

# **EDUKACJA OBYWATELSKA DLA KAŻDEGO,**

**czyli o kształtowaniu kompetencji  
obywatelskich w Młodzieżowych  
Ośrodkach Socjoterapii,  
Młodzieżowych Ośrodkach  
Wychowawczych oraz w Szkołach  
Branżowych**

Raport z badań

Elżbieta Świdrowska  
Zuzanna Rokita

## Spis treści

1. WPROWADZENIE	5
2. METODOLOGIA BADAŃ	9
2.1. Cele i założenia badawcze	9
2.2. Definiowanie kompetencji społecznych i obywatelskich	13
2.3. Techniki i metody badawcze	17
2.3.1. Badanie jakościowe	17
2.3.2. Badanie ilościowe	20
2.4. Charakterystyka próby	23
2.4.1. Badania jakościowe	23
2.4.2. Badania ilościowe	26
3. WYNIKI	33
3.1. Badane typy placówek w świetle literatury – analiza desk research	33
3.1.1. Co wiemy o MOS-ach i MOW-ach?	33
3.1.2. Co wiemy o Centrach Kształcenia Ustawicznego i Szkołach Branżowych?	51
3.2. Charakterystyka badanych typów placówek – realia i wyzwania	65
3.2.1. Specyfika funkcjonowania placówek	65
3.2.2. Aktywność społeczna	70
3.3. Rola i znaczenie KO i KS w funkcjonowaniu placówek	81
3.3.1. Jak kadra pedagogiczna postrzega rolę kompetencji społecznych i obywatelskich?	81
3.3.2. Jak kompetencje społeczne i obywatelskie są kształtowane w placówkach?	85
3.3.3. Czynniki sprzyjające rozwijaniu kompetencji społecznych i obywatelskich i czynniki utrudniające ten rozwój	91
3.3.4. Jakiego wsparcia potrzebują placówki?	92
4. WNIOSKI I REKOMENDACJE	101
5. BIBLIOGRAFIA	108

## WPROWADZENIE

Oddajemy w Państwa ręce raport będący wynikiem badań przeprowadzonych w ramach projektu Centrum Edukacji Obywatelskiej Oby Młodzież! (*Civic Education for All*). Celem realizowanego w latach 2019-2020 projektu jest podniesienie jakości edukacji obywatelskiej, w tym rozwijanie kompetencji społecznych i obywatelskich wśród młodzieży o szczególnych potrzebach społeczno-edukacyjnych.

CEO na przestrzeni 25 lat swojej działalności w Polsce zauważyło, że z jego oferty programów edukacji obywatelskiej w znikomym stopniu korzystają placówki, takie jak Młodzieżowe Ośrodki Socjoterapii, Młodzieżowe Ośrodki Wychowawcze czy Szkoły Branżowe (wcześniej: zawodowe) oraz Centra Kształcenia Ustawicznego i Zawodowego. Otwarte pozostawało pytanie, *dlaczego?* Obserwacja ta skłoniła CEO do realizacji projektu Oby Młodzież!, czyli podjęcia próby dostosowania swoich programów edukacji obywatelskiej do warunków i możliwości tego typu placówek.

Niniejsze badania, jako jeden z pierwszych etapów projektu, miały dostarczyć informacji, w jaki sposób kompetencje społeczne i obywatelskie są kształtowane w tego typu placówkach, a także jakie rodzaje wsparcia w zakresie edukacji obywatelskiej warto proponować młodzieży i kadry pedagogicznej. Rekomendacje i wnioski wynikające z badań będą stanowiły istotne narzędzie dla projektowej grupy eksperckiej, pracującej nad dostosowaniem formatów projektów i zawartości materiałów edukacyjnych do potrzeb i realiów placówek.

Badania zostały zaplanowane w taki sposób, by nie tylko były użyteczne na potrzeby projektu CEO, ale także, by były wskazówką dla innych podmiotów podejmujących działania w zakresie edukacji obywatelskiej – pewną inspiracją, jak tematykę tę promować w placówkach bardziej wymagających niż typowa szkoła publiczna.

Badanie realizowane było w okresie od marca do czerwca 2019 roku w całej Polsce, wśród kadry pedagogicznej i dyrektorskiej MOS-ów, MOW-ów i Szkół Branżowych. Badania składały się z komponentu jakościowego i ilościowego, a niniejszy raport jest ich zbiorczą analizą i podsumowaniem. Krótki okres trwania badań, jak również ich ograniczony zakres powoduje, że raport ten nie pokazuje pełnej różnorodności i złożoności poruszanej problematyki, ale jest pierwszym krokiem w refleksji nad stanem edukacji obywatelskiej w badanych typach placówek szkolno-wychowawczych.

Badania realizowane były przez dwuosobowy zespół badaczek – autorek niniejszego raportu – i na każdym etapie konsultowane były z zespołem wdrażającym projekt Oby młodzież! Fundacji Centrum Edukacji Obywatelskiej, będącej podmiotem zamawiającym badania.

Chciałyśmy serdecznie podziękować wszystkim uczestnikom i uczestniczkom badania, którzy poświęcili swój czas na podzielenie się swoimi obserwacjami i doświadczeniami dotyczącymi funkcjonowania ich placówek. Dziękujemy tym, którzy przyjęli nas w swoje progi, ale także tym, którzy poprzez wypełnienie ankiety online umożliwili nam nabranie nieco szerszej perspektywy. Dziękujemy też zespołowi CEO, który cierpliwie znosił badawcze rozterki i z którym w wyniku współpracy udało się sformułować adekwatne pytania i narzędzia badawcze. Dziękujemy recenzentce niniejszego raportu za krytyczne oko, słuszne uwagi i spostrzeżenia. Mamy nadzieję, że niniejszy raport będzie przydatnym narzędziem w planowaniu wsparcia i współpracy z Młodzieżowymi Ośrodkami Socjoterapii, Wychowawczymi i ze Szkołami Branżowymi.

## METODOLOGIA BADAŃ

### 2.1. Cele i założenia badawcze

Badania miały dostarczyć wiedzę o przyczynach niewielkiego udziału takich placówek jak Młodzieżowe Ośrodki Socjoterapii (MOS-y), Młodzieżowe Ośrodki Wychowawcze (MOW-y), Szkoły Branżowe (SzB) i Centra Kształcenia Ustawicznego (CKU) w projektach CEO, a tym samym zdiagnozować, w jaki sposób edukacja obywatelska jest realizowana w tego typu placówkach szkolnych. W założeniu przeprowadzone badania miały służyć nie tylko dostosowaniu wybranych programów CEO do potrzeb tych czterech typów placówek, ale również stanowić wskazówkę dla innych podmiotów, które chciałyby rozpocząć z nimi współpracę z zakresu edukacji obywatelskiej.

Niniejsze badania miały więc na celu:

- określenie, w jaki sposób kompetencje społeczne i obywatelskie są rozumiane i rozwijane przez nauczycieli i wychowawców w czterech typach badanych placówek;
- określenie, czy i w jaki sposób specyfika placówek wpływa na sposób realizacji celów edukacji obywatelskiej;
- zdiagnozowanie, jakie zdaniem kadry pedagogicznej są potrzeby w zakresie rozwoju kompetencji społecznych i obywatelskich wśród młodzieży badanych typów placówek.

Na początku Zamawiający określił 3 obszary wraz z pytaniami badawczymi:

#### ROZWIJANIE KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH I OBYWATELSKICH U MŁODZIEŻY W SZKOŁACH BRANŻOWYCH, MOS-ACH I MOW-ACH

Jak nauczyciele/ki postrzegają i rozumieją kompetencje społeczne oraz obywatelskie?

Czy nauczyciele/ki widzą w swoich placówkach miejsce dla prowadzenia edukacji obywatelskiej? – W jakich aspektach? Poprzez jakie formy pracy i działania? Czy widzą związek rozwijania kompetencji społecznych i obywatelskich z podstawą programową swoich placówek?

Jakie czynniki wpływają pozytywnie, a jakie negatywnie na kształtowanie przez szkołę kompetencji obywatelskich? Czy placówka ma doświadczenia z realizacją projektów bądź działań dotyczących aktywności społecznej?

W jaki sposób pracownicy wspierają działania sprzyjające rozwojowi kompetencji społecznych i obywatelskich u młodzieży?

W jakich formach możliwe jest, zdaniem nauczycieli, rozwijanie kompetencji społecznych i obywatelskich w ich placówkach (podczas lekcji, poza lekcjami, w jakim wymiarze czasowym)?

#### ZAPOTRZEBOWANIE PLACÓWEK NA WSPARCIE W REALIZACJI PROJEKTU

Jakie formy wsparcia w zakresie edukacji obywatelskiej byłyby najbardziej przydatne, biorąc pod uwagę specyfikę placówki?

Jakie są potrzeby nauczycieli/ek różnych szkół i placówek w rozwijaniu kompetencji społecznych i obywatelskich uczniów?

Co może ułatwić realizację działań związanych z aktywnością społeczną młodzieży w placówce, a co może tę realizację utrudnić?

#### ANALIZA DOBRYCH PRAKTYK

Z jakich materiałów i projektów wspierających rozwój kompetencji społecznych i obywatelskich korzystają nauczyciele?

Jakie są przykłady udanych działań wzmacniających kompetencje prowadzonych w placówkach?

Jakiego rodzaju projekty wspierające rozwój kompetencji społecznych i obywatelskich w placówkach są obecnie realizowane przez organizacje pozarządowe/ODN-y lub inne instytucje?

Z racji na ograniczony zasięg i krótki okres trwania badań należy uznawać niniejszy raport za materiał wstępny do bardziej pogłębionej diagnozy sytuacji edukacji obywatelskiej w badanych typach placówek.

## 2.2. Definiowanie kompetencji społecznych i obywatelskich

W badaniu przyjęto definicję kompetencji społecznych i obywatelskich sformułowaną w *Zaleceniu Rady Unii Europejskiej w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie z dn. 22 maja 2018 roku*<sup>1</sup>. Dokument ten określa zakres i znaczenie kompetencji kluczowych, czyli takiego połączenia wiedzy, umiejętności i postaw, których kształtowanie jest niezbędne do samorealizacji jednostki, rozwoju państw i wyrównywania nierówności społecznych. Wśród 8 kompetencji kluczowych znajdują się zarówno kompetencje obywatelskie, jak i społeczne, przy czym te drugie terminologicznie zostały w dokumencie opisane jako element bloku „kompetencji osobistych, społecznych i w zakresie umiejętności uczenia się”. Dla celów badania rozdzielono jednak te kompetencje, traktując każdą z nich oddzielnie.

W oparciu o definicję Rady Unii Europejskiej zespół CEO wraz z badaczkami ustalił następującą definicję obu kluczowych dla badania kompetencji, będącą pewnego rodzaju operacjonalizacją obu pojęć:

*Umiejętności składające się na kompetencje obywatelskie odnoszą się do*

<sup>1</sup> Zalecenia Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie [online] Dostępny w Internecie: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CONSIL:ST\\_9009\\_2018\\_INIT&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CONSIL:ST_9009_2018_INIT&from=EN) (dostęp: 20.05.2019)

*zdolności skutecznego angażowania się, wraz z innymi ludźmi, na rzecz wspólnego lub publicznego interesu, w tym na rzecz zrównoważonego rozwoju społeczeństwa. Obejmuje to krytyczne myślenie i całościowe rozwiązywanie problemów, a także umiejętność formułowania argumentów oraz konstruktywnego uczestnictwa w działaniach społeczności.*

*Kompetencje obywatelskie obejmują popieranie różnorodności społecznej i kulturowej, równouprawnienia płci oraz spójności społecznej, zrównoważonego stylu życia, promowanie kultury pokoju i braku przemocy, gotowość do poszanowania prywatności innych osób oraz przyjmowania odpowiedzialności za środowisko.*

*Natomiast kompetencje społeczne to umiejętności obejmujące zdolność określania swoich możliwości, koncentracji, radzenia sobie ze złożonością, krytycznej refleksji i podejmowania decyzji.*

*Konieczna jest zdolność do konstruktywnego porozumiewania się w różnych środowiskach, do pracy zespołowej i negocjowania. Obejmuje to okazywanie tolerancji, wyrażanie i rozumienie różnych punktów widzenia, a także zdolność tworzenia poczucia pewności i odczuwania empatii.*

W trakcie badania starano się respondentom nie narzucać tak sformułowanej definicji, a raczej szukać sposobów rozumienia i operacjonalizacji tych pojęć przez kadrę pedagogiczną. Powyższa definicja była raczej punktem odniesienia dla badaczy zarówno podczas realizacji badań, jak i w trakcie analizy zebranego materiału.



## 2.3. Techniki i metody badawcze

Niniejszy raport jest analizą zbiorczą materiału zgromadzonego podczas trzymiesięcznych badań, realizowanych metodami ilościowymi i jakościowymi. Badanie jakościowe było główną częścią realizowanych badań i to ono przede wszystkim dostarczyło materiału do niniejszego raportu. Badania ilościowe były ich uzupełnieniem.

