44,7	53,6
Kobiety	32,8	57,0	32,9	55,3	46,4

\* procenty liczone w kolumnach; każda kolumna sumuje się do 100%

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań CAWI uczniów szkół zawodowych.

różnicujących uczniów ze względu na pochodzenie społeczne, doświadczenia szkolne czy lokalne warunki rynku pracy, bez redukcji ich postaw do prostych kategorii ambitnych i zniechęconych.

Analiza zróżnicowania typów orientacji edukacyjno-zawodowych pozwala lepiej zrozumieć, w jakich kontekstach biograficznych i instytucjonalnych kształtują się poszczególne konfiguracje wartości edukacji i subiektywnego ryzyka. Choć we wszystkich analizach dominują typy mieszane i przejściowe, co potwierdza płynny i sytuacyjny charakter orientacji edukacyjnych uczniów, widoczne są także systematyczne różnice między idealnymi typami, które nadają tej typologii sens analityczny.

Najwyraźniejsze zróżnicowanie dotyczy doświadczeń szkolnych, zarówno w wymiarze zadowolenia z wyboru szkoły, jak i retrospektywnej oceny tej decyzji. Aspiracyjni zabezpieczeni wyraźnie częściej niż inne typy uczniów deklarują wysokie zadowolenie ze szkoły oraz gotowość do ponownego wyboru tej samej ścieżki edukacyjnej. Ich orientacja wy- daje się więc spójna biograficznie – wysoka wartość edukacji współwystępuje tu z pozytywnym doświadczeniem instytucjonalnym. Odmienny wzorzec obserwowany jest wśród defensywnych realistów, którzy relatywnie częściej wyrażają niezadowolenie ze szkoły i częściej deklarują, że wybraliby inną ścieżkę. W tym przypadku edukacja zawodowa jawi się raczej jako rozwiązanie konieczne niż potwierdzenie trafnej decyzji. Aspiracyjni w niepewności lokują się pomiędzy tymi biegunami – częściej są zadowoleni ze szkoły niż defensywni realiści, ale rzadziej niż aspiracyjni zabezpieczeni, co dobrze koresponduje z napięciowym charakterem tego typu.

Zróżnicowanie ze względu na typ szkoły ma charakter słabszy statystycznie, ale nieprzypadkowy. Defensywni realiści są relatywnie nadreprezentowani w szkołach branżowych II stopnia, co może wskazywać na kumulację doświadczeń ryzyka w tej ścieżce kształcenia, natomiast aspiracyjni zabezpieczeni i pragmatyczni stabilni częściej pojawiają się w technikach i szkołach branżowych I stopnia. Nie są to jednak różnice, które pozwalałyby mówić o prostym przypisaniu typów do instytucji, a raczej o tym, że określone środowiska szkolne sprzyjają krystalizacji pewnych orientacji, nie determinując ich jednoznacznie.

Znacznie słabsze niż można by oczekiwać okazuje się zróżnicowanie typologii ze względu na kapitał edukacyjny rodziców. Brak istotnych

statystycznie zależności sugeruje, że na poziomie ogólnych konfiguracji wartości edukacji i ryzyka kapitał kulturowy rodzin pochodzenia nie przekłada się bezpośrednio na przynależność do danego typu. Wynik ten nie podważa znaczenia kapitału kulturowego jako takiego, lecz wskazuje, że jego wpływ ujawnia się raczej w bardziej subtelnych wymiarach, np. w sposobach uzasadniania wyborów, narracjach o „realistycznych” ścieżkach czy długofalowych planach niż w samej strukturze typologii. W tym sensie typy orientacji edukacyjno-zawodowych mają charakter względnie „horyzontalny” społecznie.

Podobnie umiarkowane znaczenie ma płeć. Choć zależność statystyczna jest istotna, jej siła pozostaje niewielka. Mężczyźni są nieco częściej reprezentowani wśród aspiracyjnych zabezpieczonych i pragmatycznych stabilnych, natomiast kobiety częściej pojawiają się wśród defensywnych realistów i aspiracyjnych w niepewności. Różnice te można interpretować w kontekście tradycyjnych uwarunkowań edukacyjno-zawodowych i odmiennych doświadczeń ryzyka, jednak nie mają one charakteru dominującego.

Całościowo wyniki analiz krzyżowych wzmacniają interpretację typologii jako narzędzia do opisu sytuacyjnych konfiguracji, a nie trwałych, społecznie zamkniętych kategorii. Dominacja typów mieszanych oraz relatywnie słabe, choć sensowne zróżnicowania ze względu na cechy strukturalne wskazują, że orientacje edukacyjno-zawodowe uczniów szkół zawodowych są w dużej mierze negocjowane w odpowiedzi na doświadczenia szkolne, postrzegane ryzyko i bieżące sygnały z rynku pracy. Tym samym edukacja zawodowa jawi się nie jako jednoznacznie określona ścieżka, lecz jako pole adaptacji, w którym aspiracje i ostrożność pozostają w stałym napięciu.



## Rozdział 7

# Uwarunkowania wyborów edukacyjnych dorosłych Lubuszan

### 7.1. Wartość edukacji w deklaracjach dorosłych mieszkańców regionu

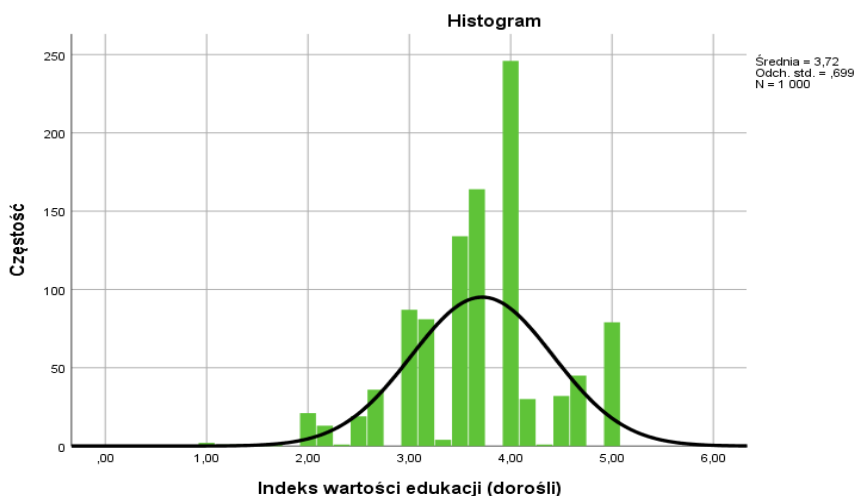
Analogicznie do analizy przeprowadzonej wśród uczniów szkół zawodowych, w badaniu dorosłych mieszkańców województwa lubuskiego podjęto próbę rekonstrukcji uogólnionej wartości przypisywanej edukacji. Zabieg ten miał na celu wyjście poza analizę pojedynczych opinii czy deklaracji i uchwycenie bardziej trwałych orientacji wobec uczenia się, podnoszenia kwalifikacji oraz znaczenia edukacji w biografii mieszkańców regionu. Sytuacja dorosłych respondentów różni się zasadniczo od sytuacji uczniów, ponieważ edukacja nie jest już dla nich obowiązkowym etapem rozwoju, lecz potencjalnym zasobem uruchamianym w określonych momentach życia. Ta odmienność czyni analizę wartości edukacji szczególnie istotną. W przypadku osób dorosłych ukierunkowana orientacja wobec edukacji przekłada się bowiem bezpośrednio na gotowość do uczenia się przez całe życie, uczestnictwo w szkoleniach, kursach czy przekwalifikowaniu, a tym samym przekłada się na zdolność adaptacji do zmieniających się warunków rynku pracy.

Konstrukcja indeksu wartości edukacji dla dorosłych opierała się na analogicznej logice jak subindeks uogólnionej wartości edukacji zastosowany w badaniu uczniów. Wykorzystano cztery zmienne pochodzące z badania CATI, odnoszące się do przekonań o znaczeniu uczenia się, rozwoju kompetencji oraz praktyk edukacyjnych w dorosłym życiu. Trzy z nich miały charakter deklaracyjny i były mierzone na

pięciostopniowych skalach Likerta, natomiast czwarta dotyczyła uczestnictwa w formach uczenia się w ostatnim okresie. Zmienna ta pełniła funkcję behawioralnego dopełnienia orientacji, pozwalając ograniczyć ryzyko czysto normatywnego wartościowania edukacji.

Ze względu na różnice w sposobie kodowania poszczególnych zmiennych zostały one zrekodowane tak, aby zachować spójny kierunek interpretacyjny. To znaczy, że wyższe wartości indeksu oznaczały wyższą wartość przypisywaną edukacji i uczeniu się. Następnie obliczono średnią z co najmniej trzech ważnych odpowiedzi, co podobnie jak w analizie orientacji uczniów, pozwoliło zachować równowagę między rygorem metodologicznym a utrzymaniem liczebności próby. Ostatecznie indeks przyjmował wartości od 1 do 5, gdzie wartości niskie oznaczały niską orientację edukacyjną, a wartości wysokie, odpowiednio orientację rozwojową i proedukacyjną.

Analiza objęła próbę 1000 dorosłych respondentów. Uzyskane statystyki opisowe wskazują na relatywnie wysoką wartość edukacji w badanej populacji. Średnia wartość indeksu wyniosła 3,72, co oznacza, że dominują orientacje lokujące się wyraźnie powyżej środka skali. Zróznicowanie



**Wykres 12. Rozkład wartości indeksu wartości edukacji dla dorosłych mieszkańców województwa lubuskiego**

Źródło: opracowanie własne.

wyników pozostaje umiarkowane, a zakres wartości (1–5) wskazuje, że choć zdecydowana większość dorosłych przypisuje edukacji wysokie znaczenie, to w populacji obecne są również orientacje wyraźnie zdystansowane lub instrumentalne.

Edukacja u dorosłych mieszkańców regionu funkcjonuje jako istotny zasób symboliczny i praktyczny, silniej ugruntowany niż w populacji uczniów szkół zawodowych. W odróżnieniu od młodzieży, dla której wartość edukacji pozostaje często negocjowana i zależna od postrzeganego ryzyka zawodowego, doświadczeń szkolnych czy przewidywanych możliwości zatrudnienia, dorośli częściej postrzegają edukację jako uniwersalny kapitał, zwiększający elastyczność i bezpieczeństwo na rynku pracy. Jednocześnie wysoka średnia indeksu nie oznacza automatycznie powszechnej gotowości do podejmowania realnych działań edukacyjnych. Raczej wskazuje na silną normatywną legitymizację uczenia się przez całe życie, która może, lecz nie musi przekładać się na faktyczne praktyki.

Porównanie z wynikami uzyskanymi wśród uczniów szkół zawodowych pozwala zauważyć istotną różnicę kontekstową. Podczas gdy w grupie uczniów dominują orientacje umiarkowane i ambiwalentne, wśród dorosłych wyraźniej zaznacza się proedukacyjny konsensus. Można to interpretować jako efekt doświadczenia biograficznego. Można zaryzykować stwierdzenie, że edukacja bywa doceniana w większym stopniu *ex post*, po zetknięciu się z realiami rynku pracy, ograniczeniami kwalifikacyjnymi i koniecznością adaptacji do zmian zawodowych. W tym sensie wysoka wartość edukacji w deklaracjach dorosłych nie tyle odzwierciedla aktualną sytuację instytucjonalną, ile raczej zbiorowe doświadczenie niepewności i przekonanie o ochronnej funkcji kompetencji.

## 7.2. Ryzyko edukacyjno-zawodowe w badaniu dorosłych mieszkańców lubuskiego

Punktem wyjścia tej części analizy było sprawdzenie, czy kategoria ryzyka edukacyjno-zawodowego, wcześniej rekonstruowana na danych uzyskanych z opinii i deklaracji uczniów szkół zawodowych, może zostać uchwycona również w populacji dorosłych mieszkańców regionu. Celem

nie było tu proste powielenie wskaźników, lecz analityczne przeniesienie ram interpretacyjnych na inny kontekst biograficzny. Badanie CATI realizowane wśród dorosłych mieszkańców regionu zawierało inny zestaw pytań niż ankieta uczniowska, jednak część z nich odnosiła się do kluczowych wymiarów niepewności zawodowej i edukacyjnej: doświadczeń niedopasowania kwalifikacji, znaczenia formalnych certyfikatów oraz subiektywnego poczucia bezpieczeństwa ekonomicznego i stabilności pracy. Wykorzystując te pytania, skonstruowano (analogicznie do analiz młodzieży) dwa subindeksy (ryzyko poznawcze i ryzyko afektywne) oraz łączny indeks ryzyka edukacyjno-zawodowego, oparty na standaryzowanych wartościach obu komponentów.

Analiza rozkładów wartości subindeksów ryzyka pokazuje, że w populacji dorosłych ryzyko edukacyjno-zawodowe ma wyraźnie zróżnicowany, lecz umiarkowany charakter. W przypadku ryzyka poznawczego, związanego z mechanizmami strukturalnymi (takimi jak znaczenie certyfikatów czy niedopasowanie wykształcenia do pracy), dominują wartości niskie i umiarkowane. Większość respondentów lokuje się



**Wykres 13. Rozkład wartości indeksu ryzyka edukacyjno-zawodowego dla dorosłych mieszkańców województwa lubuskiego**

Źródło: opracowanie własne.

poniżej lub w okolicach średniej standaryzowanej, co sugeruje, że doświadczenia twardych barier edukacyjno-zawodowych są w tej grupie raczej rozproszone niż masowe. Jednocześnie widoczna jest niewielka, ale istotna analitycznie grupa osób o wysokim poziomie ryzyka poznawczego, dla których brak formalnych potwierdzeń kompetencji lub niespójność ścieżki edukacyjnej z rynkiem pracy stanowi realne ograniczenie życiowe.

Ryzyko afektywne, które zostało rekonstruowane na podstawie subiektywnej oceny sytuacji materialnej oraz gotowości do zmiany pracy, ma rozkład wyraźnie przesunięty w stronę niższych wartości. Przeważają osoby deklarujące relatywne poczucie stabilności, a wysokie poziomy afektywnej niepewności dotyczą niewielkiego odsetka badanych. Wskazuje to, że wśród dorosłych mieszkańców regionu dominują strategie adaptacyjne oparte na oswojeniu sytuacji życiowej, nawet jeśli nie zawsze idzie to w parze z obiektywnie korzystnym położeniem na rynku pracy.

Łączny indeks ryzyka edukacyjno-zawodowego potwierdza ten obraz. Zdecydowana większość respondentów lokuje się w przedziale niskiego lub umiarkowanego ryzyka, a wartości skrajnie wysokie występują sporadycznie. Oznacza to, że w populacji dorosłych ryzyko ma raczej charakter rozproszony i „wygaszony” niż skoncentrowany i intensywny. W ujęciu biograficznym można to interpretować jako efekt selekcji doświadczeń: część ryzyk, które są silnie obecne na etapie przejścia ze szkoły do pracy, zostaje z czasem zneutralizowana poprzez praktykę zawodową, stabilizację zatrudnienia lub obniżenie aspiracji.

Porównanie z wynikami uzyskanymi wśród uczniów szkół zawodowych pokazuje istotną różnicę w strukturze ryzyka. U młodzieży ryzyko edukacyjno-zawodowe miało częściej charakter otwarty i napięciowy – związany z przyszłością, niepewnością wyborów i brakiem doświadczenia. Wśród dorosłych ryzyko przybiera formę bardziej oswojoną. Jest ono zakorzenione w przeszłych decyzjach i aktualnej sytuacji materialno-zawodowej, a nie w projekcjach przyszłości. Tym samym ryzyko edukacyjno-zawodowe nie znika wraz z wejściem w dorosłość, lecz zmienia swój charakter – z ryzyka antycypowanego w ryzyko zarządzane. To porównanie wzmacnia tezę, że ryzyko edukacyjno-zawodowe ma wymiar wyraźnie sytuacyjny i biograficzny, a jego natężenie i znaczenie zależą od momentu życia oraz dostępnych zasobów adaptacyjnych.

### 7.3. Typologie orientacji edukacyjno-zawodowych dorosłych

Typologia orientacji edukacyjno-zawodowych dorosłych została skonstruowana analogicznie do typologii zastosowanej wcześniej w analizie uczniów szkół zawodowych. Jej celem było uchwycenie dominujących konfiguracji znaczeń i warunków, w jakich dorośli mieszkańcy regionu postrzegają edukację oraz własną sytuację edukacyjno-zawodową. Punktem wyjścia było założenie, że orientacje te kształtują się na styku dwóch kluczowych wymiarów: wartości przypisywanej edukacji oraz subiektywnego poczucia ryzyka związanego z przyszłością zawodową. Typologia ma charakter sytuacyjny, więc nie opisuje cech osobowości ani trwałych dyspozycji jednostek, lecz rekonstruuje sposoby adaptacji do warunków strukturalnych i biograficznych.

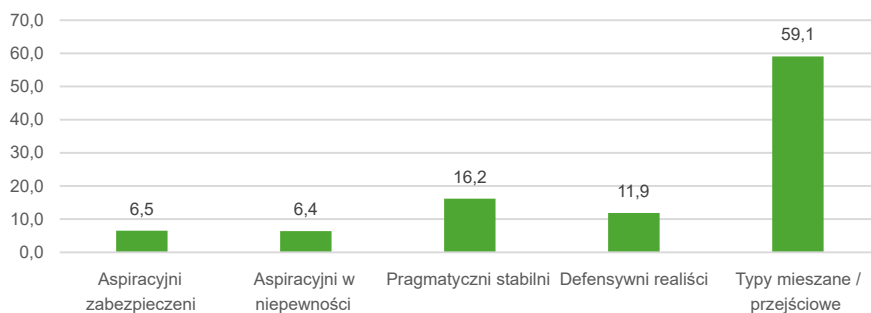
Procedura konstrukcji typologii polegała na połączeniu dwóch indeksów: indeksu uogólnionej wartości edukacji dorosłych oraz indeksu ryzyka edukacyjno-zawodowego. Oba wskaźniki zostały uprzednio skategoryzowane do trzech poziomów (niski, umiarkowany, wysoki) na podstawie tercyli rozkładu. Następnie wyodrębniono cztery typy orientacji, oparte na kombinacjach skrajnych poziomów obu wymiarów, natomiast osoby z co najmniej jednym poziomem umiarkowanym zaklasyfikowano do kategorii typów mieszanych/przejęciowych. Zabieg ten pozwala wyraźnie oddzielić stabilne konfiguracje orientacji od postaw ambiwalentnych i negocjowanych.

Uzyskane wyniki pokazują, że w populacji dorosłych wyraźnie dominują typy mieszane i przejściowe, obejmujące 59,1% respondentów. Oznacza to, że większość badanych nie lokuje się w jednoznacznych konfiguracjach wysokiej lub niskiej wartości edukacji i ryzyka, lecz funkcjonuje w obszarze pośrednim. Wśród typów wyraźnie zdefiniowanych najliczniejszą kategorią są pragmatyczni stabilni (16,2%), czyli osoby o niskiej wartości edukacji i niskim poczuciu ryzyka. Edukacja nie pełni tu funkcji rozwojowej, lecz stanowi zasób już „zamknięty”, wystarczający do utrzymania względnej stabilności zawodowej. Kolejną istotną grupą są defensywni realiści (11,9%), łączący niską wartość edukacji z wysokim poziomem ryzyka – edukacja jest w tym przypadku traktowana raczej

jako strategia minimalizowania strat niż inwestycja rozwojowa. Typy aspiracyjne są wyraźnie mniej liczne: aspiracyjni zabezpieczeni (6,5%) oraz aspiracyjni w niepewności (6,4%). W obu przypadkach edukacja pozostaje ważnym punktem odniesienia, jednak tylko w pierwszym typie towarzyszy jej poczucie względnego bezpieczeństwa.

Porównanie tej typologii z wynikami uzyskanymi wśród uczniów szkół zawodowych pozwala sformułować kilka istotnych wniosków. Po pierwsze, w obu populacjach dominują orientacje mieszane i przejściowe, co potwierdza, że zarówno młodzi, jak i dorośli rzadko funkcjonują w jednoznacznych konfiguracjach aspiracji i ryzyka. Po drugie jednak, wśród dorosłych wyraźnie słabiej zaznacza się komponent aspiracyjny, a silniej orientacje pragmatyczne i defensywne. W przeciwieństwie do uczniów, dla których edukacja częściej jawi się jako potencjalny zasób, dorośli interpretują jej wartość przez pryzmat własnych doświadczeń zawodowych i realnych konsekwencji wcześniejszych decyzji edukacyjnych. Ryzyko ma w tej grupie bardziej ucieleśniony charakter, gdyż jest osadzone w biografii, a nie wyłącznie w wyobrażeniach o przyszłości.

Całościowo wyniki sugerują, że wraz z przechodzeniem z fazy edukacji do dorosłości edukacja traci charakter uniwersalnego projektu rozwojowego, a coraz częściej staje się elementem strategii adaptacyjnych. Typologia orientacji edukacyjno-zawodowych dorosłych pokazuje, że znaczenie edukacji jest silnie warunkowane doświadczeniem stabilności lub niepewności na rynku pracy, a aspiracje edukacyjne ulegają selektywnej rewizji. W tym sensie porównanie uczniów i dorosłych ujawnia dynamikę orientacji edukacyjnych w cyklu życia: od negocjowanych,



**Wykres 14. Typologia dorosłych (%)**

Źródło: opracowanie własne.

często jeszcze otwartych aspiracji młodzieży, po bardziej zróżnicowane i pragmatyczne konfiguracje postaw w dorosłości.

W analizie sprawdzono, czy typy orientacji edukacyjno-zawodowych dorosłych różnią się ze względu na podstawowe cechy społeczno-demograficzne oraz wybrane wskaźniki biograficznego doświadczenia edukacji i pracy. Przyjęto ten sam sposób interpretowania wyników, jak w części uczniowskiej, gdzie nacisk został położony na analizę profili poszczególnych typów (procenty liczone w obrębie każdego typu).

Najmniej różnic widać w przypadku płci – nie ma tu wyraźnego, systematycznego wzorca, który wskazywałby na „kobiece” lub „męskie” typy orientacji. To sugeruje, że badana konfiguracja wartości edukacji i ryzyka nie jest przede wszystkim funkcją płci, lecz raczej tego, jak jednostka interpretuje swoje położenie na rynku pracy i własną biografię edukacyjną.

Orientacje wyraźniej różnicuje wiek. Typ „aspiracyjni w niepewności” jest mocno skoncentrowany w grupie 25–44 lata (około trzy czwarte tej kategorii), co można interpretować jako efekt fazy życia, w której rynek pracy jest jednocześnie najbardziej aktywnie negocjowany (zmiany zatrudnienia, awanse, przekwalifikowania), a zarazem obciążony presją stabilności. U osób starszych częściej pojawiają się konfiguracje bardziej pragmatyczne i defensywne, co może odzwierciedlać większe poczucie zamknięcia możliwości zmiany oraz ostrożniejsze podejście do inwestowania w edukację.

Najsilniejsze, najbardziej strukturalne różnice dotyczą poziomu wykształcenia. Wśród aspiracyjnych zabezpieczonych dominują osoby z wykształceniem wyższym (ponad połowa tej kategorii), natomiast w typie pragmatyczni stabilni wyraźnie rośnie udział osób z najniższym wykształceniem. Z kolei defensywni realiści relatywnie rzadko mają wyższe wykształcenie, a częściej średnie. W praktyce oznacza to, że w populacji dorosłych kapitał edukacyjny jest mocniej sprzężony z tym, czy edukacja jest postrzegana jako zasób rozwojowy, a ryzyko jako niskie czy wysokie. To odróżnia dorosłych od uczniów, u których w części analiz kapitał edukacyjny rodziców nie różnicował wyraźnie konfiguracji orientacji – tutaj zróżnicowanie jest bliżej samej jednostki i jej formalnego wykształcenia.

Istotne różnice widać też w powiązaniu typologii z dopasowaniem pracy do wykształcenia. Aspiracyjni zabezpieczeni dużo częściej deklarują pełną zgodność pracy z wykształceniem, natomiast defensywni realiści

częściej wskazują niedopasowanie (odpowiedzi „raczej nie” i „zdecydowanie nie”). To jest ważne interpretacyjnie, gdyż pokazuje, że typologia nie rekonstruuje wyłącznie deklaracji aksjologicznych, ale jest osadzona

**Tabela 15. Zróżnicowanie typów orientacji edukacyjno-zawodowych dorosłych mieszkańców województwie lubuskiego (%)**

Zmienna/kategoria	Aspi- racyjni zabez- pieczeni	Aspi- racyjni w nie- pewno- ści	Pragma- tyczni stabilni	Defen- sywni realiści	Typy mie- szane/ przej- ściowe
<b>Płeć</b>					
Kobieta	50,0	41,9	50,5	50,0	54,5
Mężczyzna	50,0	58,1	49,5	50,0	45,5
<b>Wiek (w latach)</b>					
18–24	4,5	4,7	6,4	5,0	3,0
25–44	43,2	74,4	27,5	46,2	40,7
45–64	50,0	20,9	37,6	27,5	35,9
65+	2,3	0,0	28,4	21,2	20,4
<b>Wykształcenie</b>					
Podstawowe/gimnazjalne	4,5	9,3	33,0	27,5	21,1
Zasadnicze zawodowe/branżowe	13,6	14,0	25,7	22,5	24,1
Średnie	27,3	37,2	22,9	38,8	32,7
Wyższe	54,5	39,5	18,3	11,2	22,1
<b>Zgodność pracy z wykształceniem</b>					
Zdecydowanie tak	54,5	27,9	34,9	6,2	27,1
Raczej tak	22,7	23,3	39,4	22,5	32,4
Raczej nie	4,5	9,3	16,5	36,2	21,4
Zdecydowanie nie	15,9	39,5	7,3	27,5	17,6
Trudno powiedzieć	2,3	0,0	1,8	7,5	1,5
<b>Ponowny wybór ścieżki edukacyjnej</b>					
Wybrał(a)bym tak samo	59,1	32,6	60,6	38,8	53,8
Wybrał(a)bym inaczej	40,9	67,4	39,4	61,3	46,2
<b>Alternatywny wybór edukacyjny</b>					
Wybrał(a)bym inne szkoły	33,3	24,1	37,2	44,9	31,5
Nie podjął(ęła)bym dalszej nauki po szkole ponadpodstawowej	0,0	6,9	2,3	6,1	6,5
Uzyskał(a)bym wcześniej dodatkowe kwalifikacje/uprawnienia	5,6	17,2	11,6	26,5	12,5
Wybrał(a)bym inne kierunki/za- wody	66,7	62,1	62,8	53,1	62,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie badania CATI dorosłych.

w realnym doświadczeniu pozycji zawodowej. Tam, gdzie praca nie odpowiada kwalifikacjom, rosną sens defensywny oraz subiektywne ryzyko.

Wątek biograficzny (pytanie o to, czy wybrał(a)by tę samą ścieżkę edukacyjną) nie różnicuje typów tak mocno, jak można by intuicyjnie oczekiwać, ale jeden element wybija się dość czytelnie. W typie aspiracyjni w niepewności częściej pojawia się deklaracja, że przy ponownym wyborze ścieżka byłaby inna. To dobrze pasuje do logiki tej konfiguracji, gdyż edukacja jest ceniona, ale jednocześnie wysoki poziom odczuwanego ryzyka sprzyja krytycznemu bilansowaniu dotychczasowych decyzji i większemu poczuciu „kosztu utraconych możliwości”.

Jeśli spojrzeć tylko na tych, którzy deklarują, że wybraliby inaczej (podpróba), to różnice między typami są raczej subtelne. Najczęściej – niezależnie od typu – pojawia się myśl o zmianie kierunku/zawodu, co sugeruje powszechne przekonanie, że kluczowy jest wybór właściwego profilu w relacji do rynku pracy. Wśród defensywnych realistów relatywnie częściej występuje też wskazanie, że należało wcześniej zdobyć dodatkowe kwalifikacje lub uprawnienia, co można czytać jako orientację na twarde narzędzia zabezpieczania się przed ryzykiem (doszczelnienie kompetencyjne zamiast długofalowych, bardziej aspiracyjnych inwestycji).

Całościowo obraz jest spójny – wśród dorosłych typologia wyraźniej niż wśród uczniów kotwiczony się w cechach biograficzno-rynkowych (wykształcenie jednostki, dopasowanie pracy do wykształcenia, faza życia), a słabiej w prostych różnicach płci. W konsekwencji można ją traktować jako narzędzie opisu tego, jak edukacja funkcjonuje jako zasób w dorosłości: dla części badanych jako realne zabezpieczenie i element stabilnej trajektorii, dla innych jako wartość podtrzymywana mimo niepewności, a dla kolejnych jako instrument minimum albo strategia minimalizowania strat w warunkach niedopasowania i podwyższonego ryzyka.

## **Część VI**

# **Edukacja jako strategia radzenia sobie z ryzykiem**



## Rozdział 8

# Uczenie się jako strategia adaptacji do niepewności

W niniejszej części przyjmuję perspektywę analityczną, w której edukacja – rozumiana szeroko jako proces systematycznego podnoszenia kwalifikacji, rozwijania kompetencji oraz nabywania nowych umiejętności – jawi się jako kluczowy mechanizm redukcji niepewności i zarządzania ryzykiem wpisanym w przebieg współczesnych biografii zawodowych. Wcześniej zdefiniowane i zoperacjonalizowane pojęcie ryzyka stanowi tutaj zarówno strukturalne, jak i biograficzne tło podejmowanych działań. Obejmuje ono nie tylko zmienność i nieprzewidywalność zatrudnienia, lecz także rosnącą presję dostosowywania się do dynamicznych wymogów rynku pracy, konieczność formalnego potwierdzenia kompetencji poprzez certyfikaty i licencje, a także dążenie do utrzymania poczucia stabilności oraz bezpieczeństwa ekonomicznego. W tym rozdziale koncentruję się zatem nie na samym fakcie istnienia ryzyka, lecz na praktykach i strategiach podejmowanych przez dorosłych mieszkańców województwa lubuskiego w odpowiedzi na te wyzwania. Interesuje mnie to, w jaki sposób jednostki starają się ograniczać ryzyko, minimalizować jego potencjalne konsekwencje lub przynajmniej czynić je bardziej przewidywalnym i możliwym do kontrolowania.

Przyjęta perspektywa pozwala uchwycić działania edukacyjne jako świadome, intencjonalne i osadzone w kontekście życiowym formy radzenia sobie z niepewnością. Aby przeanalizować tę strategię redukcji ryzyka, odwołuję się do klasycznego, szeroko stosowanego w badaniach nad edukacją dorosłych i uczeniem się przez całe życie podziału na edukację formalną, pozaformalną i nieformalną (Solarczyk-Ambrozik, 2004;

Kołodziej, Nyckowiak, Szaban, Młodzik, Gulhan, Pochyły, Kinal, Tyda, Zielińska, 2024; Aleksander, 2009). Trójpodział ten umożliwia nie tylko uporządkowanie różnorodnych praktyk edukacyjnych, lecz także uchwycenie ich odmiennych funkcji, logik działania oraz znaczeń przypisywanych im przez samych uczestników.

## 8.1. Działania edukacyjne podejmowane przez dorosłych

Wyniki analiz pozwalają odtworzyć złożony obraz sposobów, w jakie dorośli mieszkańcy województwa lubuskiego wykorzystują działania edukacyjne (wszelkie formy uczenia się i rozwoju kompetencji po zakończeniu ostatniego etapu kształcenia). Podejmowane przez dorosłych Lubuszan działania edukacyjne wskazują na utrzymywanie swoistej gotowości rozwojowej (adaptacyjności), dywersyfikację źródeł kompetencji oraz okresowe domykanie tych kompetencji w formie uznawalnych potwierdzeń.

W wymiarze działań ukierunkowanych na rozwój umiejętności zawodowych dominują praktyki łatwo dostępne, o niskim progu wejścia i wysokiej elastyczności. Dla większości badanych podstawowym mechanizmem aktualizowania zasobów wiedzy jest samokształcenie wspierane mediami i zasobami informacyjnymi. Najczęściej deklarowane formy codziennego uczenia się to czytanie materiałów drukowanych oraz korzystanie z treści edukacyjnych w internecie i mediach tradycyjnych. Takie działania wpisują się w mechanizmy edukacji nieformalnej. Uczenie się jest w dużym stopniu wbudowane w rutyny życia, a nie realizowane w modelu wymagającym instytucjonalnej organizacji. Jednocześnie wyraźnie obecne, choć mniej powszechne, są działania o charakterze pozaformalnym (udział w warsztatach, konferencjach i seminariach, stażach i praktykach oraz aktywnościach typu wolontariat). Relatywnie rzadziej wybierane są kursy i szkolenia (stacjonarne i online) oraz gry/symulacje, co może oznaczać, że bardziej ustrukturyzowane interwencje rozwojowe są ograniczane przez koszty, czas lub dostępność, a także przez preferencje autonomicznych, samodzielnych sposobów uczenia się.

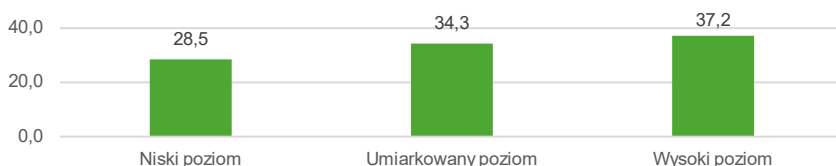


**Wykres 15. Podejmowane działania edukacyjne po ukończeniu ostatniej szkoły (%)**

Źródło: opracowanie własne.

W celu operacjonalizacji natężenia aktywności edukacyjnej wskazania badanych zostały zagregowane do jednej zmiennej syntetycznej porządkującej podejmowane działania edukacyjne na trzech poziomach (niskim, umiarkowanym i wysokim – w oparciu o wartości tercylowe). Taki sposób konstrukcji zmiennej pozwala uchwycić nie tyle sam fakt uczenia się, ile jego gęstość i potencjał ochronny. Można uznać, że im wyższy poziom intensywności podejmowanych dodatkowych działań, tym większa odporność na ryzyko dezaktualizacji kwalifikacji i ograniczenia mobilności zawodowej.

Rozkład natężenia aktywności edukacyjnej po ukończeniu szkoły pokazuje, że uczenie się po zakończeniu edukacji formalnej jest zjawiskiem powszechnym. Ponad dwie trzecie badanych (71,5%) podejmuje działania edukacyjne co najmniej na umiarkowanym poziomie, z czego największą grupę stanowią osoby o wysokim natężeniu aktywności (37,2%). Oznacza to, że dla większości respondentów rozwój kompetencji jest stałym elementem strategii adaptacyjnych wobec rynku pracy i sposobem ograniczania ryzyka dezaktualizacji kwalifikacji. Jednocześnie niemal co trzecia osoba (28,5%) charakteryzuje się niskim poziomem aktywności

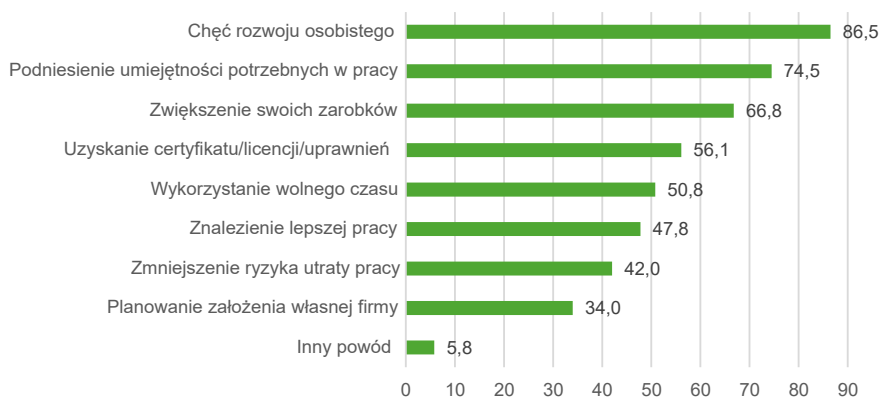


**Wykres 16. Natężenie podejmowanej aktywności edukacyjnej po ukończeniu ostatniej szkoły (%)**

Źródło: opracowanie własne.

edukacyjnej, co wskazuje na istnienie grupy potencjalnie bardziej narażonej na ryzyko edukacyjno-zawodowe.

Motywy podejmowania działań edukacyjnych koncentrują się przede wszystkim wokół rozwoju i bezpieczeństwa zawodowego. Najczęściej wskazywana jest chęć rozwoju osobistego, którą deklaruje zdecydowana większość badanych (86,5%), co sugeruje, że uczenie się traktowane jest jako trwały element budowania własnego potencjału. Równolegle silnie obecny jest wymiar pragmatyczny, ponieważ niemal trzy czwarte respondentów (74,5%) rozwija kompetencje z myślą o podniesieniu umiejętności potrzebnych w pracy, a ponad dwie trzecie (66,8%) wiąże doksztalcanie się ze zwiększeniem zarobków. Ponad połowa badanych wskazuje także na znaczenie formalnego potwierdzania kwalifikacji poprzez certyfikaty i uprawnienia (56,1%), co wzmacnia użyteczność zdobywanych kompetencji na rynku pracy. Istotne, choć nieco rzadziej



**Wykres 17. Motywy podejmowania aktywności edukacyjnej po ukończeniu ostatniej szkoły (%)**

Źródło: opracowanie własne.

artykułowane są motywy defensywne. Niemal połowa respondentów podejmuje doksztalcanie w celu znalezienia lepszej pracy (47,8%) lub zmniejszenia ryzyka utraty zatrudnienia (42,0%). Pozostałe powody, takie jak wykorzystanie wolnego czasu czy planowanie własnej działalności, mają charakter uzupełniający, a inne motywacje pojawiają się marginalnie (5,8%).

Zróznicowanie motywów podejmowania działań edukacyjnych wyraźnie koresponduje z poziomem natężenia aktywności pozaformalnej, choć zależność ta ma charakter raczej stopniowy niż skokowy (ilościowy, a nie jakościowy). Niezależnie od rodzaju motywu, największą część osób deklarujących doksztalcanie stanowią respondenci o umiarkowanym poziomie aktywności edukacyjnej – ich udział waha się od około 39% do 43%. Dotyczy to zarówno motywów *stricte* zawodowych, takich jak podnoszenie umiejętności potrzebnych w pracy (41,3%) czy zwiększanie zarobków (41,9%), jak i motywów bardziej ogólnych, w tym chęci rozwoju osobistego (42,4%) oraz wykorzystania wolnego czasu (42,9%).