### 2.3.1. Badanie jakościowe

Badanie jakościowe obejmowało 2 etapy:

I. Analiza danych zastanych - desk research – obejmująca materiały, takie jak badania, artykuły, bazy dotyczące funkcjonowania wszystkich czterech typów placówek (MOS-ów, MOW-ów, SzB i CKU).

Analiza materiałów zastanych tzw. desk research obejmowała następujące elementy:

- dokumenty prawne określające funkcjonowanie badanych typów placówek;
- materiały analityczne - badania i artykuły naukowe dotyczące badanych typów placówek, w tym materiały przygotowywane przez ORE lub Ministerstwo Edukacji;
- raporty z ewaluacji oświaty;

– strony internetowe losowo wybranych placówek, jak i kluczowych dla tematu instytucji (m.in. Urzędów Pracy w kontekście współpracy z CKU i Szkołami Branżowymi).

TYP DOKUMENTÓW	MOS-y i MOW-y	CKU i SzB
Dokumenty prawne	ok. 12	ok. 20
Raporty badawcze	ok. 15 (w tym 6 raportów ewaluacyjnych z badanych placówek)	ok. 20 (w tym 5 raportów z ewaluacji badanych typów placówek <sup>2</sup> )
Artykuły informacyjne i analityczne	ok. 8	ok. 11
Strony internetowe szkół i instytucji kluczowych dla tematu	ok. 12	ok. 6

Ze względu na ograniczony czas badań, desk research sprowadzał się do materiałów dostępnych online, przy czym warto zauważyć, że zbiór zgromadzonych artykułów nie obfitował w najbardziej aktualne dane. W przypadku MOS-ów i MOW-ów mniej niż połowa publikacji dotyczyła okresu ostatnich pięciu lat, a ostatnich trzech lat zaledwie 4 artykuły, natomiast materiały dotyczące kształcenia ustawicznego oraz branżowego (vel zawodowego) były w większości znacznie starsze – dotyczyły przede wszystkim lat poprzedniego okresu programowania funduszy strukturalnych 2007-2013 oraz związanych z nimi projektów i badań dotyczących rynku pracy i kształcenia zawodowego. Literatura dotycząca szkół branżowych praktycznie nie istnieje, co zapewne związane jest z faktem, że są to podmioty powołane reformą edukacji wdrażanej od dnia 1 września 2017 roku, a więc w momencie badań kończył się drugi rok szkolny jej funkcjonowania. Szczegółowy spis analizowanych materiałów zawiera bibliografia. Autorki są świadome, że dokonany przez nich desk research nie był wyczerpujący. Trudności w dotarciu do aktualnych danych i analiz dotyczących tych dwóch obszarów polskiej edukacji (placówek resocjalizacyjno-rewitalizacyjnych oraz placówek kształcenia zawodowego) świadczą o znikomej dyskusji publicznej nad sposobem ich funkcjonowania. W podrozdziale 3.1. przedstawione zostały dane i informacje, które rzucają światło i tworzą kontekst dla przedmiotu niniejszych badań.

<sup>2</sup> Wśród dostępnych na stronie Systemu Ewaluacji Oświaty raportów, nie znaleziono żadnego dotyczącego badanych dwóch szkół branżowych oraz ani jednego dotyczącego CKU.

### 2.3.1. Badanie jakościowe

II. Badania terenowe studium przypadku – case studies – w wybranych placówkach każdego typu. Pierwotnie zakładano, że każde studium przypadku będzie składało się z:

- 2 pogłębionych wywiadów indywidualnych IDI (z dyrekcją oraz 1 nauczycielem);
- 1 zogniskowanego wywiadu grupowego z nauczycielami i nauczycielkami.

W każdym typie placówek planowano przeprowadzić 2 studia przypadków, czyli w sumie 8 kejsów. Założenie to uległo modyfikacji już na początku badań – analiza desk research oraz trudności w rekrutacji placówek typu CKU doprowadziły zespół Zamawiającego (CEO) do rezygnacji z realizacji badań w placówkach typu CKU. W efekcie przeprowadzono 9 studiów przypadku – po 3 w każdym typie placówek: MOS, MOW i SzB<sup>3</sup>.

Podstawowym narzędziem badawczym był scenariusz zawierający pytania i zadania dla respondentów. W sumie stworzono 3 scenariusze – dwa dla wywiadów indywidualnych; oddzielne dla każdego typu respondenta: dyrekcji i nauczyciela/nauczycielki oraz jeden dla wywiadów fokusowych. Wszystkie narzędzia zostały skonsultowane z zespołem CEO oraz z ekspertką zewnętrzną. Scenariusz obejmował takie kwestie jak:

- Specyfika funkcjonowania placówki i jej młodzieży – sposobu pracy, rodzaju podejmowanych działań społecznych i realizowanych zajęć pozalekcyjnych, sposobu funkcjonowania samorządu szkolnego oraz charakteru współpracy placówki z instytucjami zewnętrznymi;
- Sposób definiowania i postrzegania przez kadrę pedagogiczną roli kompetencji obywatelskich i społecznych w funkcjonowaniu placówek;
- Rodzaje działań i metod stosowanych w placówkach w celu rozwijania kompetencji społecznych i obywatelskich;
- Diagnoza efektywnych form wsparcia w zakresie kompetencji obywatelskich i społecznych oraz diagnoza istniejących w tym obszarze potrzeb młodzieży i kadry.

W ramach scenariusza wykorzystano dwa instrumenty związane z operacjonalizacją pojęcia kompetencji społecznych i obywatelskich. Jeden to lista kompetencji określanych w zaleceniu Rady Unii Europejskiej jako kluczowe<sup>4</sup>, którą respondenci układali w zależności od tego, jaką wagę przykładali do kształtowania poszczególnych kompetencji. Na drugi składała się lista tematów, których poruszanie może służyć kształtowaniu kompetencji społecznych i obywatelskich. Lista ta została utworzona w ścisłej współpracy badaczek z CEO.

Badanie jakościowe zrealizowane zostało w okresie od 10 lutego do 5 kwietnia 2019 r., przy czym badania terenowe objęły okres 3 tyg., począwszy od 15 marca.

<sup>3</sup> Szczegółowy opis doboru próby – patrz pkt. 2.4.1.

<sup>4</sup> Zalecenia Rady z dnia 22 maja 2018 r..., tamże. (dostęp: 20.05.2019)

### 2.3.2. Badanie ilościowe

Badanie ilościowe przeprowadzono metodą CAWI (Computer Assisted Web Interviewing), czyli z zastosowaniem ankiety internetowej, stworzonej i udostępnionej w systemie Profitest. Ankieta została wysłana drogą mailową do wszystkich Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych i Młodzieżowych Ośrodków Socjoterapii oraz do wszystkich Szkół Branżowych w Polsce w oparciu o bazę Systemu Informacji Oświatowej (ok. 2350 rekordów). Ankieta została stworzona na bazie wstępnych wyników badań jakościowych. Na ich podstawie, w porozumieniu z Zamawiającym, podjęto decyzję o zmniejszeniu zakresu ankiety. W efekcie obejmowała ona od 9 do 13 pytań (w zależności od rodzaju odpowiedzi na pytania filtrujące), wszystkie zamknięte, służące głównie zdiagnozowaniu czynników motywujących i blokujących podejmowanie działań z zakresu edukacji obywatelskiej. W szczególności ankieta dotyczyła takich kwestii jak:

- rodzaje działań społecznych realizowanych w placówkach;
- typy kompetencji priorytetowo rozwijanych w placówkach;
- zakres i adekwatność wsparcia w zakresie edukacji obywatelskiej otrzymywanego przez placówki;
- bariery w realizacji projektów z zakresu edukacji obywatelskiej;
- potrzeby dotyczące rodzaju wsparcia w obszarze edukacji obywatelskiej.

Całe badanie ilościowe realizowane było w okresie od 10 kwietnia do 22 maja 2019 roku.

Należy pamiętać, że sposób przeprowadzenia badania nie nosił znamion badania reprezentatywnego, co oznacza, że przedstawianych wyników nie należy ekstrapolować na całą populację badanych placówek. Badanie ankietowe było uzupełnieniem badań jakościowych i tak powinny być traktowane jego wyniki – jako zobrazowanie w szerszej skali istniejącej sytuacji i funkcjonujących mechanizmów.

## 2.4. Charakterystyka próby

### 2.4.1. Badania jakościowe

Ze względu na krótki okres realizacji badania, a także ograniczenia formalno-organizacyjne, zespół CEO, który był odpowiedzialny za rekrutację placówek do badania, zdecydował, że dobór kejsów będzie ograniczony do placówek prowadzących wcześniej projekty z CEO, znajdujących się w wewnętrznych bazach CEO. W ścisłej współpracy z badaczkami uznano, że skoro były to doświadczenia przeważnie jednorazowe (większość podmiotów brała udział w projektach CEO tylko raz), to nie powinny one w istotny sposób zaburzać wyników badania.

Wśród 35 placówek znajdujących się w bazie CEO, dokonano doboru celowego, z uwzględnieniem kilku zmiennych:

- Wielkość miejscowości, w której mieści się placówka;
- Rodzaj placówki szkolnej funkcjonującej w ramach badanego podmiotu;
- Rozkład płci - placówka koedukacyjna, dla dziewcząt, dla chłopców.

Udział placówki w badaniu zależał od dobrej woli dyrekcji placówki i nie wiązała się z nim żadna gratyfikacja oprócz zapewnionego miejsca w projekcie Oby młodzież! Choć proces rekrutacji był trudny, to jedynie w przypadku placówek CKU nie przyniósł on oczekiwanego efektu. Mimo, iż w przypadku CKU rekrutacja prowadzona

była nie tylko w oparciu o bazę CEO, ale także o bazę ogólnopolską, nie udało się znaleźć placówek chętnych do udziału w badaniach. W związku z tym, decyzją zespołu CEO zrezygnowano z prowadzenia badań w CKU, z wyjątkiem jednej placówki, która od lat współpracuje z CEO i była żywo zainteresowana udziałem w badaniach i projekcie.

Finalnie badania jakościowe przeprowadzono w 9 placówkach:

- 3 Młodzieżowych Ośrodkach Socjoterapii;
- 3 Młodzieżowych Ośrodkach Wychowawczych;
- 2 Szkołach Branżowych I Stopnia;
- 1 Centrum Kształcenia Ustawicznego<sup>5</sup>.

Dobór placówek pod kątem rodzaju i wielkości miejscowości, jak również położenia geograficznego przedstawia tabela nr 1. W badanej próbie znalazły się placówki z dużych miast (4), jedna placówka z małego miasta oraz 4 wiejskie. Badane MOS-y i MOW-y należały do placówek niewielkich – mających pod swoją kuratelą maksimum 80 uczniów. Równocześnie wśród szkół branżowych była jedna mała (do 40 uczniów) i jedna duża, która podobnie jak CKU gromadziła do 300 uczniów.

	MOS	MOW	SzB	CKU
woj. mazowieckie	Duże miasto (stołeczne) 60-80 uczniów	Duże miasto (stołeczne) / wieś w gminie wiejskiej 60-80 uczniów		
woj. łódzkie	Duże miasto (powiatowe) 60-80 uczniów			
woj. kujawsko-pomorskie		Wieś w gminie wiejskiej do 40 uczniów	Duże miasto (powiatowe) 300 uczniów	
woj. wielopolskie	Wieś w gminie miejsko-wiejskiej 60-80 uczniów			
woj. małopolskie			Małe miasto (do 20 tys.) do 40 uczniów	Wieś w gminie wiejskiej 300 uczniów

Tabela nr 1 Rozkład próby do badań jakościowych

<sup>5</sup> Badana placówka CKU jest o tyle specyficzna wśród CKU, że dominującym jej elementem jest szkoła branżowa i technikum dla młodzieży, a nie placówki szkolne dla dorosłych (w placówce działa: Technikum Zawodowe, Liceum Zaoczne, Szkoła Branżowa 1 stopnia). Powstała z połączenia dwóch różnych zespołów szkół i funkcjonuje jako jeden organizm, przy czym gros działań społecznych i projekty CEO realizowane są tylko z grupą uczniów technikum, co wynika z zaangażowania konkretnego nauczyciela. Analiza danych z tego studium przypadku traktowane było jako oddzielny byt pokazujący specyfikę kształtowania kompetencji społecznych i obywatelskich w ramach kształcenia zawodowego. Ponieważ jednak wnioski wynikające z tej analizy były tożsame z wynikami dotyczącymi SzB, to na poziomie wniosków i rekomendacji placówka ta została uwzględniona w kategorii szkół branżowych. Jej charakter bowiem i styl pracy bardziej przypomina szkołę branżową niż CKU.

### 2.4.1. Badanie jakościowe

Jeśli chodzi o podział badanych placówek według płci wychowanków, to wśród SzB i CKU były tylko placówki koedukacyjne (z lekką przewagą chłopców ze względu na kształcenie w kierunkach zawodowych typowo męskich), wśród MOS-ów tylko jedna placówka była żeńska, pozostałe zaś – koedukacyjne, natomiast wśród MOW-ów – dwie badane placówki były męskie, a jedna żeńska.

	MOS	MOW	SzB	CKU
Internat	2 - dla wszystkich wych. 1 - miejsca interwencyjne	Dla wszystkich wychowanków	Dla wszystkich wychowanków (1 - przy OHP)	Brak internatu
Dla chłopców		2		
Dla dziewczyn	1	1		
Koedukacyjny	2		2	1

Tabela nr 2 Charakterystyka doboru kejsów pod względem posiadania internatu oraz rozkładu płci

W każdej placówce przeprowadzono:

- Wywiad indywidualny z dyrektorem lub dyrektorką (bądź jego/jej zastępcą/zastępczynią).
- Wywiad indywidualny z tzw. nauczycielem kluczowym, czyli osobą, która jest zaangażowana, dobrze zna uczniów i ich potrzeby i wraz z nimi organizuje różnego typu działania społeczne. Mógł to być zarówno wychowawca, jak i nauczyciel przedmiotowy bądź psycholog czy pedagog.
- Wywiad grupowy z wychowawcami klas (lub pełniącymi tę funkcję w niedalekiej przeszłości). Byli oni nauczycielami różnych przedmiotów. Ze względu na niemożliwość zgromadzenia w jednym momencie kilku wychowawców czasami fokus przybierał formę diady lub triady.

Tym samym badania obejmowały łącznie:

- 18 pogłębionych wywiadów indywidualnych (w tym 8 z dyrekcją<sup>6</sup>, 9 z nauczycielami kluczowymi);
- 9 fokusów (w tym 4 triady i 4 diady, 1 fokus z 16 wychowawcami i 3 pedagogami lub pedagożkami).

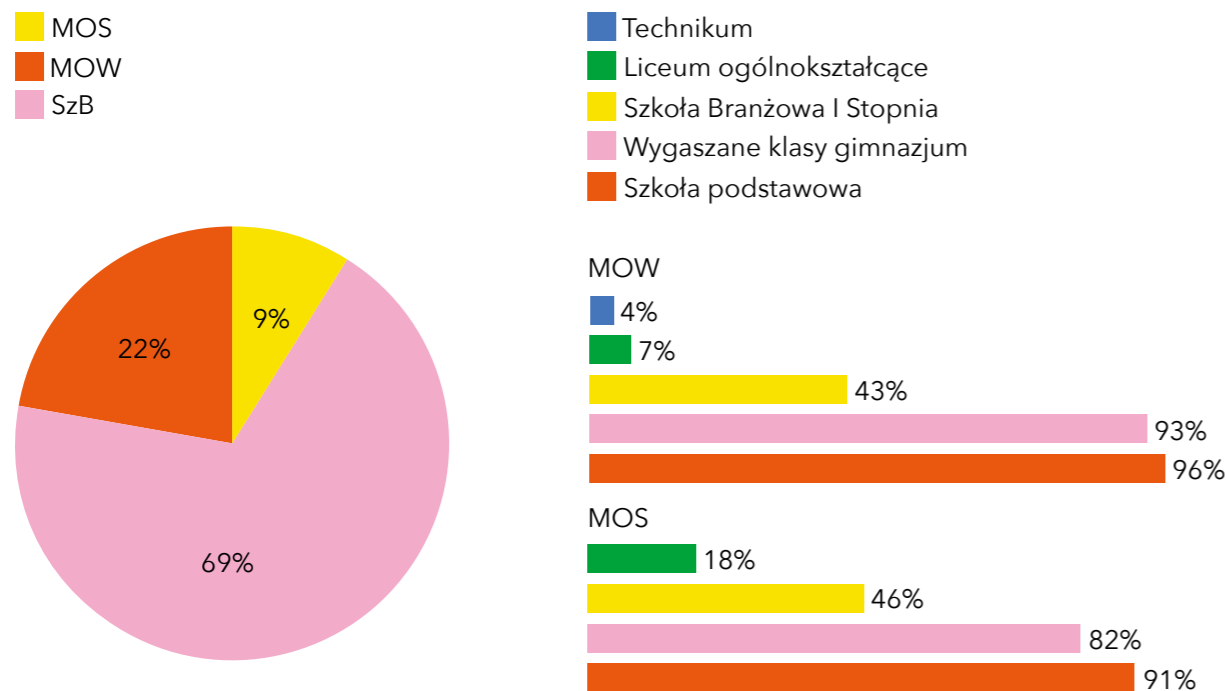
<sup>6</sup> W przypadku jednej placówki, choć dyrekcja wyraziła zgodę na przeprowadzenie badania w placówce, to ostatecznie osobiście nie wzięła udziału w badaniu.

### 2.4.2. Badania ilościowe

W badaniu ankietowym wzięło udział 125 placówek, co stanowi 5% całej populacji badanych placówek. Ankiety wypełniło niemal 30% wszystkich MOW-ów (28%) oraz 13% wszystkich MOS-ów. Choć szkoły branżowe stanowią główną grupę respondentów, to z racji na ich dużą liczebność w całym kraju, badana grupa stanowi 4% tego typu placówek w Polsce.

Można zatem powiedzieć, że choć badanie nie jest reprezentatywne w sensie statystycznym, to fakt, że uczestniczyło w nim 5% wszystkich placówek daje pewną podstawę, by domniemywać, że wnioski z niego wynikające mogą dotyczyć całej populacji<sup>7</sup>.

W badanej próbie obok 69% szkół branżowych, 22% stanowiły MOW-y, a blisko 9% MOS-y [wykres nr 1]. Praktycznie we wszystkich badanych MOW-ach i MOS-ach działają szkoły podstawowe (96% MOW-ów i 91% MOS-ów) oraz wygasane klasy gimnazjum (93% MOW-ów i 82% MOS-ów). Co istotne, około połowa z nich posiada również w swoich ramach szkoły branżowe, podczas gdy licea bywają w nielicznych placówkach [wykres nr 2].



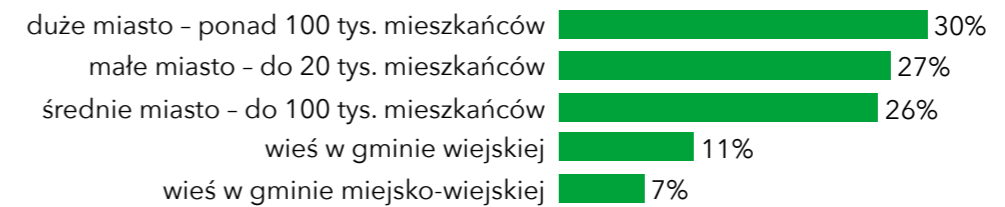
Wykres nr 1 Rozkład rodzaju placówek w próbie (N=124)

Wykres nr 2 Rodzaj placówek a typ szkoły funkcjonującej w ich ramach (N MOS=11, N MOW=28)

<sup>7</sup> Dla porównania, badania realizowane przez takie agencje jak CBOS czy OBOP na reprezentatywnej próbie losowej dorosłych mieszkańców Polski opierają się o próby liczące 2-5% populacji.

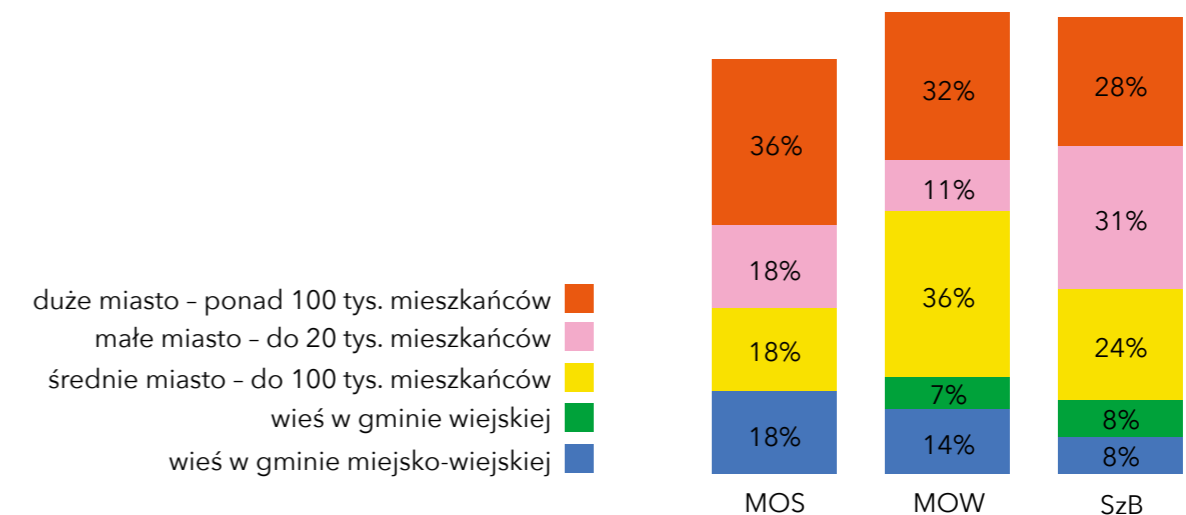
### 2.4.2. Badanie ilościowe

Jeśli chodzi o środowisko społeczne w jakim badane placówki funkcjonują, to w całej próbie blisko 1/3 stanowią placówki z dużych miast, a po około 1/4 mieści się w średnich i małych miastach, a we wsiach około 18% [wykres nr 3].



Wykres nr 3 Badane placówki a wielkość miejscowości (N=124)

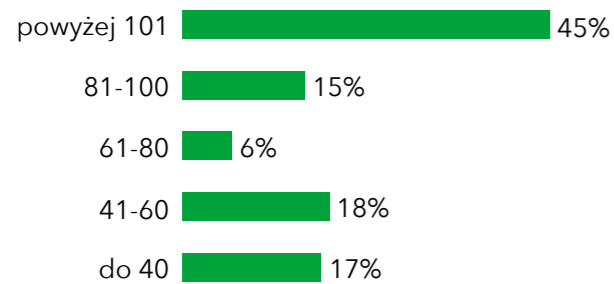
Wśród MOS-ów podobny jest odsetek tych w małych i średnich miastach oraz we wsiach (w gminie wiejskiej), natomiast dwukrotnie więcej jest mieszczących się w dużych miastach. Wśród MOW-ów panuje największe rozproszenie - najwięcej jest tych z małych i z dużych miast (ponad 1/3), natomiast wśród SzB - najwięcej jest ze średnich miast (do 100 tys. mieszkańców; wykres nr 4).



Wykres nr 4 Typy placówek a wielkość miejscowości (N MOS=11, N MOW=28, N SzB=86)

Placówki biorące udział w badaniu to w niemal połowie (45%) placówki duże, obejmujące swoją opieką ponad 100 uczniów, przy czym może to wynikać z dużego odsetka w próbie szkół branżowych. To one w przeważającej mierze są placówkami dużymi - 76% spośród badanych stanowią te z liczbą uczniów przekraczającą 80 osób [wykres nr 6]. Dużych placówek jest najmniej wśród MOW-ów (stanowią blisko 18%), natomiast w przypadku MOS-ów odsetek ten jest dwukrotnie większy

(stanowiąc 36% wszystkich badanych MOS-ów). MOS-y i MOW-y to przeważnie placówki średniej wielkości, wśród których najliczniejszą grupą są te, obejmujące od 40 do 60 uczniów (46% MOS-ów i 36% MOW-ów), ale równocześnie wśród MOW-ów jest sporo placówek małych (do 40 uczniów – 32%).