Osoby o wysokim natężeniu aktywności edukacyjnej stanowią zwykle od jednej trzeciej do blisko 40% wskazań w poszczególnych kategoriach motywacyjnych. Relatywnie najczęściej pojawiają się one wśród badanych, którzy podejmują doksztalcanie z powodów wyraźnie instrumentalnych, takich jak uzyskanie certyfikatu, licencji lub uprawnień (39,8%), zmniejszenie ryzyka utraty pracy (39,6%) oraz znalezienie lepszej pracy (38,1%). Wskazuje to, że im wyższe natężenie działań edukacyjnych, tym silniejszy staje się ich związek z kalkulacją ryzyka zawodowego i świadomym zarządzaniem swoją pozycją na rynku pracy.

Z kolei respondenci o niskim poziomie aktywności edukacyjnej stanowią we wszystkich analizowanych motywach stabilnie około jednej piątej wskazań (około 21–23%). Brak większych różnic między motywami w tej grupie sugeruje, że przy niskim natężeniu działań edukacyjnych dominują raczej ogólne deklaracje potrzeby rozwoju niż konsekwentnie realizowane strategie. Całościowo wyniki te pokazują, że wzrost intensywności aktywności edukacyjnej nie prowadzi do zasadniczej zmiany struktury motywów, lecz wiąże się z ich stopniowym uszczegółowieniem i przesunięciem akcentu w stronę celów zabezpieczających i instrumentalnych, bezpośrednio związanych z minimalizowaniem ryzyka edukacyjno-zawodowego.

Obraz strategii edukacyjnych uzupełniają wskaźniki odnoszące się do uczenia się pozazawodowego (związanego z zainteresowaniami i hobby), które pełni funkcję wzmacniania zasobów adaptacyjnych (np. samodyscypliny, sprawczości, kompetencji poznawczych i społecznych), a w części przypadków może także generować transfer kompetencji do sfery zawodowej. W ciągu ostatnich 12 miesięcy 22,1% badanych deklaruje, że uczyło się czegoś nowego w obszarze zainteresowań. Struktura podejmowanych działań jest rozproszona, ale dominują wskazania obejmujące m.in. języki obce, aktywności sportowe, kulinaria, fotografię, rękodzieło, umiejętności techniczne i cyfrowe. Można w świetle tych wyników uznać, że rozwój pozazawodowy ma przede wszystkim charakter zindywidualizowany i projektowy, zależny od stylu życia i preferencji jednostki. Jeszcze wyraźniej widać to w zachowaniach rozwojowych związanych z hobby. Najczęstsze są praktyki informacyjne i w zakresie samokształcenia, czyli wyszukiwanie informacji w różnych źródłach (75,2%) oraz oglądanie materiałów instruktażowych w serwisach internetowych (69,6%). Wysokie są także wskaźniki uczenia się w relacjach społecznych, tj. wymienianie informacji z innymi osobami o podobnych zainteresowaniach (64,4%) i dyskutowanie na forach i w grupach (31,1%). Natomiast działania wymagające większego osadzenia w strukturach organizacyjnych są mniej powszechne (uczestnictwo w klubach i grupach hobbystycznych – 17,9%, zapisanie się na zajęcia dodatkowe – 17,5%). Z perspektywy strategii minimalizacji ryzyka jest to ważne, ponieważ wskazuje na dominację modelu uczenia się sieciowego i zasobowego (online/offline) nad modelem instytucjonalnym, co zwykle obniża koszty transakcyjne uczenia się i ułatwia jego kontynuację mimo ograniczeń czasu czy zasobów.

Analiza orientacji prospektywnej wzmacnia stwierdzenie o powszechnej gotowości rozwojowej. Zdecydowana większość (68,9%) badanych deklaruje chęć rozwijania umiejętności i poszerzania wiedzy w ciągu kolejnych 12 miesięcy. Taka przewaga intencji rozwojowej sugeruje, że uczenie się jest postrzegane jako oczekiwany komponent radzenia sobie z codziennością, nawet jeśli nie zawsze przekłada się na uczestnictwo w formalnych formach doksztalcania.

Innym elementem strategii ograniczania ryzyka jest domykanie kompetencji poprzez ich formalne potwierdzenie. Chodzi tu o sytuacje,

w których umiejętności zdobyte poza szkołą lub poza systemem kursów formalnych – np. w pracy, w działaniach społecznych, podczas samodzielnego uczenia się czy w ramach krótkich szkoleń – zostają uzupełnione o dokument potwierdzający kwalifikacje, taki jak certyfikat, zaświadczenie lub egzamin zawodowy. Wyniki sondażu pokazują, że 44,9% respondentów deklaruje, iż zdarzyło im się formalnie potwierdzić kompetencje zdobyte w taki sposób. Można to interpretować jako umiarkowanie silną obecność strategii legitymizowania kompetencji. Oznacza to, że część badanych nie poprzestaje na samym uczeniu się pozaformalnym i nieformalnym, lecz podejmuje dodatkowy wysiłek, aby przełożyć zdobyte doświadczenia na język formalnych kwalifikacji rozpoznawalnych na rynku pracy.

Tego rodzaju działania zwiększają możliwość transferu kompetencji między różnymi kontekstami zawodowymi, wzmacniają wiarygodność wobec pracodawców oraz ograniczają ryzyko niedoszacowania własnych kwalifikacji w procesach rekrutacyjnych lub awansowych. Formalne potwierdzenie umiejętności działa więc jako mechanizm zabezpieczający i pozwala przekształcić doświadczenie i praktyczne kompetencje w zasób, który jest łatwiejszy do komunikowania i uznawania w instytucjonalnych procedurach rynku pracy.

## **8.2. Percepcja ryzyka edukacyjno-zawodowego jako czynnik różnicujący strategie edukacyjne dorosłych**

Dotychczasowa analiza pozwoliła opisać, jakie formy aktywności edukacyjnej podejmują dorośli mieszkańcy województwa lubuskiego oraz jakie motywy towarzyszą tym działaniom. Sam fakt podejmowania uczenia się po zakończeniu edukacji formalnej, a także jego zróżnicowane formy i cele, nie wyjaśnia jednak w pełni, dlaczego jedne strategie są realizowane bardziej intensywnie niż inne i w jakim stopniu mają one charakter reakcji na doświadczaną niepewność zawodową. Kluczowym pytaniem staje się zatem to, czy i w jaki sposób podejmowane działania edukacyjne pozostają powiązane z subiektywną oceną ryzyka edukacyjno-zawodowego.

Percepcja ryzyka stanowi istotny filtr interpretacyjny, przez który jednostki oceniają swoją sytuację na rynku pracy i podejmują decyzje rozwojowe (zwłaszcza, że mnogość tych ryzyk stanowi immamentną cechę współczesności). Może ona sprzyjać aktywnemu poszukiwaniu nowych możliwości i wzmocnieniu pozycji zawodowej, ale może także prowadzić do strategii bardziej zachowawczych, ukierunkowanych na utrzymanie dotychczasowego statusu. W tej perspektywie działania edukacyjne nie są jedynie prostą konsekwencją obiektywnych warunków, lecz elementem szerszych strategii adaptacyjnych, których sens i funkcja mogą różnić się w zależności od poziomu odczuwanego ryzyka.

Analizie poddałam zależności pomiędzy poziomem postrzeganego ryzyka edukacyjno-zawodowego a wybranymi strategiami edukacyjnymi dorosłych, obejmującymi zarówno natężenie podejmowanych działań, jak i motywy doksztalcania. Pozwala to uchwycić nie tylko skalę aktywności edukacyjnej, lecz także jej znaczenie jako narzędzia reagowania

**Tabela 16. Zróznicowanie wartości analizowanych zmiennych związanych z edukacją pozaformalną i motywami rozwijania kompetencji zawodowych – wyniki jednoczynnikowej analizy wariancji (ANOVA)**

Zmienna	Źródło wariacji	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
Edukacja pozaformalna (3 kategorie)	Między grupami	,256	2	,128	,228	,797
	Wewnątrz grup	377,495	671	,563		
	Ogółem	377,751	673			
Rozwój kompetencji – potrzeby pracy	Między grupami	,180	2	,090	,465	,628
	Wewnątrz grup	123,106	635	,194		
	Ogółem	123,287	637			
Rozwój kompetencji – lepsza praca	Między grupami	6,664	2	3,332	13,933	,000
	Wewnątrz grup	151,856	635	,239		
	Ogółem	158,520	637			
Rozwój kompetencji – certyfikat/uprawnienia	Między grupami	,965	2	,483	1,953	,143
	Wewnątrz grup	156,930	635	,247		
	Ogółem	157,895	637			
Rozwój kompetencji – bezpieczeństwo zatrudnienia	Między grupami	,242	2	,121	,505	,604
	Wewnątrz grup	152,010	635	,239		
	Ogółem	152,252	637			

Źródło: opracowanie własne.

na niepewność i zmiany w sferze pracy. Zastosowałam jednoczynnikową analizę wariancji ANOVA.

**Tabela 17. Istotne statystycznie różnice między poziomami indeksu ryzyka – test Bonferroniego**

Zmienna	Poziom ryzyka (I)	Poziom ryzyka (J)	Różnica średnich	Błąd standardowy	Istotność
Motyw: lepsza praca	niski	wysoki	,255	,048	,000
Motyw: lepsza praca	umiarkowany	wysoki	,161	,049	,003

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki nie wskazują na istotne statystycznie różnice w natężeniu aktywności edukacyjnej po ukończeniu szkoły pomiędzy osobami o niskim, umiarkowanym i wysokim poziomie postrzeganego ryzyka ( $F = 0,228$ ;  $p = 0,797$ ). Średnie wartości tej zmiennej są bardzo zbliżone we wszystkich trzech grupach (od 2,12 do 2,17), co sugeruje, że sama intensywność podejmowanych działań edukacyjnych nie jest bezpośrednio warunkowana poziomem odczuwanego ryzyka. Oznacza to, że uczenie się po zakończeniu edukacji formalnej ma w dużej mierze charakter normatywny i powszechny, niezależnie od subiektywnej oceny zagrożeń zawodowych.

Podobny brak zróżnicowania obserwuje się w odniesieniu do motywów takich jak podnoszenie umiejętności potrzebnych w pracy, uzyskanie certyfikatu lub uprawnień oraz zmniejszenie ryzyka utraty pracy. W żadnym z tych przypadków różnice między grupami ryzyka nie osiągnęły poziomu istotności statystycznej ( $p > 0,05$ ), a średnie wartości wskaźników pozostają na zbliżonym poziomie. Wynik ten wskazuje, że motywy o charakterze stabilizującym i zabezpieczającym są szeroko rozpowszechnione w całej badanej populacji i nie stanowią wyróżnika poszczególnych poziomów percepcji ryzyka.

Istotne statystycznie różnice pojawiły się natomiast w przypadku motywu znalezienia lepszej pracy ( $F = 13,933$ ;  $p < 0,001$ ). Analiza *post hoc* (test Bonferroniego) pokazuje, że osoby o niskim poziomie postrzeganego ryzyka znacznie częściej wskazują ten motyw niż respondenci o wysokim poziomie ryzyka (różnica średnich = 0,255;  $p < 0,001$ ), a także częściej niż osoby o ryzyku umiarkowanym (różnica średnich = 0,094;  $p = 0,122$  – kierunek zgodny, choć nieistotny). Równocześnie istotna różnica

występuje między grupą umiarkowanego i wysokiego ryzyka (różnica średnich = 0,161;  $p = 0,003$ ). Oznacza to, że wraz ze wzrostem percepcji ryzyka edukacyjno-zawodowego słabnie ofensywna orientacja rozwojowa, polegająca na traktowaniu edukacji jako narzędzia poprawy pozycji zawodowej i awansu. Osoby silniej odczuwające ryzyko koncentrują się raczej na utrzymaniu aktualnej pozycji niż na aktywnym poszukiwaniu lepszych możliwości, co potwierdza przesunięcie od strategii ofensywnych ku strategiom defensywnym.

Można więc uznać, że percepcja ryzyka edukacyjno-zawodowego nie różnicuje samego faktu ani natężenia uczenia się dorosłych, lecz wpływa na sens i kierunek nadawany działaniom edukacyjnym. Edukacja pozostaje powszechną praktyką adaptacyjną, natomiast jej funkcja rozwojowa lub zabezpieczająca zmienia się wraz z poziomem odczuwanego ryzyka.

### **8.3. Działania edukacyjne podejmowane przez uczniów szkół zawodowych**

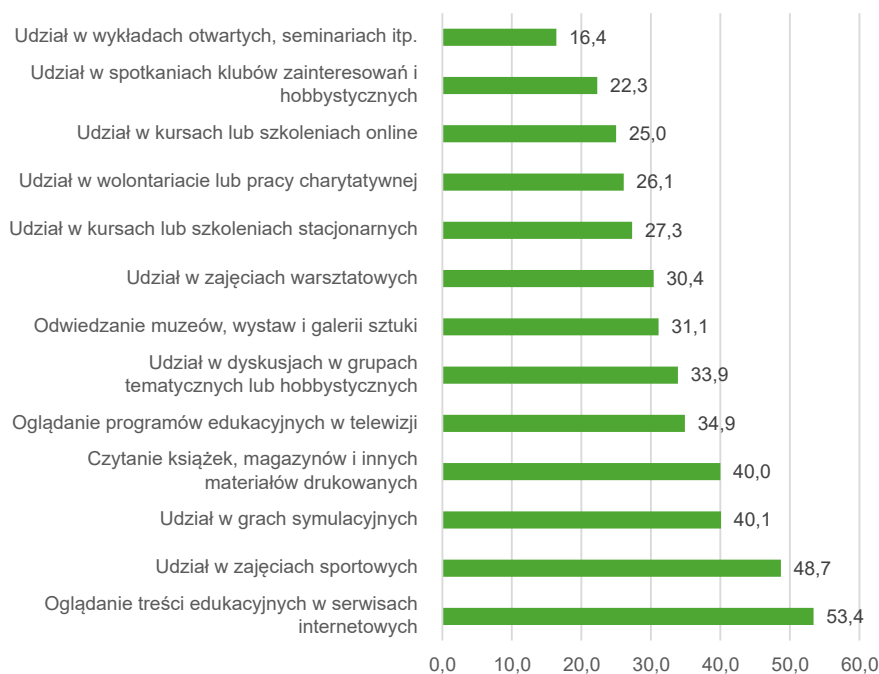
W przypadku dorosłych mieszkańców województwa lubuskiego ustaliłam, że edukacja pełni przede wszystkim funkcję reaktywnej i adaptacyjnej strategii radzenia sobie z ryzykiem edukacyjno-zawodowym. Podejmowane działania edukacyjne służą m.in. stabilizacji pozycji zawodowej, ograniczaniu skutków niepewności oraz utrzymywaniu zdolności do funkcjonowania w warunkach zmieniającego się rynku pracy. Edukacja jest w tym ujęciu odpowiedzią na już doświadczane zagrożenia, wpisując się w logikę zarządzania ryzykiem na etapie utrwalonych biografii zawodowych.

Inny sens przyjmuje natomiast edukacja w przypadku uczniów znajdujących się na etapie przejścia z systemu edukacji do świata pracy. W tej fazie biograficznej działania edukacyjne nie są jeszcze reakcją na bezpośrednie doświadczenia zawodowe, lecz mają charakter jedynie antycypacyjny. Edukacja staje się sposobem wyobrażania i projektowania przyszłości, a jednocześnie narzędziem radzenia sobie z ryzykiem związanym z niepewnością pierwszego wejścia na rynek pracy. Uczniowie, nie dysponując jeszcze doświadczeniem zawodowym, konstruują swoje

strategie w oparciu o przewidywania, obawy i oczekiwania dotyczące dalszej ścieżki edukacyjnej i zawodowej.

Analiza działań edukacyjnych podejmowanych przez uczniów ilustruje, że uczenie się poza szkołą stanowi dla nich ważny element przygotowywania się do przyszłego funkcjonowania zawodowego. Zdecydowana większość badanych deklaruje korzystanie z co najmniej jednej formy samodzielnego poszerzania wiedzy i umiejętności. Najczęściej są to działania niewymagające formalnego uczestnictwa w instytucjach edukacyjnych – przede wszystkim korzystanie z internetowych treści edukacyjnych, które deklaruje około 70% uczniów, oraz samodzielne wyszukiwanie informacji związanych z własnymi zainteresowaniami.

Istotną rolę odgrywają również aktywności pozaszkolne o charakterze rozwojowym. Około połowa badanych wskazuje, że w ostatnim roku angażowała się w rozwijanie hobby lub uczestniczyła w aktywnościach sportowych, traktując je nie tylko jako formę spędzania czasu wolnego,



**Wykres 18. Działania edukacyjne podejmowane przez uczniów szkół zawodowych (%)**

Źródło: opracowanie własne.

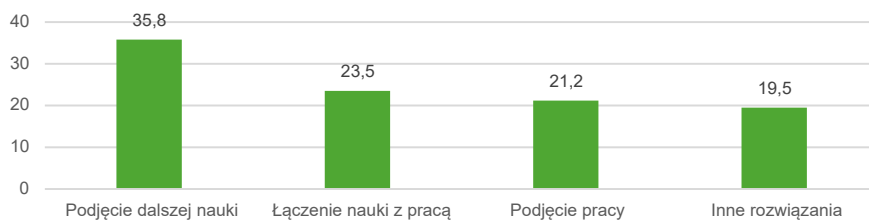
ale także jako sposób nabywania nowych umiejętności. Czytanie książek i innych materiałów drukowanych w celach rozwojowych deklaruje blisko 40% uczniów, co pokazuje, że tradycyjne formy uczenia się nadal zachowują znaczenie, choć są wyraźnie rzadziej wybierane niż zasoby cyfrowe.

Znacznie rzadziej pojawiają się formy uczenia się wymagające większego zaangażowania organizacyjnego. Udział w kursach stacjonarnych, szkoleniach lub warsztatach deklaruje około co czwarty uczeń, a uczestnictwo w klubach zainteresowań czy formalnych grupach tematycznych – jeszcze mniejsza część badanych. Taki rozkład wskazuje, że uczniowie preferują elastyczne i niskokosztowe strategie edukacyjne, które można łatwo łączyć z obowiązkami szkolnymi.

Ważnym uzupełnieniem szkolnej ścieżki kształcenia są korepetycje i dodatkowe zajęcia edukacyjne. Regularne lub okazjonalne korzystanie z korepetycji z przedmiotów ogólnokształcących deklaruje około 30–35% uczniów, przy czym najczęściej dotyczą one przedmiotów postrzeganych jako kluczowe dla dalszej edukacji. Praktyki te pełnią przede wszystkim funkcję kompensacyjną, pozwalając ograniczać ryzyko niepowodzeń szkolnych oraz zwiększać szanse na realizację dalszych planów edukacyjnych.

Z perspektywy przyszłego rynku pracy szczególne znaczenie mają działania zmierzające do formalnego potwierdzenia kompetencji. Uzywanie certyfikatu, dyplomu lub świadectwa ukończenia kursu poza szkołą deklaruje około 15–20% uczniów, a zbliżony odsetek wskazuje, że planowali udział w takim kursie, lecz nie udało się go ukończyć. Najczęściej wskazywanymi barierami były brak czasu oraz ograniczenia finansowe, co pokazuje, że strategie antycypacyjne są realizowane w warunkach nierównego dostępu do zasobów.

Orientacja prospektywna uczniów znajduje potwierdzenie również w deklaracjach dotyczących dalszej edukacji. Kontynuowanie nauki po ukończeniu obecnego etapu kształcenia planuje wyraźna większość badanych – ponad 70% uczniów, a znaczna część z nich wiąże swoje plany z uzyskaniem wyższego poziomu wykształcenia. Aspiracje te wskazują, że edukacja jest postrzegana jako podstawowy mechanizm zabezpieczania przyszłości zawodowej oraz ograniczania ryzyka bezrobocia i niestabilności zatrudnienia.



**Wykres 19. Plany uczniów związane z podejmowaniem aktywności po ukończeniu szkoły (%)**

Źródło: opracowanie własne.

Całościowo można stwierdzić, że w przypadku uczniów edukacja pełni funkcję strategii antycypacyjnej wobec ryzyka edukacyjno-zawodowego. Podejmowane działania nie są reakcją na bezpośrednie doświadczenia rynku pracy, lecz formą przygotowywania się na jego niepewność poprzez stopniowe gromadzenie kompetencji, rozwijanie zasobów poznawczych oraz testowanie różnych form uczenia się jeszcze przed wejściem w dorosłość zawodową.



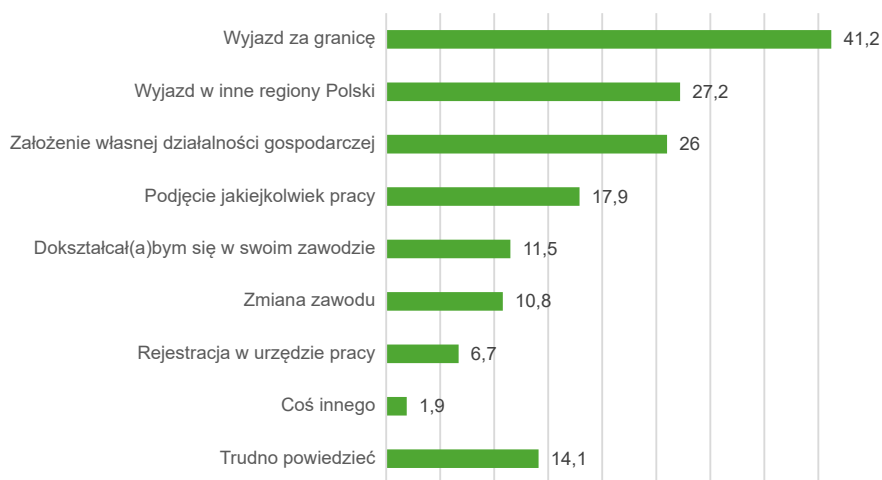
**Wykres 20. Deklarowany najwyższy poziom wykształcenia, jaki chcą uzyskać uczniowie szkół zawodowych (%)**

Źródło: opracowanie własne.

Aspiracje edukacyjne uczniów również są bardzo wysokie. W opiniach dominują wskazania na wykształcenie wyższe (licencjackie/inżynierskie i magisterskie), które łącznie obejmują ponad dwie trzecie odpowiedzi. Niskie poziomy wykształcenia pojawiają się marginalnie. W kontekście badania oznacza to, że edukacja jest postrzegana jako długofalowa inwestycja ochronna, nawet jeśli bieżące strategie radzenia sobie z ryzykiem (np. migracja) nie zawsze są z nią bezpośrednio związane.

### 8.3.1. Postrzeganie ryzyka jako czynnik różnicujący aktywności edukacyjne uczniów

W sytuacji potencjalnych trudności ze znalezieniem pracy, w deklaracjach uczniowskich dominują strategie oparte na mobilności (projekcjach migracyjnych), a nie na dalszym uczeniu się. Najczęściej wskazywanym rozwiązaniem jest wyjazd za granicę, który pojawia się w ponad dwóch piątych odpowiedzi (41,2%). Równie istotna jest gotowość do przeniesienia się do innego regionu Polski (27,2%). Oznacza to, że ryzyko braku zatrudnienia jest przez młodych ludzi antycypowane głównie jako problem miejsca, a nie kwalifikacji. Na dalszym planie pojawiają się strategie pragmatyczne. Co czwarty uczeń (26,0%) deklaruje, że w razie problemów założąby własną działalność gospodarczą, a niemal co piąty (17,9%) byłby skłonny podjąć jakąkolwiek pracę, niezależnie od jej charakteru. Znacznie rzadziej wskazywane są rozwiązania bezpośrednio związane z edukacją. Dalsze doksztalcanie się w swoim zawodzie deklaruje jedynie 11,5% odpowiedzi, a zmianę zawodu – 10,8%. W badanym kontekście oznacza to, że edukacja nie jest dla uczniów pierwszym, intuicyjnym narzędziem radzenia sobie z ryzykiem, lecz raczej jednym z wielu możliwych zasobów, po który sięga się dopiero wtórnie. Ryzyko braku pracy



**Wykres 21. Działania uczniów projektowane w sytuacji problemów ze znalezieniem pracy w przyszłości (%)**

Źródło: opracowanie własne.

jest przez nich interpretowane przede wszystkim w kategoriach strukturalnych i przestrzennych (brak ofert „tu”, w danym miejscu), a nie jako efekt niedopasowania kompetencji.

Aby sprawdzić, czy poziom antycypowanego ryzyka edukacyjno-zawodowego różnicuje strategie edukacyjne uczniów, przeprowadzono jednoczynnikową analizę wariancji ANOVA, analogiczną do tej zastosowanej w analizie populacji dorosłych. Zmienną grupującą był trójkategorialny indeks ryzyka, natomiast zmiennymi zależnymi – różne wymiary aktywności edukacyjnej: natężenie działań pozaformalnych, aktywność pozaszkolna, korzystanie z korepetycji oraz deklarowane plany po zakończeniu szkoły.

**Tabela 18. Wyniki jednoczynnikowej analizy wariancji (ANOVA) dla wybranych zmiennych edukacyjnych uczniów**

Zmienna	Źródło wariancji	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
Aktywność edukacyjna uczniów (tercyle indeksu)	Między grupami	6,983	2	3,491	5,328	,005
	Wewnątrz grup	1436,935	2193	,655		
	Ogółem	1443,918	2195			
Potwierdzanie kompetencji	Między grupami	7,024	2	3,512	18,423	,000
	Wewnątrz grup	417,075	2188	,191		
	Ogółem	424,099	2190			
Edukacja poza szkołą (indeks)	Między grupami	12,332	2	6,166	1,962	,141
	Wewnątrz grup	6893,077	2193	3,143		
	Ogółem	6905,410	2195			
Plany po ukończeniu szkoły	Między grupami	39,415	2	19,708	14,747	,000
	Wewnątrz grup	2930,621	2193	1,336		
	Ogółem	2970,036	2195			

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki analizy wskazują, że poziom antycypowanego ryzyka istotnie różnicuje ogólne natężenie aktywności edukacyjnej uczniów, mierzone syntetycznym indeksem sumarycznym obejmującym różnorodne formy edukacji pozaformalnej ( $F(2,2193) = 5,33$ ;  $p = 0,005$ ;  $\eta^2 \approx 0,005$ ). Choć wielkość efektu jest niewielka, rezultat ten pokazuje, że edukacja nie ma w tej grupie charakteru jednolicie normatywnego, lecz pozostaje selektywnie powiązana z oceną przyszłych zagrożeń zawodowych. W tym

sensie ryzyko pełni funkcję czynnika uruchamiającego bardziej intensywne strategie rozwojowe.

Szczególnie wyraźne różnice między poziomami ryzyka ujawniają się w odniesieniu do aktywności związanej z rozwijaniem zainteresowań i hobby ( $F(2,2188) = 18,42$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 \approx 0,017$ ). Wynik ten wskazuje, że rozwój pozaszkolny nie jest dla uczniów jedynie formą spędzania wolnego czasu, lecz pełni funkcję zasobu adaptacyjnego, pozwalającego testować alternatywne ścieżki rozwoju i budować poczucie sprawczości poza formalnym systemem edukacji.

Odmienny charakter ma natomiast zależność pomiędzy poziomem ryzyka a korzystaniem z korepetycji i innych form wsparcia edukacyjnego poza szkołą. W tym przypadku różnice pomiędzy grupami ryzyka nie osiągają poziomu istotności statystycznej ( $F(2,2193) = 1,96$ ;  $p = 0,141$ ;  $\eta^2 \approx 0,002$ ). Oznacza to, że korepetycje pełnią przede wszystkim funkcję doraźnej kompensacji bieżących trudności szkolnych i nie stanowią elementu długofalowych strategii zarządzania ryzykiem edukacyjno-zawodowym.

Istotne różnice między poziomami ryzyka dotyczą również deklarowanych planów po zakończeniu nauki w obecnej szkole ( $F(2,2193) = 14,75$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 \approx 0,013$ ). Poziom antycypowanego ryzyka wpływa zatem nie tylko na bieżące działania edukacyjne, lecz także na sposób projektowania przyszłej trajektorii życiowej, obejmującej decyzje o dalszej nauce, wejściu na rynek pracy lub łączeniu obu tych ścieżek.

Całościowo wyniki te pokazują, że edukacja wśród uczniów szkół zawodowych pełni funkcję strategii antycypacyjnej, różnicowanej przez poziom postrzeganego ryzyka. Ryzyko nie uruchamia wszystkich form aktywności edukacyjnej w jednakowym stopniu, lecz selektywnie wzmacnia działania o charakterze rozwojowym, pozazawodowym i perspektywnym, pozostawiając strategię kompensacyjną poza swoją bezpośrednią logiką. W tym sensie strategie edukacyjne uczniów wyraźnie różnią się od strategii dorosłych, dla których edukacja jest przede wszystkim odpowiedzią na ryzyka już doświadczane, a nie narzędziem antycypowania przyszłej niepewności.

## **Część VII**

**Od dostępności formalnej do  
realnych możliwości działania  
w edukacji zawodowej –  
perspektywa *capability approach***



## Rozdział 9

# Od zasobów do możliwości. *Capability approach* w analizie edukacji zawodowej

Jednym z kluczowych problemów analizy systemów edukacyjnych jest rozróżnienie między formalną dostępnością instytucji a realną możliwością korzystania z nich przez jednostki. Sam fakt istnienia szkoły, kierunku kształcenia czy szerzej – oferty edukacyjnej nie przesądza jeszcze o tym, że osoby potencjalnie objęte tym systemem dysponują porównywalnymi warunkami uczestnictwa, wyboru i wykorzystania efektów edukacji. Różnice te stają się szczególnie widoczne w kontekście edukacji zawodowej, która jest silnie osadzona w uwarunkowaniach przestrzennych, ekonomicznych i instytucjonalnych.

W tym rozdziale analizuję edukację zawodową z perspektywy zaproponowanej przez Amartyę Sena koncepcji *capability approach*. Zgodnie z tym ujęciem kluczowe znaczenie ma nie tyle sam zasób (np. istnienie szkoły czy formalny dostęp do kształcenia), ile proces jego konwersji w realne możliwości działania (*capabilities*), a następnie w faktycznie realizowane praktyki i rezultaty (*functionings*). Konwersja ta nie przebiega automatycznie, ale jest mediowana przez wiele – jak określa je Sen – czynników konwersji. Obejmują one zarówno szereg różnego typu uwarunkowań, tj. indywidualnych i społecznych, ekonomicznych, instytucjonalnych oraz przestrzennych. Przyjęcie tej perspektywy pozwala przesunąć punkt ciężkości analizy z pytania o to, czy edukacja zawodowa jest dostępna (co zostało ustalone w analizie kontekstów edukacyjnych w regionie), na pytanie o to, dla kogo i na jakich warunkach staje się ona realną możliwością.

W praktyce oznacza to konieczność jednoczesnego uwzględnienia kilku poziomów analizy:

1. zasobów i oferty edukacyjnej, rozumianych jako formalnie dostępne instytucje i ścieżki kształcenia;
2. czynników konwersji, które wpływają na to, w jakim stopniu jednostki są w stanie z tych zasobów skorzystać;
3. *capabilities*, czyli realnych możliwości wyboru i działania, jakie otwierają się przed uczniami;
4. *functionings*, a więc faktycznie osiągniętych rezultatów edukacyjnych i biograficznych.

W dalszej części rozdziału pokazuję, że nawet w warunkach relatywnie szerokiej oferty edukacji zawodowej proces konwersji zasobów w realne możliwości nie przebiega w sposób jednolity. Analiza danych empirycznych wskazuje na istnienie różnicowań związanych m.in. z położeniem przestrzennym, warunkami ekonomicznymi gospodarstw domowych oraz dostępem do wsparcia informacyjnego i doradczego. Zróżnicowania te nie zawsze ujawniają się wprost w deklaracjach satysfakcji czy ocenach szkoły, lecz stają się widoczne dopiero wtedy, gdy spojrzymy na edukację zawodową jako na proces wymagający nie tylko formalnego dostępu, ale także określonych zasobów konwersyjnych.

## 9.1. Zasoby i formalna oferta edukacji zawodowej w regionie

Analizę procesów konwersji zasobów w realne możliwości działania należy poprzedzić charakterystyką samej oferty edukacyjnej, rozumianej jako formalnie dostępne instytucje i ścieżki kształcenia. Celem tego działania jest uchwycenie punktu wyjścia, czyli struktury zasobów, do których potencjalnie mogą odwoływać się uczniowie. W badanej populacji uczniów szkół zawodowych zdecydowanie dominują uczniowie techników, którzy stanowią 72,9% próby. Uczniowie szkół branżowych I stopnia to 25,5% próby, natomiast uczniowie szkół branżowych II stopnia stanowią jedynie 1,6%. Oznacza to, że formalna oferta edukacji zawodowej, analizowana z perspektywy doświadczeń uczniów, jest w dużej mierze reprezentowana przez kształcenie w technikach.

Taka struktura próby ma istotne znaczenie interpretacyjne. Po pierwsze, wskazuje na silną pozycję techników jako dominującej formy kształcenia zawodowego na badanym obszarze. Po drugie, oznacza, że dalsze analizy dotyczące dostępności i możliwości konwersji będą w największym stopniu odnosiły się do tej właśnie ścieżki edukacyjnej, podczas gdy doświadczenia uczniów szkół branżowych (zwłaszcza II stopnia) będą miały charakter bardziej marginalny.

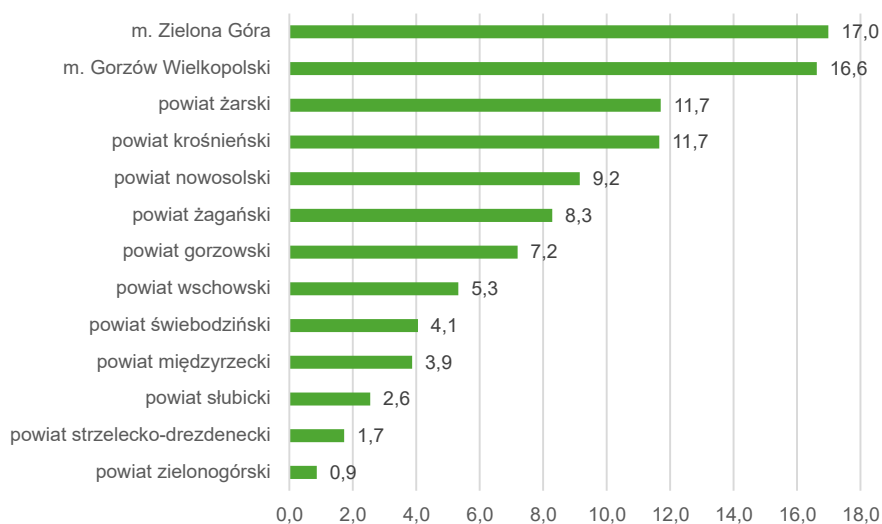


**Wykres 22. Struktura badanych uczniów według typów szkoły (%)**

Źródło: opracowanie własne.

Szkoły, do których uczęszczają badani uczniowie, są rozmieszczone na terenie całego województwa. Największy udział mają szkoły zlokalizowane w dwóch miastach na prawach powiatu: Zielonej Górze (17,0%) oraz Gorzowie Wielkopolskim (16,6%). Istotne udziały notują również powiaty krośnieński (11,7%) i żarski (11,7%). Pozostałe powiaty charakteryzują się mniejszym udziałem, przy czym w kilku przypadkach liczebności są relatywnie niskie (np. powiat zielonogórski – 0,9%; powiat strzelecko-drezdenecki – 1,7%). Rozkład ten wskazuje, że analizowana formalna oferta edukacji zawodowej nie jest skoncentrowana wyłącznie w największych ośrodkach miejskich, lecz obejmuje również mniejsze powiaty. Jednocześnie zróżnicowanie liczebności szkół w poszczególnych powiatach sugeruje potencjalne różnice w skali i dostępności oferty, które mogą mieć znaczenie na dalszych etapach analizy, zwłaszcza w kontekście dojazdów i kosztów uczestnictwa.

Uzupełnieniem opisu formalnej oferty edukacji zawodowej jest subiektywna ocena możliwości zdobycia wskazanego zawodu w szkołach lub uczelniach na terenie województwa. Odpowiedzi na to pytanie udzieliło 40,8% wszystkich badanych, co wskazuje, że nie wszyscy uczniowie



**Wykres 23. Struktura badanych według powiatu, w jakim znajduje się ich szkoła (%)**

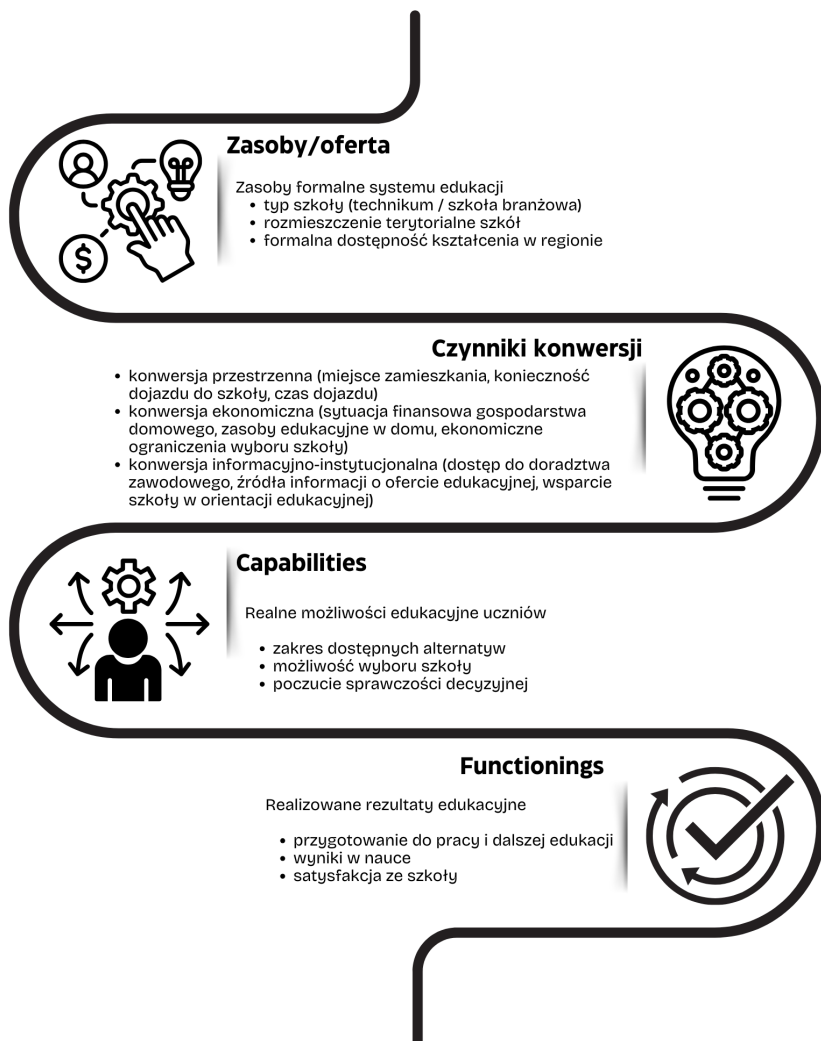
Źródło: opracowanie własne.

posiadają wyraźnie ukształtowaną ocenę regionalnej dostępności oferty edukacyjnej. Wśród uczniów, którzy udzielili odpowiedzi, dominuje przekonanie o możliwości zdobycia zawodu w regionie: 24,6% wskazało odpowiedź „zdecydowanie tak”, a 38,5% – „raczej tak”. Łącznie oznacza to 63,1% odpowiedzi pozytywnych. Odpowiedzi negatywne („raczej nie” oraz „zdecydowanie nie”) stanowią 24,6%. Swojej opinii nie potrafiło jednoznacznie określić 12,3% badanych. Ten rozkład sugeruje, że wśród uczniów posiadających opinię na temat oferty regionalnej przeważa przekonanie o jej formalnej dostępności. Jednocześnie wysoki odsetek braków danych wskazuje, że postrzeganie dostępności nie jest powszechnym elementem refleksji edukacyjnej wszystkich uczniów, co może mieć znaczenie dla dalszych analiz dotyczących informacji, wsparcia i procesów konwersji.

Formalna oferta edukacji zawodowej w regionie jest zróżnicowana zarówno pod względem typu szkół, jak i rozmieszczenia terytorialnego, a wśród części uczniów postrzegana jest jako dostępna. Sama obecność zasobów nie przesądza jednak o tym, w jakim stopniu stają się one realną możliwością działania.

## 9.2. Od zasobów do możliwości – przestrzenne i ekonomiczne czynniki konwersji

Formalna dostępność edukacji zawodowej nie oznacza jeszcze, że jednostki dysponują porównywalnymi warunkami korzystania z niej. W ujęciu



Schemat 6. Konwersja formalnej oferty edukacji zawodowej w realne możliwości działania

Źródło: opracowanie własne.

*capability approach* kluczowe znaczenie ma proces konwersji zasobów w realne możliwości działania, który przebiega w określonym kontekście przestrzennym i ekonomicznym. W tym podrozdziale koncentruję się na dwóch typach czynników konwersji – przestrzennych oraz ekonomicznych, pokazując, w jaki sposób różnicują one warunki uczestnictwa w edukacji zawodowej.

### 9.2.1. Przestrzeń i czas jako czynniki konwersji

Jednym z najbardziej bezpośrednich czynników konwersji są uwarunkowania przestrzenne, w szczególności konieczność dojazdu do szkoły oraz czas, jaki dojazd ten zajmuje<sup>1</sup>. W badanej populacji ponad połowa uczniów (53,4%) deklaruje, że dojeżdża do szkoły z innej miejscowości. Oznacza to, że dla znacznej części badanych uczestnictwo w edukacji zawodowej wiąże się już na poziomie organizacyjnym z dodatkowymi kosztami czasu i koordynacji codziennych aktywności. Wśród uczniów dojeżdżających 58,5% wskazuje, że czas dojazdu nie przekracza 30 minut, jednak 35,8% potrzebuje na dojazd od 30 minut do godziny, a 5,7% – ponad godzinę. W przeliczeniu na całą próbę oznacza to, że około jedna piąta uczniów funkcjonuje w warunkach, w których sam dostęp do szkoły wymaga ponad 30 minut dojazdu w jedną stronę. Z perspektywy konwersji zasobów nie jest to jedynie kwestia logistyki, lecz element, który może wpływać na zakres realnych możliwości: czasu na naukę, udziału w zajęciach dodatkowych, korzystania z praktyk czy elastyczności w reagowaniu na problemy edukacyjne.

Znaczenie czynników przestrzennych wzmacnia struktura osadnicza badanej populacji. Spośród badanych uczniów 40,2% uczniów mieszka na wsi, a 42,2% w miastach do 50 tys. mieszkańców; jedynie 17,6% zamieszkuje miasta powyżej 50 tys. mieszkańców. Oznacza to, że zdecydowana większość badanych funkcjonuje poza dużymi ośrodkami miejskimi, w których oferta edukacyjna i infrastruktura transportowa są zwykle bardziej rozbudowane. W konsekwencji przestrzeń staje się nie tylko tłem, lecz aktywnym czynnikiem konwersji, który może wzmacniać lub ograniczać realną dostępność edukacji zawodowej.

---

<sup>1</sup> Te informacje były przedstawione szerzej w rozdziale 4.

Wśród uczniów mieszkających na wsi zdecydowana większość (70,6%) deklaruje, że musi dojeżdżać do szkoły z innej miejscowości. Odsetek ten gwałtownie maleje wraz ze wzrostem wielkości miejsca zamieszkania: w miastach do 50 tys. mieszkańców konieczność dojazdu dotyczy już tylko 24,7% uczniów, natomiast w miastach powyżej 50 tys. mieszkańców – zaledwie 4,8%.

Odwrotny wzorzec obserwujemy wśród uczniów, którzy nie muszą dojeżdżać: stanowią oni jedynie 5,5% młodzieży mieszkającej na wsi, ale już 62,2% uczniów z miast do 50 tys. mieszkańców oraz aż 32,3% uczniów z dużych miast. Oznacza to, że możliwość korzystania z edukacji zawodowej bez ponoszenia kosztów dojazdu jest w praktyce przywilejem środowisk miejskich, szczególnie dużych ośrodków. Zależność ta jest bardzo silna i statystycznie istotna ( $\chi^2 = 993,94$ ;  $p < 0,001$ ), co wskazuje, że przestrzenne zróżnicowanie dostępu do szkoły nie ma charakteru przypadkowego, lecz stanowi trwałą cechę struktury edukacyjnej regionu.

W perspektywie podejścia zdolnościowego Amartyi Sena oznacza to, że formalna dostępność szkoły jako zasobu nie przekłada się w jednakowym stopniu na realne możliwości (*capabilities*) uczniów. Dla młodzieży wiejskiej edukacja zawodowa wymaga uruchomienia dodatkowych zasobów – czasu, środków finansowych, infrastruktury transportowej – które pełnią funkcję czynników konwersji, a jednocześnie mogą działać jako bariery. W efekcie to samo rozwiązanie instytucjonalne (istnienie szkoły w regionie) generuje odmienne warunki uczestnictwa i różne koszty funkcjonowania edukacyjnego w zależności od miejsca zamieszkania.

### 9.2.2. Warunki ekonomiczne i materialne jako czynniki konwersji

Drugim istotnym obszarem konwersji są uwarunkowania ekonomiczne gospodarstwa domowego oraz dostęp do materialnych zasobów sprzyjających uczeniu się. W deklaracjach uczniów przeważa ocena sytuacji finansowej jako dobrej (71,2%), przy 19,2% ocen średnich i 9,6% ocen złych. Na poziomie ogólnym mogłoby to sugerować relatywnie sprzyjające warunki ekonomiczne. Jednak analiza zasobów materialnych wskazuje na bardziej zróżnicowany obraz.

Aby sprawdzić, czy przestrzenna bariera dojazdu wiąże się z trudniejszą sytuacją ekonomiczną, zestawiono wskaźnik bariery dojazdu

(konieczność dojazdu oraz czas powyżej 30 minut) z subiektywną oceną sytuacji finansowej gospodarstwa domowego.

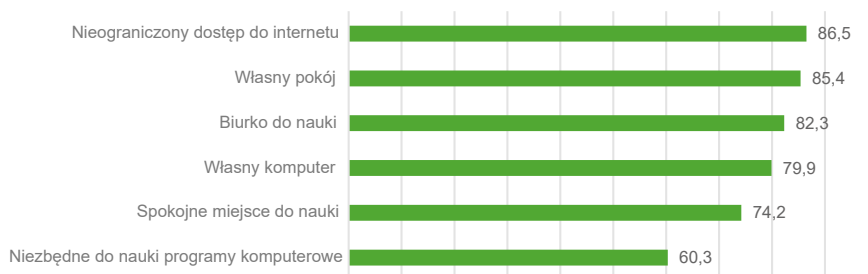
Wśród uczniów, u których nie występuje bariera dojazdu, dominują osoby deklarujące dobrą sytuację finansową (72,2%), przy 18,6% ocen średnich i 9,2% ocen złych. Analogiczny rozkład obserwujemy w grupie uczniów, u których bariera dojazdu występuje: 67,5% z nich ocenia swoją sytuację finansową jako dobrą, 21,4% jako średnią, a 11,1% jako złą.

Różnice między grupami mają zatem charakter kierunkowy, ale są relatywnie niewielkie. Uczniowie doświadczający bariery dojazdu nieco częściej deklarują przeciętną lub złą sytuację finansową, jednak zależność ta nie osiąga istotności statystycznej ( $\chi^2 = 3,53$ ;  $p = 0,171$ ). Oznacza to, że w badanej populacji nie można mówić o prostym, jednoznacznym powiązaniu między sytuacją ekonomiczną gospodarstwa domowego a występowaniem bariery dojazdu.

Z perspektywy podejścia zdolnościowego wynik ten jest istotny, ponieważ pokazuje, że koszty konwersji przestrzennej nie są wyłącznie funkcją ubóstwa. Bariera dojazdu dotyka również uczniów deklarujących dobrą sytuację finansową, co sugeruje, że przestrzenne uwarunkowania dostępności edukacji zawodowej mają charakter względnie autonomiczny wobec zasobów ekonomicznych gospodarstwa domowego. Innymi słowy, nawet posiadanie relatywnie stabilnych zasobów finansowych nie zawsze eliminuje koszt czasu i organizacji związany z dojazdem do szkoły.

Jednocześnie brak istotności statystycznej nie oznacza braku znaczenia analitycznego. Wynik ten wskazuje raczej na złożoność procesów konwersji, w których różne typy ograniczeń, przestrzenne i ekonomiczne, nie zawsze nakładają się w sposób prosty, lecz mogą działać równoległe lub kompensacyjnie.

Choć większość uczniów deklaruje posiadanie podstawowych warunków do nauki, takich jak własny pokój (85,4%), biurko (82,4%) czy dostęp do internetu (86,5%) – to już bardziej specyficzne zasoby nie są tak powszechne. Niezbędne programy komputerowe posiada jedynie 60,3% badanych, co oznacza, że niemal 4 na 10 uczniów nie dysponuje pełnym zapleczem cyfrowym, umożliwiającym swobodne korzystanie z narzędzi edukacyjnych. Z perspektywy *capability approach* właśnie tego typu zasoby pełnią często funkcję wąskich gardeł konwersji, a ich brak nie



**Wykres 24. Posiadane przez uczniów warunki do nauki (%)**

Źródło: opracowanie własne.

uniemożliwia formalnego uczestnictwa w edukacji, ale ogranicza zakres realnych możliwości korzystania z oferty.

Istotnym elementem procesu konwersji zasobów edukacyjnych w realne możliwości działania są warunki materialne gospodarstwa domowego, w szczególności dostęp do zasobów sprzyjających uczeniu się. W tym celu wykorzystano indeks zasobów edukacyjnych w domu (0–6), obejmujący podstawowe elementy infrastruktury edukacyjnej.

Jednoczynnikowa analiza wariancji potwierdza statystycznie istotne ( $F(2,1963) = 212,78$ ;  $p < 0,001$ , testy *post hoc* (Bonferroniego)) zależności między sytuacją finansową gospodarstw domowych a posiadanymi zasobami edukacyjnymi. Uczniowie z gospodarstw domowych o złej sytuacji finansowej dysponują istotnie mniejszymi zasobami edukacyjnymi niż zarówno uczniowie o sytuacji średniej (różnica średnich = -1,49), jak i dobrej (-2,31), a także uczniowie o sytuacji średniej mają istotnie mniej zasobów niż ich rówieśnicy z gospodarstw w dobrej sytuacji finansowej (-0,81).

**Tabela 19. Zależność między indeksem zasobów edukacyjnych a sytuacją finansową gospodarstw domowych uczniów (ANOVA)**

Indeks zasobów edukacyjnych w domu (0–6)					
	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
Między grupami	976,722	2	488,361	212,776	,000
Wewnątrz grup	4505,459	1963	2,295		
Ogółem	5482,182	1965			

Źródło: opracowanie własne.

Z perspektywy podejścia zdolnościowego wynik ten ma kluczowe znaczenie, ponieważ pokazuje, że ekonomiczne zróżnicowanie zasobów edukacyjnych nie dotyczy wyłącznie skrajnych przypadków, lecz ma charakter ciągły. Oznacza to, że zdolność do konwersji formalnej oferty edukacyjnej w realne możliwości uczenia się jest systematycznie wzmacniana lub ograniczana przez warunki materialne gospodarstwa domowego. Braki w zasobach edukacyjnych nie muszą prowadzić do wykluczenia z systemu edukacji, ale mogą ograniczać zakres i jakość korzystania z dostępnej oferty, wpływając na codzienne praktyki uczenia się oraz długofalowe rezultaty edukacyjne.

Oznacza to, że różne czynniki konwersji działają w odmienny sposób. Podczas gdy przestrzenne koszty dostępu do szkoły mają charakter względnie niezależny od sytuacji ekonomicznej, to materialne warunki uczenia się w domu są silnie z nią powiązane. Razem tworzy to złożony obraz nierównej konwersji zasobów edukacyjnych w realne możliwości działania.

Ekonomiczne ograniczenia ujawniają się również w motywach wyboru szkoły. Choć relatywnie niewielki odsetek uczniów (2,7%) wskazuje, że zdecydowali się na naukę w danej szkole, ponieważ nie było ich stać na naukę w innym mieście, jest to wskaźnik bezpośrednio odnoszący się do braku alternatyw wynikających z warunków materialnych. Nawet jeśli dotyczy on mniejszości, stanowi empiryczny dowód na to, że formalna oferta edukacyjna nie zawsze przekłada się na rzeczywistą wolność wyboru.

### **9.3. Informacja i wsparcie jako instytucjonalne czynniki konwersji**

W analizach procesów przechodzenia od formalnej oferty edukacyjnej do realnych możliwości działania szczególne znaczenie ma obszar informacji i wsparcia instytucjonalnego. W przeciwieństwie do czynników przestrzennych i ekonomicznych, które w dużej mierze są dane jednostce w momencie podejmowania decyzji edukacyjnych, dostęp do informacji oraz wsparcia ma charakter potencjalnie modyfikowalny na

poziomie instytucjonalnym. To właśnie w tej przestrzeni system edukacji dysponuje narzędziami, które mogą redukować nierówności wynikające z miejsca zamieszkania czy sytuacji materialnej. Z perspektywy podjęcia zdolnościowego informacja pełni funkcję kluczowego czynnika konwersji, ponieważ warunkuje zdolność jednostek do rozpoznawania, porównywania i realnego uwzględniania dostępnych opcji edukacyjnych. Brak informacji lub jej fragmentaryczność nie oznacza braku zasobów w sensie formalnym, lecz ogranicza zakres *capabilities* poprzez zawężenie horyzontu możliwych wyborów. W tym sensie informacja nie jest jedynie wsparciem technicznym, ale elementem konstytuującym realną wolność wyboru.

W analizie obszar informacji i wsparcia instytucjonalnego został ujęty wielowymiarowo. Po pierwsze, uwzględniono dostęp do doradztwa zawodowego, rozumiany zarówno jako fakt skorzystania z tej formy wsparcia, jak i subiektywną ocenę jego przydatności. Doradztwo zawodowe jest jedną z niewielu instytucjonalnych praktyk zaprojektowanych wprost po to, by wspierać procesy decyzyjne uczniów w obszarze edukacji i pracy, a tym samym pełnić funkcję wyrównującą w konwersji zasobów w możliwości. Po drugie, analizie poddano źródła informacji o ofercie edukacyjnej, z których uczniowie korzystali przy podejmowaniu decyzji o wyborze szkoły. Ujęcie to pozwala odróżnić informacje pozyskiwane w ramach systemu edukacji (np. od doradców, nauczycieli, podczas targów edukacyjnych, z internetu) od informacji krążących w sieciach nieformalnych (rodzina, znajomi, inni uczniowie). Takie rozróżnienie ma istotne znaczenie, ponieważ kanały nieformalne, choć często łatwo dostępne, są silnie zależne od kapitału społecznego i kulturowego jednostki, a więc mogą wzmacniać istniejące nierówności. Po trzecie, uwzględniono instytucjonalny kontekst szkoły jako przestrzeń, w której informacja i wsparcie są (lub nie są) systematycznie organizowane. Ocena doradztwa zawodowego jako elementu oferty szkoły pozwala uchwycić, czy wsparcie informacyjne jest postrzegane jako integralna część procesu edukacyjnego, czy raczej jako marginalny dodatek. W kontekście *capability approach* ma to znaczenie o tyle, że tylko wsparcie osadzone w strukturach instytucjonalnych szkoły może pełnić trwałą funkcję konwersyjną.

Analizowanie informacji i wsparcia w tej właśnie przestrzeni instytucjonalnej stanowi punkt styku między systemem a jednostką. To tutaj

formalna oferta edukacyjna może zostać przetłumaczona na język realnych możliwości działania albo przeciwnie – pozostać abstrakcyjnym zasobem, który nie zostaje w pełni wykorzystany. Włączenie tego obszaru do analiz pozwala nie tylko lepiej zrozumieć mechanizmy nierównej konwersji, lecz także wskazać potencjalne obszary interwencji, które nie wymagają zmiany struktury oferty, lecz sposobu jej komunikowania i wspierania.

### 9.3.1. Korzystanie z doradztwa zawodowego i jego ocena

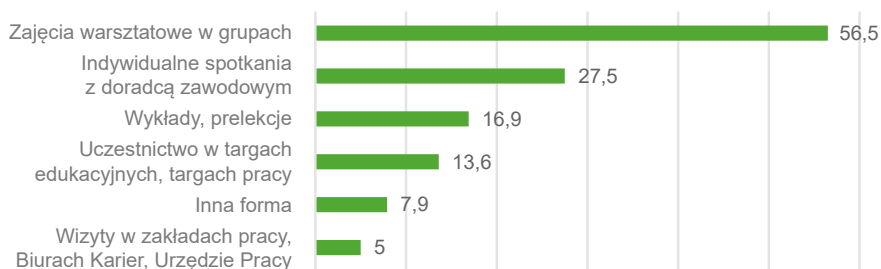
Doradztwo zawodowe stanowi jeden z kluczowych elementów instytucjonalnego otoczenia edukacji zawodowej, którego znaczenie wykracza poza doraźne wsparcie informacyjne. W polskim systemie oświaty doradztwo zawodowe jest zadaniem szkoły, realizowanym na wszystkich etapach kształcenia, w szczególności w szkołach prowadzących kształcenie zawodowe, gdzie decyzje edukacyjne są bezpośrednio powiązane z przyszłymi ścieżkami zatrudnienia. Jego funkcją jest wspieranie uczniów w rozpoznawaniu własnych predyspozycji, zainteresowań i możliwości, a także w orientowaniu się w strukturze systemu edukacji oraz na rynku pracy. Doradztwo ma zatem charakter nie tylko informacyjny, lecz także rozwojowy i decyzyjny – jego celem nie jest wskazanie właściwego wyboru, lecz poszerzenie pola świadomych alternatyw, spośród których uczeń może dokonywać wyborów adekwatnych do własnej sytuacji. W kontekście edukacji zawodowej rola doradcy zawodowego nabiera szczególnego znaczenia, ponieważ ścieżki kształcenia są silnie zróżnicowane, często hierarchizowane społecznie, a ich konsekwencje są relatywnie trwałe. Doradztwo zawodowe może w tym sensie pełnić funkcję instytucjonalnego mechanizmu konwersji. Może tłumaczyć formalną ofertę edukacyjną na język realnych możliwości jednostki, a jednocześnie przeciwdziałać zawężaniu wyborów wynikającemu z ograniczeń informacyjnych, presji środowiskowej czy braku dostępu do alternatywnych źródeł wiedzy. Analiza doradztwa zawodowego w tym rozdziale traktowana jest zatem jako próba uchwycenia, w jakim stopniu system edukacji tworzy warunki sprzyjające świadomej i realnej sprawczości edukacyjnej uczniów.

Analiza danych pokazuje, że korzystanie z instytucjonalnego wsparcia doradczego nie ma charakteru powszechnego. Z pomocy doradcy

zawodowego skorzystało 29,5% badanych, podczas gdy 70,5% uczniów deklaruje, że nigdy z takiej formy wsparcia nie skorzystało. Oznacza to, że dla większości uczniów proces podejmowania decyzji edukacyjnych i planowania ścieżki zawodowej odbywa się bez systemowego wsparcia instytucjonalnego. Jednocześnie wśród uczniów, którzy mieli kontakt z doradcą zawodowym, dominują pozytywne oceny tej formy wsparcia. Pomoc doradcy została uznana za „bardzo przydatną” lub „raczej przydatną” przez 70,6% odpowiadających, przy 21,8% ocen neutralnych i 7,5% ocen negatywnych.

Analiza form, w jakich realizowane były zajęcia i spotkania z doradcą zawodowym, pokazuje, że doradztwo przybierało przede wszystkim charakter działań grupowych, a rzadziej indywidualnych. Najczęściej wskazywaną formą były zajęcia warsztatowe prowadzone w grupach, które objęły 56,5% uczniów korzystających z doradztwa. Znacznie rzadziej uczniowie uczestniczyli w indywidualnych spotkaniach z doradcą zawodowym – taką formę wsparcia wskazało 27,5% respondentów. Pozostałe formy miały zdecydowanie mniejszy zasięg: wykłady i prelekcje (16,9%), uczestnictwo w targach edukacyjnych lub targach pracy (13,6%) oraz wizyty w instytucjach rynku pracy lub zakładach pracy (5,0%). Niewielka część uczniów wskazała także inne, niesprecyzowane formy wsparcia (7,9%).

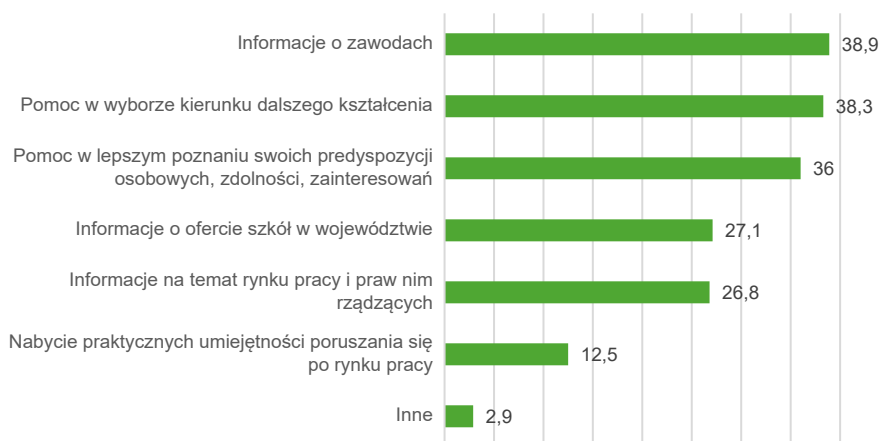
Zakres wsparcia oferowanego przez doradców zawodowych obejmuje zarówno elementy orientacji edukacyjnej, jak i informacje dotyczące rynku pracy. Najczęściej wskazywaną formą pomocy były informacje o zawodach (38,9%) oraz pomoc w wyborze kierunku dalszego kształcenia



**Wykres 25. Formy doradztwa zawodowego (%)**

Źródło: opracowanie własne.

(38,3%). Niewiele rzadziej uczniowie deklarowali wsparcie w lepszym poznaniu własnych predyspozycji, zdolności i zainteresowań (36,0%). Są to działania bezpośrednio związane z poszerzaniem horyzontu wyboru i wzmacnianiem refleksyjności decyzyjnej uczniów. Jednocześnie około jednej czwartej respondentów wskazało, że otrzymało informacje o rynku pracy i zasadach nim rządzących (26,8%) oraz informacje o ofercie szkół w województwie (27,1%). Te formy wsparcia mają szczególne znaczenie z punktu widzenia realnej dostępności alternatyw edukacyjnych, ponieważ pozwalają wyjść poza lokalny kontekst szkoły i miejsca zamieszkania. Najrzadziej wskazywano pomoc w nabyciu praktycznych umiejętności poruszania się po rynku pracy (12,5%), takich jak przygotowanie dokumentów aplikacyjnych czy planowanie wejścia na rynek pracy.



**Wykres 26. Merytoryczne treści doradztwa zawodowego (%)**

Źródło: opracowanie własne.

Szczególnie istotnym, a jednocześnie słabo obecnym elementem wsparcia informacyjnego jest dostęp do wiedzy o ofercie edukacyjnej w skali regionalnej. Informację o szkołach funkcjonujących w województwie w ramach kontaktu z doradcą zawodowym otrzymało zaledwie 8,0% uczniów, co po raz kolejny wskazuje na ograniczony zasięg doradztwa zawodowego. W praktyce oznacza to, że dla znacznej części uczniów proces planowania ścieżki edukacyjnej odbywa się w ramach

lokalnie zawężonego horyzontu informacyjnego. Choć formalna oferta edukacyjna istnieje w skali regionu, nie zawsze staje się ona realnym zbiorem alternatyw, które uczniowie są w stanie rozpoznać, porównać i uwzględnić w swoich decyzjach edukacyjnych.

Rozkład odpowiedzi wskazuje, że doradztwo zawodowe koncentruje się przede wszystkim na poznawczym i informacyjnym wymiarze wyborów edukacyjno-zawodowych, natomiast w mniejszym stopniu na rozwijaniu kompetencji praktycznych. Doradztwo zawodowe w badanych szkołach ma w dużej mierze także charakter standaryzowany i grupowy, co sprzyja objęciu wsparciem większej liczby uczniów, ale jednocześnie może ograniczać możliwość dostosowania treści do indywidualnych potrzeb i sytuacji edukacyjnej. Z perspektywy podejścia zdolnościowego oznacza to, że potencjał doradztwa jako czynnika konwersji jest realizowany głównie na poziomie ogólnym, natomiast rzadziej w formie pracy pogłębionej, ukierunkowanej na indywidualne *capabilities* uczniów. Odgrywa także istotną rolę w rozszerzaniu katalogu postrzeganych możliwości, ale rzadziej wspiera uczniów w przechodzeniu od rozpoznania opcji do ich praktycznej realizacji.

Można więc uznać, że doradztwo zawodowe w województwie lubuskim ma charakter selektywny – zarówno pod względem zasięgu, jak i intensywności oraz jest realizowane głównie w formach zbiorowych, o ograniczonym stopniu indywidualizacji. Jednocześnie zakres tematyczny wsparcia wskazuje, że jego główną funkcją jest dostarczanie informacji i wspieranie orientacji decyzyjnej, a nie kompleksowe towarzyszenie uczniom w procesie przechodzenia od edukacji do pracy.

W kontekście edukacji zawodowej oznacza to, że doradztwo zawodowe może pełnić funkcję instytucjonalnego mechanizmu konwersji, lecz mechanizm ten działa w sposób niepełny. Chociaż poszerza wiedzę o dostępnych opcjach, to nie zawsze przekłada się na wzmocnienie zdolności do ich praktycznego wykorzystania. Nierówności w konwersji zasobów edukacyjnych mogą wynikać nie tylko z braku wsparcia, ale także z jego ograniczonej formy i zakresu. Problemem nie jest przede wszystkim jakość doradztwa, lecz jego dostępność i realne wykorzystanie. Doradztwo zawodowe funkcjonuje jako potencjalnie efektywny czynnik konwersji, ale dociera jedynie do części uczniów, pozostawiając większość bez systemowego wsparcia w orientowaniu się w ofercie edukacyjnej.

### 9.3.2. Doradztwo zawodowe jako element oferty szkoły

Obraz ten uzupełnia ocena doradztwa zawodowego jako elementu funkcjonowania szkoły, która pozwala uchwycić nie tyle indywidualne doświadczenia uczniów, ile instytucjonalny status tej formy wsparcia w codziennym funkcjonowaniu placówki. Doradztwo zawodowe jako „mocną stronę” szkoły wskazuje 29,2% badanych, jako „słabą stronę” – 21,9%, natomiast niemal połowa uczniów (48,9%) ocenia je jako element neutralny. Taki rozkład odpowiedzi sugeruje, że doradztwo zawodowe nie jest powszechnie postrzegane jako centralny komponent oferty edukacyjnej, lecz raczej jako jeden z wielu elementów funkcjonowania szkoły, którego znaczenie pozostaje umiarkowane i niejednoznaczne.

Z perspektywy instytucjonalnej neutralność ta może być interpretowana jako sygnał braku silnego osadzenia doradztwa zawodowego w strukturze działań szkoły. Jeśli wsparcie to nie wyróżnia się ani jako wyraźna wartość dodana, ani jako istotny deficyt, to oznacza to, że dla znacznej części uczniów doradztwo pozostaje w tle codziennych doświadczeń edukacyjnych. Doradztwo funkcjonuje wówczas bardziej jako formalnie obecny element organizacyjny niż jako aktywnie wykorzystywane narzędzie wspierające orientację edukacyjną i zawodową. W kontekście podejścia zdolnościowego taka neutralizacja roli doradztwa ma istotne konsekwencje dla procesu konwersji zasobów w realne możliwości działania. Wsparcie informacyjne i orientacyjne może pełnić funkcję czynnika konwersji tylko wówczas, gdy jest rozpoznawane przez uczniów jako istotny element procesu edukacyjnego oraz realnie włączane w ich doświadczenie szkolne. Jeżeli doradztwo nie jest traktowane jako integralna część edukacji, jego potencjał pozostaje w dużej mierze niewykorzystany – szkoła oferuje formalnie określone zasoby i ścieżki kształcenia, ale nie zawsze dostarcza narzędzi pozwalających uczniom te zasoby zrozumieć, porównać i świadomie przełożyć na własne wybory edukacyjne. Taka sytuacja sprzyja przenoszeniu ciężaru orientacji edukacyjnej na źródła nieformalne i indywidualne strategie radzenia sobie, co – jak pokazują wcześniejsze analizy – może prowadzić do reprodukcji istniejących nierówności w dostępie do informacji i wsparcia.

### 9.3.3. Źródła informacji o szkole

Obok formalnego wsparcia doradczego istotnym elementem procesu podejmowania decyzji edukacyjnych są źródła informacji, z których uczniowie korzystają przy wyborze szkoły. W wykorzystywanym podejściu analitycznym sposób pozyskiwania informacji ma znaczenie nie tylko ze względu na jej treść, lecz także na dostępność, wiarygodność oraz zakres alternatyw, jakie stają się widoczne dla jednostki. Informacja bowiem nie krąży w próżni. Jej obieg jest osadzony w określonych kanałach społecznych i instytucjonalnych, które mogą zarówno poszerzać, jak i zawęzić pole możliwych wyborów.

Analiza źródeł informacji o szkole pozwala uchwycić, w jakim stopniu proces orientacji edukacyjnej uczniów opiera się na mechanizmach instytucjonalnych systemu edukacji, a w jakim stopniu jest przeniesiony do sfery nieformalnej. Źródła takie jak doradcy zawodowi, nauczyciele czy wydarzenia informacyjne organizowane przez szkoły mogą pełnić funkcję czynników wyrównujących, ponieważ potencjalnie oferują uporządkowaną i porównywalną wiedzę o dostępnych ścieżkach kształcenia. Z kolei informacje pozyskiwane od rodziny, znajomych czy innych uczniów są silnie zależne od kapitału społecznego i kulturowego jednostki, a ich zakres bywa ograniczony do lokalnego kontekstu.

Uwzględnienie w analizie zarówno formalnych, jak i nieformalnych źródeł informacji pozwala zatem lepiej zrozumieć mechanizmy nierównej konwersji formalnej oferty edukacyjnej w realne możliwości działania. Pokazuje ono, że nawet przy istnieniu rozbudowanej oferty kształcenia zawodowego dostęp do tej oferty nie jest jedynie kwestią jej formalnej obecności, lecz zależy od tego, jakimi kanałami informacyjnymi uczniowie faktycznie się poruszają i jakie alternatywy stają się dla nich widoczne w momencie podejmowania decyzji.

Analiza źródeł informacji, z których uczniowie korzystali przy podejmowaniu decyzji o wyborze szkoły, pokazuje wyraźną dominację kanałów nieformalnych. Najczęściej wskazywanym źródłem informacji byli znajomi (49,6%). Istotną rolę odgrywają również uczniowie i absolwenci danej szkoły (21,6%) oraz rodzice (20,2%).

Znacznie rzadziej uczniowie korzystali z bardziej sformalizowanych źródeł informacji, takich jak strona internetowa (35,2%), nauczyciele

poprzedniej szkoły (10,2%), targi edukacyjne (7,5%) czy spotkania organizowane przez szkołę (dni otwarte – 12,7%). Doradcy zawodowi jako źródło informacji o szkole zostali wskazani jedynie przez 4,0% badanych, a media tradycyjne praktycznie nie odgrywały roli (0,5%).



**Wykres 27. Źródła informacji o szkole (%)**

Źródło: opracowanie własne.

Taki rozkład źródeł informacji oznacza, że proces konwersji informacyjnej w dużej mierze przebiega poza instytucjonalnym wsparciem systemu edukacji. Informacja krąży głównie w sieciach społecznych i kanałach nieformalnych, co może sprzyjać reprodukowaniu istniejących nierówności. Uczniowie o silniejszych sieciach społecznych lub lepszym dostępie do informacji online mogą dysponować szerszym zakresem realnych możliwości niż ci, których zasoby informacyjne są ograniczone.

### 9.3.4. Praktyki zawodowe uczniów jako przestrzeń konwersji edukacji w doświadczenie pracy

Aby w pełni analizować czynniki konwersji związane z edukacją zawodową, konieczne jest rozszerzenie perspektywy o praktyki zawodowe.

Stanowią one jeden z najważniejszych momentów przejścia między systemem edukacji a rynkiem pracy. Jeśli edukację zawodową traktujemy jako ekosystem relacji między szkołą, rynkiem pracy i biografiami jednostek, to praktyki są jego najbardziej bezpośrednim punktem styku, a więc miejscem, w którym formalna oferta edukacyjna zostaje skonfrontowana z realnym środowiskiem pracy.

Z perspektywy *capability approach* praktyki można interpretować jako mechanizm konwersji kwalifikacji szkolnych w doświadczenie zawodowe, a zarazem jako instytucjonalny pomost między posiadanymi zasobami a możliwymi do osiągnięcia funkcjonowaniami (*functionings*). To właśnie w trakcie praktyk uczniowie po raz pierwszy w sposób bezpośredni weryfikują użyteczność zdobywanych kompetencji, poznają organizację pracy oraz konfrontują swoje wyobrażenia o zawodzie z jego codziennością.

Praktyki pełnią więc kilka równoległych funkcji. Po pierwsze, są elementem procesu dydaktycznego. Umożliwiają uczenie się przez działanie, które w edukacji zawodowej ma znaczenie fundamentalne. Po drugie, stanowią doświadczenie socjalizacji zawodowej, wprowadzając uczniów w normy organizacyjne, relacje hierarchiczne i kulturę pracy. Po trzecie, mogą pełnić funkcję selekcyjną i orientacyjną, pozwalając uczniom ocenić trafność wyboru zawodu oraz własne możliwości funkcjonowania w danym środowisku pracy.

Zebrane dane empiryczne pokazują, że praktyki uczniów szkół zawodowych realizowane są w zróżnicowanych kontekstach instytucjonalnych. Najczęściej odbywają się one w przedsiębiorstwach, rzadziej w szkolnych warsztatach lub innych formach organizacyjnych.

Rozkład ten pokazuje wyraźnie, że dominującym środowiskiem praktycznej nauki zawodu jest przedsiębiorstwo, co można interpretować

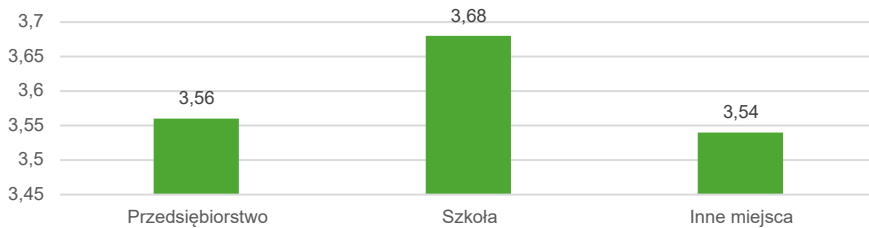


**Wykres 28. Główne miejsca realizacji praktyk zawodowych badanych uczniów (%)**

Źródło: opracowanie własne.

jako przejaw rosnącego znaczenia współpracy między systemem edukacji a lokalnym rynkiem pracy. Jednocześnie obecność praktyk realizowanych w warsztatach szkolnych (21,5%) wskazuje na utrzymującą się rolę szkoły jako podstawowego organizatora kształcenia praktycznego, szczególnie w zawodach wymagających specjalistycznej infrastruktury lub w miejscach o słabszym zapleczu gospodarczym.