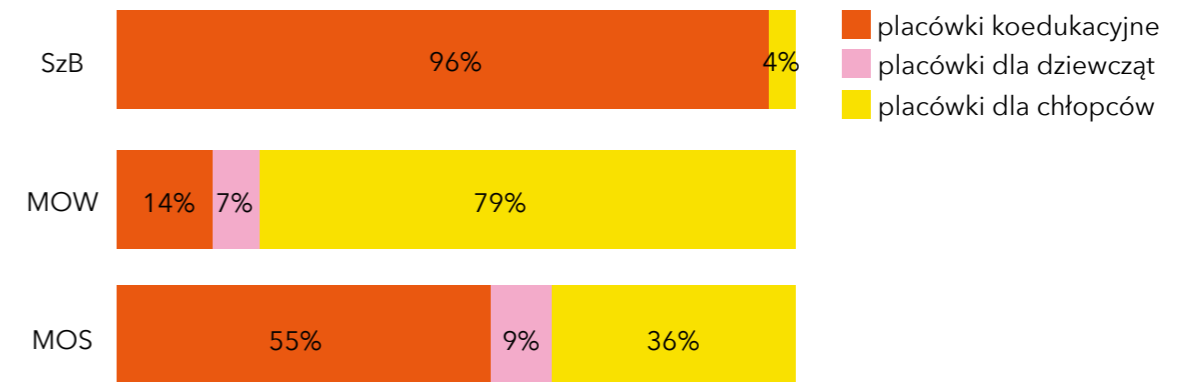


Wykres nr 5 Badane placówki a liczba uczniów i uczennic (N=125)



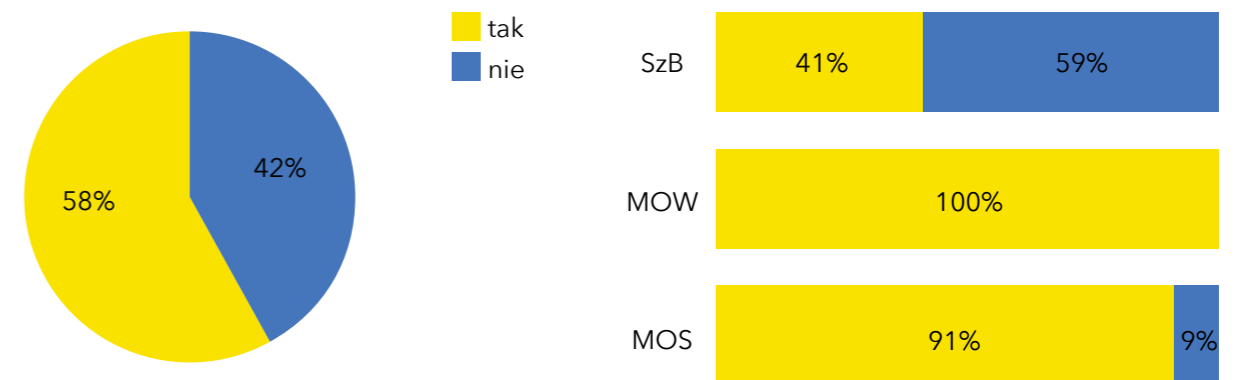
Wykres nr 6 Rodzaj placówki a liczba uczniów i uczennic (N MOS=11, N MOW=28, N SzB=86)

Ponieważ w placówkach badanych jakościowo czynnik płci był istotnym elementem różnicującym ich funkcjonowanie, to czynnik ten został również uwzględniony w badaniach ilościowych. W całej próbie 74% stanowią placówki koedukacyjne, natomiast kolejne 23% placówki męskie. Istotniejszy jest jednak rozkład płci w poszczególnych typach placówek [wykres nr 7]. Widzimy tu pewną tendencję: szkoły branżowe to głównie szkoły koedukacyjne (podobne wrażenie wynikało z badań jakościowych i analizy danych). Wśród MOW-ów jest istotna dominacja placówek męskich (blisko 79% wszystkich badanych MOW-ów wobec 7% żeńskich), natomiast wśród MOS-ów niewiele ponad połowę stanowią placówki koedukacyjne, a drugą co do liczebności grupą są placówki męskie (ponad 36%).



Wykres nr 7 Rozkład płci w poszczególnych typach placówek (N MOS=11, N MOW=28, N SzB=86)

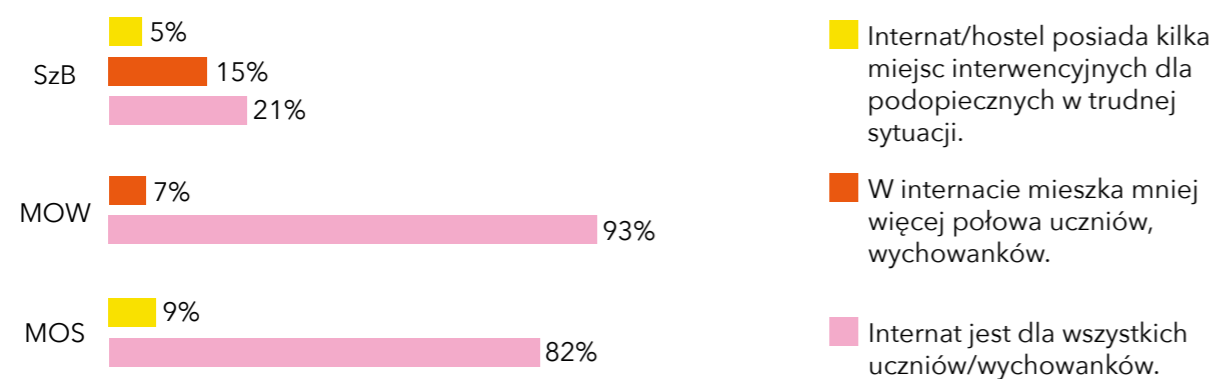
Fakt posiadania lub nie internatu jest istotnym czynnikiem różnicującym możliwości i charakter podejmowanej działalności społecznej, dlatego w badanej próbie pytaliśmy również o ten element. Blisko 60% badanych placówek posiadało internat [wykres nr 8], z czego wszystkie MOW-y i prawie wszystkie MOS-y (91%). W przypadku szkół branżowych ta proporcja jest odwrotna w stosunku do całej próby (60% nieposiadających i 40% posiadających; wykres nr 9).



Wykres nr 8 Czy w ramach placówki funkcjonuje internat?

Wykres nr 9 Czy w ramach placówki funkcjonuje internat? (N MOS=11, N MOW=28, N SzB=86)

Dostępność internatu tj. fakt, czy przebywają w nim wszyscy podopieczni, czy tylko osoby w tzw. sytuacjach kryzysowych, wpływa również na możliwość rozwijania kompetencji społecznych i obywatelskich, stąd takie pytanie w ankiecie.



Wykres nr 10 Typ placówki a rodzaj internatu (N MOS=11, N MOW=28 N SzB=86)

W przypadku MOS-ów i MOW-ów gros placówek z internatem ma pełną jego dostępność dla wszystkich uczniów (odpowiednio 82% i 93%). Różnica polega na tym, że o ile wśród MOW-ów znajdują się takie, które oferują usługę internatu dla połowy podopiecznych (ok. 7% wszystkich MOW-ów), o tyle wśród MOS-ów nie ma takowych, ale są interwencyjne - dla podopiecznych w trudnej sytuacji (9% wszystkich badanych MOS-ów). Wynika to ze specyfiki pracy obu placówek - MOW-y, jako placówki bardziej zamknięte, muszą mieć w swoich strukturach internaty, bo młodzież często przebywa daleko od swoich domów rodzinnych. Szkoły branżowe, jeśli posiadają internat, to nieco mniej niż 1/4 z nich udostępnia go wszystkim uczniom, ale jest sporo takich, w których mieszka połowa uczniów (15%) lub które posiadają tylko miejsca interwencyjne.



## WYNIKI

### 3.1. Badane typy placówek w świetle literatury – analiza desk research

#### 3.1.1. Co wiemy o MOS-ach i MOW-ach?

##### KONTEKST PRAWNY

Młodzieżowe ośrodki socjoterapii oraz młodzieżowe ośrodki wychowawcze od 2004 roku znajdują się w kompetencjach resortu edukacji<sup>1</sup>, przez co ich sposób funkcjonowania reguluje przede wszystkim prawo oświatowe – ustawa z dnia 14 grudnia 2016<sup>2</sup> wraz z szeregiem Rozporządzeń Ministra Edukacji Narodowej.

Organem prowadzącym oba typy ośrodków są władze powiatu, a same placówki mogą być zakładane zarówno przez organy władzy publicznej, jak i przez osoby

<sup>1</sup> Wcześniej ośrodki te podlegały pod resort opieki społecznej, za: Kaniowska T., *Funkcjonowanie młodzieżowych ośrodków wychowawczych i młodzieżowych ośrodków socjoterapii w systemie oświaty* [w:] *Trendy* 4/15, s. 13-17 [online].

<sup>2</sup> Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku - Prawo oświatowe (Dz.U z 2017 r. poz. 60) weszła w życie dn. 1 września 2017.

prawne i fizyczne<sup>3</sup>. Obowiązującą podstawę prawną funkcjonowania MOS-ów i MOW-ów scharakteryzowała Teresa Kaniowska, ekspertka ORE, tworząc *Poradnik prawny dyrektora MOW i MOS*<sup>4</sup>, który uwzględnia zmiany wynikające z reformy oświaty z 2017 r. Jest to przystępny przewodnik po zapisach prawnych, pokazujący równocześnie jak zawiłe jest otoczenie prawne, w ramach którego funkcjonują MOS-y i MOW-y. Nie ma bowiem prawa bezpośrednio dotyczącego tych placówek.

Ich funkcjonowanie zdeterminowane jest szeregiem dokumentów i decyzji Ministerstwa Edukacji, ale i Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej oraz innych ustaw o bardziej ogólnym charakterze. By wyobrazić sobie zawiłość tego systemu wystarczy spojrzeć na listę ustaw, które określają sposób funkcjonowania placówek:

- Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich (z dn. 28.10.1982 r.)
- Ustawa o finansowaniu zadań oświatowych (z dn. 27.10.2017 r.)
- Ustawa o dochodach jednostek samorządu terytorialnego (z dn. 13.11.2003 r.)
- Ustawa budżetowa na dany rok budżetowy
- Ustawa o dochodach jednostek samorządu terytorialnego (z dn. 13.11.2003 r.)
- Ustawa o finansowaniu zadań oświatowych (z dn. 27.10.2017 r.)
- Ustawa o środkach przymusu bezpośredniego i broni palnej (z dn. 24.05.2013 r.)
- Ustawa o świadczeniach opieki zdrowotnej finansowanych ze środków publicznych (z dn. 27.08.2004 r.)
- Ustawa o ochronie zdrowia psychicznego (z dn. 19.08.1994 r.)

Spośród zmian, które nastąpiły w ciągu ostatnich kilku lat, a które dotyczyły MOS-ów i MOW-ów znalazły się m.in. następujące modyfikacje:

- Z dniem 1 stycznia 2012 roku zmieniły się zasady rekrutacji wychowanków do MOS-ów, w wyniku czego MOS-y nie są już miejscem wykonywania środka wychowawczego stosowanego przez sąd wobec nieletniego (ustawa z dn. 9.06.2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej znowelizowała tym samym dotychczasową ustawę z dn. 26.10.1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich)<sup>5</sup>. Decyzją sądu nieletni są kierowani do Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych.
- od 1 stycznia 2012 r. młodzieżowe ośrodki socjoterapii (MOS) przestały być przedmiotem kontroli Krajowego Mechanizmu Prewencji<sup>6</sup>,

3 Granosik M., Gulczyńska A., Szczepanik R., *Klimat społeczny instytucji wychowawczych i jego uwarunkowania. Perspektywa pracowników i wychowanków młodzieżowych ośrodków wychowawczych (MOW) i socjoterapii (MOS)*, [w:] *Zapobieganie wykluczeniu z systemu edukacji dzieci i młodzieży nieprzystosowanej społecznie. Perspektywa pedagogiczna*, red. J. E. Kowalska, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, [online].

4 Kaniowska T., *Poradnik prawny dyrektora MOS i MOW. Aktualizacja zgodna z reformą systemu oświaty z 2017 r.*, ORE, Warszawa 2018 [online].

5 Lisewski R., *Młodzieżowy ośrodek socjoterapii jako ogniwo systemu profilaktyki i terapii dzieci i młodzieży* [w:] *Resocjalizacja Polska 5/2013*, Fundacja Pedagogium, Warszawa 2013, s. 113-126 [online].

6 Krajowy Mechanizm Prewencji, został wprowadzony na podstawie Protokołu Fakultatywnego do Konwencji ONZ w sprawie zakazu stosowania tortur oraz innego okrutnego, nieludzkiego lub poniżającego traktowania albo karania, przyjętego przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w Nowym Jorku dnia 18 grudnia 2002 r. za: Kaniowska T., *Młodzieżowe ośrodki wychowawcze i młodzieżowe ośrodki socjoterapii jako ogniwo lokalnej strategii rozwiązywania problemów dzieci i młodzieży*, ORE, Warszawa 2011 [online].

### 3.1.1. Co wiemy o MOS-ach i MOW-ach?

– a od 18 stycznia 2008 roku zadania Krajowego Mechanizmu Prewencji (KMP) powierzono Rzecznikowi Praw Obywatelskich, któremu od 2009 r. MOW-y przekazują co miesiąc dane o wypadkach nadzwyczajnych<sup>7</sup>.

Zgodnie z definicją stosowaną przez Ośrodek Rozwoju Edukacji<sup>8</sup>:

Młodzieżowe Ośrodki Socjoterapii	Młodzieżowe Ośrodki Wychowawcze
<i>przeznaczone są dla dzieci i młodzieży, które z powodu zaburzeń rozwojowych, trudności w uczeniu się i zaburzeń w funkcjonowaniu społecznym, są zagrożone niedostosowaniem społecznym i wymagają stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy, wychowania i socjoterapii.</i>	<i>przeznaczone są dla dzieci i młodzieży niedostosowanych społecznie, wymagających stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy, wychowania i resocjalizacji jako resocjalizacyjno-wychowawcze, a dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim jako resocjalizacyjno-rewalidacyjne.</i>
<i>*Wychowankowie w wieku 7-24 lat</i>	<i>*Wychowankowie w wieku 11-19 lat</i>

Młodzieżowe ośrodki wychowawcze dzieli się, w zależności od ich charakteru, na:

- 1) resocjalizacyjno-wychowawcze;
- 2) resocjalizacyjno-rewalidacyjne dla młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.<sup>9</sup>

Głównym zadaniem obu typów ośrodków jest przygotowanie wychowanków do życia zgodnego z obowiązującymi normami społecznymi i prawnymi oraz eliminowanie przyczyn i przejawów zaburzeń zachowania (MOS) lub niedostosowania społecznego (MOW)<sup>10</sup>.

W związku z różnym charakterem placówek, różni się też sposób kierowania do nich osób nieletnich:

- do MOS-ów osoba jest kierowana albo na wniosek rodziców, albo na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, wydanego przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną<sup>11</sup>;
- do MOW-ów osoby kierowane są na podstawie postanowienia sądu rodzinnego we współpracy z Ośrodkiem Rozwoju Edukacji oraz starostami, kiedy zostaną wykorzystane inne środki wychowawcze<sup>12</sup>.

7 Tamże.

8 ORE jako instytucja ministerialna, pełni istotną rolę w procesie kierowania młodzieży do określonego ośrodka a także sprawowania kontroli nad jakością funkcjonowania obu typów placówek, definicje za: <https://ore.edu.pl/2017/10/system-kierowania-nieletnich-do-mow-i-mos/> (dostęp 30.03.2019)

9 Kulesza J., *Młodzieżowe ośrodki socjoterapii i młodzieżowe ośrodki wychowawcze w systemie edukacji*, ORE, Sulejówek 2018 [online].

10 Kaniowska T., *Funkcjonowanie młodzieżowych...*, tamże.

11 Tamże.

12 *Działalność resocjalizacyjna młodzieżowych ośrodków wychowawczych*, Raport NIK, Warszawa 2017.

W analizowanej literaturze autorzy niejednokrotnie wymieniają przyczyny umieszczenia młodych osób w obu typach placówek, jednak ponieważ literalnie nie różnią się one między sobą to nie będziemy ich tutaj przytaczać<sup>13</sup>, natomiast warto zwrócić uwagę na wyniki badań przeprowadzone we wrześniu 2014 r. przez Wydział Resocjalizacji i Socjoterapii ORE<sup>14</sup>. Badania te wskazują, iż nierealizowanie obowiązku szkolnego lub nauki (83,8%) jest główną przyczyną umieszczenia nieletnich w MOW-ach. Nieco rzadziej, w 2/3 przypadków, powodem jest też naruszanie zasad współżycia społecznego oraz stosowanie narkotyków i innych środków odurzających [tabela nr 3].

Najczęstsze przyczyny umieszczenia młodej osoby w MOW-ie to:	
Nierealizowanie obowiązku szkolnego lub nauki	83,8%
Naruszanie zasad współżycia społecznego	62,7%
Stosowanie środków psychoaktywnych	59,8%
Popęśnianie czynów zabronionych i karalnych	51,3%
Agresja i przemoc	46,2%
Ucieczki z domu, włóczęgostwo	42,1%
Udział w negatywnych grupach rówieśniczych	19,4%
Autoagresja (próby samobójcze, samookaleczenia)	15,3%
Zachowania wykraczające poza normy moralno- obyczajowe danego społeczeństwa w sferze stosunków seksualnych	5,35
Inne	1%

Tabela nr 3 Przyczyny umieszczenia nieletnich w MOW-ach, za: Kaniowska Teresa; *Funkcjonowanie młodzieżowych ośrodków wychowawczych i młodzieżowych ośrodków socjoterapii...*, str. 15.

13 Informacje te można m.in. znaleźć w: Góralczyk E., *Diagnoza społeczna funkcjonowania Młodzieżowych Ośrodków Socjoterapii z uwzględnieniem form pracy i pomocy wychowankom, analiza potrzeb i problemów wychowanków oraz kadry ośrodków*, ORE, Warszawa 2011 oraz Kulesza Joanna; *Młodzieżowe ośrodki socjoterapii...*, tamże.

14 Kaniowska T., *Funkcjonowanie młodzieżowych...*, tamże. Niestety w artykule nie ma mowy na jakiej próbie realizowane było badanie.

### SPOSÓB FUNKCJONOWANIA

Jak wskazują ekspertki Ośrodka Rozwoju Edukacji<sup>15</sup> jednym z kluczowych cech funkcjonowania zarówno MOS-ów jak i MOW-ów jest zapewnienie wychowankom specjalnej organizacji nauki, metod pracy i wychowania, tj.:

- resocjalizacji i terapii;
- opieki;
- edukacji i rozwoju potencjałów twórczych;
- rozwiązywania problemów emocjonalnych;
- ułatwiania adaptacji społecznej;
- kształcenia samodzielności życiowej;
- przygotowania do pracy zawodowej i życia w rodzinie;
- organizowania i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Powyższym zadaniom MOS-ów i MOW-ów służy ich specyficzna organizacja pracy, która wyróżnia je spośród innych placówek edukacyjnych. Wśród nich najbardziej kluczowe to<sup>16</sup>:

- Opieka całodobowa – we wszystkich MOW-ach oraz tych MOS-ach, które posiadają internat (dla wszystkich podopiecznych lub jako miejsca interwencyjne);
- Całoroczna opieka w placówkach nieferyjnych tj. we wszystkich MOW-ach i w niektórych MOS-ach<sup>17</sup>;
- Możliwość promocji śródrocznej;
- Grupa wychowawcza maksymalnie 16 osobowa, ale optymalnie licząca 12 osób<sup>18</sup>;
- Grupą wychowawczą opiekuje się 2-3 wychowawców;
- Wychowawcy wraz z zespołem do spraw pomocy psychologiczno-pedagogicznej opracowują i realizują w stosunku do każdego wychowanka Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny (IPET), określający:
  - zakres i sposób dostosowania programu wychowania oraz wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych;
  - opis zintegrowanych działań nauczycieli, wychowawców i specjalistów

15 Kulesza J., *Młodzieżowe ośrodki...*, tamże; Kaniowska T., *Funkcjonowanie młodzieżowych...*, tamże.

16 Na podstawie: Lisewski R., *Młodzieżowy ośrodek socjoterapii jako...*, tamże; Kulesza J., *Młodzieżowe ośrodki...*, tamże.

17 MOS-y dzielą się na placówki feryjne (funkcjonujące według kalendarza szkolnego uwzględniającego przerwy świąteczne, feryjne i wakacyjne) oraz na placówki nieferyjne tj. działające cały rok.

18 W analizowanej literaturze istnieją pewne niejasności, jeśli chodzi o zasady co do liczebności grupy wychowawczej, jednak można traktować, że liczba 12 jest optymalna. Jak wskazuje Kaniowska (w: *Poradnik prawny dyrektora MOS i MOW...*) Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz.U. z 2017 r., poz. 649) wskazuje, że oddział szkoły specjalnej dla uczniów niedostosowanych społecznie lub zagrożonych niedostosowaniem społecznym. Optymalną liczbą wydaje się 12. Równocześnie Robert Lisewski pisze, że podstawową formą organizacyjną pracy z wychowankami w młodzieżowym ośrodku socjoterapii jest grupa wychowawcza. Liczba wychowanków w grupie wychowawczej wynosi do 12 osób. Zob. Lisewski R., *Młodzieżowy ośrodek socjoterapii jako...*, tamże.

prowadzących zajęcia z uczniem;  
 – przewidywane formy i okres udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej,  
 – działania wspierające rodziców ucznia oraz zakres współdziałania z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi;  
 – zajęcia rewalidacyjne, resocjalizacyjne i socjoterapeutyczne oraz inne zajęcia odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne ucznia a także zajęcia z zakresu doradztwa zawodowego<sup>19</sup>.

### 3.1. Badane typy placówek w świetle literatury – analiza desk research 41

#### 3.1.1. Co wiemy o MOS-ach i MOW-ach?

#### MOS-Y I MOW-Y W SKALI KRAJU

Liczba MOW-ów i MOS-ów istotnie wzrosła od 2004 roku, kiedy tych pierwszych było w Polsce 45 placówek, zapewniając miejsca dla 2873 podopiecznych, a MOS-ów było zaledwie 9 z 1 337 miejscami, przy czym niemal 90% było miejscami ambulatoryjnymi<sup>20</sup>. Dzisiaj sytuacja wygląda zupełnie inaczej: w całym kraju funkcjonuje 95 MOW-ów i 83 MOS-y (stan na 1.09. i 1.07.2018 roku)<sup>21</sup>, z czego:

2018 rok	MOS	MOW
Rodzaj placówki (publiczne/niepubliczne)	66 publiczne 18 niepubliczne	69 publiczne 26 niepubliczne
Rozkład płci	b.d. <sup>22</sup>	Chłopcy - 66% Dziewczęta - 34%
Rozkład wychowanków pod wzgl. wieku	b.d.	17-19 r.ż. 61% 15-16 r.ż. 30% do 14 r.ż. 9%
Miejsce zamieszkania wychowanków	b.d.	78% - miasto 22% - wieś <sup>23</sup>

Dostępne dane są niekompletne, jeśli chodzi o szczegółowe dane statystyczne dotyczące liczby miejsc i liczby wychowanków znajdujących się pod kuratelą obu typów ośrodków. Ostatnie dane o MOW pochodzą z raportu NIK z 2017 roku, w którym mowa jest o:

- 5830 miejscach dostępnych w MOW-ach w roku 2017,
- z których na dzień 30.07.2017 korzystało 4.701 nieletnich.

Natomiast ostatnie dane, które pozwalają porównać skalę MOS-ów i MOW-ów pochodzą z 2015 roku i wskazują<sup>24</sup>:

2015 rok	MOS	MOW
Liczba oferowanych miejsc	4250	5944
Liczba wychowanków	3820	5800

20 Kaniowska T., *Młodzieżowe ośrodki wychowawcze...*, tamże.

21 Dane ze strony Systemu Kierowania ORE <https://systemkierowania.ore.edu.pl/placowka> (dostęp 31.05.19)

22 Niestety żadne ze znalezionych źródeł nie dysponowały szczegółowymi danymi liczbowymi co do charakterystyki i rozkładu pod względem płci wychowanków MOS-ów.

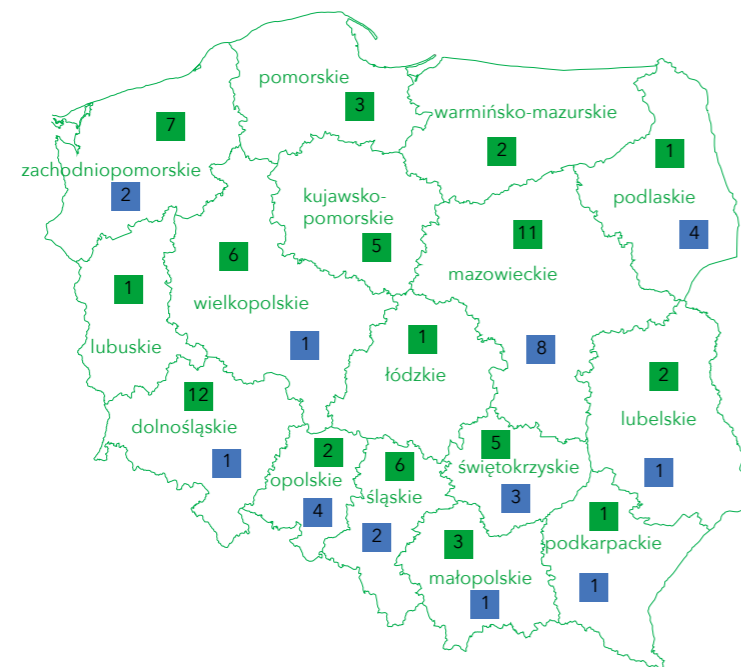
23 Kulesza J., *Młodzieżowe ośrodki socjoterapii...*, tamże.

24 Opracowanie własne na podstawie: Laskowski A., *Informacja o młodzieżowych ośrodkach wychowawczych i młodzieżowych ośrodkach socjoterapii w systemie oświaty w kontekście zgłaszanych do ORE skarg i wniosków, zapotrzebowania na miejsca w MOW, powoływania nowych placówek oraz potrzeby dyskusji o standardach ich funkcjonowania*, ORE, Warszawa 2015, [online].

19 Obowiązek tworzenia IPET nakłada na placówki *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym*, za: Kaniowska T., *Poradnik prawny dyrektora...*, tamże.

W związku ze znaczącym zwiększeniem się liczby placówek na przestrzeni 13 lat, istotnie zmniejszyła się również liczba osób oczekujących na umieszczenie w MOW – w 2004 r. było to ponad 2 tysiące osób<sup>25</sup>, a jak wskazuje raport NIK na dnia 30 czerwca 2017 r. oczekujących było zaledwie 264 nieletnich<sup>26</sup>.

Rozmieszczenie geograficzne MOS-ów i MOW-ów jest podobne na przestrzeni lat – najwięcej placówek jest w woj. mazowieckim i dolnośląskim, a w drugiej kolejności w przypadku MOW-ów w zachodniopomorskim, śląskim i świętokrzyskim, natomiast MOS-ów w łódzkim, wielkopolskim i zachodniopomorskim [mapy nr 1 i 2].