Analiza doświadczeń uczniów pokazuje również, że miejsce odbywania praktyk wiąże się z różnicami w postrzeganiu własnych perspektyw zawodowych. Średnia ocena szans zatrudnienia jest najwyższa wśród uczniów odbywających praktyki w szkole (około 3,68), nieco niższa w przedsiębiorstwach (około 3,56), a najniższa w innych formach praktyk (około 3,54). Różnice te nie są jednak statystycznie istotne, co sugeruje, że samo miejsce praktyk nie przesądza jednoznacznie o poczuciu bezpieczeństwa zawodowego uczniów, choć może wpływać na sposób interpretowania własnej przyszłości zawodowej.



**Wykres 29. Średnia ocena szans zatrudnienia według miejsca odbywania praktyk**

Źródło: opracowanie własne.

Praktyki, niezależnie od miejsca realizacji, pełnią przede wszystkim funkcję osvajania rynku pracy, a nie bezpośredniego gwarantowania zatrudnienia. Ich znaczenie polega bardziej na budowaniu doświadczenia zawodowego, poczucia kompetencji i orientacji w świecie pracy niż na natychmiastowej konwersji w zatrudnienie. W logice *capability approach* praktyki zawodowe można traktować jako instytucjonalny mechanizm poszerzania *capabilities* uczniów, ale tylko pod warunkiem ich odpowiedniej jakości i powiązania z realnym środowiskiem pracy. Same praktyki – jako element programu kształcenia – są zasobem formalnym. Dopiero ich przebieg, jakość opieki instruktorskiej, możliwość wykonywania

realnych zadań zawodowych oraz kontakt z pracodawcą decydują o tym, czy zasób ten zostaje przekształcony w realne możliwości działania.

Ocena jakości praktyk zawodowych została zrekonstruowana na podstawie zestawu twierdzeń dotyczących ich przebiegu, z których skonstruowano syntetyczny indeks jakości praktyk liczony jako średnia odpowiedzi uczniów. Uczniowie oceniali swoje doświadczenia praktyk zawodowych w kilku wymiarach odnoszących się do ich organizacji i użyteczności edukacyjnej. Pytania dotyczyły przede wszystkim tego, czy praktyki umożliwiały wykonywanie rzeczywistych zadań zawodowych, sprzyjały rozwijaniu umiejętności praktycznych, pozostawały zgodne z profilem kształcenia oraz zapewniały kontakt z realnym środowiskiem pracy i wsparcie ze strony opiekuna praktyk. Odpowiedzi udzielane były na pięciostopniowej skali ocen, od zdecydowanie negatywnej do zdecydowanie pozytywnej, co pozwalało uchwycić zarówno pozytywne, jak i problematyczne doświadczenia praktycznej nauki zawodu.

Analiza rozkładu tych kategorii pokazuje, że w badanej grupie dominuje środkowy poziom oceny praktyk, ale różnice między kategoriami niską i średnią są minimalne. Niska jakość praktyk dotyczy 47,5% uczniów, natomiast średnia jakość – 48,3%. Wysoko oceniane praktyki pozostają zjawiskiem relatywnie rzadkim (4,2%). Oznacza to, że dla zdecydowanej większości uczniów praktyki są doświadczeniem co najwyżej umiarkowanie użytecznym, nie tyle jednoznacznie nieudanym, ile raczej niepełnym w swojej funkcji rozwojowej.

Rozkład ten sugeruje, że praktyki zawodowe są powszechnym elementem kształcenia, ale ich potencjał rozwojowy ujawnia się w sposób nierównomierny. Dwie pierwsze kategorie (niska i średnia) obejmują łącznie ponad 95% uczniów, co wskazuje, że praktyczna nauka zawodu częściej spełnia funkcję wprowadzającą i orientacyjną (kontakt ze środowiskiem



**Wykres 30. Poziom jakości praktyk zawodowych – wartości syntetycznego indeksu (%)**

Źródło: opracowanie własne.

pracy, oswojenie zasad i procedur) niż funkcję intensywnego rozwijania kompetencji zawodowych. Innymi słowy – praktyki częściej pokazują pracę, niż pozwalają ją realnie wykonywać w zakresie, który uczniowie uznaliby za w pełni rozwojowy.

Jednocześnie obecność (choć nielicznej) grupy uczniów wysoko oceniających praktyki wskazuje, że w sprzyjających warunkach (zwłaszcza przy dobrej organizacji, realnych zadaniach zawodowych i sensownej opiece instruktorskiej) praktyki mogą stać się istotnym doświadczeniem budującym kompetencje, orientację zawodową oraz poczucie przygotowania do pracy.

Na kolejnym etapie analizy ustalono, czy i w jakim stopniu jakość doświadczenia praktyk zawodowych wiąże się z innymi wymiarami funkcjonowania uczniów w systemie edukacji zawodowej. Praktyki potraktowano jako potencjalny czynnik konwersji, analizując ich związek z poczuciem przygotowania do życia zawodowego i rozwoju, planami edukacyjno-zawodowymi uczniów oraz oceną własnych szans zatrudnienia.

Najwyraźniejsza zależność pojawia się w przypadku poczucia przygotowania do życia zawodowego. Analiza wskazuje na statystycznie istotny, choć słaby związek między jakością praktyk a oceną własnego przygotowania do funkcjonowania na rynku pracy ( $\rho$  Spearmana  $\approx -0,18$ ;  $p < 0,001$ ). Oznacza to, że doświadczenia praktyk pozostają powiązane z poczuciem gotowości zawodowej uczniów, choć nie stanowią jego jedyne źródła. Rozkład odpowiedzi pokazuje, że wśród uczniów deklarujących niskie przygotowanie do pracy częściej pojawiają się oceny praktyk jako średniej lub wysokiej jakości (odpowiednio 55,1% i 9,1%). Z kolei w grupie uczniów deklarujących wysokie poczucie przygotowania zawodowego większy udział mają osoby oceniające praktyki jako niskiej jakości (56,2%). Wskazuje to, że subiektywne poczucie kompetencji zawodowych nie jest prostą konsekwencją doświadczeń praktyk i może wynikać również z innych elementów procesu edukacyjnego oraz indywidualnych zasobów uczniów.

W przypadku planów edukacyjno-zawodowych po ukończeniu szkoły nie stwierdzono istotnej statystycznie zależności z jakością praktyk ( $\rho \approx -0,04$ ;  $p > 0,05$ ). Niezależnie od tego, czy uczniowie planują kontynuować naukę, podjąć pracę zawodową, łączyć naukę z pracą, czy nie mają

jeszcze sprecyzowanych planów, dominują oceny praktyk jako niskiej lub średniej jakości. Oznacza to, że doświadczenie praktyk nie różnicuje w sposób wyraźny strategii edukacyjno-zawodowych uczniów.

Podobny obraz wyłania się w przypadku oceny własnych szans zatrudnienia w zawodzie. Analiza nie wykazała istotnego związku między jakością praktyk a przekonaniem o łatwości znalezienia pracy ( $\rho \approx -0,03$ ;  $p > 0,05$ ). Uczniowie oceniający swoje perspektywy zawodowe jako dobre lub trudne w podobnym stopniu klasyfikują praktyki jako doświadczenie niskiej lub średniej jakości. Sugeruje to, że postrzeganie własnych możliwości na rynku pracy jest kształtowane przez szerszy kontekst edukacyjny i społeczny, a nie wyłącznie przez doświadczenie praktycznej nauki zawodu.

Z perspektywy *capability approach* wyniki te wskazują, że praktyki zawodowe odgrywają rolę czynnika konwersji w sposób ograniczony. Ich jakość pozostaje powiązana z poczuciem przygotowania do pracy, lecz zależność ta ma charakter umiarkowany i nie przekłada się bezpośrednio na plany edukacyjno-zawodowe ani na ocenę szans zatrudnienia. Oznacza to, że praktyki stanowią ważny element doświadczenia edukacyjnego, ale ich potencjał przekształcania zasobów edukacyjnych w realne możliwości działania zależy od innych komponentów ekosystemu edukacji zawodowej.

Z tej perspektywy praktyki zawodowe można rozumieć jako moment przejścia od edukacji jako instytucji do edukacji jako doświadczenia pracy. To właśnie w tym miejscu ekosystem edukacji zawodowej styka się z ekosystemem lokalnego rynku pracy, a uczniowie po raz pierwszy funkcjonują jednocześnie w obu tych porządkach.

## 9.4. Realne możliwości edukacyjne (*capabilities*)

W podejściu zdolnościowym kluczowym etapem analizy nierówności edukacyjnych jest przejście od opisu zasobów oraz warunków ich konwersji do uchwycenia realnych możliwości działania, rozumianych jako zakres alternatyw, które jednostka może faktycznie rozważyć i realizować. *Capabilities* nie są prostą konsekwencją formalnej dostępności

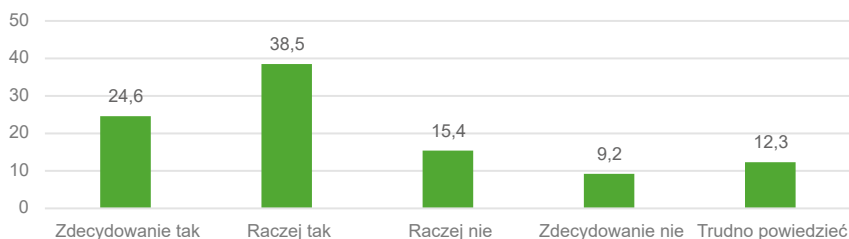
oferty edukacyjnej ani deklarowanej sprawczości decyzyjnej. Stanowią one efekt złożonej interakcji między przestrzennym rozmieszczeniem instytucji edukacyjnych, zasobami ekonomicznymi i kulturowymi gospodarstwa domowego oraz instytucjonalnym wsparciem informacyjnym, które pozwala – lub nie – te zasoby uruchomić. Nawet w warunkach formalnej równości dostępu uczniowie mogą dysponować bardzo różnym zakresem możliwych wyborów, co ma znaczenie nie tylko dla podejmowanych decyzji edukacyjnych, lecz także dla sposobu planowania przyszłości oraz oceny własnych szans. Z perspektywy edukacji zawodowej, w której decyzje podejmowane na stosunkowo wczesnym etapie życia mają długofalowe konsekwencje, zróżnicowanie realnych możliwości nabiera szczególnej wagi.

W niniejszym podrozdziale realne możliwości edukacyjne analizowane są jako pośredni efekt działania czynników konwersji omówionych we wcześniejszych częściach rozdziału. Umożliwia to uchwycenie, w jaki sposób bariery przestrzenne, zasoby rodzinne oraz dostęp do informacji i wsparcia instytucjonalnego przekładają się na zróżnicowany horyzont wyborów edukacyjnych uczniów. W przeciwieństwie do części poprzednich, analiza prowadzona w tym miejscu ma charakter modelujący – tj. pokazuje, jakie czynniki w największym stopniu przekładają się na *capabilities* lubuskich uczniów szkół zawodowych, przy uwzględnieniu ich współwystępowania.

#### **9.4.1. Postrzegana dostępność ścieżek edukacyjnych jako podstawowy wymiar *capabilities***

Jednym z najbardziej bezpośrednich wskaźników realnych możliwości edukacyjnych jest subiektywna ocena dostępności ścieżek prowadzących do osiągnięcia pożądanego zawodu. W podejściu zdolnościowym to właśnie na tym poziomie ujawnia się, czy formalnie istniejąca oferta edukacyjna jest przez jednostkę postrzegana jako realny zbiór alternatyw, czy jedynie jako abstrakcyjny zasób pozostający poza jej zasięgiem. Postrzegana dostępność nie jest prostą funkcją liczby szkół czy kierunków kształcenia, lecz efektem wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych, dostępu do informacji oraz uwarunkowań przestrzennych i rodzinnych. W badaniu uczniów edukacji zawodowej ocenę tę uchwyciono poprzez

pytanie o możliwość zdobycia wskazanego zawodu w szkołach lub uczelniach funkcjonujących w województwie lubuskim. Wśród uczniów, którzy udzielili odpowiedzi na to pytanie, 63,1% deklaruje, że raczej lub zdecydowanie uda im się osiągnąć ten cel w ramach regionalnej oferty edukacyjnej. Jednocześnie niemal co czwarty uczeń (24,6%) ocenia swoje szanse negatywnie, a 12,3% nie potrafi jednoznacznie określić, czy realizacja planów zawodowych w obrębie regionu jest możliwa.



**Wykres 31. Deklaracje uczniów o możliwości realizacji planów zawodowych w województwie lubuskim (%)**

Źródło: opracowanie własne.

Rozkład ten wskazuje, że choć dominującą postawą jest umiarkowany optymizm, znaczna część uczniów funkcjonuje w warunkach ograniczonego lub niepewnego horyzontu możliwości. Z perspektywy *capability approach* niepewność ta ma istotne znaczenie analityczne. Brak przekonania co do dostępności ścieżki edukacyjnej nie oznacza wyłącznie deficytu wiedzy, lecz stanowi realne ograniczenie zdolności do planowania i podejmowania decyzji. Uczniowie, którzy nie są w stanie jednoznacznie ocenić swoich szans, znajdują się w sytuacji zawieszenia decyzyjnego, sprzyjającej wyborom zachowawczym lub opartym na najbliższym, znanym otoczeniu.

Istotne jest również to, że postrzegana dostępność ścieżek edukacyjnych nie rozkłada się równomiernie w populacji uczniów. Już na poziomie ogólnych rozkładów widoczne jest, że *capabilities* nie mają charakteru uniwersalnego, lecz różnicują się w zależności od warunków, w jakich funkcjonują uczniowie. To właśnie w tym miejscu analizy możliwe staje się przejście od opisu systemu edukacji do uchwycenia nierówności w zakresie realnych możliwości, które nie zawsze są widoczne w danych dotyczących formalnego dostępu do kształcenia. Postrzegana dostępność

regionalnej oferty edukacyjnej stanowi zatem podstawowy, wejściowy wymiar *capabilities*. Wyznacza ona granice horyzontu wyborów, w ramach którego uczniowie planują dalszą edukację i przyszłą aktywność zawodową. W kolejnych częściach podrozdziału analiza ta zostaje pogłębiona poprzez pokazanie, w jaki sposób horyzont ten różnicuje się ze względu na czynniki przestrzenne, zasoby rodzinne oraz wcześniejsze doświadczenia związane z konwersją informacji i wsparcia instytucjonalnego.

Postrzegana dostępność regionalnej oferty edukacyjnej stanowi istotny, lecz wciąż cząstkowy wymiar realnych możliwości edukacyjnych uczniów. Pokazuje ona, czy formalnie istniejące ścieżki kształcenia są w ogóle ujmowane przez młodych ludzi jako potencjalne opcje działania, ale nie pozwala jeszcze odpowiedzieć na pytanie, jakie uwarunkowania decydują o tym, że jedni uczniowie dysponują szerszym horyzontem możliwości niż inni. Z perspektywy podejścia zdolnościowego konieczne jest zatem przejście od opisu pojedynczych wymiarów dostępności do analizy ich współwystępowania oraz skumulowanego oddziaływania.

W tym celu w dalszej części podrozdziału zastosowano ujęcie syntetyczne, pozwalające uchwycić relacje między różnymi typami czynników konwersji a poziomem realnych możliwości edukacyjnych uczniów. Analiza ma charakter modelujący i koncentruje się na pytaniu, które spośród wcześniej omawianych uwarunkowań – przestrzennych, ekonomicznych i instytucjonalnych – zachowują znaczenie po uwzględnieniu pozostałych, a które tracą swoją siłę wyjaśniającą w sytuacji ich współwystępowania.

Zmienną objaśnianą w modelu uczyniono syntetyczny wskaźnik deklarowanego przygotowania do życia zawodowego i dalszego rozwoju edukacyjnego, skonstruowany na podstawie ocen odnoszących się do kluczowych obszarów funkcjonowania po zakończeniu nauki. Takie ujęcie pozwala traktować poziom przygotowania jako proxy realnych możliwości, rozumianych nie jako formalne kwalifikacje, lecz jako subiektywnie doświadczaną gotowość do podejmowania dalszych decyzji edukacyjnych i zawodowych.

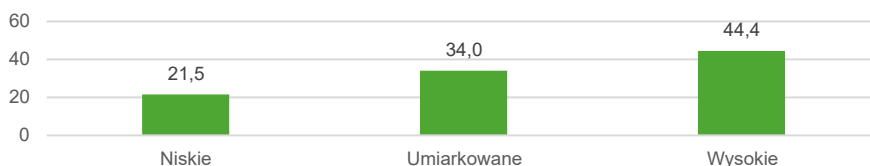
Zastosowanie regresji porządkowej umożliwi analizę czynników różnicujących prawdopodobieństwo osiągnięcia wyższych poziomów przygotowania przy jednoczesnej kontroli kilku zmiennych objaśniających. W modelu uwzględniono wskaźniki reprezentujące główne kategorie czynników konwersji: uwarunkowania przestrzenne, zasoby ekonomiczne

gospodarstwa domowego oraz doświadczenia związane z dostępem do wsparcia informacyjnego i instytucjonalnego w ramach szkoły.

#### 9.4.2. Realne możliwości edukacyjne w ujęciu syntetycznym – model czynników konwersji

W celu uchwycenia realnych możliwości edukacyjnych uczniów w sposób syntetyczny zastosowano podejście modelowe, które pozwala przejść od analizy pojedynczych barier i zasobów do rozpoznania ich współwystępującego oddziaływania. W logice *capability approach* takie ujęcie jest szczególnie istotne, ponieważ rzeczywisty zakres możliwości nie wynika z jednego czynnika, lecz z konfiguracji warunków przestrzennych, ekonomicznych i instytucjonalnych, które wspólnie kształtują zdolność jednostki do korzystania z oferty edukacyjnej.

Zmienną objaśnianą w modelu uczyniono syntetyczny wskaźnik deklarowanego przygotowania do życia zawodowego i dalszego rozwoju edukacyjnego, skonstruowany na podstawie sześciu pozycji odnoszących się do oceny, czy szkoła przygotowuje uczniów do kluczowych obszarów funkcjonowania po zakończeniu nauki (wyboru kolejnego etapu edukacji, podjęcia pracy w wyuczonym zawodzie, posługiwania się nowoczesnymi technologiami, poszukiwania pracy, założenia działalności gospodarczej, samokształcenia). Na tej podstawie wyróżniono trzy poziomy przygotowania: niski, umiarkowany i wysoki. Rozkład tej zmiennej pokazuje, że choć niemal połowa badanych lokuje się na najwyższym poziomie przygotowania, to jednocześnie istotna część uczniów (ponad jedna piąta) deklaruje niski poziom przygotowania, co wskazuje na nierównomierną konwersję zasobów szkolnych w subiektywnie odczuwane kompetencje i gotowość do dalszych działań.



**Wykres 32. Ocena poziomu przygotowania uczniów do życia zawodowego i dalszej edukacji (%)**

Źródło: opracowanie własne.

Do analizy wykorzystano regresję porządkową z funkcją wiążącą logit, co pozwala modelować prawdopodobieństwo znalezienia się na wyższych poziomach przygotowania przy jednoczesnej kontroli kilku zmiennych objaśniających. W modelu uwzględniono pięć predyktorów odpowiadających głównym kategoriom czynników konwersji: barierę dojazdu (rozumianą jako konieczność dojazdu do szkoły trwającego ponad 30 minut), ocenę sytuacji finansowej gospodarstwa domowego (dobra, przeciętna, zła), kontakt z doradcą zawodowym w ciągu edukacyjnym, ocenę doradztwa zawodowego jako elementu funkcjonowania szkoły (mocna strona, neutralna, słaba strona) oraz wielkość miejscowości zamieszkania.

Uwzględnione zmienne w sposób znaczący różnicują poziom deklarowanego przygotowania uczniów. Jednocześnie testy dobroci dopasowania nie wskazują na istotne rozbieżności między wartościami obserwowanymi a przewidywanymi, co pozwala uznać model za adekwatny do danych. Wartość pseudo- $R^2$  (Nagelkerke = 0,177) wskazuje na umiarkowaną siłę wyjaśniania – typową dla analiz społecznych, w których badane zjawiska mają wielowymiarowy i kontekstowy charakter.

**Tabela 20. Dopasowanie modelu regresji porządkowej**

Model	-2 logarytm wiarygodności	$\chi^2$	df	Istotność
Model zerowy (tylko stała)	906,723	-	-	-
Model ostateczny	573,881	332,843	8	< 0,001

Uwaga: Funkcja wiążąca: logit/zmienna zależna: Przygotowanie do życia zawodowego i rozwoju – 3 poziomy

Źródło: opracowanie własne.

Interpretacja oszacowań parametrów pozwala na sformułowanie kilku istotnych wniosków. Po pierwsze, bariera dojazdu oraz wielkość miejscowości zamieszkania nie różnicują istotnie poziomu przygotowania po uwzględnieniu pozostałych zmiennych. Oznacza to, że choć uwarunkowania przestrzenne mają znaczenie na wcześniejszych etapach analizy (jako koszty uczestnictwa i bariery konwersji), to w odniesieniu do subiektywnej oceny efektów kształcenia ich wpływ nie ujawnia się jako samodzielny czynnik różnicujący. Przestrzeń działa zatem pośrednio,

a nie bezpośrednio, co jest zgodne z podejściem zdolnościowym, w którym bariery strukturalne nie zawsze przekładają się liniowo na ocenę własnych możliwości.

Po drugie, sytuacja finansowa gospodarstwa domowego wykazuje istotny, choć nie w pełni liniowy związek z poziomem przygotowania. W porównaniu z uczniami oceniającymi swoją sytuację finansową jako dobrą, istotnie niższe prawdopodobieństwo znalezienia się na wyższym poziomie przygotowania dotyczy uczniów określających swoją sytuację jako przeciętną. W przypadku uczniów wskazujących na złą sytuację finansową różnica ta nie osiąga istotności statystycznej. Wynik ten sugeruje, że relacja między zasobami ekonomicznymi a deklarowanymi efektami edukacji nie ma prostego, gradacyjnego charakteru i może być modyfikowana przez inne czynniki, w szczególności wsparcie instytucjonalne.

Najsilniejsze efekty w modelu związane są z doradztwem zawodowym. Sam fakt skorzystania z pomocy doradcy zawodowego zwiększa prawdopodobieństwo znalezienia się na wyższym poziomie przygotowania, co potwierdza znaczenie kontaktu z instytucjonalnym wsparciem informacyjnym i decyzyjnym. Jeszcze wyraźniej zaznacza się jednak rola jakości tego wsparcia, mierzonej poprzez ocenę doradztwa zawodowego jako elementu funkcjonowania szkoły. W porównaniu z uczniami, którzy postrzegają doradztwo jako słabą stronę szkoły, zarówno uczniowie oceniający je jako neutralne, jak i – w szczególności – jako mocną stronę mają istotnie wyższe szanse znalezienia się na wyższych poziomach przygotowania. Skala tych efektów wskazuje, że doradztwo zawodowe pełni funkcję kluczowego mechanizmu konwersji: nie tylko formalnie istnieje w strukturze szkoły, lecz gdy jest postrzegane jako realnie użyteczne, przekłada się na subiektywnie doświadczane możliwości i gotowość do dalszego działania.

**Tabela 21. Predyktory poziomu przygotowania do pracy – regresja porządkowa**

Zmienna	Kategoria	B	p
Sytuacja finansowa	przeciętna	-0,291	0,009
Korzystanie z doradcy	tak	0,238	0,016
Ocena doradztwa	mocna strona	2,202	< 0,001
Ocena doradztwa	ani mocna, ani słaba	1,196	< 0,001

Uwaga: Funkcja wiążąca: logit/N = 1966

Źródło: opracowanie własne.

W ujęciu syntetycznym uzyskane wyniki pokazują, że nierówności w zakresie deklarowanego przygotowania do życia zawodowego i dalszego rozwoju nie wynikają wprost z samego położenia przestrzennego uczniów ani z pojedynczych barier infrastrukturalnych. Znacznie większe znaczenie mają czynniki związane z instytucjonalnym wsparciem i jego jakością, które mogą wzmacniać lub osłabiać konwersję zasobów edukacyjnych w realne możliwości. Szkoła jako instytucja nie działa zatem jedynie poprzez formalną ofertę kształcenia, lecz poprzez mechanizmy, które pomagają uczniom zrozumieć, nazwać i wykorzystać dostępne alternatywy. To właśnie te mechanizmy okazują się kluczowe dla różnicowania zakresu realnych możliwości edukacyjnych.

W celu sprawdzenia stabilności uzyskanych wyników model rozszerzono o zmienne demograficzne i terytorialne, obejmujące płeć ucznia oraz lokalizację szkoły na poziomie powiatu. Uwzględnienie tych zmiennych nie zmienia zasadniczych wniosków płynących z analizy: najsilniejszym czynnikiem różnicującym poziom deklarowanego przygotowania pozostaje ocena doradztwa zawodowego jako elementu funkcjonowania szkoły, a istotne znaczenie zachowuje również sam kontakt z doradcą. Różnice ze względu na płeć nie osiągają istotności statystycznej po kontroli czynników konwersji, natomiast zróżnicowania terytorialne na poziomie powiatów nie tworzą spójnego wzorca interpretacyjnego, co wskazuje, że nie mają one charakteru samodzielnych determinant realnych możliwości edukacyjnych.

## 9.5. Od realnych możliwości do doświadczanych rezultatów edukacyjnych

Ważne jest analityczne rozróżnienie pomiędzy realnymi możliwościami działania (*capabilities*) a ich faktyczną realizacją w postaci doświadczanych rezultatów (*functionings*). Fakt posiadania określonego zakresu możliwości nie przesądza jeszcze o tym, że zostaną one wykorzystane w sposób zgodny z oczekiwaniami jednostki ani że przełożą się na pozytywną ocenę własnej sytuacji. Z tego względu analiza realnych możliwości edukacyjnych wymaga uzupełnienia o pytanie, jak są one doświadczane

przez uczniów oraz w jakim stopniu przekładają się na subiektywne poczucie sensu wyborów edukacyjnych i satysfakcję z uczestnictwa w systemie kształcenia zawodowego.

Syntetyczna miara realnych możliwości edukacyjnych, skonstruowana w poprzedniej części rozdziału, traktowana jest jako punkt odniesienia dla analizy wybranych rezultatów edukacyjnych o charakterze subiektywnym. Pozwala to sprawdzić, czy i w jakim zakresie szerszy horyzont możliwości wiąże się z bardziej pozytywnym doświadczaniem szkoły oraz z większą stabilnością i akceptacją podjętych decyzji edukacyjnych.

### 9.5.1. Realne możliwości edukacyjne a zadowolenie ze szkoły

Jednym z najbardziej bezpośrednich wskaźników doświadczanych rezultatów edukacyjnych jest ogólne zadowolenie ze szkoły. W kontekście *capability approach* zadowolenie to nie stanowi miary samych możliwości, lecz odzwierciedla sposób, w jaki uczniowie oceniają relację między oczekiwaniami, posiadanymi zasobami a codziennym doświadczaniem funkcjonowania w instytucji edukacyjnej.

Analiza zależności między poziomem realnych możliwości edukacyjnych a deklarowanym zadowoleniem ze szkoły pozwala uchwycić, czy szerszy zakres *capabilities* sprzyja bardziej pozytywnej ocenie doświadczenia szkolnego, czy też relacja ta ma charakter bardziej złożony. Wyższe możliwości mogą bowiem zarówno wzmacniać satysfakcję (poprzez poczucie sensu i sprawczości), jak i rodzić napięcia, jeśli instytucja nie spełnia oczekiwań wynikających z rozpoznanych alternatyw.

**Tabela 22. Związek między poziomem realnych możliwości edukacyjnych a zadowoleniem ze szkoły**

Poziom realnych możliwości edukacyjnych	Niezadowoleni	Ambiwalentni	Zadowoleni
Niskie	21,8	41,5	36,7
Umiarkowane	5,7	31,5	62,8
Wysokie	1,1	14,6	84,3
Ogółem	7,5	26,8	65,6

Chi<sup>2</sup> Pearsona = 366,200; df = 4; p < 0,001

Test związku liniowego: p < 0,001

Źródło: opracowanie własne.

Zależność między poziomem realnych możliwości edukacyjnych a deklarowanym zadowoleniem ze szkoły ma wyraźny i jednoznaczny charakter. Analiza ilustruje silną, statystycznie istotną relację pomiędzy syntetycznym wskaźnikiem przygotowania do życia zawodowego i dalszego rozwoju edukacyjnego a subiektywną oceną doświadczenia szkolnego ( $\chi^2 = 366,200$ ;  $df = 4$ ;  $p < 0,001$ ). Zależność ta ma charakter uporządkowany, co potwierdza istotność testu związku liniowego, wskazując na systematyczny wzrost poziomu zadowolenia wraz ze wzrostem poziomu realnych możliwości.

Wśród uczniów charakteryzujących się niskim poziomem realnych możliwości edukacyjnych dominują osoby niezadowolone lub ambiwalentne wobec swojej szkoły. Ponad dwie trzecie wszystkich uczniów deklarujących niezadowolenie (66,9%) znajduje się właśnie w tej kategorii, a jedynie 36,7% uczniów o niskim poziomie przygotowania określa się jako zadowoleni. Oznacza to, że niski zakres *capabilities* wiąże się z doświadczeniem szkoły jako przestrzeni ograniczającej lub niespełniającej oczekiwań, co przekłada się na negatywną ocenę uczestnictwa w systemie edukacji zawodowej.

W grupie uczniów o umiarkowanym poziomie realnych możliwości rozkład ocen jest bardziej zrównoważony, choć wyraźnie przesuwają się w kierunku ocen pozytywnych. Niemal dwie trzecie tej grupy (62,8%) deklaruje zadowolenie ze szkoły, przy jednoczesnym spadku odsetka uczniów niezadowolonych do 5,7%. Ta kategoria wydaje się odgrywać rolę strefy przejściowej, w której poszerzający się horyzont możliwości sprzyja bardziej pozytywnemu doświadczeniu szkoły, choć nie eliminuje jeszcze całkowicie ambiwalencji.

Najbardziej jednoznaczny obraz wyłania się wśród uczniów o wysokim poziomie realnych możliwości edukacyjnych. W tej grupie aż 84,3% badanych deklaruje zadowolenie ze szkoły, natomiast odsetek uczniów niezadowolonych spada do poziomu marginalnego (1,1%). Ponad połowa wszystkich uczniów zadowolonych ze szkoły (52,8%) pochodzi właśnie z tej kategorii, co wskazuje, że wysoki poziom *capabilities* silnie sprzyja pozytywnej ocenie doświadczenia edukacyjnego.

Z perspektywy podejścia zdolnościowego uzyskane wyniki potwierdzają, że realne możliwości edukacyjne stanowią istotne zaplecze subiektywnego dobrostanu uczniów w systemie edukacji zawodowej. Szkoła

jest oceniana bardziej pozytywnie wówczas, gdy uczniowie postrzegają ją jako instytucję realnie przygotowującą do dalszego życia zawodowego i rozwoju, a nie jedynie jako miejsce realizacji formalnych obowiązków edukacyjnych. Jednocześnie relacja ta nie ma charakteru czysto tautologicznego: zadowolenie nie jest prostą funkcją samej oceny przygotowania, lecz ujawnia się jako efekt szerszego układu możliwości, które nadają sens doświadczeniu szkolnemu.

Wynik ten wzmacnia interpretację wcześniejszych analiz. Nierówności w zakresie realnych możliwości edukacyjnych przekładają się nie tylko na potencjalne trajektorie przyszłych wyborów, lecz także na sposób, w jaki uczniowie tu i teraz doświadczają swojej obecności w systemie edukacyjnym. *Capabilities* działają zatem nie tylko jako zasób przyszłych opcji, ale również jako istotny czynnik różnicujący jakość aktualnego doświadczenia edukacyjnego.

### 9.5.2. Realne możliwości a retrospektywna ocena wyboru szkoły

Drugim analizowanym rezultatem jest retrospektywna ocena trafności dokonanego wyboru szkoły, wyrażona odpowiedzią na pytanie, czy uczniowie wybraliby tę samą szkołę ponownie. Ten wskaźnik ma szczególne znaczenie w badaniu edukacji zawodowej, ponieważ odnosi się do trwałości i akceptacji decyzji podjętej na wcześniejszym etapie życia, często w warunkach ograniczonej informacji i presji strukturalnej.

Z perspektywy zdolnościowej odpowiedź negatywna nie musi oznaczać „błędu” jednostki, lecz może wskazywać na rozbieżność między

**Tabela 23. Poziom realnych możliwości edukacyjnych a retrospektywna ocena wyboru szkoły (%)**

Poziom realnych możliwości edukacyjnych	Wybrał(a)bym tę samą szkołę	Nie wybrał(a)bym tej samej szkoły
Niskie	47,4	52,6
Umiarkowane	69,5	30,5
Wysokie	86,2	13,8
Ogółem	72,1	27,9

$\chi^2$  Pearsona = 242,693;  $df = 2$ ;  $p < 0,001$

Test związku liniowego:  $p < 0,001$

Źródło: opracowanie własne.

początkowym horyzontem możliwości a późniejszym doświadczeniem funkcjonowania w systemie. Analiza tej relacji pozwala zatem sprawdzić, czy uczniowie dysponujący wyższym poziomem realnych możliwości częściej potwierdzają trafność swoich decyzji, czy też przeciwnie – wykazują większą skłonność do krytycznej rewizji wyboru.

### 9.5.3. *Capabilities* jako warunek, lecz nie gwarancja pozytywnych rezultatów

Zestawienie poziomu realnych możliwości edukacyjnych z subiektywnymi ocenami doświadczeń szkolnych pokazuje, że *capabilities* odgrywają rolę warunku umożliwiającego, a nie gwarancji pozytywnych rezultatów. Szerszy zakres możliwości sprzyja częściej pozytywnym ocenom szkoły i stabilniejszej walidacji wyborów edukacyjnych, jednak relacja ta nie ma charakteru mechanicznego. Oznacza to, że nawet przy porównywalnym poziomie realnych możliwości uczniowie mogą w odmienny sposób doświadczać efektów uczestnictwa w edukacji zawodowej.

Wynik ten wzmacnia interpretację wcześniejszych analiz: nierówności edukacyjne nie sprowadzają się wyłącznie do różnic w dostępie do zasobów czy informacji, lecz ujawniają się także na poziomie sposobu, w jaki uczniowie przeżywają i oceniają swoje miejsce w systemie edukacyjnym. Z perspektywy polityki edukacyjnej oznacza to, że działania ukierunkowane na poszerzanie realnych możliwości powinny być uzupełniane o refleksję nad jakością doświadczeń edukacyjnych oraz nad tym, w jakim stopniu instytucje wspierają uczniów w przekuwaniu możliwości w satysfakcjonujące rezultaty.

## 9.6. *Capability approach* w badaniu dorosłych

Analiza prowadzona na danych uczniowskich pokazała użyteczność perspektywy zdolnościowej w opisie nierówności edukacyjnych jako zjawiska, które nie wyczerpuje się w formalnym dostępie do instytucji ani w deklarowanej sprawczości jednostek. W tym podrozdziale podejmuję analogiczną próbę zastosowania tej samej logiki interpretacyjnej w badaniu dorosłych mieszkańców województwa lubuskiego. Celem

nie jest proste przeniesienie szkolnego układu zmiennych na populację dorosłych, lecz sprawdzenie, w jakim zakresie kategorie podejścia Sena – zasoby, czynniki konwersji, realne możliwości (*capabilities*) oraz realizowane rezultaty (*functionings*) – pozwalają uchwycić zróżnicowanie doświadczeń edukacyjno-zawodowych także po zakończeniu formalnej edukacji.

Procedura analityczna pozostaje zasadniczo zbieżna z zastosowaną wcześniej. Punktem wyjścia są wybrane zasoby, następnie identyfikowane są czynniki konwersji, które warunkują możliwość uruchomienia tych zasobów w praktyce (np. bariery w dostępie do uczenia się, instytucjonalne wsparcie doradcze, mechanizmy formalizacji kwalifikacji). Na tej podstawie analizowane są *capabilities* rozumiane jako horyzont możliwych działań w obszarze rozwoju kwalifikacji, mobilności i zmiany zawodowej, a także *functionings*, czyli rzeczywiste uczestnictwo w kursach, szkoleniach i innych formach uczenia się oraz możliwość wykorzystania zdobytych kompetencji. W efekcie ta część opracowania ma charakter testu użyteczności ramy zdolnościowej na innym etapie życia i w odmiennym środowisku instytucjonalnym: tam, gdzie szkołę zastępują rynek pracy oraz infrastruktura uczenia się przez całe życie.

### 9.6.1. Zasoby dorosłych – charakterystyka badanej populacji

Charakterystyka zasobów dorosłych respondentów rozpoczyna przegląd podstawowych cech demograficznych i przestrzennych, które w podejściu *capability approach* stanowią punkt wyjścia dla dalszych procesów konwersji. Choć same w sobie nie determinują one jeszcze realnych możliwości działania, wyznaczają ramy, w których uruchamiane są zasoby edukacyjne, ekonomiczne i kompetencyjne.

Struktura próby pod względem płci odzwierciedla strukturę populacji. Kobiety stanowią 51,6% badanych, natomiast mężczyźni 48,4%. Taki rozkład pozwala traktować płeć jako potencjalny czynnik różnicujący analizy, bez ryzyka nadreprezentacji jednej z kategorii.

Zróżnicowanie wiekowe respondentów obejmuje szerokie spektrum etapów życia dorosłego. Najliczniejszą grupę stanowią osoby w wieku 25–44 lata (36,6%), a więc znajdujące się w kluczowej fazie aktywności zawodowej i potencjalnych decyzji rozwojowych. Niewiele mniejszy

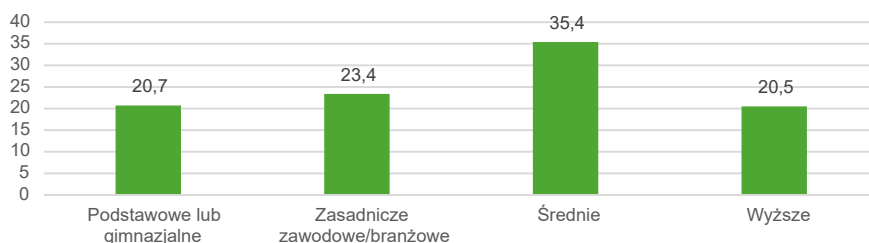
udział mają respondenci w wieku 45–64 lata (33,4%), dla których kwestie związane z utrzymaniem zatrudnienia, przekwalifikowaniem lub aktualizacją kompetencji mogą nabierać szczególnego znaczenia. Jednocześnie niemal co czwarty badany (24,3%) ma 65 lat lub więcej, co wskazuje, że w próbie obecne są również osoby w wieku poprodukcyjnym, dla których uczenie się może pełnić funkcje adaptacyjne, rozwojowe lub kompensacyjne, niezwiązane bezpośrednio z rynkiem pracy. Najmniej liczną kategorię stanowią osoby w wieku 18–24 lata (5,7%), znajdujące się na granicy między edukacją formalną a wejściem w dorosłość zawodową.

Wymiar przestrzenny zasobów pokazuje umiarkowane zróżnicowanie miejsca zamieszkania. Wśród respondentów, którzy udzielili odpowiedzi, nieznacznie przeważają mieszkańcy miast (51,6%) nad mieszkańcami wsi (48,4%). Oznacza to, że badana populacja funkcjonuje w warunkach potencjalnie różniących się dostępnością instytucji edukacyjnych, rynku pracy oraz infrastruktury uczenia się dorosłych.

Uzupełnieniem obrazu przestrzennego jest rozkład respondentów według powiatów województwa. Największe skupiska badanych zamieszkują miasta na prawach powiatu – Zieloną Górę (14,3%) oraz Gorzów Wielkopolski (12,2%). Stosunkowo wysokie udziały odnotowano również w powiatach żarskim (9,4%), nowosolskim (8,5%), żagańskim (7,7%) oraz zielonogórskim (7,6%). Pozostałe powiaty reprezentowane są przez mniejsze, lecz stabilne liczebnie grupy respondentów, co pozwala traktować badanie jako obejmujące zarówno obszary silnie zurbanizowane, jak i bardziej peryferyjne.

#### 9.6.1.1. Zasoby edukacyjne i materialne

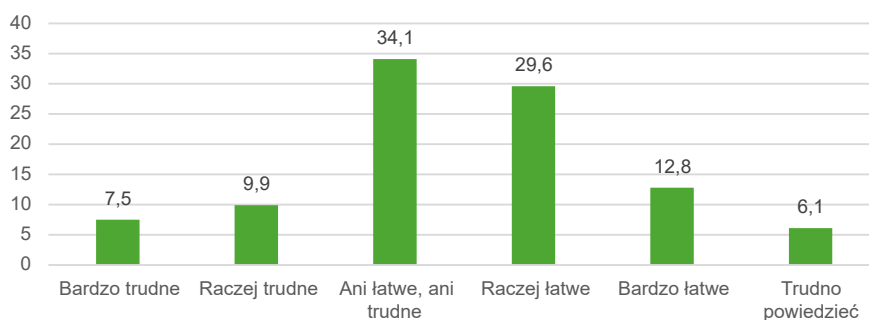
Pod względem formalnego poziomu wykształcenia badana populacja dorosłych jest wyraźnie zróżnicowana. Najliczniejszą grupę stanowią osoby z wykształceniem średnim (35,4%). Niemal co czwarty respondent posiada wykształcenie zasadnicze zawodowe lub branżowe (23,4%), a podobny odsetek deklaruje wykształcenie podstawowe lub gimnazjalne (20,7%). Wykształcenie wyższe posiada 20,5% badanych. Taki rozkład wskazuje na znaczną heterogeniczność zasobów formalnych, które w dalszej analizie mogą różnicować zarówno dostęp do oferty edukacyjnej, jak i zdolność jej wykorzystania.



**Wykres 33. Wykształcenie badanych mieszkańców województwa lubuskiego (%)**

Źródło: opracowanie własne.

Sytuacja ekonomiczna gospodarstw domowych respondentów jest zróżnicowana, przy czym dominują odpowiedzi pośrednie. Największa grupa badanych (34,1%) określa wiązanie końca z końcem jako „ani łatwe, ani trudne”, a kolejne 29,6% jako „raczej łatwe”. Jednocześnie niemal co piąty respondent (17,4%) doświadcza trudności finansowych, deklarując, że jest to „raczej trudne” lub „bardzo trudne”. Zasoby ekonomiczne jawią się więc jako istotnie zróżnicowane, co ma znaczenie dla analiz barier i czynników konwersji.



**Wykres 34. Ocena trudności wiązania końca z końcem przy aktualnym dochodzie gospodarstwa domowego (%)**

Źródło: opracowanie własne.

#### 9.6.1.2. Zasoby kulturowe i kompetencyjne

Istotnym komponentem zasobów dorosłych respondentów są postawy wobec edukacji. Syntetyczny indeks wartości edukacji pokazuje, że większość badanych lokuje się na niskim (40,3%) lub umiarkowanym

(41,0%) poziomie przypisywania znaczenia edukacji, natomiast jedynie 18,7% respondentów charakteryzuje się wysokim poziomem tej orientacji. Średnia wartość indeksu (3,72 przy skali 1–5) wskazuje na umiarkowanie pozytywny, lecz nie dominujący charakter edukacyjnej orientacji w badanej populacji.

Uzupełnieniem obrazu zasobów są deklarowane kompetencje podstawowe i społeczne. Zdecydowana większość respondentów ocenia swoje umiejętności czytania i pisanie w języku polskim (97,6%), liczenia (92,4%) oraz uczenia się nowych rzeczy (88,1%) jako wystarczające. Wysokie są również deklaracje dotyczące kompetencji cyfrowych (81,6%) i społecznych (85,7%). Jednocześnie relatywnie najsłabszym obszarem okazuje się znajomość języków obcych – jedynie 60,2% badanych deklaruje swobodę posługiwania się co najmniej jednym językiem obcym. Zróżnicowanie to wskazuje, że choć podstawowe kompetencje są powszechne, nie wszystkie zasoby mają jednakowy potencjał do konwersji.

**Tabela 24. Samoocena podstawowych umiejętności respondentów**

Obszar umiejętności	„Pasują do mnie”	„Nie pasują”
Sprawne czytanie i pisanie w języku polskim	97,6	2,4
Swobodna komunikacja w co najmniej jednym języku obcym	60,2	39,8
Umiejętności rachunkowe	92,4	7,6
Obsługa programów komputerowych	81,6	18,4
Szybkie uczenie się nowych rzeczy	88,1	11,9
Nawiązywanie nowych znajomości	85,7	14,3

N = 1000

Źródło: opracowanie własne.

Zebrane dane pokazują, że dorośli respondenci dysponują zróżnicowanym zestawem zasobów demograficznych, edukacyjnych, ekonomicznych, zdrowotnych i kulturowych. Same w sobie nie przesądzają one jeszcze o realnych możliwościach rozwoju edukacyjnego i zawodowego, lecz stanowią punkt wyjścia dla procesów konwersji. W kolejnym kroku uwaga zostanie skierowana na czynniki, które decydują o tym, czy i w jaki sposób posiadane zasoby mogą zostać przekształcone w rzeczywiste możliwości działania dorosłych.

### 9.6.2. Czynniki konwersji w perspektywie dorosłych respondentów

W analizie populacji dorosłych przyjęto analogiczną logikę postępowania jak w badaniu uczniów, dostosowując jednak zestaw zmiennych do specyfiki biografii edukacyjno-zawodowych osób dorosłych. Czynniki konwersji zostały zidentyfikowane na dwóch poziomach:

1. indywidualnym,
2. strukturalno-instytucjonalnym.

Ich rolą jest uchwycenie warunków, które sprzyjają przekształcaniu zasobów edukacyjnych i kompetencyjnych w rzeczywiste możliwości rozwoju, stabilności zawodowej i uczenia się przez całe życie bądź ograniczają to przekształcanie.

#### 9.6.2.1. Indywidualne czynniki konwersji

Na poziomie indywidualnym uwzględniono przede wszystkim doświadczenia edukacyjne i zawodowe, które mogą wzmacniać lub osłabiać zdolność jednostki do wykorzystywania posiadanych kompetencji. Należą do nich m.in.: zgodność wykonywanej pracy z wykształceniem, subiektywna ocena przydatności kompetencji nabytych w szkołach, doświadczenia przerw w karierze zawodowej i podejmowanie działań przekwalifikowujących lub doksztalcających w trakcie tych przerw. Zmienne te pozwalają uchwycić, czy posiadane zasoby edukacyjne faktycznie są aktywne w biografii zawodowej respondentów, czy też ulegają dezaktualizacji bądź deprecjacji.

Istotnym indywidualnym czynnikiem konwersji w biografiiach edukacyjno-zawodowych dorosłych respondentów jest stopień dopasowania wykonywanej pracy do posiadanego wykształcenia oraz sposób, w jaki nabyte kompetencje szkolne są wykorzystywane w praktyce zawodowej. Zależność ta ma charakter dynamiczny i procesualny, ponieważ nie sprowadza się wyłącznie do formalnej zgodności między kierunkiem kształcenia a zajmowanym stanowiskiem, lecz obejmuje również realny zakres operjonalizacji wiedzy i umiejętności w codziennych zadaniach zawodowych.

Im wyższy poziom zgodności między profilem wykształcenia a strukturą wykonywanej pracy, tym większe prawdopodobieństwo, że jednostka będzie w stanie aktywować swoje zasoby edukacyjne, rozumiane jako kapitał kompetencyjny obejmujący zarówno wiedzę specjalistyczną, jak

i kompetencje ogólne (analityczne, komunikacyjne, organizacyjne). W sytuacji niskiego dopasowania dochodzi natomiast do częściowej lub całkowitej dezaktywizacji tych zasobów, co ogranicza ich potencjał konwersyjny i prowadzi do zjawiska niedostatecznego wykorzystania kwalifikacji. Zgodność ta warunkuje zatem możliwość realnego przekształcenia zasobów edukacyjnych w trwałe możliwości działania na rynku pracy. Oznacza to, że wykształcenie staje się efektywnym kapitałem dopiero wówczas, gdy znajduje odzwierciedlenie w strukturze zadań zawodowych i umożliwia reprodukcję oraz rozwój kompetencji w toku praktyki zawodowej. W przeciwnym razie pozostaje zasobem latentnym, którego potencjał nie przekłada się w pełni na stabilność zatrudnienia, możliwości uzyskiwania awansów czy odporność na ryzyko marginalizacji zawodowej.

W tym sensie dopasowanie edukacyjno-zawodowe pełni funkcję mediującą pomiędzy formalnym poziomem wykształcenia a realną pozycją jednostki w strukturze rynku pracy, determinując zakres i trwałość możliwości, jakie jednostka jest w stanie urzeczywistnić w swojej trajektorii biograficznej.

Wśród osób aktywnych zawodowo ponad połowa badanych (59,0%) deklaruje, że ich praca jest zgodna z posiadanym wykształceniem (27,8% – zdecydowanie tak, 31,2% – raczej tak). Jednocześnie istotna część respondentów doświadcza niedopasowania edukacyjno-zawodowego: 38,6% badanych ocenia zgodność swojej pracy z wykształceniem negatywnie (20,2% – raczej nie, 18,4% – zdecydowanie nie). Wskazuje to na wyraźną polaryzację doświadczeń, w której znaczna grupa dorosłych nie jest w stanie w pełni wykorzystać formalnych zasobów edukacyjnych w swojej aktualnej aktywności zawodowej.

Oceny zgodności pracy z wykształceniem znajdują odzwierciedlenie w subiektywnej ocenie przydatności kompetencji wyniesionych ze szkół. Dla około dwóch trzecich respondentów kompetencje szkolne pozostają użyteczne w wykonywanej pracy – 34,3% uznaje je za bardzo przydatne, a 33,6% za w miarę przydatne. Jednocześnie niemal co trzeci badany (31,1%) wskazuje, że wiedza i umiejętności zdobyte w toku edukacji są w jego pracy mało przydatne lub zupełnie nieprzydatne. Tego rodzaju deklaracje można interpretować jako przejaw osłabionej konwersji zasobów edukacyjnych w realne *capabilities* zawodowe, szczególnie w kontekście zmieniających się wymagań rynku pracy.

**Tabela 25. Przydatność wiedzy i umiejętności wyniesionych ze szkoły w aktualnej pracy – indywidualny czynnik konwersji**

Ocena przydatności kompetencji w pracy	%
Bardzo przydatne	34,3
W miarę przydatne	33,6
Mało przydatne	21,7
Zupełnie nieprzydatne	9,4
Trudno powiedzieć	1,1

Uwaga: analiza obejmuje wyłącznie osoby aktywne zawodowo.

Źródło: opracowanie własne.

Kolejnym istotnym elementem indywidualnych czynników konwersji jest przebieg kariery zawodowej, a zwłaszcza występowanie dłuższych przerw w aktywności zawodowej. Przerwy trwające powyżej trzech miesięcy deklaruje 43,7% respondentów aktywnych zawodowo, co oznacza, że niemal co druga osoba w badanej populacji doświadczyła epizodu wyłączenia z rynku pracy o potencjalnie znaczących konsekwencjach biograficznych. Co istotne, doświadczenie to rzadko ma charakter incydentalny. Wśród osób, które deklarują wystąpienie przerw, jedynie 37,7% wskazuje na pojedynczy epizod, podczas gdy 31,8% doświadczyło dwóch przerw, a 30,5% trzech i więcej. Oznacza to, że w ponad 62% przypadków przerwy mają charakter powtarzalny, co wskazuje na strukturalną niestabilność trajektorii zawodowych części respondentów. Powtarzalność przerw zwiększa prawdopodobieństwo kumulacji ryzyk konwersyjnych. Każdy kolejny okres dezaktywizacji zawodowej może bowiem prowadzić do stopniowej dezaktualizacji kompetencji, osłabienia sieci kontaktów zawodowych oraz utraty ciągłości doświadczenia, która na rynku pracy stanowi istotny sygnał dla pracodawców. W ujęciu dynamicznym nie chodzi więc wyłącznie o sam fakt wystąpienia przerw, lecz o ich częstotliwość i wpisanie w szerszy wzorzec nieregularności zatrudnienia. Dane wskazują, że w znacznej części badanych biografii zawodowych mamy do czynienia nie z jednorazowym zakłóceniem ciągłości kariery, lecz z powtarzającym się cyklem wejść na rynek pracy i wyjść z niego, co może ograniczać zdolność do stabilizacji pozycji zawodowej.

Szczególnie istotnym czynnikiem konwersji okazuje się sposób reagowania na przerwy w zatrudnieniu. Jedynie 34,4% respondentów,

którzy doświadczyli dłuższych przerw, deklaruje podejmowanie działań kompensacyjnych w postaci przekwalifikowania, doksztalcenia lub poszerzania kompetencji. Oznacza to, że jedynie około jedna trzecia osób wykorzystuje okres dezaktywizacji jako potencjalną przestrzeń reinwestycji w kapitał ludzki. Zdecydowana większość (65,6%) nie podejmowała takich działań, co sugeruje, że przerwy częściej prowadzą do pasywnej utraty dynamiki kompetencyjnej niż do jej strategicznego wzmocnienia.

Jeżeli zestawię te dane z wcześniej analizowanym poziomem dopasowania pracy do wykształcenia, widoczny staje się mechanizm różnicujący trajektorie zawodowe. W sytuacji, gdy przerwy w zatrudnieniu nakładają się na niedopasowanie edukacyjno-zawodowe, dochodzi do podwójnego ograniczenia procesu konwersji: z jednej strony kompetencje nie są w pełni wykorzystywane w pracy, z drugiej – w okresach przerw nie są podtrzymywane ani rozwijane. W efekcie nawet relatywnie wysoki poziom formalnych kwalifikacji nie przekłada się na stabilne możliwości działania.

Analiza czynników indywidualnych wskazuje, że ich znaczenie dla konwersji zasobów edukacyjnych w realne możliwości zawodowe jest silnie zależne od kontekstu zasobów jednostki oraz przebiegu jej kariery. Jednocześnie dane pokazują, że dopasowanie pracy do wykształcenia nie różnicuje się w prosty sposób według podstawowych charakterystyk zasobów. Różnice między kobietami i mężczyznami są niewielkie. Deklarację pełnej zgodności częściej formułują kobiety, mężczyźni natomiast częściej wskazują zdecydowany brak zgodności. Są to jednak przesunięcia umiarkowane, a rozkłady w obu grupach pozostają zbliżone.

Osoby z wykształceniem wyższym częściej deklarują zdecydowaną zgodność pracy z wykształceniem (43,7%) niż osoby z wykształceniem podstawowym lub gimnazjalnym (16,9%). Jednocześnie także w grupie osób z wyższym wykształceniem widoczny jest istotny odsetek odpowiedzi wskazujących na brak dopasowania, w tym zdecydowanego na poziomie 21,3%. Oznacza to, że wyższe wykształcenie zwiększa szanse na silne dopasowanie pracy do kwalifikacji, ale nie chroni przed doświadczeniem niedopasowania.

Wątek osadzenia indywidualnych czynników konwersji w zasobach potwierdza również relacja dopasowania z indeksem wartości edukacji. Przy wysokim poziomie indeksu częściej występuje odpowiedź

„zdecydowanie tak” (39,3%) niż przy niskim (24,4%) i umiarkowanym (25,2%). Jednocześnie w tej samej grupie wysokiego indeksu rośnie udział odpowiedzi „zdecydowanie nie” (28,0%), podczas gdy przy umiarkowanym indeksie wynosi on 15,3%, a przy niskim 16,6%. Ten układ sugeruje polaryzację. Osoby najsilniej wartościujące edukację częściej oceniają sytuację w kategoriach skrajnych, co może wynikać z wyższych oczekiwań wobec dopasowania oraz większej wrażliwości na rozbieżności między wykształceniem a realną treścią pracy. W konsekwencji nie jest to relacja prosta, w której wyższa wartość edukacji zawsze idzie w parze z lepszą konwersją, ale raczej taka, w której zasób symboliczny i aspiracyjny modyfikuje sposób oceny dopasowania i ujawnia napięcia wynikające z ograniczeń rynku pracy.

Dopełnieniem obrazu dopasowania jest kwestia wykorzystywania kompetencji szkolnych w praktyce. Również w tym obszarze zasoby różnicują rozkłady jako swoiste profile. Ze względu na płeć różnice są minimalne – za bardzo przydatne uznaje je 34,7% kobiet i 33,8% mężczyzn, a zupełnie nieprzydatne 8,3% kobiet i 10,5% mężczyzn. Natomiast przy poziomie wykształcenia pojawia się bardziej złożony obraz segmentacji doświadczeń. Osoby z wykształceniem średnim relatywnie częściej niż pozostałe grupy wskazują małą przydatność kompetencji (29,5%) oraz zupełną ich nieprzydatność (11,6%). Z kolei przy wykształceniu zasadniczym zawodowym/branżowym rośnie udział odpowiedzi „zupełnie nieprzydatne” do 14,2%, co może wskazywać na niedopasowanie między szkolnym profilem kształcenia a realnymi wymaganiami w miejscu pracy lub na wykonywanie zadań, w których decydują kompetencje praktyczne nabywane poza systemem edukacji. Jednocześnie w grupie z wykształceniem wyższym dominuje odpowiedź o umiarkowanej przydatności (39,7%), co sugeruje, że nawet przy wyższych kwalifikacjach dominującym doświadczeniem jest częściowe, a nie pełne wykorzystanie kompetencji.

Najwyraźniej relacyjny charakter czynników indywidualnych ujawnia się jednak w analizie ciągłości kariery, gdzie mechanizmy biograficzne silnie splatają się z uwarunkowaniami strukturalnymi. W tym obszarze ujawnia się wyraźna nierównowaga zasobowa powiązana z płcią – przerwy dotyczą 52,8% kobiet i 34,1% mężczyzn. Różnica jest więc znacząca, co sugeruje, że ciągłość aktywności zawodowej nie jest wyłącznie

kwestią indywidualnych wyborów czy motywacji, lecz pozostaje w silnym związku z uwarunkowaniami społeczno-instytucjonalnymi, w tym z podziałem ról opiekuńczych i specyfiką ścieżek zatrudnienia kobiet. Jednocześnie poziom wykształcenia nie różnicuje doświadczenia przerw w podobnie wyraźny sposób: odsetki wahają się w wąskim przedziale od 41,5% (średnie) do 46,3% (podstawowe/gimnazjalne), a więc ciągłość kariery nie wynika tu bezpośrednio z zasobów formalnych. Podobnie indeks wartości edukacji nie układa się w prosty gradient ochronny. Przerwy występują u 47,7% osób z niskim poziomem indeksu, 40,1% z umiarkowanym i 43,3% z wysokim. To pokazuje, że nawet wysoka orientacja na edukację i potencjalnie większa gotowość do inwestowania w kompetencje nie musi w praktyce chronić przed biograficzną niestabilnością zatrudnienia.

Zestawienie tych wyników prowadzi do wniosku, że indywidualne czynniki konwersji mają charakter relacyjny. Dopasowanie oraz postrzegana przydatność kompetencji szkolnych nie są wyłącznie efektem poziomu wykształcenia czy deklarowanych postaw wobec edukacji, a ciągłość kariery ujawnia szczególnie silne osadzenie w uwarunkowaniach społecznych. W konsekwencji konwersja zasobów edukacyjnych w realne możliwości zawodowe zależy nie tylko od tego, co jednostka

**Tabela 26. Zgodność pracy z wykształceniem według płci, wykształcenia i wartości edukacji**

Zmienna	Kategoria	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Trudno powiedzieć
Płeć	Kobieta	29,6	31,2	19,5	16,8	2,9
	Mężczyzna	25,9	31,3	21,0	20,2	1,7
Wykształcenie	Podstawowe/ gimnazjalne	16,9	50,6	20,6	9,4	2,5
	Zasadnicze zawodowe	27,2	29,0	24,3	16,6	3,0
	Średnie	23,7	26,8	23,2	24,1	2,2
	Wyższe	43,7	21,3	12,1	21,3	1,7
Indeks wartości edukacji	Niski	24,4	31,4	24,0	16,6	3,5
	Umiarkowany	25,2	36,4	21,4	15,3	1,7
	Wysoki	39,3	20,7	10,7	28,0	1,3

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 27. Przydatność kompetencji szkolnych w pracy według płci, wykształcenia i wartości edukacji**

Zmienna	Kategoria	Bardzo przydatne	W miarę przydatne	Mało przydatne	Zupełnie nieprzydatne	Trudno powiedzieć
Płeć	Kobieta	34,7	34,9	21,3	8,3	0,8
	Mężczyzna	33,8	32,1	22,2	10,5	1,4
Wykształcenie	Podstawowe/gimnazjalne	40,0	36,3	18,1	5,6	0,0
	Zasadnicze zawodowe	36,7	30,2	17,8	14,2	1,2
	Średnie	27,7	29,5	29,5	11,6	1,8
	Wyższe	35,1	39,7	19,0	5,2	1,1
Indeks wartości edukacji	Niski	36,7	31,1	18,0	12,0	2,1
	Umiarkowany	34,0	34,7	22,8	7,8	0,7
	Wysoki	30,0	36,0	26,7	7,3	0,0

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 28. Przerwy w aktywności zawodowej powyżej 3 miesięcy według płci, wykształcenia i wartości edukacji**

Zmienna	Kategoria	Tak	Nie
Płeć	Kobieta	52,8	47,2
	Mężczyzna	34,1	65,9
Wykształcenie	Podstawowe/gimnazjalne	46,3	53,8
	Zasadnicze zawodowe	42,6	57,4
	Średnie	41,5	58,5
	Wyższe	45,4	54,6
Indeks wartości edukacji	Niski	47,7	52,3
	Umiarkowany	40,1	59,9
	Wysoki	43,3	56,7

Źródło: opracowanie własne.

posiada, lecz także od tego, w jakich warunkach może te zasoby uruchamiać i podtrzymywać. Tam, gdzie występuje wysoki poziom dopasowania i jednocześnie brak przerw w zatrudnieniu, zasoby edukacyjne mają większą szansę stabilizować się w postaci trwałych możliwości działania. Tam natomiast, gdzie pojawia się niedopasowanie oraz częste przerwy, a kompetencje szkolne są oceniane jako mało przydatne, zasoby pozostają częściowo latentne, a ich potencjał konwersyjny ulega ograniczeniu.

### 9.6.2.2. Strukturalne i instytucjonalne czynniki konwersji

Na poziomie strukturalno-instytucjonalnym kluczowym czynnikiem konwersji zasobów edukacyjnych w realne możliwości zawodowe okazują się mechanizmy formalnej walidacji kompetencji. Licencje, certyfikaty oraz inne formy urzędowego potwierdzenia kwalifikacji pełnią funkcję instytucjonalnych uwarunkowań wejścia do określonych segmentów rynku pracy. Nie są one jedynie administracyjnym dodatkiem do kompetencji, lecz stanowią element infrastruktury regulacyjnej, który decyduje o tym, czy posiadany kapitał edukacyjny może zostać uznany i wykorzystany w praktyce zawodowej.

W badanej populacji dorosłych brak certyfikatów, licencji lub innych formalnych potwierdzeń umiejętności stanowi istotną barierę dostępu do rynku pracy i awansu zawodowego, choć doświadczenie to nie ma charakteru powszechnego. Wśród respondentów aktywnych zawodowo 12,5% wskazuje, że zdarzyło im się nie otrzymać pracy ze względu na brak formalnego potwierdzenia kompetencji. Oznacza to, że w przybliżeniu co ósma osoba zetknęła się z sytuacją, w której faktyczne umiejętności okazały się niewystarczające wobec wymogów formalnych. Tym samym konwersja zasobów edukacyjnych została zablokowana nie na poziomie kompetencyjnym, lecz instytucjonalnym.

Choć zdecydowana większość badanych (87,2%) nie doświadczyła takiej sytuacji, sam fakt jej występowania wskazuje na funkcjonowanie selektywnych mechanizmów regulacyjnych, które w określonych segmentach rynku pracy mają charakter decydujący. W szczególności dotyczy to zawodów regulowanych, stanowisk wymagających standaryzowanej odpowiedzialności lub pracy w strukturach silnie sformalizowanych (np. sektor publiczny, branże techniczne, ochrona zdrowia). W tych obszarach formalne potwierdzenie kompetencji pełni funkcję gwarancyjną i redukuje asymetrię informacji między pracodawcą a pracownikiem.

Analogiczny mechanizm widoczny jest w przypadku awansu zawodowego. Wyniki badania informują o tym, że w przypadku 8,2% respondentów brak certyfikatu lub licencji uniemożliwił im uzyskanie wyższego stanowiska mimo posiadanych kompetencji. Oznacza to, że niemal co dwunasta osoba napotkała instytucjonalny próg awansu, który nie był bezpośrednio związany z rzeczywistym poziomem umiejętności. W tym

ujęciu formalna walidacja pełni funkcję hierarchizującą – nie tylko warunkuje wejście do zawodu, lecz także reguluje ścieżki awansu.

Z perspektywy procesu konwersji oznacza to, że certyfikaty i licencje działają jako mechanizmy translacyjne. Przekształcają one kompetencje w uznane społecznie i prawnie kwalifikacje. Bez tego przekształcenia zasób edukacyjny może pozostawać niewidzialny w instytucjonalnych procedurach selekcji. Formalne potwierdzenie kompetencji zwiększa więc ich legitymizację, standaryzuje ocenę oraz ułatwia porównywalność między kandydatami. Jednocześnie jego brak może prowadzić do sytuacji, w której jednostka posiada wysoki poziom umiejętności, lecz nie dysponuje instrumentem ich uznania.

W obu analizowanych przypadkach mamy do czynienia z klasycznym mechanizmem zamknięcia instytucjonalnego. Formalne kryteria dostępu stają się filtrem ograniczającym konwersję kapitału edukacyjnego w realne możliwości działania. Dane empiryczne wskazują, że choć mechanizm ten nie dotyczy większości badanych, to w odniesieniu do określonych grup i sektorów może mieć charakter rozstrzygający. Ostatecznie więc znaczenie licencji i certyfikatów polega nie tylko na potwierdzeniu kompetencji, lecz na umożliwieniu ich skutecznego uruchomienia w ramach obowiązujących reguł rynku pracy.

**Tabela 29. Bariery instytucjonalne związane z brakiem formalnego potwierdzenia kompetencji – strukturalne czynniki konwersji**

Doświadczenie bariery instytucjonalnej	Tak	Nie
Nieotrzymanie pracy z powodu braku certyfikatu/licencji	12,5	87,2
Nieotrzymanie awansu z powodu braku certyfikatu/licencji	8,2	91,5

Uwaga: pytania zadane respondentom z doświadczeniem pracy.

Źródło: opracowanie własne.

Analiza strukturalno-instytucjonalnych barier konwersji pokazuje, że ich działanie nie jest równomierne, lecz selektywne i powiązane z profilem zasobów jednostki. W przypadku odmowy zatrudnienia z powodu braku certyfikatu lub licencji różnice ze względu na płeć są minimalne. Kobiety wskazują takie doświadczenie nieco częściej niż mężczyźni (13,6% wobec 11,4%), jednak skala tej różnicy nie sugeruje systematycznego mechanizmu nierównościowego opartego na płci. Oznacza to, że

formalne wymogi dostępu do pracy działają w podobnym stopniu wobec obu kategorii.

Wyraźniejsze zróżnicowanie pojawia się przy poziomie wykształcenia. Najwyższy odsetek odmów zatrudnienia z powodu braku formalnego potwierdzenia kompetencji występuje wśród osób z wykształceniem wyższym (16,0%), natomiast najniższy wśród osób z wykształceniem średnim (9,9%). Taki układ sugeruje, że osoby posiadające wyższe kwalifikacje częściej funkcjonują w segmentach rynku pracy, gdzie certyfikaty i licencje stanowią formalny próg wejścia. W tym sensie wyższe zasoby edukacyjne nie tylko zwiększają potencjał konwersyjny, lecz jednocześnie zwiększają ekspozycję na instytucjonalne kryteria selekcji.

Zależność otwartości rynku pracy ze względu na formalne kryteria wejścia z indeksem wartości edukacji nie przyjmuje postaci wyraźnego gradientu ochronnego. Różnice między poziomami indeksu są niewielkie (od 13,2% przy niskim do 11,6% przy wysokim), co wskazuje, że sama orientacja na edukację nie redukuje w sposób jednoznaczny ryzyka zetknięcia się z formalnym zamknięciem dostępu do pracy. Oznacza to, że mechanizm ten jest raczej funkcją regulacji sektorowych niż postaw jednostki.

W przypadku awansu zawodowego różnice przyjmują częściowo odmienny charakter. Zróżnicowanie ze względu na płeć pozostaje niewielkie (7,3% kobiet wobec 9,1% mężczyzn), jednak przy poziomie wykształcenia widoczna jest tendencja odwrotna niż przy dostępie do pracy. Najniższy odsetek blokady awansu występuje wśród osób z wykształceniem wyższym (5,9%), natomiast wyższy wśród osób z wykształceniem podstawowym (9,9%) i średnim (9,0%). Można to interpretować jako efekt większej autonomii zawodowej lub szerszego zakresu formalnych kwalifikacji w grupie wyższej, które zmniejszają zależność od dodatkowych licencji na dalszych etapach kariery.

Relacja z indeksem wartości edukacji w przypadku awansu wskazuje na umiarkowaną tendencję wzrostową: od 6,8% przy niskim poziomie indeksu do 10,2% przy wysokim. Może to odzwierciedlać większą aktywność aspiracyjną osób silniej wartościujących edukację, a tym samym częstsze wchodzenie w sytuacje, w których formalne wymogi awansowe stają się widoczne jako bariera.

Zestawienie tych zróżnicowań prowadzi do wniosku, że strukturalne mechanizmy walidacji kompetencji są powiązane z profilem zasobów, ale

w sposób niejednorodny. Wyższe wykształcenie zwiększa ekspozycję na formalne progi dostępu do zatrudnienia, lecz jednocześnie może ograniczać ryzyko blokady awansu. Orientacja na edukację nie chroni przed instytucjonalnym zamknięciem, a w przypadku awansu może wręcz zwiększać prawdopodobieństwo zetknięcia się z formalnymi kryteriami selekcji. Tym samym konwersja kapitału edukacyjnego zależy nie tylko od poziomu zasobów, lecz od ich relacji z regulacyjną strukturą danego segmentu rynku pracy.

**Tabela 30. Odmowa zatrudnienia z powodu braku certyfikatu/licencji**

Zmienna	Kategoria	Tak	Nie
Płeć	Kobieta	13,6	86,4
	Mężczyzna	11,4	88,0
Wykształcenie	Podstawowe/gimnazjalne	13,6	85,2
	Zasadnicze zawodowe	11,4	88,6
	Średnie	9,9	90,1
	Wyższe	16,0	84,0
Indeks wartości edukacji	Niski	13,2	86,8
	Umiarkowany	12,4	86,9
	Wysoki	11,6	88,4

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 31. Brak awansu z powodu braku certyfikatu/licencji**

Zmienna	Kategoria	Tak	Nie
Płeć	Kobieta	7,3	92,7
	Mężczyzna	9,1	90,3
Wykształcenie	Podstawowe/gimnazjalne	9,9	88,9
	Zasadnicze zawodowe	7,8	92,2
	Średnie	9,0	91,0
	Wyższe	5,9	94,1
Indeks wartości edukacji	Niski	6,8	93,2
	Umiarkowany	8,6	90,7
	Wysoki	10,2	89,8

Źródło: opracowanie własne.

Z perspektywy *capability approach* relacja ta ma charakter pośredni i strukturalny: wysoka wartość edukacji zwiększa gotowość do inwestowania w rozwój kompetencji i ich formalizację, jednak skuteczność tej

strategii zależy od dostępności instytucjonalnych kanałów walidacji oraz od reguł rynku pracy. Brak certyfikatu nie oznacza w tym sensie braku umiejętności, lecz brak możliwości ich uznania przez system. W efekcie część respondentów pozostaje w sytuacji ograniczonych *capabilities* nie z powodu deficytów indywidualnych, lecz z uwagi na niedopasowanie między realnymi kompetencjami a formalnymi wymogami instytucjonalnymi.

Strukturalno-instytucjonalne czynniki konwersji ujawniają zatem asymetrię pomiędzy posiadaniem zasobów edukacyjnych a możliwością ich skutecznego wykorzystania. Nawet przy relatywnie wysokiej wartości edukacji brak formalnych mechanizmów potwierdzania kompetencji może prowadzić do blokowania ścieżek zawodowych, utrwalania pozycji peryferyjnych oraz ograniczenia zakresu możliwych wyborów. W tym sensie instytucje rynku pracy i systemy certyfikacji odgrywają rolę kluczowych bram konwersji, które decydują o tym, czy edukacja stanie się realnym zasobem sprawczości, czy jedynie potencjałem o ograniczonej użyteczności.

### 9.6.3. Realne możliwości edukacyjno-zawodowe dorosłych (*capabilities*)

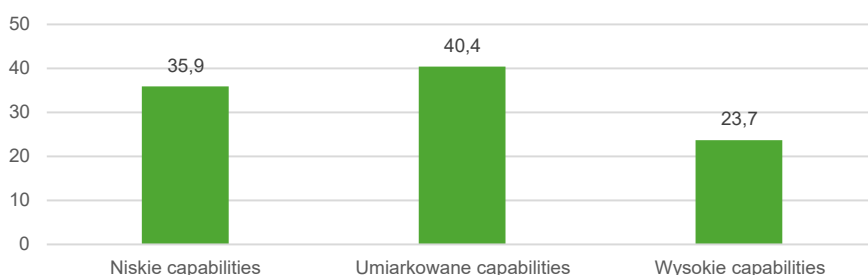
W przypadku osób dorosłych *capabilities* odnoszą się przede wszystkim do możliwości kontynuowania uczenia się, zmiany lub modyfikacji ścieżki zawodowej oraz reagowania na ryzyka związane z niestabilnością zatrudnienia i niedopasowaniem kwalifikacyjnym. Nie są one prostą konsekwencją wcześniejszej ścieżki edukacyjnej, lecz efektem splotu doświadczeń zawodowych, dostępnych mechanizmów uznawania kompetencji, postaw wobec uczenia się oraz bieżących ograniczeń strukturalnych.

Realne możliwości edukacyjno-zawodowe dorosłych operacjonalizowane są poprzez gotowość do dalszego rozwoju kompetencji oraz zdolność do podejmowania działań adaptacyjnych w sytuacji zmiany lub zagrożenia na rynku pracy. Tak rozumiane *capabilities* lokują się pomiędzy zasobami (np. wykształceniem, sytuacją materialną) a faktycznie realizowanymi rezultatami (*functionings*), takimi jak udział w szkoleniach, zmiana zawodu czy stabilność zatrudnienia. Punktem wyjścia było założenie, że w tej grupie *capabilities* nie mogą być utożsamiane ani wyłącznie

z poziomem formalnego wykształcenia, ani z aktualnym statusem zawodowym, lecz stanowią rezultat relacji pomiędzy orientacją jednostki na rozwój a warunkami, w jakich ten rozwój może być realnie podejmowany. Zgodnie z logiką *capability approach* kluczowe znaczenie ma zatem nie to, czy jednostka ceni edukację, lecz czy w danych uwarunkowaniach może ją wykorzystać jako realną opcję działania.

Na poziomie empirycznym *capabilities* operacjonalizowano poprzez połączenie dwóch wymiarów. Pierwszy z nich odnosi się do orientacji podmiotowej na uczenie się i rozwój kompetencji, ujętej w postaci stosowanego we wcześniejszych analizach indeksu wartości edukacji. Indeks ten syntetyzuje postawy wobec edukacji oraz deklaracje aktywności rozwojowej, wskazując, w jakim stopniu respondenci postrzegają uczenie się jako istotny element swojej strategii życiowej i zawodowej. Drugi wymiar dotyczy strukturalnych i biograficznych uwarunkowań ryzyka edukacyjno-zawodowego, ujętych w indeksie ryzyka, który odzwierciedla doświadczenia niestabilności, niedopasowania kompetencyjnego oraz bariery w uznawaniu kwalifikacji.