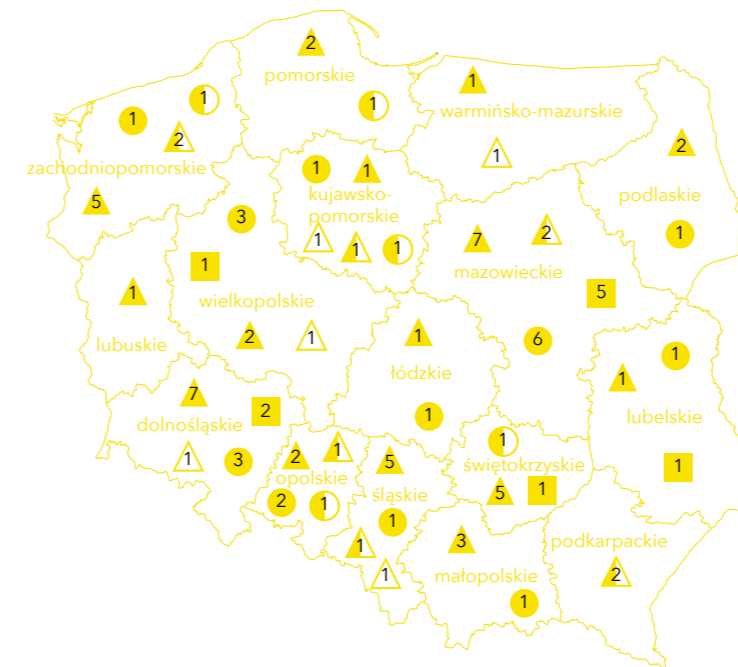


- liczba placówek publicznych
- liczba placówek niepublicznych

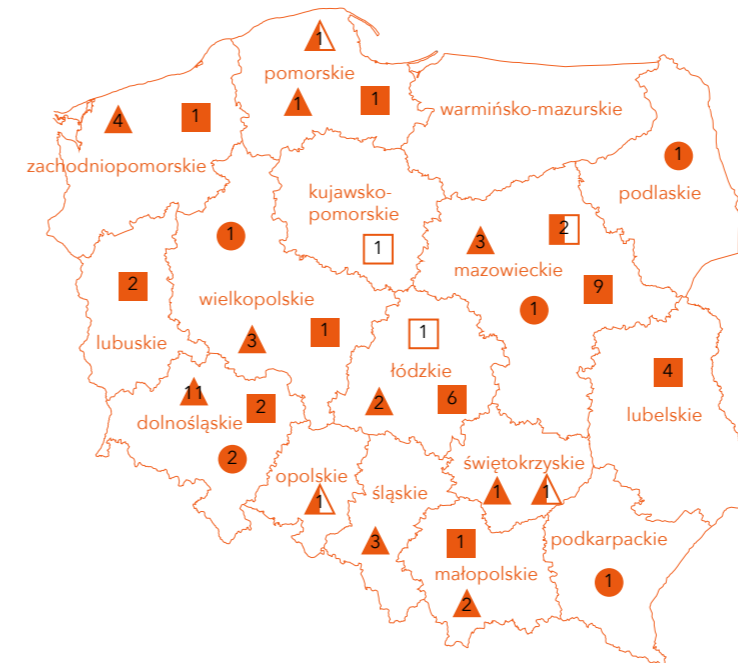
Mapa nr 1 Rozmieszczenie geograficzne MOW-ów wg. stanu na 30.06.2017 z uwzględnieniem podziału na placówki publiczne i niepubliczne, za: Raport NIK 2017, *Działalność resocjalizacyjna młodzieżowych ośrodków wychowawczych...*

25 Kaniowska T., *Młodzieżowe ośrodki wychowawcze i...*, tamże.

26 *Działalność resocjalizacyjna młodzieżowych ośrodków wychowawczych (...)*, Raport NIK..., tamże.



- MOW resocjalizacyjny koedukacja
- ▲ MOW resocjalizacyjny dla chłopców
- MOW resocjalizacyjny dla dziewcząt
- △ MOW resocjalizacyjno-rewalidacyjny dla chłopców
- MOW resocjalizacyjno-rewalidacyjny dla dziewcząt
- ▲ MOW resocjalizacyjny i resocjalizacyjno-rewalidacyjny dla chłopców
- MOW resocjalizacyjny i resocjalizacyjno-rewalidacyjny dla dziewcząt



- MOS socjoterapeutyczny koedukacja
- ▲ MOS socjoterapeutyczny dla chłopców
- MOS socjoterapeutyczny dla dziewcząt
- MOS rewalidacyjny koedukacja
- MOS socjoterapeutyczny i socjoterapeutyczno-rewalidacyjny koedukacja
- ▲ MOS socjoterapeutyczny i socjoterapeutyczno-rewalidacyjny dla chłopców

Mapy nr 2a i 2b Rozkład geograficzny placówek MOS i MOW z uwzględnieniem podziału wg. płci wychowanków, za: Laskowski Andrzej; *Informacja o młodzieżowych ośrodkach wychowawczych i młodzieżowych ośrodkach socjoterapii w systemie oświaty w kontekście zgłaszanych do ORE skarg i wniosków...* (Ogółem: MOW 95, MOS 70 placówek, stan na 31.03.2015)

## KADRA PEDAGOGICZNA

Dostępna literatura nie obfituje w pozycje opisujące czy analizujące sytuację kadry pedagogicznej MOS-ów czy MOW-ów. Jest to temat drugorzędny wobec takich kwestii jak charakterystyka problemów wychowanków, analiza powodów trafiaania do tego typu placówek czy opisu sposobu ich funkcjonowania. Z zastanych materiałów wynika, iż nauczyciele MOS-ów i MOW-ów oprócz wykształcenia przedmiotowego powinni mieć ukończoną pedagogikę resocjalizacyjną lub socjoterapię<sup>27</sup>. Ekspertka ORE T. Kaniowska wskazuje, że z względu na specyfikę pracy obu typów placówek powinni być w niej zatrudnieni różnorodni specjaliści tj.:

- wychowawcy i nauczyciele;
- psychologowie, pedagogowie, terapeuci, specjaliści z zakresu doradztwa zawodowego;
- pielęgniarki z uprawnieniami wydawania leków psychiatrycznych;
- lekarze psychiatrzy;
- pracownicy socjalni;
- instruktorzy zajęć specjalistycznych.

Taki zestaw kadry to raczej utopijny ideał niż realia funkcjonowania placówek. Badania przeprowadzone przez ORE dostarczyły informacji, że w 45 badanych placówkach MOS w roku 2009/2010 zatrudnionych było 853 specjalistów, z czego:

Liczba specjalistów zatrudnionych w 45 MOS-ach w roku 2009/2010		
Specjaliści	Liczba zatrudnionych	Uwagi
wychowawcy	555 stanowiąc 65% wszystkich specjalistów	
psychologowie	106 stanowiąc 12,4% wszystkich specjalistów	w tym 14 lub 20 w jednym ośrodku
pedagogowie	55 stanowiąc 6,4% wszystkich specjalistów	w 2 ośrodkach nie ma ani jednego pedagoga
socjoterapeuci	114 stanowiąc 13% wszystkich specjalistów	w jednym ośrodku jest 43, 17 lub 10 a w 14 ośrodkach nie ma wcale
pielęgniarki	27 stanowiąc 3,2% wszystkich specjalistów	W 26 MOS-ach jest po jednej pielęgniarce, 1 MOS ma dwie pielęgniarki, w 18 MOS-ach nie ma ani 1 pielęgniarki
lekarze	6 stanowiąc 0,7% wszystkich specjalistów	6 ośrodków ma zatrudnionego lekarza

Tabela nr 4 za: Góralczyk Ewa; *Diagnoza społeczna funkcjonowania Młodzieżowych Ośrodków Socjoterapii...* str. 56.

27 Lisewski R., *Młodzieżowy ośrodek socjoterapii jako...*, tamże.

## 3.1. Badane typy placówek w świetle literatury – analiza desk research 45

### 3.1.1. Co wiemy o MOS-ach i MOW-ach?

Na szczególne braki w zakresie służb medycznych zwracała uwagę kilka lat później, bo w 2015 roku Kaniowska<sup>28</sup> a dwa lata temu – w 2019 roku znalazło to potwierdzenie w kontroli NIK<sup>29</sup>.

Niezależnie od systemowych utrudnień w funkcjonowaniu obu typów placówek, kadre nauczycielską i wychowawczą stanowią osoby zwykle bardzo zaangażowane, wykonujące swoją pracę z pasją, świadome konieczności rozwijania w podopiecznych pasji i kreatywności<sup>30</sup>. Kaniowska zwraca uwagę, że predyspozycje i zainteresowania własne nauczycieli są nierzadko brane pod uwagę w procesie rekrutacji do placówki, bo to one stanowią często czynnik sukcesu w późniejszej pracy, w kontakcie z podopiecznym. Na pewno sprzyja temu fakt, że jak wskazują badania z 2011 roku, w roku szkolnym 2009/2010 kadra psychologiczno-pedagogiczna MOS-ów była dość młoda (45% stanowiły osoby w wieku poniżej 35 lat) o stosunkowo krótkim stażu pracy – 43% to osoby o stażu pracy rzędu 2-5 lat.

Badania realizowane w 2011 roku, a dotyczące roku szkolnego 2009/2010 dają nie tylko charakterystykę kadry pedagogicznej MOS-ów, ale też wskazują na zakres otrzymywanego wsparcia oraz istniejące potrzeby kadry pedagogicznej. I tak choć blisko 40% placówek oferuje pomoc w postaci grup wsparcia, to zaledwie 27% z nich proponuje swoim pracownikom superwizję. Jak zauważa Góralczyk: *To oznacza, że praca terapeutyczna i wychowawcza w ośrodkach nie jest na bieżąco monitorowana ani poddana regularnej superwizji*<sup>31</sup>.

Jeśli zaś chodzi o potrzeby dotyczące samorozwoju i wsparcia w zakresie realizowanych działań to nauczyciele i wychowawcy MOS-ów wskazują zarówno na zakres kompetencji i umiejętności, które chcieliby doskonalić, jak i na potrzebne im tematy szkoleń i kursów. Są to m.in.<sup>32</sup>:

#### Rozwój osobisty

- Trening umiejętności interpersonalnych;
- Istota superwizji.

#### Wychowanie:

- Praca metodą społeczności korekcyjnej;
- Mediacje i negocjacje, skuteczne sposoby prowadzenia mediacji rówieśniczej, rozwiązywanie sytuacji konfliktowych w grupie;
- Nowatorskie metody resocjalizacji, nowe metody pracy z dzieckiem, innowacyjne, alternatywne metody pracy z wychowankiem, rozwiązywanie sytuacji problemowych, zastosowanie analizy transakcyjnej do pracy z wychowankami;

28 Kaniowska T., *Funkcjonowanie młodzieżowych...*, tamże.

29 Omówienie raportu NIK na str. 27.

30 Kaniowska T., *Funkcjonowanie młodzieżowych...*, tamże.

31 Góralczyk E., *Diagnoza społeczna funkcjonowania Młodzieżowych Ośrodków Socjoterapii...*

32 Szczegółowa lista wyrażanych potrzeb nauczycieli i wychowawców – tamże, str. 59-67.

- Sposoby wzmocnienia mocnych stron u wychowanków;
- Metody i sposoby rozwijania niekonwencjonalnych zainteresowań;
- Socjoterapia w warunkach MOS – sposoby prowadzenia grup socjoterapeutycznych;
- Edukacja seksualna;
- Nowoczesne metody w edukacji – organizowanie procesu uczenia się, jak uczyć uczniów uczenia się, jak uczyć się szybciej i skuteczniej, metody aktywizujące w procesie nauczania, motywowanie uczniów do nauki, nauczyciele wspomagający, motywowanie do pracy uczniów z obniżonymi możliwościami uczenia się;
- Animacja czasu wolnego, organizowania zajęć pozalekcyjnych, arteterapia, warsztaty rozwijania kreatywności, muzykoterapia, TZA, trening zastępowania agresji ART.

Mówiąc zaś o zapotrzebowaniu na literaturę fachową, nauczyciele i wychowawcy wskazują m.in. na potrzebę poradników z zakresu:

- metod aktywizujących w pracy edukacyjnej i wychowawczej z młodzieżą dorastającą;
- gier i zabaw grupowych, zabaw interaktywnych;
- technik plastycznych (bibułkarstwo, decoupage);
- technik pracy socjoterapeutycznej;
- przezwyciężania braków umiejętności życiowych.

Badania dały również informację o istniejących potrzebach kadry dyrektorskiej oraz potrzeby zmian zarówno w zakresie prawa, jak i sposobu funkcjonowania ośrodków<sup>33</sup>. Dla potrzeb niniejszego badania, a także szukania potencjalnych przestrzeni dla organizacji pozarządowych, które mogłyby wesprzeć proces rozwoju kadr MOS-ów, bardzo istotne wydają się być następujące postulaty:

- nawiązania szerszej współpracy z innymi MOS-ami,
  - dzielenie się wiedzą i doświadczeniem z nowo powstałymi placówkami,
- a wśród najczęściej wymienianych obszarów współpracy, które ośrodki chcą przedyskutować, znajdują się:
- Wypracowane programy, projekty,
  - Wymiana informacji na temat stosowanych metod i form pracy w MOS,
  - Dobre praktyki w pracy terapeutycznej i socjoterapeutycznej.