Połączenie tych dwóch wymiarów pozwala wyjść poza proste opisy zasobów czy postaw i uchwycić faktyczny zakres dostępnych alternatyw, jakie stoją przed dorosłymi respondentami. Wysoka orientacja na edukację nie musi bowiem automatycznie przekładać się na szerokie *capabilities*, jeśli towarzyszy jej wysoki poziom ryzyka zawodowego, natomiast relatywnie niska wartość przypisywana edukacji może nie ograniczać możliwości działania w warunkach stabilnej sytuacji zawodowej i instytucjonalnej.



**Wykres 35. Realne możliwości edukacyjno-zawodowe dorosłych (*capabilities*)**

Źródło: opracowanie własne.

Na tej podstawie skonstruowano porządkową zmienną zależną wyróżniającą trzy poziomy realnych możliwości edukacyjno-zawodowych: niskie, umiarkowane oraz wysokie. Zmienna ta stanowi syntetyczny wskaźnik potencjału działania jednostek w obszarze edukacji oraz pracy i została wykorzystana jako kluczowa zmienna zależna w dalszych analizach modelowych.

Rozkład realnych możliwości edukacyjno-zawodowych wskazuje, że jedynie niespełna jedna czwarta badanych dorosłych (23,7%) dysponuje wysokim poziomem *capabilities*, rozumianych jako szeroki zakres realnych alternatyw w obszarze edukacji i pracy. Najliczniejszą kategorię stanowią osoby o umiarkowanych możliwościach (40,4%), natomiast ponad jedna trzecia respondentów (35,9%) funkcjonuje w warunkach niskich *capabilities*, co oznacza ograniczoną zdolność do podejmowania działań rozwojowych i adaptacyjnych. Wynik ten potwierdza, że nawet w populacji dorosłych, posiadających zróżnicowane doświadczenia edukacyjne i zawodowe, realne możliwości działania są silnie zróżnicowane i nie mają charakteru powszechnego.

Model regresji porządkowej jest istotnie lepszy od modelu zerowego, a uzyskana wartość pseudo- $R^2$  (Nagelkerke = 0,157) wskazuje na umiarkowaną siłę wyjaśniania.

**Tabela 32. Dopasowanie modelu regresji porządkowej (PLUM)**

Model	$-2 \log L$	$\chi^2$	df	p
Model zerowy	313,331	–	–	–
Model ostateczny	285,388	27,943	13	0,009

Pseudo  $R^2$  (Nagelkerke) = 0,157

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki modelu regresji porządkowej pokazują więc, że realne możliwości edukacyjno-zawodowe dorosłych są w największym stopniu różnicowane przez czynniki strukturalne i instytucjonalne, a nie przez cechy demograficzne. Płeć oraz wiek respondentów nie wykazują istotnego związku z poziomem *capabilities*, co sugeruje, że charakterystyki społeczno-demograficzne nie determinują zakresu dostępnych alternatyw działania.

Istotne znaczenie ma natomiast poziom wykształcenia. W porównaniu z osobami posiadającymi wykształcenie wyższe, respondenci z wykształceniem podstawowym, zawodowym oraz średnim istotnie rzadziej osiągają wyższe poziomy *capabilities*. Oznacza to, że formalny poziom wykształcenia pełni funkcję trwałego zasobu strukturalnego, który w dorosłym życiu nadal różnicuje zakres realnych możliwości edukacyjno-zawodowych.

Szczególnie wyraźny efekt dotyczy barier certyfikacyjnych. Brak doświadczenia odmowy zatrudnienia z powodu braku certyfikatu lub formalnego potwierdzenia kwalifikacji istotnie zwiększa prawdopodobieństwo posiadania wyższych *capabilities*. Wynik ten wskazuje, że formalne mechanizmy uznawania kompetencji odgrywają kluczową rolę w konwersji zasobów i orientacji edukacyjnej w realne możliwości działania.

W przeciwieństwie do analiz uczniowskich, rola doradztwa zawodowego w populacji dorosłych nie ujawnia się jako samodzielny czynnik różnicujący *capabilities*. Może to świadczyć o tym, że na późniejszych etapach życia zawodowego znaczenie wsparcia doradczego jest silnie zróżnicowane i w większym stopniu zależne od wcześniejszych trajektorii edukacyjnych oraz doświadczeń instytucjonalnych.

**Tabela 33. Czynniki różnicujące poziom *capabilities* – regresja porządkowa (PLUM)**

Zmienna	Kategoria	Oszacowanie	p	Kierunek wpływu
Wykształcenie	podstawowe/gimnazjalne	-0,937	0,026	↓
	zasadnicze/branżowe	-0,829	0,046	↓
	średnie	-0,991	0,015	↓
	wyższe (ref.)	–	–	–
Bariera certyfikacyjna – praca	brak bariery	1,157	0,008	↑
Płeć	–	n.i.		
Wiek	–	n.i.		
Doradztwo – kontakt i ocena	–	n.i.		

Legenda: ↑ zwiększa szanse wyższych *capabilities*, ↓ zmniejsza szanse; n.i. – nieistotne statystycznie

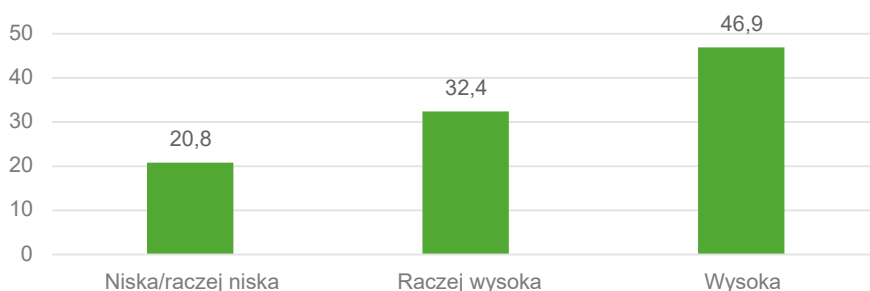
Źródło: opracowanie własne.

#### 9.6.4. *Functionings* – realizowane rezultaty edukacyjno-zawodowe dorosłych

*Functionings* odnoszą się do tego, co jednostka rzeczywiście robi lub deklaruje gotowość robić w odpowiedzi na warunki, w jakich funkcjonuje. Analizowane są one jako aktywnie realizowane lub deklarowane strategie reagowania na wyzwania edukacyjno-zawodowe, a nie jako proste konsekwencje posiadanych zasobów czy wcześniejszych doświadczeń. Przyjęta perspektywa pozwala sprawdzić, w jakim stopniu potencjał ujawniony na poziomie *capabilities* przekłada się na gotowość do działania – uczenia się, mobilności i zmiany.

Za empiryczne wskaźniki *functionings* przyjęto trzy zmienne odzwierciedlające kluczowe wymiary sprawczości w obszarze edukacji i pracy: (1) gotowość do zdobywania nowych kwalifikacji – deklarowana skłonność do przyuczenia się do nowego zawodu lub podjęcia doksztalcania w sytuacji potrzeby zmiany pracy; (2) gotowość do mobilności przestrzennej – skłonność do zmiany miejsca zamieszkania, jeśli byłoby to konieczne dla zdobycia kwalifikacji; (3) zasięg mobilności dojazdowej – maksymalna odległość, w jakiej respondent byłby skłonny podjąć pracę.

Zmienne te zostały sprowadzone do wspólnego kierunku interpretacyjnego (wyższa wartość = wyższy poziom realizowanych sprawstw), wystandaryzowane i połączone w syntetyczny indeks, a następnie podzielone na trzy poziomy (niskie, umiarkowane, wysokie). Tak skonstruowany wskaźnik opisuje deklarowane strategie adaptacyjne, które w logice *capability approach* stanowią bezpośredni przejaw funkcjonowania jednostki w danych warunkach strukturalnych.

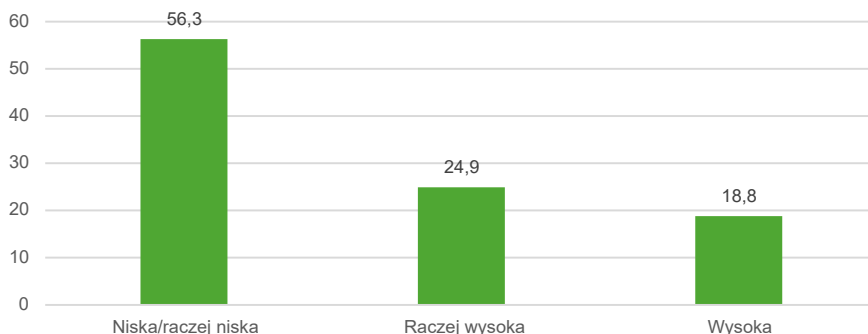


**Wykres 36. Gotowość do zdobywania nowych kwalifikacji**

Źródło: opracowanie własne.

### 9.6.5. Struktura *functionings*

Deklarowana gotowość do zdobywania nowych kwalifikacji jest relatywnie wysoka. Ponad trzy czwarte badanych (79,3%) deklaruje raczej wysoką lub wysoką gotowość do uczenia się i zmiany kwalifikacji, przy czym niemal połowa respondentów wskazuje odpowiedź „zdecydowanie tak”.

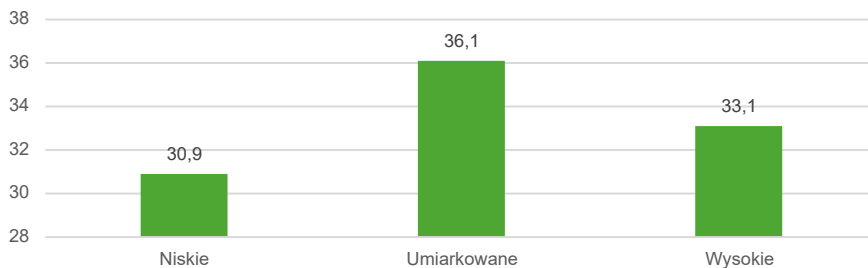


**Wykres 37. Gotowość do zmiany miejsca zamieszkania dla kwalifikacji (%)**

Źródło: opracowanie własne.

Wynik ten sugeruje, że w wymiarze uczenia się dorośli respondenci postrzegają siebie jako aktorów względnie elastycznych i zdolnych do adaptacji.

Znacznie słabiej wypada jednak gotowość do mobilności osiedleńczej. Ponad połowa badanych (56,3%) deklaruje niską lub raczej niską gotowość do zmiany miejsca zamieszkania w celu zdobycia kwalifikacji.



**Wykres 38. Realizowane sprawstwa edukacyjno-zawodowe**

Źródło: opracowanie własne.

Oznacza to, że nawet przy relatywnie wysokiej gotowości do uczenia się mobilność przestrzenna pozostaje istotnym ograniczeniem realizowanych *functionings*, co jest zgodne z wcześniejszymi ustaleniami dotyczącymi znaczenia zakorzenienia lokalnego i kosztów relokacji.

Analiza deklarowanego zasięgu dojazdów do pracy pokazuje, że dominują strategie ograniczone przestrzennie. Trzy czwarte respondentów wskazuje maksymalny zasięg dojazdu nieprzekraczający 50 km. Mobilność dojazdowa okazuje się więc bardziej elastyczna niż mobilność osiedleńcza, ale nadal wyraźnie ograniczona do relatywnie bliskiego otoczenia.

Na podstawie trzech wymiarów skonstruowano syntetyczny wskaźnik realizowanych sprawstw. Jego rozkład jest zbliżony do równomiernego, co wskazuje na istotne zróżnicowanie strategii funkcjonowania w populacji dorosłych.

Oznacza to, że co trzeci badany dorosły mieszkaniec województwa lubuskiego to osoba aktywnie realizująca strategie adaptacyjne, podczas gdy porównywalna grupa pozostaje na poziomie niskich sprawstw, mimo potencjalnie dostępnych możliwości.

Zgodnie z założeniami wysokie *capabilities* nie muszą automatycznie przekładać się na wysokie *functionings*. Przeprowadzona analiza tabelaryczna potwierdza tę tezę empirycznie. Zależność ta nie jest statystycznie istotna ( $\chi^2 = 2,96$ ;  $p = 0,565$ ).

**Tabela 34. Functionings a capabilities**

<b>Functionings</b>	<b>Niskie capabilities</b>	<b>Umiarkowane capabilities</b>	<b>Wysokie capabilities</b>
Niskie <i>functionings</i>	35,5	40,9	23,7
Umiarkowane <i>functionings</i>	33,7	40,5	25,8
Wysokie <i>functionings</i>	39,5	35,8	24,7
Ogółem	36,2	39,0	24,8

Źródło: opracowanie własne.

Interpretacyjnie oznacza to, że osoby o wysokich realnych możliwościach edukacyjno-zawodowych niekoniecznie częściej realizują aktywne strategie działania. *Capabilities* wyznaczają horyzont możliwości, ale nie determinują sposobu funkcjonowania – na ten wpływają dodatkowe czynniki kontekstowe, normatywne i biograficzne.

## **Część VIII**

# **Ryzyko, uczenie się i zmiana. Mechanizm adaptacyjny w perspektywie cyklu życia**



## Rozdział 10

# Biografie w cieniu ryzyka. Edukacja i uczenie się w perspektywie cyklu życia

W poprzednich rozdziałach empirycznych przedstawiono szczegółową charakterystykę poziomu ryzyka edukacyjno-zawodowego, form aktywności edukacyjnej oraz orientacji na przyszłość wśród uczniów szkół ponadpodstawowych oraz osób dorosłych. Analizy te pozwoliły zidentyfikować istotne zróżnicowania badanych populacji, a także wyodrębnić typy i konfiguracje postaw wobec uczenia się i zmiany. Celem niniejszego rozdziału nie jest ponowne omawianie tych wyników ani prezentowanie kolejnych rozkładów czy zestawień statystycznych. Zamiast tego rozdział ma charakter syntetyzujący i interpretacyjny. Jego zasadniczym założeniem jest rekonstrukcja mechanizmu adaptacyjnego, który łączy trzy kluczowe elementy analizowane wcześniej osobno: doświadczenie (lub antycypację) ryzyka, aktywność edukacyjną oraz gotowość do zmiany strategii edukacyjno-zawodowej. Tym samym punkt ciężkości zostaje przesunięty z pytania „jak jest?” na pytanie „jak to działa?”

Przyjęta perspektywa wywodzi się z założenia, że uczenie się przez całe życie nie jest jedynie normatywnym postulatem ani sumą indywidualnych decyzji edukacyjnych, lecz stanowi strategię adaptacyjną, uruchamianą w odpowiedzi na niepewność i ryzyko wpisane we współczesne trajektorie edukacyjne i zawodowe. Strategia ta może przyjmować różne formy na poszczególnych etapach cyklu życia, jednak jej logika pozostaje zasadniczo spójna.

Punktem wyjścia dla dalszych rozważań jest model relacyjny, w którym ryzyko edukacyjno-zawodowe pełni funkcję czynnika inicjującego, aktywność edukacyjna – mechanizmu pośredniczącego, natomiast

gotowość do zmiany – rezultatu adaptacyjnego. Model ten został zastosowany symetrycznie w analizach dotyczących uczniów oraz osób dorosłych, przy zachowaniu odmienności znaczeń poszczególnych zmiennych wynikających z fazy cyklu życia.



**Schemat 7. Model analityczny relacji między ryzykiem edukacyjno-zawodowym, aktywnością edukacyjną i gotowością do zmiany w perspektywie cyklu życia**

Źródło: opracowanie własne.

W przypadku uczniów ryzyko ma przede wszystkim charakter antycypowany. Odnosi się ono do niepewności związanej z przyszłą pozycją na rynku pracy, możliwością kontynuowania nauki oraz przewidywaną stabilnością ścieżki zawodowej. Aktywność edukacyjna – mierzona zarówno uczestnictwem w edukacji pozaformalnej, jak i podejmowaniem samodzielnych działań rozwojowych – pełni tu funkcję przygotowawczą. Gotowość do zmiany wyraża się natomiast w deklaracjach dotyczących ewentualnej zmiany zawodu, dalszego doksztalcenia się lub elastycznego reagowania na trudności w realizacji pierwotnych planów.

W przypadku osób dorosłych ryzyko ma charakter doświadczany i jest osadzone w realnych biografiiach zawodowych. Może ono wynikać z niestabilności zatrudnienia, niedopasowania kwalifikacji lub presji

zmian technologicznych i organizacyjnych. Aktywność edukacyjna przyjmuje w tej grupie postać działań korygujących lub zabezpieczających, natomiast gotowość do zmiany odnosi się do realnej otwartości na przekwalifikowanie, zmianę zawodu lub modyfikację dotychczasowej ścieżki kariery.

Kluczowym założeniem modelu jest to, że ryzyko nie oddziałuje bezpośrednio na gotowość do zmiany, lecz czyni to w dużej mierze za pośrednictwem aktywności edukacyjnej. Innymi słowy, uczenie się pełni funkcję bufora i narzędzia organizującego odpowiedź jednostki na niepewność.

## **10.1. Czy ryzyko zwiększa aktywność uczenia się? Analiza relacji inicjującej**

Pierwszym krokiem w rekonstrukcji mechanizmu adaptacyjnego jest odpowiedź na pytanie, czy – i w jakim stopniu – poziom ryzyka edukacyjno-zawodowego wiąże się z intensyfikacją aktywności edukacyjnej. W tym ujęciu ryzyko traktowane jest jako czynnik inicjujący, który może skłaniać jednostki do podejmowania działań kompensacyjnych lub zabezpieczających w postaci uczenia się. Analiza ta nie ma charakteru eksploracyjnego. Opiera się ona na wcześniej skonstruowanych wskaźnikach ryzyka oraz aktywności edukacyjnej, a jej celem jest reinterpretacja już policzonych zależności w kategoriach mechanizmu adaptacyjnego.

### **10.1.1. Uczniowie – ryzyko antycypowane jako impuls do uczenia się**

W przypadku uczniów szkół ponadpodstawowych ryzyko nie ma jeszcze wymiaru doświadczonej porażki czy destabilizacji kariery. Ma raczej charakter wyobrażony i antycypowany – dotyczy pytania, co wydarzy się po zakończeniu szkoły. Dla młodych ludzi ryzyko oznacza niepewność co do tego, czy znajdą pracę, czy będą musieli zmieniać kwalifikacje, czy ich wykształcenie okaże się wystarczające. W tym kontekście aktywność edukacyjna może pełnić funkcję swoistego zabezpieczenia, sposobu budowania elastyczności i poszerzania możliwości wyboru w przyszłości.

Analizy przeprowadzone w grupie uczniów szkół zawodowych miały odpowiedzieć na pytanie, czy poczucie ryzyka oraz poziom aktywności edukacyjnej rzeczywiście przekładają się na deklarowane plany po ukończeniu szkoły. Innymi słowy: czy obawa przed trudnościami na rynku pracy skłania do dalszego kształcenia? I czy większa aktywność edukacyjna wzmacnia orientację na kontynuowanie nauki?

Punktem wyjścia analiz była prosta decyzja: kontynuować naukę czy wybrać inne rozwiązanie. Zmiennymi wyjaśniającymi były poziom ryzyka edukacyjno-zawodowego oraz indeks aktywności edukacyjnej. Zastosowana regresja logistyczna pozwoliła sprawdzić, które z tych czynników rzeczywiście mają znaczenie dla podejmowanych deklaracji.

Już w analizie wstępnej widać było wyraźną różnicę między tymi dwoma wymiarami. Aktywność edukacyjna istotnie różnicowała prawdopodobieństwo kontynuowania nauki, natomiast sam poziom ryzyka nie osiągnął istotności statystycznej. Oznacza to, że to nie obawy czy poczucie zagrożenia były czynnikiem rozstrzygającym, lecz realne zaangażowanie w działania edukacyjne.

**Tabela 35. Zmienne niewłączone do modelu – statystyki wstępne**

Zmienna	Ocena	df	Istotność
Indeks ryzyka	2,732	1	0,098
Indeks aktywności edukacyjnej	33,459	1	< 0,001
Statystyki łączne	34,635	2	< 0,001

Źródło: opracowanie własne.

Model końcowy potwierdził, że uwzględnienie obu zmiennych poprawia dopasowanie w porównaniu z sytuacją, w której nie bralibyśmy pod uwagę żadnych predyktorów.

**Tabela 36. Test zbiorowy współczynników modelu regresji logistycznej**

Zakres testu	$\chi^2$	df	Istotność
Krok	33,447	2	< 0,001
Blok	33,447	2	< 0,001
Model	33,447	2	< 0,001

Źródło: opracowanie własne.

Jednocześnie siła wyjaśniająca modelu okazała się ograniczona. Wartości pseudo- $R^2$  Coxa i Snella (0,015) oraz Nagelkerkego (0,023) wskazują, że ryzyko i aktywność edukacyjna wyjaśniają jedynie niewielką część zróżnicowania planów uczniów. Innymi słowy, decyzje o dalszej edukacji są znacznie bardziej złożone i zależą także od innych czynników – rodzinnych, ekonomicznych, środowiskowych czy indywidualnych aspiracji.

Najważniejsze dla interpretacji są współczynniki regresji.

**Tabela 37. Współczynniki regresji logistycznej – predyktory planów kontynuowania nauki**

Predyktor	B	SE	Wald	df	p	Exp(B)	95% CI dla Exp(B)
Percentylowa grupa ryzyka	-0,072	0,068	1,148	1	0,284	0,930	0,815– 1,062
Indeks aktywności edukacyjnej (0–14)	-0,087	0,015	31,158	1	< 0,001	0,917	0,890– 0,945
Stała	0,708	0,349	4,129	1	0,042	2,031	–

Źródło: opracowanie własne.

Poziom ryzyka edukacyjno-zawodowego nie okazał się istotnym predyktorem planów kontynuowania nauki. Oznacza to, że uczniowie odczuwający wyższe ryzyko nie deklarują częściej dalszego kształcenia niż ich rówieśnicy o niższym poziomie ryzyka. Ryzyko nie działa tu jako bezpośredni impuls mobilizujący.

Inaczej jest w przypadku aktywności edukacyjnej. Zmienna ta okazała się istotna statystycznie, jednak kierunek zależności jest nieintuicyjny. Każdy dodatkowy punkt aktywności wiąże się ze spadkiem prawdopodobieństwa deklarowania zamiaru kontynuowania nauki w systemie formalnym. W praktyce oznacza to, że uczniowie najbardziej aktywni edukacyjnie rzadziej planują dalszą edukację szkolną.

Ten wynik można interpretować na kilka sposobów. Jedną z możliwych interpretacji jest taka, że dla części uczniów aktywność edukacyjna ma charakter pragmatyczny i pozaszkolny. Kursy, szkolenia, dodatkowe inicjatywy mogą być postrzegane jako alternatywa wobec formalnej ścieżki kształcenia, a nie jako jej uzupełnienie. Uczenie się nie musi być utożsamiane z pozostawaniem w systemie szkolnym. W tym sensie aktywność

edukacyjna może oznaczać większą orientację na szybkie wejście na rynek pracy przy jednoczesnym rozwijaniu kompetencji pozaformalnych.

Uzyskane wyniki sugerują zatem, że w grupie uczniów szkół zawodowych ryzyko edukacyjno-zawodowe nie pełni funkcji bezpośrednio mechanizmu adaptacyjnego. Decyzje o dalszej edukacji nie są prostą reakcją na odczuwaną niepewność. Również aktywność edukacyjna nie prowadzi automatycznie do wzmocnienia orientacji na formalne kształcenie. Może ona raczej sygnalizować poszukiwanie alternatywnych dróg rozwoju, bardziej elastycznych i mniej związanych z instytucjonalnym systemem edukacji.

### 10.1.2. Dorośli – ryzyko doświadczane a uczenie się korygujące

W populacji dorosłych ryzyko osadzone jest w realnych doświadczeniach biograficznych. Może ono wynikać z niestabilności zatrudnienia, niedopasowania kwalifikacji lub presji zmian rynkowych. Aktywność edukacyjna przyjmuje w tej grupie charakter korygujący lub zabezpieczający.

Celem analiz przedstawionych w niniejszym rozdziale było empiryczne sprawdzenie relacji pomiędzy poziomem ryzyka edukacyjno-zawodowego a dwoma kluczowymi wymiarami adaptacji dorosłych: aktywnością/orientacją edukacyjną oraz gotowością do podejmowania zmian kwalifikacyjnych. Analizy przeprowadzono w oparciu o sekwencję modeli regresji liniowej, zgodnie z klasycznym podejściem do testowania efektów pośredniczących. W modelu przyjęto, że zmienną niezależną jest poziom ryzyka edukacyjno-zawodowego, zmienną pośredniczącą jest indeks wartości edukacji, zmienną zależną jest gotowość do uczenia się nowego zawodu lub zdobywania nowych kwalifikacji.

W pierwszym kroku sprawdzono, czy poziom ryzyka edukacyjno-zawodowego wiąże się z intensywnością orientacji edukacyjnej. Zmienna ta syntetyzuje zarówno deklaratywne przekonania dotyczące znaczenia uczenia się, jak i informacje o faktycznej aktywności edukacyjnej w ostatnich dwunastu miesiącach.

#### Model 1. Regresja liniowa: ryzyko → wartość edukacji

Wyniki wskazują na bardzo słabą dodatnią zależność pomiędzy poziomem ryzyka a wartością przypisywaną edukacji. Wraz ze wzrostem

**Tabela 38. Zależność między poziomem ryzyka a wartością edukacji (dorośli)**

Wskaźnik	Wartość
R	0,070
R <sup>2</sup>	0,005
Skorygowane R <sup>2</sup>	0,003
F(1,672)	3,306
p	0,069
β (ryzyko)	0,070
B	0,060
95% CI	[-0,005; 0,125]

Źródło: opracowanie własne.

ryzyka obserwowany jest nieznaczny wzrost wartości indeksu aktywności edukacyjnej, jednak efekt ten znajduje się na granicy istotności statystycznej ( $p = 0,069$ ) i wyjaśnia jedynie około 0,5% wariacji zmiennej zależnej.

Oznacza to, że choć osoby doświadczające większego ryzyka częściej deklarują wysoką wartość edukacji, zależność ta ma charakter słaby i niestabilny. Ryzyko nie wydaje się więc silnym czynnikiem różnicującym orientację edukacyjną dorosłych.

W kolejnym kroku sprawdzono, czy poziom ryzyka edukacyjno-zawodowego wpływa na gotowość do uczenia się nowego zawodu lub zdobywania nowych kwalifikacji w sytuacji potencjalnej zmiany pracy.

#### Model 2. Regresja liniowa: ryzyko → gotowość do zmiany

**Tabela 39. Wpływ poziomu ryzyka na gotowość do uczenia się nowego zawodu**

Wskaźnik	Wartość
R	0,159
R <sup>2</sup>	0,025
Skorygowane R <sup>2</sup>	0,024
F(1,672)	17,536
p	< 0,001
β (ryzyko)	-0,159
B	-0,205
95% CI	[-0,301; -0,109]

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane wyniki pokazują, że poziom ryzyka edukacyjno-zawodowego jest istotnym predyktorem gotowości do zmiany, przy czym zależność ta ma charakter negatywny. Wraz ze wzrostem ryzyka maleje deklarowana skłonność do podejmowania uczenia się nowego zawodu lub zdobywania nowych kwalifikacji.

Ryzyko wyjaśnia około 2,5% wariacji zmiennej zależnej, co mimo umiarkowanej siły efektu wskazuje na jego systematyczne znaczenie w kształtowaniu postaw adaptacyjnych dorosłych.

Ostatnim etapem analizy było sprawdzenie, czy wartość edukacji pełni funkcję mechanizmu pośredniczącego pomiędzy ryzykiem a gotowością do zmiany kwalifikacji.

**Model 3. Regresja mediowana: ryzyko + wartość edukacji → gotowość do zmiany**

**Tabela 40. Współczynniki regresji dla modelu mediowanego: wpływ ryzyka i wartości edukacji na gotowość do zmiany**

Predyktor	B	SE	$\beta$	p
Index ryzyka	-0,199	0,049	-0,155	< 0,001
Index wartości edukacji	-0,089	0,057	-0,059	0,119

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 41. Wskaźniki dopasowania modelu mediowanego: ryzyko i wartość edukacji jako predyktory gotowości do zmiany**

Wskaźniki modelu	Wartość
R	0,170
R <sup>2</sup>	0,029
Skorygowane R <sup>2</sup>	0,026
$\Delta R^2$	0,004

Źródło: opracowanie własne.

Włączenie indeksu wartości edukacji do modelu powoduje jedynie minimalny wzrost wyjaśnianej wariacji ( $\Delta R^2 = 0,004$ ), a sama zmienna pośrednicząca nie osiąga istotności statystycznej. Jednocześnie wpływ ryzyka na gotowość do zmiany pozostaje niemal niezmienny. Oznacza to, że wartość edukacji nie pełni funkcji mediatora. Ryzyko oddziałuje

na gotowość do uczenia się bezpośrednio, a nie poprzez zmianę orientacji edukacyjnej.

Przeprowadzone analizy pokazują, że w przypadku osób dorosłych relacje pomiędzy ryzykiem edukacyjno-zawodowym, orientacją edukacyjną i gotowością do zmiany mają charakter wyraźnie niesymetryczny. Poziom doświadczanego ryzyka jedynie w bardzo ograniczonym stopniu wiąże się z wartością przypisywaną edukacji i uczeniu się. Choć wraz ze wzrostem ryzyka pojawia się tendencja do nieznacznego wzrostu deklarowanej wartości edukacji, zależność ta jest słaba i niejednoznaczna, co sugeruje, że orientacja edukacyjna nie stanowi bezpośredniej odpowiedzi na pogarszającą się sytuację zawodową lub finansową.

Zdecydowanie wyraźniejszy okazuje się natomiast związek między ryzykiem a gotowością do podejmowania zmian kwalifikacyjnych. Wraz ze wzrostem poziomu ryzyka maleje skłonność do uczenia się nowego zawodu lub zdobywania nowych kwalifikacji, nawet w sytuacji potencjalnej zmiany pracy. Ryzyko działa tu więc nie jako impuls mobilizujący do rozwoju, lecz raczej jako czynnik ograniczający, obniżający gotowość do podejmowania dodatkowego wysiłku związanego z uczeniem się.

Jednocześnie analizy nie potwierdzają, aby wartość przypisywana edukacji pełniła funkcję mechanizmu pośredniczącego w tej relacji. Nawet osoby deklarujące wysoką wagę uczenia się i rozwoju kompetencji nie wykazują większej gotowości do zmiany kwalifikacji w warunkach podwyższonego ryzyka. Oznacza to, że orientacja edukacyjna nie działa jako bufor adaptacyjny, który łagodziłby negatywny wpływ niepewności na postawy wobec zmiany.

W szerszej perspektywie uzyskane wyniki wskazują, że w dorosłości ryzyko edukacyjno-zawodowe nie uruchamia mechanizmów rozwojowych opartych na uczeniu się, lecz częściej prowadzi do zachowań defensywnych i ostrożnościowych. Uczenie się pozostaje ważną wartością na poziomie deklaracji, jednak w warunkach niepewności nie przekłada się automatycznie na gotowość do realnych zmian biograficznych.



## **Część IX**

# **Instytucjonalne zasoby powiatów jako kontekst funkcjonowania edukacji zawodowej**



## Rozdział 11

# Powiat jako środowisko edukacyjne. Instytucjonalne zasoby i lokalne możliwości

Choć w literaturze przedmiotu oraz w dotychczasowych analizach empirycznych czynniki jednostkowe i indywidualne, takie jak aspiracje edukacyjne, kapitał rodzinny czy charakterystyka samej szkoły, zajmują istotne miejsce w wyjaśnianiu zróżnicowania ścieżek edukacyjnych, to coraz wyraźniej dostrzega się, że ich oddziaływanie jest osadzone w szerszym kontekście. Tym kontekstem może być środowisko instytucjonalne, w którym funkcjonują zarówno uczniowie, jak i szkoły zawodowe.

Punktem wyjścia dla analiz prowadzonych w niniejszym rozdziale jest założenie, że powiat nie jest jedynie neutralną jednostką administracyjną, lecz realnym poziomem organizacji zasobów edukacyjnych i infrastrukturalnych, które mogą wspierać lub ograniczać rozwój kształcenia zawodowego. To właśnie na poziomie powiatów koncentruje się znacząca część decyzji organizacyjnych dotyczących sieci szkół, zaplecza materialnego, dostępności form wsparcia dla uczniów oraz relacji szkół z lokalnym otoczeniem społeczno-gospodarczym. Oznacza to, że nawet przy podobnych cechach indywidualnych uczniów oraz zbliżonych profilach szkół, warunki oferowane przez różne powiaty mogą prowadzić do odmiennych rezultatów edukacyjnych. Chcę empirycznie sprawdzić, w jakim stopniu instytucjonalne zasoby powiatów różnicują warunki funkcjonowania edukacji zawodowej, a tym samym potencjalnie oddziałują na inne obszary lokalnego systemu edukacyjnego.

Przyjmuję przy tym założenie, że zasoby te nie działają w sposób automatyczny ani jednokierunkowy. Ich znaczenie ujawnia się dopiero

wówczas, gdy są realnie dostępne dla mieszkańców i gdy mogą być wykorzystywane przez szkoły oraz uczniów. Z tego względu istotne jest nie tylko samo istnienie określonych instytucji czy form infrastruktury, lecz także ich rozmieszczenie, skala oraz stopień włączenia w lokalny ekosystem edukacyjny. Analiza zasobów powiatowych pozwala tym samym spojrzeć na edukację zawodową nie jako na zbiór odizolowanych placówek, lecz jako na element szerszego układu instytucjonalnego, który obejmuje zarówno ofertę edukacyjną, jak i warunki jej faktycznego wykorzystania przez uczniów. Ma to szczególne znaczenie w regionach o zróżnicowanej strukturze osadniczej (a takie jest województwo lubuskie), gdzie dostępność szkół, możliwość dojazdu czy zaplecze socjalne mogą w praktyce decydować o realnych wyborach edukacyjnych młodzieży.

### 11.1. Znaczenie środowiska instytucjonalnego

Uwzględnienie poziomu powiatu w analizie edukacji zawodowej jest istotne z co najmniej trzech powodów (wskazywanych już we wcześniejszych częściach analiz). Po pierwsze, powiaty różnią się skalą i strukturą posiadanych zasobów edukacyjnych, co przekłada się na faktyczną dostępność kształcenia zawodowego dla młodzieży. Po drugie, to na tym poziomie kształtują się relacje między szkołami a lokalnym rynkiem pracy (w tym współpraca z pracodawcami, która stanowi jeden z kluczowych elementów współczesnego modelu kształcenia zawodowego). Po trzecie wreszcie, powiaty odpowiadają za część infrastruktury wspierającej proces kształcenia, w tym za zaplecze zakwaterowania uczniów, szczególnie istotne w przypadku młodzieży dojeżdżającej.

Uwzględniając perspektywę teoretyczną tej pracy – środowisko instytucjonalne odgrywa rolę kontekstu pośredniczącego pomiędzy indywidualnymi decyzjami edukacyjnymi a strukturalnymi uwarunkowaniami systemu edukacji. Oznacza to, że jego oddziaływanie może być widoczne nie tylko w samym funkcjonowaniu szkół zawodowych, lecz także w innych obszarach lokalnej edukacji, takich jak dostępność oferty kształcenia, stabilność ścieżek edukacyjnych czy zdolność systemu do reagowania na potrzeby rynku pracy.

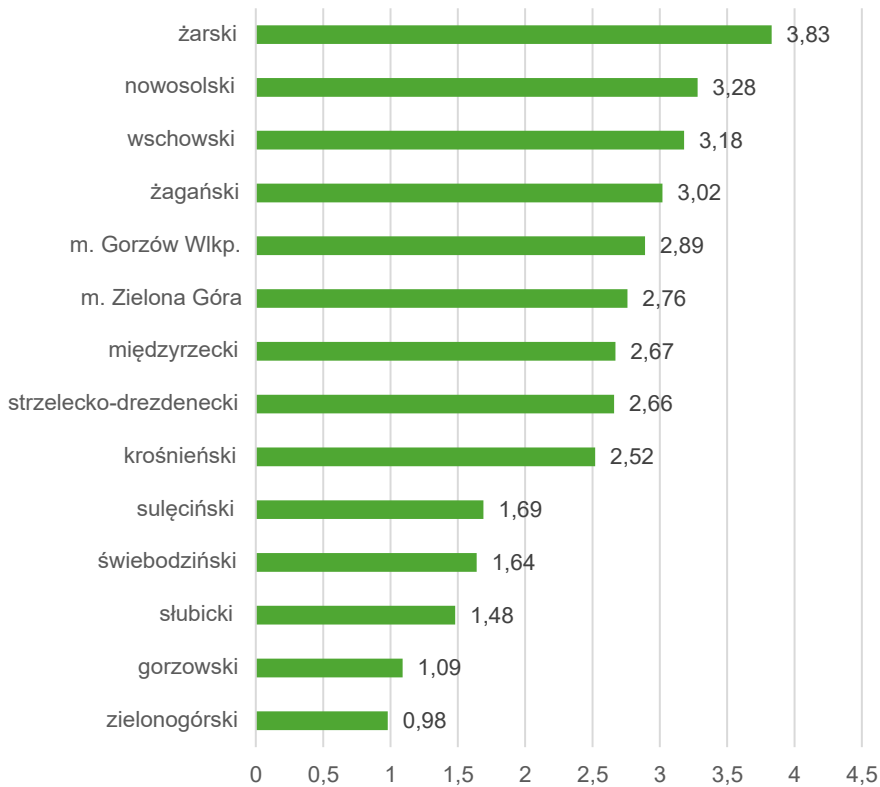
Jednym z głównych wyzwań analitycznych było uchwycenie instytucjonalnych zasobów powiatów w sposób, który z jednej strony oddawałby ich wielowymiarowy charakter, a z drugiej pozwalał na porównania między nimi. Pojedyncze wskaźniki, takie jak liczba szkół czy istnienie określonych form infrastruktury, nie odzwierciedlają bowiem w pełni złożoności środowiska instytucjonalnego, w jakim funkcjonuje edukacja zawodowa.

Z tego względu zdecydowałam się na skonstruowanie syntetycznego indeksu instytucjonalnych zasobów edukacji zawodowej, który w skondensowanej formie łączy różne wymiary tego środowiska. Indeks ten nie ma na celu precyzyjnego odwzorowania wszystkich elementów lokalnego systemu edukacyjnego, lecz stanowi narzędzie analityczne, umożliwiające porównanie powiatów pod względem ogólnego poziomu zaplecza instytucjonalnego.