Spośród badanych 45 ośrodków 51% pozytywnie odpowiedziało na pytanie o gotowość zaprezentowania podczas konferencji swoich sposobów pracy, podzielenia się doświadczeniem. Jak wskazuje Góralczyk:

*Duże znaczenie dla kadry pedagogicznej MOS-u ma podnoszenie kwalifikacji, a także dzielenie się wiedzą i doświadczeniem z pracownikami innych placówek, bezpośrednie wizyty w ośrodkach i rozmowy z kolegami, a także uczestnictwo w zjazdach*

33 Góralczyk E., *Diagnoza społeczna funkcjonowania Młodzieżowych Ośrodków Socjoterapii...*, str. 67-82.

### 3.1. Badane typy placówek w świetle literatury – analiza desk research 47

#### 3.1.1. Co wiemy o MOS-ach i MOW-ach?

*i konferencjach. Istnieje także zapotrzebowanie na dodatkowe kursy, szkolenia i warsztaty, podnoszące kwalifikacje zawodowe i kompetencje osobiste zarówno dyrektorów ośrodków jak i kadry psychologiczno-pedagogicznej<sup>34</sup>.*

Kaniowska<sup>35</sup> zwraca też uwagę, iż wśród form doskonalenia realizowanych przez ORE największym zainteresowaniem cieszyły się dotąd:

- metody twórczej resocjalizacji wg M. Konopczyńskiego;
- kształtowanie kompetencji społecznych z elementami Treningu Zastępowania Agresji z uwzględnieniem profilaktyki uzależnień wg A. Goldsteina.

#### KLIMAT SPOŁECZNY W MOS-ACH I MOW-ACH

Wiele bardzo ciekawych obserwacji i wniosków dostarczają badania klimatu społecznego przeprowadzone od marca do maja 2014 roku w 2 łódzkich MOS-ach i 3 łódzkich MOW-ach przez zespół ekspertów Uniwersytetu Łódzkiego<sup>36</sup>. Autorzy, analizując różne wcześniejsze rozważania i badania dotyczące klimatu społecznego placówek poprawczych, zestawiając je ze swoimi wynikami wskazują m.in., że: *Mimo innych założonych funkcji prawno-społecznych i pedagogicznych (profilaktyka vs resocjalizacja), jakie pełnią omawiane dwa ośrodki, w praktyce posiadają one wiele cech charakterystycznych dla instytucji totalnej<sup>37</sup>.*

Badania te miały charakter głównie ilościowy i obejmowały personel wychowawczy (wychowawców i nauczycieli) oraz wychowanków. Ogółem w badaniu ankietowym wzięły udział 263 osoby, w tym 95 wychowawców/nauczycieli (czyli 62,5% ogółu zatrudnionych) i 168 wychowanków w wieku od 12 do 19 lat.

Badania te zawierają bardzo dużo ciekawych wyników, nad którymi warto się pochylić, planując współpracę z placówkami typu MOW i MOS. Wśród nich wiele dotyczy m.in.:

- postrzeganiu roli wychowawców zarówno przez kadrę jak i przez wychowanków (reedukator, autorytet, osoba kontrolująca);
- potrzeb doskonalenia i rozwoju zawodowego kadry oraz trudności z tym związanych – dla 60% to *bariery finansowe (wysokie koszty kursów, studiów itp.)* a dla 42% nieadekwatność szkoleń do rzeczywistych problemów, z jakimi borykają się nauczyciele w pracy zawodowej;
- sposobu definiowania przez wychowanków „fajności ośrodka”  
*...że mam tutaj jednego ulubionego wychowawcę, na którego mogę liczyć 47,6%*

34 Tamże, str. 83.

35 Kaniowska T., *Funkcjonowanie młodzieżowych...*, tamże.

36 Granosik M., Gulczyńska A., Szczepanik R., *Klimat społeczny instytucji...*, tamże.

37 Tamże, str. 28.

...że wychowawcy proponują nam fajne zajęcia (sport, wyjście do kina itd.) 58,3%

...że zawsze jest ktoś dorosły, kto ma dla mnie czas, pogada, doradzi 42,8%

– sposobu postrzegania przez wychowanków wad funkcjonowania ośrodków<sup>38</sup>:

...że zbyt rzadko możemy wychodzić z ośrodka 56%

...że nie możemy robić rzeczy, które nas interesują 36%

– postrzegania przez wychowanków atrakcyjności sposobów spędzania czasu wolnego. Wychowankowie łączą atrakcyjność czasu wolnego z działaniami realizowanymi razem z wychowawcami:

Atrakcyjny czas z wychowawcami to, kiedy robimy coś fajnego razem w grupie 81%

Formy zorganizowane, „wyjścia”, formy aktywności grupowej zaproponowane przez wychowawcę 69%

Atrakcyjny czas bez wychowawców (czas dla siebie, czas z bliskimi kolegami itp.) 6%

Autorzy badania tworzą też trzy typy pracowników:

1) wychowawców zaangażowanych, negocjujących z wychowankiem i starających się go zrozumieć;

2) wychowawców stawiających na dyscyplinę i podporządkowanie się;

3) wychowawców, którzy mogliby „być bardziej w pracy” (pojęcie zaczerpnięte z wypowiedzi jednego z badanych wychowanków).

Jednym z ciekawych wniosków z badań jest pogląd badanych pracowników ośrodków, że do zmian organizacyjnych, które ulepszyłyby pracę ośrodków oraz zwiększyłyby skuteczność oddziaływań wychowawczych warto zaliczyć zmiany na poziomie współpracy ośrodka z innymi instytucjami tzn.:

– wspólne wyjazdy integracyjne dzieci z różnych ośrodków lub możliwość wyjazdów wychowanków na obozy i kolonie, niekoniecznie jako wychowanków MOS;

– współpraca z instytucjami i organizacjami, które mogą pomóc w rozwijaniu indywidualnych zainteresowań uczniów po zajęciach lekcyjnych;

– współpraca z instytucjami oparta na wymianie doświadczeń i wspólnych działań<sup>39</sup>.

38 Odpowiedź na pytanie: Co Ci najbardziej przeszkadza w ośrodku?

39 Granosik M., Gulczyńska A., Szczepanik R., *Klimat społeczny...*, tamże.

### 3.1.1. Co wiemy o MOS-ach i MOW-ach?

#### AKTYWNOŚĆ SPOŁECZNA, DOBRE PRAKTYKI

W analizowanej literaturze znajdziemy wiele przykładów programów i projektów realizowanych i polecanych przez autorów lub samych pracowników ośrodków.

Są wśród nich m.in.:

– programy rekomendowane, na które składają się zarówno programy instytucji państwowych, jak i organizacji pozarządowych. W 2016 r. powstała strona internetowa zawierająca bazę programów i projektów rekomendowanych [www.programyrekomentowane.pl](http://www.programyrekomentowane.pl). Rekomendacje mogą uzyskać programy, które poddane zostały ocenie przez zespół specjalistów, zgodnie ze standardami i kryteriami jakości określonymi w [Systemie rekomendacji programów profilaktycznych i promocji zdrowia psychicznego](#) oraz [Programie Exchange on Drug Reduction Action \(EDDRA\)](#). System rekomendacji działa na poziomie krajowym od 2010 roku. Jest to zadanie realizowane we współpracy czterech instytucji – Krajowego Biura ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Państwowej Agencji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Ośrodka Rozwoju Edukacji oraz Instytutu Psychiatrii i Neurologii.

– programy i zadania wynikające z programów rządowych, jak np. Bezpieczna i przyjazna szkoła na lata 2014-2016, Bezpieczna+, Program Przeciwdziałania Narkomanii na lata 2012-2015, Narodowy Program Ochrony Zdrowia Psychicznego na lata 2011-2015;

– programy i projekty europejskie z obszaru usamodzielniania się i przygotowywania wychowanków do wejścia na rynek pracy – np. projekt MOS-t w przyszłość realizowany przez MOS w Ustce<sup>40</sup>, Program Damy radę MOS-u w Radzionkowie i Projekt Trampolina Księży Orionistów z MOS-u w Warszawie<sup>41</sup>;

– przykłady dobrych praktyk zawartych w raportach ewaluacyjnych dla poszczególnych placówek<sup>42</sup>;

– przykłady programów realizowanych przez konkretne placówki, które różni autorzy wymieniają w swoich publikacjach – np.

– MOS Rudzienko *Mały Przegląd 57 Międzynarodowa Wystawa Sztuki*

La Biennale di Venezia Sharon Lockhart

– MOS Wrocław *Sen Nocny Letniej: Historia Innego Żołnierza*

– MOS Wrocław *Odciskanie świata*

– MOS nr 3 Warszawa *Możesz pomóc*

– MOS DoMOStwo w Żychlinie – MURAL w Żychlinie, StreetART<sup>43</sup> itp.

40 MOS-t w przyszłość. Wypracowanie nowych form aktywizacji zawodowej dla wychowanków Młodzieżowych Ośrodków Socjoterapii, 2013, [online].

41 Szafrąńska K., *Usamodzielnienie wychowanków młodzieżowych ośrodków wychowawczych* [w:] *Resocjalizacja Polska 12/2016*, PAN, Warszawa 2016, s. 59-75, [online].

42 System Ewaluacji Oświaty – <https://npseo.pl/>

43 Te i inne przykłady dostępne m.in. w artykułach: Kulesza J., *Młodzieżowe ośrodki...*, tamże; Lisewski R., *Młodzieżowy ośrodek...*, tamże.



Przywoływane już badania z 2011 roku 45 placówek wskazują na pewną specyfikę działań społecznych podejmowanych w ośrodkach:

- większość oferowanego wsparcia to zajęcia indywidualne, mniej jest zajęć grupowych;
- 98% ośrodków udziela wychowankom wsparcia np. w postaci rozmów indywidualnych z psychologiem, rozmów wspierających, konsultacji czy wsparcia emocjonalnego w sytuacjach trudnych;
- metodą społeczności terapeutycznej pracuje 19 ośrodków (42%);
- niecałe 40% ośrodków organizuje różnego rodzaju zajęcia z psychologiem - spotkania grupowe, spotkania grup terapeutycznych;
- 17 ośrodków socjoterapii (niecałe 40%) deklaruje, że prowadzi na terenie ośrodka zajęcia socjoterapeutyczne;
- Pozostałe formy zajęć terapeutycznych, często bardzo interesujące, są realizowane jedynie przez pojedyncze placówki:
  - terapię poprzez bajkę, terapię zabawą, tańce integracyjne, ćwiczenia, zabawy grupowe, twórczość plastyczną realizuje 9 ośrodków;
  - zajęcia integracyjno-terapeutyczne, psychoterapia, warsztaty klasowe, warsztaty tematyczne, zajęcia relaksacyjne są prowadzone w 7 ośrodkach;
  - cykliczne spotkania małej i dużej społeczności korekcyjnej, psychodrama, socjodrama, praca w kręgu, odgrywanie scenek czy biblioterapia są prowadzone w jedynie w 4 ośrodkach;
  - mediacje i negocjacje, interwencje kryzysowe, grupa wsparcia dla wychowanków, trening kompetencji społecznych, trening interpersonalny, trening „porozumienie w szkole” i „porozumienie bez przemocy”, warsztaty terapeutyczne, warsztaty psychologiczne i pedagogiczne, spotkania edukacyjno-terapeutyczne, edukacyjne i pedagogiczne a także obozy terapeutyczne realizują 3 placówki.
- Zajęcia teatralne prowadzi 42 % ośrodków
- Zajęcia plastyczne prowadzone są w 27% przebadanych ośrodków;
- Zajęcia muzyczne odbywają się w 8 ośrodkach (18%);
- W 2 ośrodkach działają drużyny harcerskie.

Przywoływane dane pokazują, że rynek działań i projektów społecznych jest szeroki, jednak zwykle są to jednostkowe działania określonych placówek, zaś niewiele jest programów, które kierowane byłyby do większej grupy placówek i generowały między nimi i innymi placówkami edukacyjnymi współpracę i integrację.

#### NADUŻYCIA I BRAKI SYSTEMOWE

Część istniejącej literatury dotyczącej funkcjonowania MOS-ów i MOW-ów dotyczy całościowo lub częściowo nadużyć i niedociągnięć zarówno lokalnych (w poszczególnych placówkach) jak i systemowych. Jak zostało już wspomniane MOS-y i MOW-y regularnie przekazują Rzecznikowi Praw Obywatelskich informacje o nadużyciach i przypadkach nadzwyczajnych, natomiast w zależności od sytuacji (w tym inicjatywności rodzica, czy innego opiekuna) incydenty zgłaszane są również do Rzecznika Praw Dziecka. Są to mechanizmy umożliwiające kontrolę i reagowanie na sytuacje niepożądane, takie jak przemoc fizyczna, psychiczna czy symboliczna i które dzięki szybkiej reakcji nierzadko są powodem wszczęcia postępowania<sup>44</sup>.