## 11.2. Konstrukcja indeksu instytucjonalnych zasobów

Indeks został oparty na trzech komplementarnych składowych, które łącznie tworzą obraz instytucjonalnych warunków funkcjonowania edukacji zawodowej na poziomie powiatu. Pierwszą składową jest gęstość szkół zawodowych w relacji do populacji młodzieży w wieku 15–19 lat. Wskaźnik ten został skonstruowany na podstawie danych statystyki publicznej, poprzez przeliczenie liczby szkół zawodowych (branżowych I stopnia, II stopnia i techników) na 1000 osób w wieku potencjalnych uczniów. Takie ujęcie pozwala wyjść poza prostą liczbę placówek i uwzględnić skalę zapotrzebowania edukacyjnego w danym powiecie. Gęstość szkół traktowana jest tu jako przybliżona miara dostępności oferty kształcenia zawodowego dla młodzieży.

Drugą składową indeksu jest dojrzałość zaplecza współpracy szkół z pracodawcami. Zmienna ta została skonstruowana w oparciu o wyniki badania dotyczącego sieci współpracy szkół zawodowych. W przeciwieństwie do subiektywnych ocen pojedynczych relacji, przyjęto tu obiektywną regułę agregacji, pozwalającą określić, czy w danym powiecie istnieje co najmniej jedna szkoła charakteryzująca się wysoką intensywnością

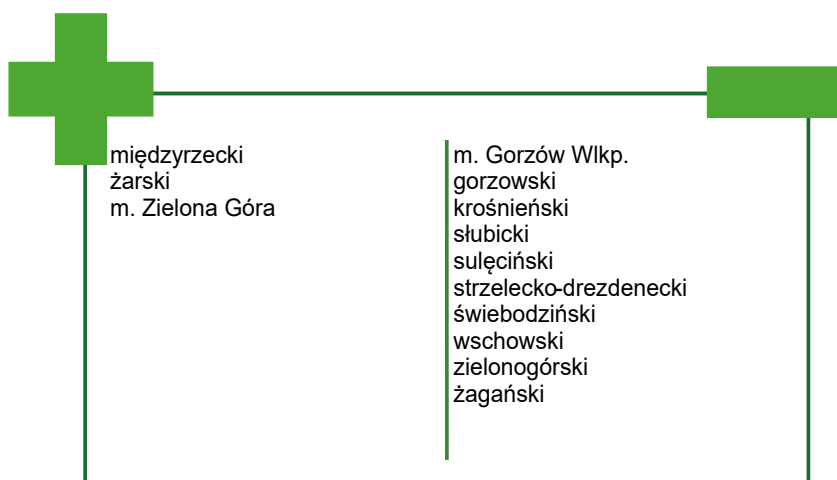


**Wykres 39. Gęstość szkół zawodowych w populacji młodzieży w wieku 15–19 lat (%)**

Źródło: opracowanie własne.

współpracy z otoczeniem gospodarczym. Takie podejście umożliwia identyfikację powiatów, w których funkcjonuje rozwinięte zaplecze instytucjonalne, sprzyjające powiązaniu kształcenia zawodowego z rynkiem pracy.

Trzecią składową jest dostępność infrastruktury zakwaterowania uczniów, obejmująca bursy i internaty. Zmienna ta została opracowana jako porządkowy wskaźnik infrastrukturalny, uwzględniający liczbę oraz rozmieszczenie placówek umożliwiających zakwaterowanie uczniów dojeżdżających. Jej obecność w indeksie odzwierciedla znaczenie czynników pozaszkolnych, które mogą w praktyce warunkować dostęp do edukacji zawodowej, zwłaszcza w powiatach o rozproszonej sieci osadniczej.



**Schemat 8. Typy powiatów ze względu na dojrzałość zaplecza współpracy z pracodawcami (%)**

Źródło: opracowanie własne.

Wszystkie trzy składowe zostały następnie poddane standaryzacji i połączone w addytywny indeks syntetyczny. Zabieg ten pozwolił na ujednoczenie skal pomiaru oraz nadanie każdej składowej porównywalnego znaczenia w końcowej wartości indeksu.

Zastosowanie indeksu umożliwiło porównanie powiatów pod względem poziomu instytucjonalnych zasobów edukacji zawodowej oraz ich sklasyfikowanie do trzech kategorii: niskiego, średniego i wysokiego poziomu zasobów. Podział ten został oparty na empirycznych punktach odcięcia (odpowiadających tercylom rozkładu wartości indeksu), co pozwala zachować równowagę liczebną między grupami oraz uniknąć arbitralnych progów.

Uzyskane wyniki wskazują na wyraźne zróżnicowanie przestrzenne zasobów instytucjonalnych. Część powiatów charakteryzuje się relatywnie wysokim poziomem zaplecza edukacyjnego i infrastrukturalnego, podczas gdy inne funkcjonują w warunkach istotnych ograniczeń, mimo często obecnej współpracy szkół z pracodawcami. To zróżnicowanie stanowi punkt wyjścia do dalszych analiz, w których indeks zostanie wykorzystany do oceny, w jaki sposób instytucjonalne zasoby powiatów są wykorzystywane oraz jak oddziałują na inne obszary lokalnego systemu edukacyjnego.

**Tabela 42. Poziom instytucjonalnych zasobów w powiatach lubuskich**

Powiat	Poziom instytucjonalnych zasobów
gorzowski	średni
krośnieński	średni
międzyrzecki	niski
nowosolski	wysoki
słubicki	niski
strzelecko-drezdenecki	średni
sulęciński	średni
świebodziński	niski
wschowski	wysoki
zielonogórski	niski
żagański	wysoki
żarski	wysoki
m. Gorzów Wielkopolski	wysoki
m. Zielona Góra	średni

Źródło: opracowanie własne.

### 11.3. Mobilność edukacyjna uczniów jako efekt różnicowania zasobów powiatowych

W tej części analiz koncentruję się na uczniach szkół zawodowych, traktując ich doświadczenia edukacyjne jako bezpośredni punkt styku pomiędzy indywidualnymi decyzjami a instytucjonalnym kontekstem funkcjonowania edukacji. Przyjęty w badaniu indeks instytucjonalnych zasobów powiatowych opisuje bowiem warunki, jakie lokalne środowisko oferuje młodzieży w wieku szkolnym – dostępność szkół, zaplecze infrastrukturalne oraz powiązania edukacji z lokalnym rynkiem pracy. Z tego względu jego oddziaływanie powinno być widoczne przede wszystkim w analizach deklaracji uczniów, a nie dorosłych mieszkańców, których ścieżki edukacyjne i zawodowe kształtowane były w odmiennych warunkach instytucjonalnych i w innym momencie cyklu życia.

Jednym z najbardziej bezpośrednich i obiektywnych przejawów wpływu lokalnych zasobów edukacyjnych na sytuację uczniów jest konieczność dojazdu do szkoły z innej miejscowości. Dojazdy stanowią bowiem realny koszt uczestnictwa w edukacji (o czym już wspominałam we

wcześniejszych częściach opracowania) – czasowy, organizacyjny i często finansowy. Ich skala może świadczyć o niedopasowaniu lokalnej oferty kształcenia do potrzeb młodzieży lub o ograniczonej dostępności szkół w miejscu zamieszkania.

Analiza zależności pomiędzy poziomem instytucjonalnych zasobów powiatowych a faktem dojazdu do szkoły ujawnia wyraźne i statystycznie istotne zróżnicowanie ( $\chi^2 = 62,7$ ;  $p < 0,001$ ;  $V = 0,17$ ). W powiatach o niskim poziomie zasobów aż 75,1% uczniów dojeżdża do szkoły z innej miejscowości, podczas gdy w powiatach o średnim poziomie zasobów odsetek ten wynosi 46,5%, a w powiatach o wysokim poziomie zasobów – 53,6%.

Oznacza to, że w powiatach o najsłabszym zapleczu instytucjonalnym dojazd do szkoły stanowi dla uczniów niemal regułę, a nie wyjątek. Jednocześnie widoczna jest istotna różnica pomiędzy powiatami o niskich i średnich zasobach, co sugeruje, że już umiarkowany poziom infrastruktury i oferty edukacyjnej może ograniczać skalę codziennej mobilności uczniów.

W kolejnym kroku przeanalizowałam czas dojazdu wśród uczniów, którzy deklarują dojazd do szkoły z innej miejscowości. W tym przypadku zależność pomiędzy czasem dojazdu przekraczającym 30 minut a poziomem zasobów powiatowych okazuje się słabsza i nie osiąga standardowych progów istotności statystycznej ( $\chi^2 = 5,3$ ;  $p = 0,071$ ;  $V = 0,07$ ). Rozkład wyników wskazuje jednak na pewną tendencję: w powiatach o niskim poziomie zasobów 35,8% dojeżdżających uczniów spędza w drodze do szkoły ponad 30 minut, podczas gdy w powiatach o średnich zasobach odsetek ten wynosi 45,6%, a w powiatach o wysokich – 40,6%. Wyniki te sugerują, że choć sam fakt dojazdu jest silnie powiązany z poziomem zasobów, to jego długość zależy także od innych czynników, takich jak układ osadniczy czy organizacja transportu publicznego, które nie są bezpośrednio ujęte w indeksie.

Aby lepiej uchwycić konieczność dojazdów jako potencjalną barierę uczestnictwa w edukacji, zastosowano wskaźnik łączący dwa kryteria: dojazd do szkoły z innej miejscowości oraz czas przejazdu przekraczający 30 minut. Analiza tej zmiennej nie wykazała istotnych statystycznie różnic pomiędzy powiatami o różnym poziomie zasobów ( $\chi^2 = 3,8$ ;  $p = 0,15$ ;  $V = 0,04$ ).

Warto jednak zauważyć, że w powiatach o niskim poziomie zasobów 26,9% uczniów doświadcza tak zdefiniowanej bariery dojazdu, podczas gdy w powiatach o średnich i wysokich zasobach odsetek ten wynosi odpowiednio 21,2% i 21,7%. Choć różnice te nie są na tyle duże, by mówić o wyraźnym efekcie systemowym, wskazują one na tendencję do kumulowania się kosztów dojazdu w środowiskach o słabszym zapleczu instytucjonalnym.

Instytucjonalne zasoby powiatów w istotny sposób różnicują samą konieczność dojazdu uczniów do szkoły, co stanowi najbardziej bezpośredni i obiektywny przejaw oddziaływania środowiska lokalnego na dostęp do edukacji zawodowej. Zależności te są wyraźniejsze w odniesieniu do faktu dojazdu niż do jego długości, co sugeruje, że indeks zasobów powiatowych oddziałuje przede wszystkim poprzez rozmieszczenie i dostępność oferty edukacyjnej, a w mniejszym stopniu poprzez warunki transportowe.

#### **11.4. Wsparcie informacyjno-doradcze jako element systemu edukacji zawodowej w układzie terytorialnym**

O wyborach edukacyjnych uczniów decyduje pośrednio i bezpośrednio także charakter uzyskanego wsparcia informacyjno-doradczego. Można je traktować jako jeden z kluczowych komponentów instytucjonalnego otoczenia edukacji. Włączenie tego obszaru do analiz wynika z założenia, że decyzje edukacyjne młodzieży – zarówno dotyczące wyboru szkoły, jak i dalszych ścieżek kształcenia czy wejścia na rynek pracy – nie są podejmowane wyłącznie w oparciu o ofertę edukacyjną sensu stricto, lecz także w kontekście dostępnych kanałów informacji, doradztwa i wsparcia orientacyjnego.

Wsparcie doradczo-informacyjne zajmuje w systemie edukacji zawodowej szczególne miejsce: z jednej strony stanowi element formalnie uregulowany i wpisany w funkcjonowanie szkół, z drugiej – jego realna intensywność i jakość mogą zależeć od lokalnych zasobów instytucjonalnych, sieci współpracy oraz zaplecza organizacyjnego dostępnego w danym powiecie. Z tego względu zasadne było sprawdzenie, czy zróżnicowanie instytucjonalnych zasobów powiatów przekłada się na doświadczenia uczniów w obszarze doradztwa zawodowego.

Aby uchwycić ten wymiar w sposób możliwie syntetyczny, a jednocześnie obiektywizujący, do analiz włączono indeks wsparcia informacyjno-doradczego, zbudowany na podstawie kilku składowych odnoszących się do faktycznych doświadczeń uczniów. Indeks ten obejmuje zarówno elementy związane z korzystaniem z doradztwa, jak i z oceną jego użyteczności oraz dostępności informacji o ofercie edukacyjnej. Takie podejście pozwala wyjść poza pojedyncze deklaracje i potraktować wsparcie jako złożony komponent systemu, a nie jednorazowy kontakt z doradcą.

Uzupełniająco, w analizach uwzględniono również wybrane zmienne cząstkowe: korzystanie z usług doradcy zawodowego, otrzymanie informacji o ofercie szkół w województwie oraz postrzeganie doradztwa jako mocnej strony szkoły. Pozwoliło to sprawdzić, czy ewentualne różnicowania ujawniają się na poziomie konkretnych doświadczeń, nawet jeśli nie są widoczne w ujęciu syntetycznym.

Porównanie średnich wartości indeksu wsparcia informacyjno-doradczego pomiędzy uczniami uczącymi się w powiatach o niskim, średnim i wysokim poziomie zasobów instytucjonalnych nie wykazało istotnych statystycznie różnic. Średnie wartości indeksu pozostają bardzo zbliżone we wszystkich trzech kategoriach, a analiza wariancji nie potwierdziła istnienia systematycznego zróżnicowania tego wymiaru w zależności od poziomu zasobów powiatowych.

**Tabela 43. Średni poziom wsparcia informacyjno-doradczego według poziomu zasobów powiatowych**

Poziom zasobów powiatowych	N	Średnia	Odchylenie standardowe
Niski	249	0,93	1,14
Średni	825	0,87	1,15
Wysoki	1122	0,88	1,12
Ogółem	2196	0,88	1,14

Źródło: opracowanie własne.

Oznacza to, że wsparcie informacyjno-doradcze funkcjonuje w badanym systemie w sposób względnie jednolity terytorialnie, niezależnie od tego, czy szkoła zlokalizowana jest w powiecie o bogatszym czy uboższym zapleczu instytucjonalnym. Jednocześnie brak różnic nie oznacza wysokiego poziomu wsparcia – przeciwnie, relatywnie niskie wartości

średnie indeksu wskazują, że doradztwo zawodowe stanowi raczej ograniczony element doświadczenia edukacyjnego uczniów.

**Tabela 44. Korzystanie z doradcy zawodowego a poziom zasobów powiatowych (w %)**

Poziom zasobów	Nie korzystał(a)	Korzystał(a)
Niski	69,9	30,1
Średni	69,3	30,7
Wysoki	71,5	28,5

Źródło: opracowanie własne.

Analizy zmiennych cząstkowych potwierdzają ten obraz. Odsetek uczniów, którzy kiedykolwiek korzystali z pomocy doradcy zawodowego, jest niemal identyczny we wszystkich trzech kategoriach zasobów powiatowych i oscyluje wokół jednej trzeciej badanych. Podobnie brak istotnych różnic dotyczy otrzymywania informacji o ofercie szkół w województwie oraz postrzegania doradztwa jako mocnej strony szkoły.

Z punktu widzenia przyjętej hipotezy badawczej jest to wynik diagnostyczny. Pokazuje on bowiem, że wsparcie doradczo-informacyjne nie jest obszarem, w którym lokalne zasoby instytucjonalne przekładają się bezpośrednio na doświadczenia uczniów. Można to interpretować jako efekt silnej standaryzacji doradztwa zawodowego, jego osadzenia w ramach szkolnych i systemowych, a nie w sieciach instytucjonalnych charakterystycznych dla poszczególnych powiatów.

### **11.5. Między standaryzacją a lokalnym wzmocnieniem – funkcja szkoły zawodowej w kontekście zasobów powiatowych**

W tej części analiz sprawdziłam, czy zróżnicowanie terytorialne mierzone indeksem zasobów powiatowych wiąże się z tym, jak uczniowie oceniają podstawową funkcję szkoły zawodowej (przygotowanie do wejścia na rynek pracy oraz do kontynuacji edukacji). Takie ujęcie dotyczy jakości odgrywania roli instytucji edukacyjnej w logice przejścia z edukacji do pracy i dalszych ścieżek kształcenia. Aby uchwycić tę funkcję w sposób

możliwie stabilny pomiarowo, korzystałam z dwóch miar tego samego konstruktów. Wykorzystałam wcześniej stworzony syntetyczny indeks przygotowania oraz jego wersję trykategorialną, która pozwala zobaczyć ewentualne przesunięcia w rozkładach odpowiedzi.

Wyniki wskazują na obraz ogólnie spójny, a różnice między powiatami są niewielkie. W przypadku indeksu przygotowania jednoczynnikowa analiza wariancji wykazała istotne statystycznie zróżnicowanie średnich między trzema poziomami zasobów powiatowych ( $F(2,2193) = 3,889$ ;  $p = 0,021$ ), przy spełnionym założeniu jednorodności wariancji (test Levene'a  $p = 0,528$ ). Średnie wartości są do siebie zbliżone, co sugeruje brak znaczących podziałów jakościowych w regionie. Jednak drobne przesunięcia ujawniają się na dużej próbie. Co istotne, testy *post hoc* (Bonferroni) pokazują, że kluczowa różnica występuje pomiędzy powiatami o zasobach średnich i wysokich (różnica średnich = 0,064;  $p = 0,019$ ), natomiast różnice pomiędzy powiatami niskozasobowymi a pozostałymi nie osiągają istotności. Oznacza to, że w badanym układzie terytorialnym uczniowie z powiatów wysokozasobowych oceniają funkcję przygotowawczą szkoły nieco lepiej niż uczniowie z powiatów średniozasobowych, przy jednoczesnym braku prostego, w pełni liniowego przejścia od „niskich” do „wysokich” zasobów.

**Tabela 45. Indeks przygotowania do życia zawodowego i dalszej edukacji według zasobów powiatowych**

Indeks zasobów powiatowych	N	Średnia	SD
Niski	249	2,307	0,493
Średni	825	2,250	0,515
Wysoki	1122	2,314	0,515
Ogółem	2196	2,289	0,513

Źródło: opracowanie własne.

Z perspektywy interpretacji systemowej ten wzór można czytać jako efekt subtelnego wzmocnienia. Zasoby terytorialne nie przedstawiają radykalnie jakości szkoły zawodowej, ale mogą sprzyjać stabilniejszemu, lepiej zorganizowanemu spełnianiu jej funkcji przygotowawczej. Jednocześnie to, że najniższa średnia pojawia się w grupie powiatów średniozasobowych, a nie niskozasobowych, sugeruje, iż zależność nie jest

mechaniczna i może odzwierciedlać specyfikę strefy pośredniej, gdzie nie działają ani przewagi dużych ośrodków i bogatszej infrastruktury, ani ewentualne strategie kompensacyjne uruchamiane w obszarach najsłabszych. W praktyce oznacza to, że terytorium nie determinuje oceny funkcji szkoły, ale może modulować prawdopodobieństwo uzyskania bardziej pozytywnego doświadczenia instytucjonalnego.

Kiedy ten sam konstrukt ujmujemy w trzech kategoriach (niskie/umiarkowane/wysokie przygotowanie), zależność z zasobami powiatowymi jest na granicy istotności statystycznej ( $\chi^2(4) = 9,310$ ;  $p = 0,054$ ), co wskazuje raczej na niewielkie przesunięcia rozkładów niż na wyraźne różnice strukturalne. Najlepiej widać to w odsetku ocen „wysokich”, który w powiatach średniozasobowych jest niższy niż w powiatach niski- i wysokozasobowych.

**Tabela 46. Poziom przygotowania szkoły do dalszych działań ucznia według zasobów powiatowych**

Poziom przygotowania	Niski zasób	Średni zasób	Wysoki zasób
Niskie	19,7	24,7	19,6
Umiarkowane	32,9	33,9	34,3
Wysokie	47,4	41,3	46,1

Źródło: opracowanie własne.

W obszarze funkcji szkoły widoczny jest przede wszystkim obraz stabilności i umiarkowanego wyrównania w regionie, przy jednoczesnym istnieniu drobnych, lecz istotnych różnic w ujęciu syntetycznym. Zasoby powiatowe nie tworzą tu twardej, jednoznacznej hierarchii jakości, ale mogą działać jako czynnik wzmacniający ogólne doświadczenie przygotowania – zwłaszcza wtedy, gdy mierzymy je indeksem obejmującym kilka wymiarów. Jednocześnie komponenty najbardziej sformalizowane (zwłaszcza przygotowanie do egzaminu) okazują się terytorialnie najbardziej neutralne, co jest zgodne z logiką systemu regulacji i standaryzacji. W konsekwencji wpływ zasobów lokalnych ujawnia się raczej jako „nadwyżka jakości” w ogólnej ocenie funkcji przygotowawczej, a nie jako prosta, mechaniczna determinacja podstawowych elementów działania szkoły.

## **Część X**

# **Struktury, zasoby i możliwości – empiryczna adekwatność hipotetycznego modelu edukacji zawodowej w województwie lubuskim**



## Rozdział 12

# Między strukturą a sprawczością. Empiryczny model edukacji zawodowej w regionie

Niniejszy rozdział nie stanowi klasycznego zamknięcia analiz w postaci suchego zestawienia wyników czy dokonania ostatecznego bilansu funkcjonowania systemu edukacji zawodowej w regionie. Jego zamysłem jest raczej podjęcie dialogu między sformułowaną wcześniej ramą teoretyczną a materia badawczą. Chodzi o próbę odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu zaproponowane hipotezy stały się użytecznym narzędziem do opisu lubuskiej rzeczywistości edukacyjnej, a w którym punkcie materiał empiryczny postawił granice dla przyjętych modeli.

Przyjęte w pracy założenia nie były traktowane jako sztywne twierdzenia podlegające zero-jedynkowej weryfikacji statystycznej. Pełniły one raczej funkcję socjologicznego kompasu, pozwalającego uporządkować analizę mechanizmów reprodukcji, adaptacji czy konwersji zasobów, jakimi dysponuje system edukacji zawodowej w regionie. W tym ujęciu weryfikacja polega na sprawdzeniu, czy odtworzone w badaniach wzory zależności są spójne z logiką teorii i czy pozwalają uchwycić żywe procesy społeczne.

### 12.1. Habitus i struktura – społeczna mapa wyborów

Pierwsze z przyjętych założeń, zakorzenione w tradycji analitycznej Pierre'a Bourdieu, znalazło w zebranych materiale empirycznym swoje

potwierdzenie. Przeprowadzone analizy pokazują, że wybory edukacyjne dokonywane w obrębie edukacji zawodowej w województwie lubuskim nie mają charakteru neutralnego ani wyłącznie pragmatycznego. Analizy pozwalają uznać, że wybory te są osadzone w biograficznie ukształtowanym habitusie jednostek. Edukacja zawodowa nie funkcjonuje tu jako zwykła alternatywa wobec innych ścieżek kształcenia, ale jako element społecznie ustrukturyzowanej mapy możliwości, w ramach której pewne wybory jawią się jako naturalne, a inne jako trudno dostępne lub wręcz niewyobrażalne.

Aspiracje edukacyjne, oceny sensowności dalszej nauki oraz wyobrażenia dotyczące przyszłych trajektorii zawodowych układają się w wyraźne wzory odpowiadające pozycji społecznej rodzin pochodzenia, poziomowi kapitału kulturowego oraz doświadczeniom edukacyjnym zakorzenionym w środowisku domowym. W tym sensie edukacja zawodowa pełni funkcję nie tylko instytucjonalną, ale również symboliczną. Staje się przestrzenią, w której utrwalane są społeczne hierarchie wartości przypisywanych różnym typom wykształcenia. Nawet w sytuacji rosnącego zapotrzebowania rynku pracy na kwalifikacje techniczne i zawodowe ich prestiż oraz znaczenie pozostają silnie zróżnicowane klasowo.

Szczególnie istotne jest to, że empiryczne ustalenia pokazują trwałość tych mechanizmów mimo zmieniających się warunków strukturalnych. Modernizacja gospodarki, deficyt pracowników technicznych czy polityczne narracje promujące szkolnictwo zawodowe nie prowadzą automatycznie do redefinicji społecznych znaczeń przypisywanych tej ścieżce edukacyjnej. Zamiast tego edukacja zawodowa pozostaje wpisana w długotrwałe schematy percepcji i oceny, które są internalizowane na wczesnych etapach socjalizacji i reprodukowane w kolejnych pokoleniach. Wybór szkoły zawodowej (lub jego odrzucenie) staje się w tym sensie nie tyle wynikiem racjonalnej kalkulacji dostępnych opcji, ile konsekwencją poczucia miejsca, jakie jednostka zajmuje w strukturze społecznej.

Co istotne, analizy nie wskazują na prosty determinizm strukturalny. Habitus nie działa tu jako mechanizm absolutnego zamknięcia, lecz raczej jako filtr, przez który jednostki postrzegają i interpretują dostępne możliwości. Jednak nawet tam, gdzie pojawiają się narracje o świadomym lub praktycznym wyborze edukacji zawodowej, są one osadzone w granicach tego, co wcześniej zostało uznane za realistyczne i społecznie

dopuszczalne. W tym sensie badanie potwierdza jedną z kluczowych tez Bourdieu, że decyzje edukacyjne są jednocześnie subiektywnie racjonalne i obiektywnie ustrukturyzowane.

Ustalenia te mają istotne konsekwencje dla dalszych analiz prowadzonych w tej pracy. Pokazują bowiem, że edukacja zawodowa nie może być analizowana wyłącznie jako element systemu kształcenia czy rynku pracy, lecz musi być rozpatrywana jako pole, w którym krzyżują się strukturalne nierówności, symboliczne hierarchie i indywidualne strategie adaptacyjne. To właśnie ta perspektywa umożliwi dalsze przejście od analizy wyborów do analizy realnych możliwości – a więc do pytań o dostępność zasobów, wsparcie instytucjonalne i zdolność systemu do poszerzania, a nie jedynie odtwarzania, zakresu edukacyjnych trajektorii.

## 12.2. Strategia ostrożności w społeczeństwie ryzyka

Drugie z przyjętych założeń, odwołujące się do połączenia teorii racjonalnego wyboru Raymonda Boudona z koncepcją społeczeństwa ryzyka Ulricha Becka, pozwala spojrzeć na edukację zawodową jako na strategię adaptacyjną wobec niepewności współczesnych trajektorii życiowych. Przeprowadzone analizy empiryczne nie wskazują na postrzeganie kształcenia zawodowego przede wszystkim jako narzędzia maksymalizacji przyszłych zysków, lecz raczej jako formy zabezpieczenia przed ryzykiem porażki edukacyjnej i zawodowej. W tym sensie edukacja zawodowa jawi się jako wybór pragmatyczny, osadzony w kalkulacji potencjalnych strat, a nie wyłącznie w aspiracjach zawodowych Lubuszan.

Zebrany materiał empiryczny pokazuje, że logika ostrożności przenika sposób myślenia o edukacji w warunkach postrzeganej niestabilności rynku pracy, zmienności wymagań kwalifikacyjnych oraz niepewności związanej z dalszym przebiegiem kariery. W wypowiedziach i deklaracjach badanych wyraźnie obecna jest orientacja na bezpieczną opcję. Chodzi tu o taką ścieżkę, która daje relatywnie szybkie i namacalne kwalifikacje oraz poczucie kontroli nad przyszłością, nawet jeśli nie wiąże się z najwyższym prestiżem czy długofalową obietnicą awansu społecznego. Tego typu racjonalność nie jest sprzeczna z klasycznym ujęciem

Boudona, lecz raczej je uzupełnia. Decyzje edukacyjne są bowiem racjonalne w odniesieniu do subiektywnie postrzeganych warunków i ograniczeń, a nie do abstrakcyjnych modeli optymalizacji.

Analizy pozwalają jednocześnie uchwycić zróżnicowanie tej strategii w zależności od momentu biograficznego. W przypadku młodzieży edukacja zawodowa pełni funkcję ostrożności antycypacyjnej – jest sposobem przygotowania się na przyszłość postrzeganą jako niepewna, jeszcze zanim ryzyko materializuje się w postaci realnych niepowodzeń. Wybór ten wpisuje się w przewidywanie potencjalnych trudności oraz w chęć zabezpieczenia się przed długotrwałym pozostawaniem poza rynkiem pracy lub przed niepowodzeniem na bardziej wymagających ścieżkach edukacyjnych.

W przypadku osób dorosłych ten sam mechanizm przybiera odmienną postać. Ostrożność ma tu charakter reaktywny i jest odpowiedzią na doświadczenia niestabilności zawodowej, przerw w zatrudnieniu lub deprecjacji posiadanych kwalifikacji. Edukacja zawodowa staje się wówczas narzędziem odbudowy lub wzmocnienia pozycji na rynku pracy, a także sposobem radzenia sobie z poczuciem kruchości dotychczasowego statusu. Empiryczne ustalenia pokazują, że w tej grupie decyzja o podjęciu kształcenia zawodowego rzadziej wiąże się z wizją długofalowego rozwoju, a częściej z potrzebą odzyskania bezpieczeństwa i przewidywalności.

Co istotne, wyniki nie wskazują na jednolitą, uniwersalną logikę wyboru edukacji zawodowej. Przeciwnie, pokazują, że ta sama instytucjonalna forma kształcenia może pełnić różne funkcje w zależności od pozycji życiowej i doświadczeń jednostek. Edukacja zawodowa nie jest tu ani wyłącznie drugim wyborem, ani prostą ścieżką awansu, lecz elastycznym narzędziem adaptacji do warunków ryzyka, które są różnie definiowane i doświadczane przez badanych.

Ustalenia te pozwalają traktować edukację zawodową jako element szerszego repertuaru strategii radzenia sobie z niepewnością, charakterystycznych dla późnej nowoczesności. Jednocześnie pokazują one granice tej strategii, gdzie ostrożność nie zawsze oznacza realne poszerzenie możliwości, a raczej – w wielu przypadkach – próbę utrzymania się w ramach już dostępnych opcji. To rozróżnienie staje się szczególnie istotne w dalszych częściach pracy, gdzie analiza przesuwa się z poziomu indywidualnych strategii na poziom strukturalnych i instytucjonalnych warunków ich realizacji.

## 12.3. Od formalnych ram do realnych możliwości

Zastosowanie podejścia zaproponowanego przez Amartyę Sena umożliwiło przesunięcie perspektywy analitycznej z formalnej dostępności instytucji edukacyjnych na pytanie o realne warunki korzystania z oferowanych możliwości. W tym ujęciu edukacja zawodowa nie jest rozpatrywana wyłącznie jako zbiór ofert kształcenia rozmieszczonych w przestrzeni, lecz jako element systemu, którego funkcjonowanie zależy od zdolności jednostek do przekształcania dostępnych zasobów w rzeczywiste działania i osiągnięcia. Przeprowadzone analizy empiryczne potwierdzają zasadność takiego przesunięcia, wskazując, że sama obecność szkół zawodowych w powiatach nie przekłada się automatycznie na równość szans edukacyjnych.

Wyniki analiz pokazują, że istotną rolę w tym procesie odgrywają bariery o charakterze przestrzennym i organizacyjnym. Dojazdy do szkoły, ich czasochłonność oraz konieczność codziennego przemieszczania się pomiędzy miejscem zamieszkania a placówką edukacyjną stanowią realne obciążenie dla części uczniów. Choć nie wszystkie obserwowane różnice osiągają poziom istotności statystycznej, kierunek zależności pozostaje spójny: dostęp do edukacji zawodowej jest filtrowany przez lokalne warunki infrastrukturalne, które różnicują możliwość faktycznego korzystania z oferty kształcenia.

Analiza danych ilościowych pozwoliła uchwycić te mechanizmy w sposób pośredni, jednak konsekwentnie wskazuje ona na rozbieżność między formalnym dostępem a realną sprawczością edukacyjną. Uczniowie funkcjonujący w odmiennych kontekstach powiatowych napotykać różne zestawy ograniczeń, które wpływają na to, w jakim stopniu edukacja zawodowa może zostać przez nich wykorzystana jako zasób rozwojowy. W tym sensie infrastruktura edukacyjna, choć konieczna, okazuje się niewystarczająca, jeśli nie towarzyszą jej warunki umożliwiające efektywną konwersję kwalifikacji w praktyczne możliwości.

Podejście *capability approach* pozwala tym samym lepiej zrozumieć ambiwalentny charakter edukacji zawodowej ujawniony w analizach. Z jednej strony stanowi ona potencjalną szansę na zdobycie kwalifikacji i względną stabilizację sytuacji życiowej, z drugiej zaś – wiąże się

z dodatkowymi kosztami logistycznymi i społecznymi, które nie są równomiernie rozłożone pomiędzy uczniów (i dorosłych). Edukacja zawodowa jawi się więc nie tylko jako oferta instytucjonalna, lecz także jako proces wymagający określonych zasobów pozaszkolnych, bez których jej potencjał pozostaje ograniczony.

Ustalenia te nie pozwalają na pełną rekonstrukcję mechanizmów konwersji w sensie postulowanym przez Sena, jednak dostarczają empirycznych przesłanek potwierdzających, że równość formalna nie oznacza równości faktycznej. Analiza ilościowa, nawet w swoim ograniczonym zakresie, wskazuje na znaczenie lokalnego kontekstu jako czynnika różnicującego możliwości uczniów. Tym samym edukacja zawodowa ujawnia się jako obszar, w którym kwestie dostępności, mobilności i zasobów środowiskowych splatają się, wpływając na to, czy dyplom może zostać przekształcony w realną zdolność działania.

## 12.4. Zróżnicowanie biograficzne znaczeń edukacji zawodowej

Trzecia hipoteza badawcza dotyczyła założenia, że edukacja zawodowa nie posiada jednego, uniwersalnego znaczenia, lecz pełni odmienne funkcje w zależności od etapu życia oraz wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych i zawodowych jednostek. W przeciwieństwie do hipotez odnoszących się do strukturalnych uwarunkowań wyborów lub do instytucjonalnych ram systemu, hipoteza ta miała charakter interpretacyjny i relacyjny. Jej weryfikacja nie polegała na testowaniu pojedynczej zależności statystycznej, lecz na analizie porównawczej sposobów rozumienia i wykorzystywania edukacji zawodowej przez osoby znajdujące się w różnych momentach cyklu życia.

Empiryczną podstawą weryfikacji tej hipotezy były analizy obejmujące porównanie populacji uczniów oraz osób dorosłych uczestniczących w kształceniu zawodowym. Zestawienie tych dwóch perspektyw pozwoliło uchwycić nie tyle różnice w samym dostępie do edukacji, ile odmienne sensory przypisywane tej samej formie kształcenia. Edukacja zawodowa nie funkcjonuje w badanym materiale jako jednorodna instytucja w sensie

społecznym, lecz jako rozwiązanie osadzone w różnych kontekstach biograficznych i pełniące różne role w przebiegu życia.

W przypadku młodzieży edukacja zawodowa jawi się przede wszystkim jako element projektowania przyszłości. Jej wybór wpisuje się w logikę antycypacji ryzyka i ostrożnego wejścia w dorosłość, a sens kształcenia konstruowany jest w odniesieniu do oczekiwań wobec stabilności zatrudnienia, samodzielności ekonomicznej oraz uniknięcia porażki edukacyjnej. Edukacja zawodowa pełni tu funkcję startową jest traktowana jako pierwszy krok w stronę rynku pracy lub jako zabezpieczenie na wypadek niepowodzenia na bardziej wymagających ścieżkach edukacyjnych.

Odmienny charakter przyjmuje edukacja zawodowa w biografii osób dorosłych. W tej grupie kształcenie zawodowe rzadziej funkcjonuje jako pierwszy wybór, a częściej jako narzędzie korekty wcześniejszych decyzji lub odpowiedź na doświadczenia niestabilności zawodowej. Jego znaczenie konstruowane jest retrospektywnie, w odniesieniu do dotychczasowego przebiegu kariery, przerw w zatrudnieniu czy deprecjacji posiadanych kwalifikacji. Edukacja zawodowa pełni wówczas funkcję adaptacyjną, pozwalając na odbudowę pozycji na rynku pracy lub ograniczenie skutków wcześniejszych niepowodzeń.

Weryfikacja hipotezy trzeciej nie prowadzi do wyodrębnienia zamkniętych typów biografii ani do rekonstrukcji sekwencji zdarzeń życiowych, ponieważ zakres dostępnych danych ilościowych nie umożliwia takiej operacjonalizacji. Zamiast tego analiza opiera się na porównaniu sensów i funkcji przypisywanych edukacji zawodowej przez różne grupy badanych. Taki sposób wnioskowania pozostaje jednak spójny z teoretycznym charakterem hipotezy, która nie zakłada istnienia jednego mechanizmu działania, lecz wskazuje na zmienność znaczeń w zależności od usytuowania jednostki w czasie życia.

Uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić, że trzecia hipoteza znajduje potwierdzenie w postaci spójnego obrazu empirycznego, ukazującego edukację zawodową jako instytucję wielofunkcyjną, której rola zmienia się wraz z trajektorią biograficzną. Edukacja zawodowa nie jest w tym ujęciu ani jednoznaczna strategią awansu, ani wyłącznie „drugim wyborem”, lecz rozwiązaniem, którego sens kształtowany jest przez doświadczenia jednostek oraz ich miejsce w cyklu życia.

## 12.5. Środowisko instytucjonalne powiatów jako kontekst różnicowania możliwości

Piąta hipoteza koncentrowała się na założeniu, że wybory edukacyjne oraz doświadczenia uczniów nie są kształtowane wyłącznie przez ich indywidualne zasoby i strategie, lecz pozostają silnie osadzone w lokalnym środowisku instytucjonalnym. W tym celu wprowadzono syntetyczny indeks zasobów powiatowych, który łączył informacje dotyczące gęstości szkół zawodowych, dojrzałości zaplecza współpracy z pracodawcami oraz dostępności infrastruktury wspierającej uczniów. Zabieg ten pozwolił na przejście od analizy pojedynczych zmiennych do bardziej całościowego ujęcia lokalnych warunków funkcjonowania edukacji zawodowej.

Analizy empiryczne pokazują, że poziom zasobów instytucjonalnych powiatów wiąże się z istotnymi różnicami w doświadczeniach edukacyjnych uczniów, szczególnie w obszarze mobilności. Uczniowie uczęszczający do szkół zlokalizowanych w powiatach o zróżnicowanym poziomie zasobów w odmienny sposób doświadczają konieczności dojazdów oraz związanych z nimi obciążeń. Zależności te są statystycznie istotne w przypadku samego faktu dojeżdżania do szkoły, co wskazuje, że środowisko instytucjonalne wpływa na sposób organizacji codziennego uczestnictwa w edukacji.

Jednocześnie analizy nie potwierdzają jednoznacznych różnic w obszarze wsparcia doradczo-informacyjnego ani w postrzeganej funkcji przygotowawczej szkoły. Średnie poziomy indeksu wsparcia oraz oceny przygotowania do pracy i dalszej edukacji pozostają zbliżone niezależnie od poziomu zasobów powiatowych. Oznacza to, że instytucjonalne zasoby terytorialne nie przekładają się automatycznie na subiektywnie odczuwaną jakość wsparcia ani na ocenę roli szkoły jako instytucji przejścia.

Taki obraz wskazuje na selektywny charakter oddziaływania środowiska instytucjonalnego. Zasoby powiatowe różnicują przede wszystkim warunki organizacyjne korzystania z edukacji zawodowej, w mniejszym stopniu wpływając na treściowe aspekty wsparcia czy funkcji szkoły. Hipoteza piąta znajduje zatem potwierdzenie częściowe: lokalne środowisko instytucjonalne ma znaczenie dla doświadczeń uczniów, jednak jego wpływ nie jest jednolity we wszystkich analizowanych obszarach.

Ustalenia te pozwalają traktować zasoby powiatowe jako istotny, lecz nie wszechogarniający kontekst funkcjonowania edukacji zawodowej. Środowisko instytucjonalne działa raczej jako rama organizacyjna, która może ułatwiać lub utrudniać korzystanie z dostępnych form kształcenia, niż jako czynnik bezpośrednio kształtujący treść edukacyjnych doświadczeń. Tym samym analiza empiryczna potwierdza zasadność uwzględniania poziomu terytorialnego w badaniach nad edukacją zawodową, jednocześnie wskazując na potrzebę dalszych analiz pozwalających lepiej uchwycić mechanizmy tego oddziaływania.

Zaproponowana rama teoretyczna okazała się adekwatnym i czułym instrumentem do opisu lubuskiego ekosystemu edukacji zawodowej. Jednocześnie analizy wyznaczają moment przejścia, pokazują bowiem, gdzie kończy się opis struktur, a zaczyna potrzeba głębszego wniknięcia w indywidualne procesy nadawania sensu i biograficznego zmagania się z wyzwaniami nowoczesności.



## **Część XI**

# **Między ambicją polityk edukacyjnych a doświadczeniem jednostek. Wnioski**



## Rozdział 13

# **Struktury, ryzyko i sprawczość. Wnioski dla polityki edukacyjnej**

Edukacja zawodowa rzadko bywa przedmiotem spokojnej, pogłębionej refleksji. Najczęściej pojawia się w debacie publicznej w momentach kryzysu – gdy brakuje pracowników, gdy nie zgadzają się statystyki bezrobocia, gdy kolejne strategie rozwojowe wskazują na deficyt określonych kompetencji. W takich chwilach staje się jednocześnie obiektem oczekiwań i rozczarowań. Niniejsza książka powstała jako próba uporządkowania wiedzy o tym, jak edukacja zawodowa faktycznie funkcjonuje – w codziennym doświadczeniu ludzi, w lokalnych uwarunkowaniach i w cieniu polityk publicznych.

W toku rozważań przyjąłem perspektywę socjologiczną, łączącą analizę strukturalnych uwarunkowań wyborów edukacyjnych z badaniem doświadczeń i strategii jednostek. Edukacja zawodowa została tu potraktowana jako element szerszego ekosystemu uczenia się przez całe życie, w którym krzyżują się logiki rynku pracy, polityk publicznych, lokalnych zasobów oraz biograficznych decyzji. Takie podejście umożliwiło jednocześnie uchwycenie trwałości nierówności społecznych oraz przestrzeni, w których pojawiają się możliwości ich przełamania.

Moim celem było nie tyle ocenianie skuteczności systemu edukacji zawodowej, ile zrozumienie mechanizmów, które go współtworzą. Chciałam sprawdzić, w jakim stopniu zaproponowane teoretyczne ramy – od teorii habitusu i reprodukcji społecznej, przez strategie ostrożności w warunkach niepewności, po podejście zdolnościowe – pozwalają uchwycić realne procesy zachodzące w województwie lubuskim. Analizy empiryczne miały zatem charakter interpretacyjny i porównawczy, a ich

zadaniem było pokazanie kierunków zależności, napięć i ograniczeń, a nie formułowanie prostych diagnoz czy recept.

Przeprowadzone badania pozwoliły zrealizować ten zamysł. Z jednej strony potwierdziły trwałość strukturalnych uwarunkowań wyborów edukacyjnych oraz silne zakorzenienie edukacji zawodowej w społecznych hierarchiach wartości. Z drugiej zaś ujawniły złożoność strategii podejmowanych przez jednostki, które w warunkach zmienności rynku pracy i biograficznej niepewności wykorzystują edukację zawodową jako narzędzie adaptacji, zabezpieczenia lub korekty dotychczasowych trajektorii życiowych. Edukacja zawodowa nie jawi się tu ani jako prosty mechanizm awansu, ani jako ślepa uliczka, lecz jako rozwiązanie ambivalentne, którego sens zależy od kontekstu społecznego, instytucjonalnego i życiowego.

Zrealizowane analizy empiryczne pozwoliły na weryfikację wszystkich sformułowanych hipotez badawczych. Wykazały one, że wybory edukacyjne są silnie zakorzenione w strukturze społecznej i habitusie jednostek, a edukacja zawodowa funkcjonuje w obrębie utrwalonych hierarchii prestiżu. Jednocześnie potwierdziłam, że decyzje te mają charakter racjonalny z perspektywy aktorów – są formą ostrożnej adaptacji do warunków niepewności, zmienności rynku pracy oraz ograniczonej przewidywalności przyszłych trajektorii zawodowych.

Analizy pozwoliły także na ukazanie zróżnicowania znaczeń edukacji zawodowej w zależności od etapu życia jednostek. Analizy porównawcze młodzieży i dorosłych pokazały, że ta sama forma kształcenia pełni odmienne funkcje biograficzne: od strategii wejścia w dorosłość po narzędzie korekty lub stabilizacji kariery zawodowej. Tym samym edukacja zawodowa ujawniła się jako instytucja wielofunkcyjna, której sens nie jest dany z góry, lecz konstruowany w relacji do doświadczeń jednostek.

Istotnym osiągnięciem pracy było również wprowadzenie perspektywy terytorialnej poprzez analizę środowiska instytucjonalnego powiatów. Zbudowany indeks zasobów powiatowych pozwolił uchwycić, że lokalne warunki nie tylko różnicują dostępność oferty edukacyjnej, lecz także wpływają na sposób jej doświadczania. Mobilność edukacyjna, organizacyjne koszty uczestnictwa w kształceniu czy konieczność codziennych dojazdów okazały się obszarami, w których nierówności ujawniają się

szczególnie wyraźnie. Jednocześnie brak jednoznacznych różnic w ocenach wsparcia czy funkcji szkoły wskazuje, że oddziaływanie środowiska instytucjonalnego ma charakter selektywny, a nie całościowy.

Z perspektywy polityk publicznych wnioski te prowadzą do przesunięcia akcentów. Skuteczne działania na rzecz rozwoju edukacji zawodowej nie mogą ograniczać się do zwiększania liczby kierunków, modernizacji infrastruktury czy doraźnego reagowania na sygnały z rynku pracy. Równie istotne jest uwzględnienie społecznych i terytorialnych warunków konwersji kwalifikacji w realne możliwości działania.

Analizy wskazują na potrzebę myślenia o edukacji zawodowej nie tylko w kategoriach oferty, lecz także dostępności logistycznej, czasu, kosztów i wsparcia pozaszkolnego. Oznacza to konieczność lepszego powiązania polityk edukacyjnych z transportowymi, mieszkaniowymi i społecznymi.

Wyniki badań sugerują także potrzebę wzmocnienia spójności między systemem edukacji zawodowej a ekosystemem uczenia się przez całe życie. Edukacja zawodowa nie powinna być traktowana jako jednorazowy etap, lecz jako element dłuższego ciągu możliwości rozwojowych. W tym kontekście kluczowe staje się rozwijanie elastycznych ścieżek przechodzenia między edukacją formalną, pozaformalną i rynkiem pracy oraz realne wspieranie konwersji kwalifikacji w zdolność działania.

Nie bez znaczenia jest także dbałość o wizerunek edukacji zawodowej w społecznej świadomości. Konieczne jest równoległe adresowanie społecznych hierarchii wartości i narracji towarzyszących tej ścieżce kształcenia. Bez zmiany społecznego odbioru edukacji zawodowej nawet najlepiej zaprojektowane rozwiązania systemowe pozostaną częściowo niewykorzystane.

Ostatecznie książka ta nie rości sobie pretensji do sformułowania uniwersalnego modelu zmian w edukacji zawodowej. Jej ambicją było raczej pokazanie, że skuteczna zmiana wymaga równoczesnego myślenia o strukturach, instytucjach i doświadczeniach jednostek. Edukacja zawodowa w województwie lubuskim – podobnie jak w innych regionach – jest polem napięć, ale także potencjałów. Ich wykorzystanie zależy od tego, czy polityki publiczne będą potrafiły wyjść poza logikę prostego dostosowania do rynku pracy i zwrócić się ku realnym możliwościom ludzi, którzy z tego systemu korzystają.

### 13.1. Co dalej? Ograniczenia i dalsze kierunki badań

Jednocześnie niniejsza monografia wyraźnie pokazuje granice zastosowanej perspektywy badawczej. Analizy ilościowe pozwoliły uchwycić wzory zależności i kierunki oddziaływań, lecz nie umożliwiły pełnej rekonstrukcji procesów konwersji zasobów w sensie postulowanym przez podejście *capability approach*. Aby lepiej zrozumieć, w jaki sposób edukacja zawodowa staje się (lub nie staje się) realną zdolnością działania, konieczne byłoby przeprowadzenie pogłębionych badań jakościowych – obejmujących biografie edukacyjne, doświadczenia przejść między edukacją a pracą oraz lokalne praktyki instytucjonalne.

Otwartym polem dalszych analiz pozostaje również rola pracodawców i rzeczywistych warunków pracy w kształtowaniu sensu edukacji zawodowej. Dane ilościowe pozwalają wskazać na niedopasowania kompetencyjne i strukturalne napięcia rynku pracy, jednak nie odpowiadają w pełni na pytanie, jak absolwenci szkół zawodowych negocjują swoją pozycję w konkretnych organizacjach i sektorach gospodarki.

Wreszcie istotnym wyzwaniem pozostaje analiza długofalowych skutków uczestnictwa w edukacji zawodowej, nie tylko w kategoriach zatrudnienia, lecz także stabilności biograficznej, poczucia sprawczości i możliwości dalszego rozwoju. To właśnie te obszary wydają się kluczowe, jeśli edukacja zawodowa ma być traktowana nie jako narzędzie krótkoterminowej adaptacji, lecz jako element trwałej polityki społecznej.

Książka ta stanowi zatem nie tyle zamknięcie dyskusji, ile zaproszenie do jej kontynuowania. Pokazuje, że edukacja zawodowa, zwłaszcza w regionach takich jak województwo lubuskie, wymaga myślenia systemowego, wrażliwego na nierówności i uważnego na doświadczenia jednostek. Od tego, czy takie myślenie znajdzie swoje odzwierciedlenie w praktyce polityk publicznych, zależy, czy edukacja zawodowa stanie się realnym narzędziem poszerzania możliwości, a nie jedynie odpowiedzią na dożądane potrzeby rynku pracy.

## Bibliografia

- Aleksander, T. (2009). *Edukacja dorosłych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Autor, D. H., Levy, F., & Murnane, R. J. (2003). The Skill Content of Recent Technological Change: An Empirical Exploration. *The Quarterly Journal of Economics*, 118(4), 1279–1333.
- Ball, S. J. (2003). *Class Strategies and the Education Market: The Middle Classes and Social Advantage*. Routledge.
- Bauman, Z. (2007). *Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty*. Polity Press.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. Sage.
- Beck, U. (2002). *World at Risk*. Polity Press.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Taylor & Francis.
- Biggeri, M., & Ferrannini, A. (2014). *Sustainable human development: A new territorial and people-centred perspective*. Palgrave Macmillan.
- Bonvin, J.-M., & Farvaque, N. (2005). What Informational Basis for Assessing Job-Seekers? Capabilities vs. Preferences. *Review of Social Economy*, 63(2), 269–289.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. Wiley.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. W: J. Richardson (red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (s. 241–258). Greenwood.
- Bourdieu, P. (1998). *Practical Reason: On the Theory of Action*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage.
- Brown, P., Lauder, H., & Ashton, D. (2011). *The Global Auction: The Broken Promises of Education, Jobs, and Incomes*. Oxford University Press.
- Castells, M. (2010). *The rise of the network society* (2<sup>nd</sup> ed.). Wiley-Blackwell.
- CBOS (2023). *Polskie szkoły 2022*. Komunikat z badań nr 2/2023. Warszawa: CBOS

- CEDEFOP (2017). *The changing nature and role of vocational education and training in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- CEDEFOP. (2020). *Vocational Education and Training in Europe, 1995–2035: Scenarios for European VET and Their Implications for Policy-Makers*. Publications Office of the European Union.
- CEDEFOP. (2023). *Vocational Education and Training in Poland: Short Description*. Publications Office of the European Union.
- Cross-Border Regional Labour Market Analysis *Cross-border regional labour market analysis*. (2024). Interreg Brandenburg–Poland Programme / European Union.
- Domański, H. (2007). *Struktura społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Domański, H. (2010). *Struktura społeczna*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Dumais, S. A. (2002). Cultural Capital, Gender, and School Success: The Role of Habitus. *Sociology of Education*, 75(1), 44–68.
- Erikson, R., & Goldthorpe, J. H. (1992). *The Constant Flux: A Study of Class Mobility in Industrial Societies*. Clarendon Press.
- Eurydice. (2023). *Poland: Vocational Education and Training*. European Commission.
- Field, J. (2006). *Lifelong Learning and the New Educational Order* (2<sup>nd</sup> ed.). Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Fihel, A., & Kaczmarczyk, P. (2019). *Migration: A source of labour supply in Poland?* W: A. Grycuk, P. Russel (red.), *Demographic changes, labour market and sustainable development*. Government Population Council.
- Gereffi, G. (2018). *Global value chains and development: Redefining the contours of 21st century capitalism*. Cambridge University Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford University Press.
- Główny Urząd Statystyczny. (2024a). *Ludność. Stan i struktura ludności oraz ruch naturalny w przekroju terytorialnym w 2024 r.* Warszawa: GUS. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/>
- Główny Urząd Statystyczny. (2024b). *Raport o sytuacji społeczno-gospodarczej województwa lubuskiego 2024*. Zielona Góra: Urząd Statystyczny w Zielonej Górze.
- Główny Urząd Statystyczny. (2025). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2024/2025*. Główny Urząd Statystyczny.
- Goldthorpe, J. H. (2000). *On sociology: Numbers, narratives, and the integration of research and theory*. Oxford University Press

- Golinowska, S. (2001). *Polityka społeczna: koncepcje – instytucje – koszty*. Warszawa: Wydawnictwo Poltext.
- Gorzelał, G. (2010). Fakty i mity rozwoju regionalnego. *Studia Regionalne i Lokalne*, 2(40), 5–27.
- Górniak, J. (red.). (2015). *Polska 2030: Kompetencje i kwalifikacje przyszłości*. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Grabowska-Lusińska, I. (2012). *Migracje specjalistów wysokiej klasy w kontekście członkostwa Polski w Unii Europejskiej*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Herbst, M. (2012). Edukacja jako czynnik i wynik rozwoju regionalnego. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Instytut Badań Edukacyjnych. (2019a). *Prognoza zapotrzebowania na pracowników w zawodach szkolnictwa branżowego*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Instytut Badań Edukacyjnych. (2019b). *Uwarunkowania i kierunki rozwoju edukacji zawodowej w Polsce*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Instytut Badań Edukacyjnych. (2025). *Monitoring uczenia się dorosłych w Polsce*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Instytut Badań Edukacyjnych. (2017). *Polska Rama Kwalifikacji. Poradnik dla użytkowników*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kajta, J. (2018). *Wybory edukacyjne młodzieży a kapitał informacyjny*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kajta, J. (2019). *Relacje szkół zawodowych z otoczeniem gospodarczym*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kołodziej, T., Nyćkowiak, J., Szaban, D., Młodzik, L., Gulhan, S., Pochyły, P., Kinal, A., Tyda, A., & Zielińska, M. (2024). *Diagnoza sytuacji dotyczącej kształcenia zawodowego, wyższego i life-long learning w wymiarze formalnym, nieformalnym i pozaformalnym oraz uczenia się dorosłych w województwie lubuskim*. Zielona Góra.
- Kotowska, I. E. (2014). *Rynek pracy i wykluczenie społeczne w kontekście percepcji Polaków – diagnoza społeczna 2013*. Rada Monitoringu Społecznego.
- Kryńska, E., & Kwiatkowski, E. (2019). *Podstawy wiedzy o rynku pracy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life* (2<sup>nd</sup> ed.). University of California Press.
- Lisowski, K. (2025). *Czy to jest dobre miejsce do życia? Plany migracyjne lubuskich uczniów*. Poznań: FNCE.
- Melosik, Z. (2015). *Popularyzacja i socjologia edukacji*. Impuls.

- Mikiewicz, P. (2003). Społeczny los „wykluczonych”. Zasadnicza szkoła zawodowa jako medium marginalizacji. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Sociologia Wychowania*, 15(360), 81–100 XV.
- Ministerstwo Edukacji i Nauki. (2021). Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część szczegółowa). Ministerstwo Edukacji i Nauki. <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/zintegrowana-strategia-umiejtnosci-2030>
- Ministerstwo Edukacji i Nauki. (2022). *Kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Ministerstwo Edukacji i Nauki.
- Ministerstwo Edukacji i Nauki. (2023). *Kierunki rozwoju szkolnictwa branżowego w Polsce*. Ministerstwo Edukacji i Nauki.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2022). *Kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. MEN.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2024). *Program rozwoju Branżowych Centrów Umiejętności*. Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2025). *Informacja o wynikach egzaminów zawodowych*. Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Ministerstwo Funduszy i Polityki Regionalnej. (2021). *Krajowy Plan Odbudowy i Zwiększania Odporności*. Ministerstwo Funduszy i Polityki Regionalnej. <https://www.gov.pl/web/planodbudowy/krajowy-plan-odbudowy-i-zwiekszenia-odpornosci>
- Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej. (2024). *Sprawozdanie z realizacji aktywnych form przeciwdziałania bezrobociu*. Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej.
- Mrozowicki, A. (2011). *Coping with social change: Life strategies of workers in Poland's new capitalism*. Leuven University Press.
- Mrozowicki, A. (2019). *Normalność i prekaryjność. Strategie życiowe młodych pracowników w Polsce*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Najwyższa Izba Kontroli. (2024). *Funkcjonowanie Centrów Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego – informacja o wynikach kontroli*. Najwyższa Izba Kontroli.
- Niezgoda, M. (2011). *Edukacja i nierówności społeczne*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Tworzenie możliwości. Nowe podejście do rozwoju człowieka* (przeł. J. Klimczyk). Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Nussbaum, M.C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Harvard University Press.
- Nyckowiak, J., Szaban, D., Trzop, B., Kołodziej, T., Zielińska, M., Kaźmierczak-Kałużna, I., Lisowska, M., & Szymandera, A. (2025). *Doświadczenia, potrzeby i oczekiwania mieszkańców województwa lubuskiego dotyczące*

- kształcenia zawodowego, wyższego i szeroko rozumianego *life long learning*, w tym kształcenia dorosłych w wymiarze formalnym, pozaformalnym i nieformalnym. Raport z badania. Projekt „Umiejętności tworzą możliwości. Zbudowanie systemu koordynacji i monitorowania regionalnych działań na rzecz kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego oraz uczenia się przez całe życie”. Zielona Góra.
- Ochotnicze Hufce Pracy. (2024). *Raport z działalności wychowawczej i szkoleniowej*. Ochotnicze Hufce Pracy.
- OECD. (2019). *Working Better with Age*. Paris: OECD Publishing.
- Okólski, M. (2012). *Modernising impacts of emigration*. Scholar Publishing House.
- Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości. (2022). *Bilans Kapitału Ludzkiego 2022. Raport z badań*. PARP. <https://www.parp.gov.pl/component/publications/publication/bilans-kapitalu-ludzkiego-2022-raport-z-badan>
- Reay, D. (1998). *Class Work: Mothers' Involvement in Their Children's Primary Schooling*. UCL Press.
- Reay, D. (2004). "It's All Becoming a Habitus": Beyond the Habitual Use of Habitus in Educational Research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 431–444.
- Robeyns, I. (2005). The Capability Approach: A Theoretical Survey. *Journal of Human Development*, 6(1), 93–114.
- Robeyns, I. (2017). *Wellbeing, Freedom and Social Justice: The Capability Approach Re-Examined*. Open Book Publishers.
- Saito, M. (2003). Amartya Sen's Capability Approach to Education: A Critical Exploration. *Journal of Philosophy of Education*, 37(1), 17–33.
- Sawiński, Z. (2012). *Socjologia edukacji*. Wydawnictwo Naukowe Scholar
- Sen, A. (1992). *Inequality Reexamined*. Harvard University Press.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford University Press.
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Harvard University Press.
- Sennett, R. (2006). *The culture of the new capitalism*. Yale University Press.
- Sławiński, S. (2018). *Zintegrowany System Kwalifikacji jako narzędzie polityki na rzecz uczenia się przez całe życie*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Solarczyk-Ambrozik, E. (2004). *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Standing, G. (2011). *The Precariat: The New Dangerous Class*. Bloomsbury Academic.
- Sullivan, A. (2001). *Cultural capital and educational attainment*. *Sociology*, 35(4), 893–912. <https://doi.org/10.1177/0038038501035004006>

- Szaban, D., & Nyćkowiak, J. (2025). *Kształcenie zawodowe w województwie lubuskim. Raport z badania*. Projekt „Umiejętności tworzą możliwości. Zbudowanie systemu koordynacji i monitorowania regionalnych działań na rzecz kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego oraz uczenia się przez całe życie”. Zielona Góra.
- Szaban, D., Nyćkowiak, J., & Zwarycz, P. (2025). *Doświadczenia, potrzeby i bariery działalności organizacji trzeciego sektora, instytucji kultury oraz lokalnych aktywistów/liderów w zakresie realizacji koncepcji lifelong learning w województwie lubuskim. Raport z badania*. Projekt „Umiejętności tworzą możliwości. Zbudowanie systemu koordynacji i monitorowania regionalnych działań na rzecz kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego oraz uczenia się przez całe życie”. Zielona Góra.
- Szaban, D., Nyćkowiak, J., Zwarycz, P., & Zieliński, D. (2025). *Diagnoza stopnia dostosowania kształcenia zawodowego, wyższego i szeroko rozumianego life long learning w wymiarze formalnym, nieformalnym i pozaformalnym oraz uczenia się dorosłych do potrzeb pracodawców. Raport z badania*. Projekt „Umiejętności tworzą możliwości. Zbudowanie systemu koordynacji i monitorowania regionalnych działań na rzecz kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego oraz uczenia się przez całe życie”. Zielona Góra.
- Szafraniec, K. (2011). *Młodzi 2011*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Szkudlarek, T. (red.). (2013). *Edukacja i tożsamość*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sztanderska, U., & Grotkowska, G. (2017). Zmiany na rynku pracy a rozwój kompetencji. W: J. Górniak (red.), *Kompetencje przyszłości*. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Theiss, M. (2014). *Sieci współpracy lokalnej w polityce społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Unterhalter, E. (2003). Education, Capabilities and Social Justice. W: M. Walker, & E. Unterhalter (red.), (2007). *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (s. 7–26). Palgrave Macmillan.
- Unterhalter, E. (2009). *Education*. W: S. Deneulin, L. Shahani (red.), *An Introduction to the Human Development and Capability Approach*. London: Earthscan.
- Urząd Marszałkowski Województwa Lubuskiego. (2020). *Strategia Rozwoju Województwa Lubuskiego 2030*. Urząd Marszałkowski Województwa Lubuskiego. [https://bip.lubuskie.pl/system/obj/34849\\_Strategia\\_Rozwoju\\_Wojewodztwa\\_Lubuskiego\\_2030.pdf](https://bip.lubuskie.pl/system/obj/34849_Strategia_Rozwoju_Wojewodztwa_Lubuskiego_2030.pdf)

- Urząd Marszałkowski Województwa Lubuskiego. (2022). *Fundusze Europejskie dla Lubuskiego 2021–2027*. Urząd Marszałkowski Województwa Lubuskiego. <https://funduszeue.lubuskie.pl/fe-lubuskie-2021-2027>
- Urząd Statystyczny w Zielonej Górze. (2025). *Województwo lubuskie w liczbach 2025*. Zielona Góra: Urząd Statystyczny w Zielonej Górze. <https://zielona-gora.stat.gov.pl/>
- Walker, M. (2006a). *Higher Education Pedagogies: A Capabilities Approach*. Maidenhead: Open University Press.
- Walker, M. (2006b). Towards a Capability-Based Theory of Education Equality. *Prospero*, 12(4), 3–10.
- Walker, M., & Unterhalter, E. (Eds.). (2007). *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*. Palgrave Macmillan.
- Warzywoda-Kruszyńska, W. (2012). *Bieda i wykluczenie społeczne w Polsce (perspektywa lokalna)*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wojewódzki Urząd Pracy w Zielonej Górze. (2023). *Barometr zawodów 2024. Raport podsumowujący badanie w województwie lubuskim*. WUP. <https://barometrzwodow.pl/raporty/raporty-ogolnopolskie/2024/wojewodztwo-lubuskie.pdf>
- Wojewódzki Urząd Pracy w Zielonej Górze. (2024). *Barometr zawodów 2025. Raport podsumowujący badanie w województwie lubuskim*. WUP. <https://barometrzwodow.pl/raporty/raporty-ogolnopolskie/2025/wojewodztwo-lubuskie.pdf>

### Akty prawne

- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 2024 poz. 750 z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Dz.U. 2024 poz. 1606).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2025 poz. 737 z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 2019 r. w sprawie ogólnych celów i zadań kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego (Dz.U. 2019 poz. 316).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz.U. 2019 poz. 391).

## Spis tabel

1. Wybrane charakterystyki zmian na rynku pracy.....	60
2. Wybrane charakterystyki struktury gospodarczej i rynku pracy w powiatach województwa lubuskiego .....	80
3. Liczba szkół i placówek kształcenia zawodowego w województwie lubuskim według powiatów .....	89
4. Typologia powiatów według dostępności edukacji zawodowej .....	94
5. Statystyki opisowe wykształcenia matki – do analizy ANOVA .....	105
6. ANOVA dla zróżnicowania wartości subindeksu uogólnionej wartości edukacji ze względu na typ wykształcenia matki.....	106
7. Statystyki opisowe wykształcenia ojca – do analizy ANOVA.....	106
8. ANOVA dla zróżnicowania wartości subindeksu uogólnionej wartości edukacji ze względu na typ wykształcenia ojca .....	107
9. Statystyki opisowe miejsca zamieszkania – do analizy ANOVA.....	108
10. ....	
ANOVA dla zróżnicowania wartości indeksu uogólnionej wartości edukacji ze względu na typ miejsca zamieszkania .....	108
11. Statystyki opisowe typu szkoły – do analizy ANOVA.....	109
12. ANOVA dla zróżnicowania wartości indeksu uogólnionej wartości edukacji ze względu na typ szkoły.....	110
13. Schemat typologii orientacji edukacyjno-zawodowych uczniów.....	116
14. Zróżnicowanie typów orientacji edukacyjno-zawodowych uczniów według wybranych cech (% w kolumnach*) .....	119
15. Zróżnicowanie typów orientacji edukacyjno-zawodowych dorosłych mieszkańców województwie lubuskiego (%).....	131
16. Zróżnicowanie wartości analizowanych zmiennych związanych z edukacją pozaformalną i motywami rozwijania kompetencji zawodowych – wyniki jednoczynnikowej analizy wariancji (ANOVA) .....	142
17. Istotne statystycznie różnice między poziomami indeksu ryzyka – test Bonferroniego .....	143

---

18. Wyniki jednoczynnikowej analizy wariancji (ANOVA) dla wybranych zmiennych edukacyjnych uczniów.....	149
19. Zależność między indeksem zasobów edukacyjnych a sytuacją finansową gospodarstw domowych uczniów (ANOVA).....	161
20. Dopasowanie modelu regresji porządkowej .....	180
21. Predyktory poziomu przygotowania do pracy – regresja porządkowa.	181
22. Związek między poziomem realnych możliwości edukacyjnych a zadowoleniem ze szkoły .....	183
23. Poziom realnych możliwości edukacyjnych a retrospektywna ocena wyboru szkoły (%).....	185
24. Samoocena podstawowych umiejętności respondentów .....	190
25. Przydatność wiedzy i umiejętności wyniesionych ze szkoły w aktualnej pracy – indywidualny czynnik konwersji.....	193
26. Zgodność pracy z wykształceniem według płci, wykształcenia i wartości edukacji.....	196
27. Przydatność kompetencji szkolnych w pracy według płci, wykształcenia i wartości edukacji.....	197
28. Przerwy w aktywności zawodowej powyżej 3 miesięcy według płci, wykształcenia i wartości edukacji.....	197
29. Bariery instytucjonalne związane z brakiem formalnego potwierdzenia kompetencji – strukturalne czynniki konwersji .....	199
30. Odmowa zatrudnienia z powodu braku certyfikatu/licencji.....	201
31. Brak awansu z powodu braku certyfikatu/licencji .....	201
32. Dopasowanie modelu regresji porządkowej (PLUM) .....	204
33. Czynniki różnicujące poziom capabilities – regresja porządkowa (PLUM) .....	205
34. Functionings a capabilities.....	208
35. Zmienne niewłączone do modelu – statystyki wstępne.....	214
36. Test zbiorowy współczynników modelu regresji logistycznej.....	214
37. Współczynniki regresji logistycznej – predyktory planów kontynuowania nauki .....	215
38. Zależność między poziomem ryzyka a wartością edukacji (dorośli) ....	217
39. Wpływ poziomu ryzyka na gotowość do uczenia się nowego zawodu .	217
40. Współczynniki regresji dla modelu mediowanego: wpływ ryzyka i wartości edukacji na gotowość do zmiany.....	218
41. Wskaźniki dopasowania modelu mediowanego: ryzyko i wartość edukacji jako predyktory gotowości do zmiany .....	218
42. Poziom instytucjonalnych zasobów w powiatach lubuskich.....	228

43. Średni poziom wsparcia informacyjno-doradczego według poziomu zasobów powiatowych.....	231
44. Korzystanie z doradcy zawodowego a poziom zasobów powiatowych (w %) .....	232
45. Indeks przygotowania do życia zawodowego i dalszej edukacji według zasobów powiatowych.....	233
46. Poziom przygotowania szkoły do dalszych działań ucznia według zasobów powiatowych.....	234

## Spis schematów

1. Mechanizm kształtowania wyborów edukacyjno-zawodowych poprzez habitus jako filtr zasobów strukturalnych .....	24
2. Mechanizm konwersji w edukacji zawodowej wg CA.....	36
3. Struktura systemu edukacji zawodowej w Polsce .....	62
4. Drożność ścieżek edukacji zawodowej w Polsce.....	62
5. Struktura Polskiej Ramy Kwalifikacji.....	66
6. Konwersja formalnej oferty edukacji zawodowej w realne możliwości działania.....	157
7. Model analityczny relacji między ryzykiem edukacyjno-zawodowym, aktywnością edukacyjną i gotowością do zmiany w perspektywie cyklu życia .....	212
8. Typy powiatów ze względu na dojrzałość zaplecza współpracy z pracodawcami (%) .....	227

## Spis wykresów

1. Liczba ludności w województwie lubuskim .....	74
2. Saldo migracji w województwie lubuskim .....	75
3. Luki kompetencyjne potencjalnych pracowników w deklaracjach pracodawców (%) .....	82
4. Udział organizacji trzeciego sektora, instytucji kultury oraz lokalnych aktywistów/liderów według powiatów (%) .....	87
5. Dojazdy do szkół a wielkość miejscowości zamieszkania (%).....	91
6. Czas dojazdu do szkoły (%).....	91
7. Czas dojazdu do szkoły a wielkość miejscowości zamieszkania (%).....	92
8. Wykształcenie mieszkańców województwa lubuskiego w perspektywie dynamicznej .....	96
9. Rozkład wartości indeksu uogólnionej wartości edukacji dla uczniów szkół zawodowych .....	103
10. Rozkład wartości indeksu ryzyka dla uczniów szkół zawodowych.....	114
11. Rozkład typów orientacji edukacyjno-zawodowych uczniów szkół zawodowych (w %) .....	119
12. Rozkład wartości indeksu wartości edukacji dla dorosłych mieszkańców województwa lubuskiego.....	124
13. Rozkład wartości indeksu ryzyka edukacyjno-zawodowego dla dorosłych mieszkańców województwa lubuskiego .....	126
14. Typologia dorosłych (%).....	129
15. Podejmowane działania edukacyjne po ukończeniu ostatniej szkoły (%) .....	137
16. Natężenie podejmowanej aktywności edukacyjnej po ukończeniu ostatniej szkoły (%) .....	138
17. Motywy podejmowania aktywności edukacyjnej po ukończeniu ostatniej szkoły (%) .....	138
18. Działania edukacyjne podejmowane przez uczniów szkół zawodowych (%).....	145
19. Plany uczniów związane z podejmowaniem aktywności po ukończeniu szkoły (%).....	147

---

20. Deklarowany najwyższy poziom wykształcenia, jaki chcą uzyskać uczniowie szkół zawodowych (%).....	147
21. Działania uczniów projektowane w sytuacji problemów ze znalezieniem pracy w przyszłości (%).....	148
22. Struktura badanych uczniów według typów szkoły (%).....	155
23. Struktura badanych według powiatu, w jakim znajduje się ich szkoła (%).....	156
24. Posiadane przez uczniów warunki do nauki (%).....	161
25. Formy doradztwa zawodowego (%).....	165
26. Merytoryczne treści doradztwa zawodowego (%).....	166
27. Źródła informacji o szkole (%).....	170
28. Główne miejsca realizacji praktyk zawodowych badanych uczniów (%).....	171
29. Średnia ocena szans zatrudnienia według miejsca odbywania praktyk	172
30. Poziom jakości praktyk zawodowych – wartości syntetycznego indeksu (%).....	173
31. Deklaracje uczniów o możliwości realizacji planów zawodowych w województwie lubuskim (%).....	177
32. Ocena poziomu przygotowania uczniów do życia zawodowego i dalszej edukacji (%).....	179
33. Wykształcenie badanych mieszkańców województwa lubuskiego (%)	189
34. Ocena trudności wiązania końca z końcem przy aktualnym dochodzie gospodarstwa domowego (%).....	189
35. Realne możliwości edukacyjno-zawodowe dorosłych ( <i>capabilities</i> )....	203
36. Gotowość do zdobywania nowych kwalifikacji.....	206
37. Gotowość do zmiany miejsca zamieszkania dla kwalifikacji (%).....	207
38. Realizowane sprawstwa edukacyjno-zawodowe.....	207
39. Gęstość szkół zawodowych w populacji młodzieży w wieku 15–19 lat (%).....	226

Recenzowana monografia podejmuje ważny i aktualny problem społecznego funkcjonowania edukacji zawodowej w kontekście regionalnym. Autorka analizuje ten obszar nie jako wyodrębniony segment systemu oświaty, lecz jako element szerszego układu relacji między instytucjami edukacyjnymi, rynkiem pracy, politykami publicznymi oraz biograficznymi doświadczeniami jednostek. W zaproponowanej perspektywie edukacja zawodowa jawi się jako część swoistego ekosystemu społecznego, w którym krzyżują się uwarunkowania strukturalne, decyzje instytucjonalne oraz strategie życiowe uczniów i dorosłych uczestników kształcenia. Takie ujęcie pozwala wyjść poza dominujące w debacie publicznej uproszczone diagnozy dotyczące niedopasowania kompetencyjnego i spojrzeć na edukację zawodową jako na mechanizm społeczny osadzony w określonych strukturach nierówności oraz lokalnych kontekstach rozwojowych.

Podjęty w monografii problem badawczy ma wyraźne znaczenie zarówno poznawcze, jak i praktyczne. Edukacja zawodowa od wielu lat pozostaje jednym z kluczowych obszarów polityki edukacyjnej i rynku pracy w Polsce, a jednocześnie jest polem napięć między funkcjonalnymi potrzebami gospodarki a społecznymi hierarchiami prestiżu edukacyjnego. W tym sensie praca wpisuje się w szerszą debatę dotyczącą roli systemu edukacji w reprodukcji nierówności społecznych oraz możliwości przeciwdziałania tym procesom poprzez odpowiednio projektowane instytucje edukacyjne. (...)

Książka przygotowana przez Dorotę Szaban stanowi wartościowe i dobrze opracowane studium socjologiczne dotyczące funkcjonowania edukacji zawodowej w kontekście regionalnym. (...) Książka wnosi istotny wkład do badań nad relacjami między edukacją, strukturą społeczną i rynkiem pracy oraz otwiera interesujące perspektywy dalszych analiz dotyczących regionalnych ekosystemów edukacji i kompetencji.

**Z RECENZJI DR. HAB. PIOTRA MIKIEWICZA, PROF. UD DSW**



Rzeczpospolita  
Polska

Sfinansowane przez  
Unię Europejską  
NextGenerationEU



Publikacje naukowe  
i beletrystyka

[www.fnce.info](http://www.fnce.info)