Te i inne obserwacje i zgłoszenia spowodowały, że kontrolę placówek typu MOW przeprowadziła w pierwszej połowie 2017 roku Najwyższa Izba Kontroli<sup>45</sup>. Objęła ona 14 publicznych MOW-ów z 5 województw, których kontroli poddane zostały 4 lata funkcjonowania: okres 2012 – 2016. Kontrola ta dotyczyła przede wszystkim takich zagadnień jak:

- czy proces resocjalizacji prowadzony w MOW jest skuteczny?
- na ile pomoc oferowana wychowankom po opuszczeniu placówek umożliwia im akceptowalne społecznie i zgodne z prawem funkcjonowanie w społeczeństwie?

Jednym z podstawowych wniosków wynikających z kontroli to stwierdzenie, że system, w którym funkcjonują MOW-y nie gwarantuje skutecznej resocjalizacji, czego przejawem są następujące obserwacje:

W większości kontrolowanych ośrodków brakowało adekwatnej do potrzeb wychowanków opieki psychologiczno-pedagogicznej.

W procesie resocjalizacji nie wykorzystywano skutecznie potencjału jakim jest indywidualizacja edukacji, terapii i usamodzielniania. Wymagane prawem Indywidualne Programy Edukacyjno-Terapeutyczne (IPET), które mają pomóc w zaplanowaniu działań wychowawczych wobec każdego z nieletnich, wyglądały w wielu przypadkach na sporządzone szablono.

Zauważane są problemy z zastosowaniem pracy fizycznej jako środka w procesie resocjalizacji. Izba podziela uwagi Rzecznika Praw Obywatelskich dotyczące niedopuszczalności umieszczania przez MOW pracy fizycznej w katalogu kar. Praca nie może być bowiem karą dla wychowanka.

NIK dostrzega wysiłek dyrektorów MOW i wychowawców na rzecz resocjalizacji oraz docenia podejmowane przez nich działania dla dobra wychowanków. Jednak

44 Jeden z przypadków takiej reakcji opisany jest w: *Informacja o działalności Rzecznika Praw Dziecka za rok 2012 oraz uwagi o stanie przestrzegania praw dziecka*, Warszawa 2013, [online].

45 *Działalność resocjalizacyjna młodzieżowych ośrodków wychowawczych...*, Raport NIK..., tamże.

choć realizowane programy i projekty ukierunkowane na wzmocnienie efektów procesu resocjalizacji mogły mieć pozytywny wpływ na postawę wielu nieletnich, to jednak wciąż około 30% spośród byłych wychowanków MOW, których los zbadała NIK, wchodziło w konflikt z prawem. Z upływem lat, licząc od czasu opuszczenia MOW, odsetek ten niestety wzrastał. I tak wśród objętych badaniem NIK wychowanków, którzy opuścili MOW w roku 2012, aż 60% weszło w konflikt z prawem.

Znaczna większość (12 spośród 14 objętych kontrolą placówek) nie prowadziło monitoringu losów byłych wychowanków. Kontrolowane placówki nie dysponowały np. informacjami o wychowankach podejmujących naukę lub pracę, skazanych wyrokiem sądu oraz realizujących IPU.

W większości MOW wystąpiły przekroczenia dopuszczalnej liczby wychowanków w grupach wychowawczych oraz uczniów w oddziałach szkolnych. Blisko połowa skontrolowanych MOW-ów oferowała gotowość przyjęcia większej liczby wychowanków niż przewidują to standardy zalecane przez Rzecznika Praw Dziecka.

W związku z dokonaną kontrolą NIK proponuje w swym raporcie wnioski i rekomendacje na poziomie systemowym i lokalnym:

#### I. Wnioski systemowe – Ministerstwo Edukacji

- Wyspecjalizowanie kilkunastu w skali kraju MOW-ów, zajmujących się przeprowadzeniem terapii w zakresie uzależnień, opieki w związku z ciężką i macierzyństwem oraz wzmożonego nadzoru ze względu na zachowania agresywne.
- Przygotowanie i wdrożenie, w porozumieniu z innymi organami władzy, rozwiązań umożliwiających pracownikom MOW-ów przeprowadzanie, w uzasadnionych zachowaniem wychowanka przypadkach, kontroli jego rzeczy osobistych oraz wstępnych testów na zawartość alkoholu lub środków odurzających, za zgodą wychowanka i po wcześniejszym wyrażeniu zgody przez opiekunów prawnych.
- Wypracowanie standardów postępowania dla osób pełniących rolę opiekuna usamodzielnienia oraz możliwości weryfikacji wykonywanych przez nie zadań.
- Zwiększenie bezpieczeństwa nieletnich oraz ich opiekunów podczas wykonywania czynności konwojowych przez pracowników MOW.

#### II. Dyrektorzy MOW i organy prowadzące MOW

- Zapewnienie opieki pedagogiczno-psychologicznej w tygodniowym wymiarze godzin adekwatnym do potrzeb i liczby wychowanków, który pozwalałby na prowadzenie zindywidualizowanej i długofalowej opieki.

#### III. Dyrektorzy i wychowawcy MOW

- Monitorowanie losów byłych wychowanków.
- Większe przywiązanie do wdrażania i monitorowania Indywidualnych Programów Edukacyjno-Terapeutycznych (IPET).

W raporcie NIK prócz szczegółowo opisanych obszarów do zmian, pojawia się też wiele przykładów dobrych praktyk ze wskazaniem nazw konkretnych MOW-ów.

### 3.1.2. Co wiemy o Centrach Kształcenia Ustawicznego i Szkołach Branżowych?

#### 3.1.2. Co wiemy o Centrach Kształcenia Ustawicznego i Szkołach Branżowych?

##### KONTEKST PRAWNY

Reforma edukacji wprowadzona ustawą z dn. 14 grudnia 2016<sup>46</sup>, a wdrażana w życie od 1 września 2017 roku zmieniła dotychczasowy system oświaty, w tym cały cykl edukacyjny i typologię placówek oświatowych. Obok likwidacji gimnazjów, reforma powołała do życia szkoły branżowe, tworzone na bazie wcześniejszych szkół zawodowych wraz z przekształceniem lub włączeniem gimnazjum do nowego typu szkoły. Wprowadzono dwustopniowy system edukacji zawodowej, na który składa się:

- 3 letnia szkoła branżowa I stopnia;
- 2 letnia szkoła branżowa II stopnia.

Tym samym okres kształcenia zawodowego został zwiększony z czterech do pięciu lat. Zmiana nazwy z określenia *szkoła zawodowa* na *szkoła branżowa* miała zdjąć odium ciężące na szkolnictwie zawodowym i tym samym zachęcić uczniów do podejmowania kształcenia zawodowego.

Czas realizacji badania, przypadający na rok szkolny 2018/2019, był zaledwie drugim rokiem funkcjonowania szkół branżowych I stopnia, natomiast rozpoczęcie funkcjonowania szkół branżowych II stopnia zaplanowano długo po zakończeniu badań tj. jesienią 2020 roku, kiedy pojawią się pierwsi absolwenci szkoły branżowej I stopnia.

Jak informuje Ministerstwo Edukacji: *Ukończenie branżowej szkoły I stopnia (po zdaniu egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w danym zawodzie) umożliwi uzyskanie wykształcenia zasadniczego zawodowego i otrzymanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe. Absolwenci liceum ogólnokształcącego, technikum i branżowej II stopnia otrzymają jedno takie samo świadectwo dojrzałości<sup>47</sup>.*

Tym samym reforma wprowadziła dwa typy wykształcenia branżowego – zasadnicze i średnie. Ukończenie branżowej szkoły I stopnia umożliwia uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w danym zawodzie, a także dalsze kształcenie w branżowej szkole II stopnia kształcącej w zawodzie. Natomiast ukończenie branżowej szkoły II stopnia umożliwia uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe w zawodzie nauczonym na poziomie technika, po zdaniu egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w danym zawodzie, a także uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego.

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

47 *Dobra szkoła. Reforma Edukacji. Najważniejsze zmiany. Pytania i odpowiedzi*, MEN, [online].

Rok po wprowadzeniu w życie ustawy *Prawo oświatowe* prawodawca wprowadził jej aktualizację na mocy Ustawy z dnia 22 listopada 2018 r. o zmianie ustawy *Prawo oświatowe, ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw*<sup>48</sup>. Najważniejsze zmiany wprowadzone tą nowelizacją, a dotyczące szkolnictwa branżowego to m.in.:

- wzmocnienie udziału pracodawców w kształceniu zawodowym;
- cykliczna prognoza zapotrzebowania na zawody;
- wprowadzenie stażu uczniowskiego;
- wprowadzenie obowiązku przystępowania przez uczniów do egzaminu zawodowego jako warunku ukończenia szkoły;
- zmiany w egzaminie zawodowym;
- zmiany w organizacji szkół i placówek;
- obowiązkowe szkolenia branżowe dla nauczycieli kształcenia zawodowego;
- nowe zasady finansowania szkół kształcących w zawodach;
- dofinansowanie pracodawcom kosztów kształcenia uczniów w zawodach deficytowych<sup>49</sup>.

Równocześnie działanie publicznych placówek prowadzących kształcenie ustawiczne dla dorosłych regulują<sup>50</sup>:

- Ustawa *Prawo oświatowe* z dnia 14 grudnia 2016r. (Dz.U. z 2017r. poz. 59, tekst ujednolicony Dz.U. z 2018r. poz. 996), która wprowadza i zachęca do tworzenia Centrów Kształcenia Ustawicznego i Praktycznego, czyli łączenia dwóch wcześniej istniejących typów placówek (CKU i CKP),
- Ustawa *Przepisy wprowadzające ustawę. Prawo oświatowe* z dnia 14 grudnia 2016r. (Dz.U. z 2017r. poz. 60),
- Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 lutego 2014r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych (Dz.U. 2014 poz. 622).

Ustawom towarzyszy szereg rozporządzeń, które określają szczegóły funkcjonowania zarówno szkół branżowych, jak i centrów kształcenia ustawicznego i praktycznego. Są to m.in.:

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego

48 Ustawa z dnia 22 listopada 2018 r. o zmianie ustawy - *Prawo oświatowe, ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw*, (Dz.U. z 2018 r., poz. 2245).

49 *Zmiany w szkolnictwie branżowym - nowelizacja ustawy Prawo oświatowe*, [online]. Dostępny w Internecie: <http://kuratorium.waw.pl/pl/informacje/aktualnosci/13288.Zmiany-w-szkolnictwie-branzowym-nowelizacja-ustawy-Prawo-oswiatowe.html> (dostęp 15.04.2019)

50 *Instytucje kształcenia dorosłych*, [online]. Dostępne w Internecie: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/euyndice/content/main-providers-53\\_pl](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/euyndice/content/main-providers-53_pl) (dostęp 15.04.2019)

### 3.1.2. Co wiemy o Centrach Kształcenia Ustawicznego i Szkołach Branżowych?

dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej<sup>51</sup> - które w załączniku nr 4 zawiera podstawę programową kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 lipca 2017 r. w sprawie ramowych statutów: publicznej placówki kształcenia ustawicznego, publicznej placówki kształcenia praktycznego oraz publicznego ośrodka dokształcania i doskonalenia zawodowego.

- Rozporządzenie Ministra w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach z dn. 31 marca 2017 roku<sup>52</sup>, które określa szczegółowo cele i zakres kształcenia zawodowego:

Celem kształcenia zawodowego jest przygotowanie uczących się do życia w warunkach współczesnego świata, wykonywania pracy zawodowej i aktywnego funkcjonowania na zmieniającym się rynku pracy<sup>53</sup>.

W rozporządzeniu z dn. 31 marca 2017 roku ustawodawca opisuje, zgodnie z ideą europejskich ram kwalifikacji<sup>54</sup>, wiedzę i umiejętności oraz kompetencje personalne i społeczne, które uczy się nabywają w procesie kształcenia zawodowego. Są one opisane językiem efektów kształcenia, które obejmują:

- 1) efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów, w tym kompetencje personalne i społeczne;
- 2) efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach obszaru kształcenia, stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodzie lub grupie zawodów;
- 3) efekty kształcenia właściwe dla kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach.

Kompetencje personalne i społeczne są tam określone następująco:

Uczeń:

- 1) przestrzega zasad kultury i etyki;
- 2) jest kreatywny i konsekwentny w realizacji zadań;
- 3) potrafi planować działania i zarządzać czasem;
- 4) przewiduje skutki podejmowanych działań;
- 5) ponosi odpowiedzialność za podejmowane działania;
- 6) jest otwarty na zmiany;
- 7) stosuje techniki radzenia sobie ze stresem;
- 8) aktualizuje wiedzę i doskonali umiejętności zawodowe;

51 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 (Dz.U. poz. 356 oraz z 2018 r. poz 16.79).

52 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 marca 2017 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz. U. z 2017 r. poz. 860).

53 Tamże.

54 Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (Dz. Urz. UE C 111 z 06.05.2008).

- 9) przestrzega tajemnicy zawodowej;
- 10) negocjuje warunki porozumień;
- 11) jest komunikatywny;
- 12) stosuje metody i techniki rozwiązywania problemów;
- 13) współpracuje w zespole.

Rozporządzenie to określa też efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów oraz efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach poszczególnych obszarów i grup zawodów, natomiast na stronie Ośrodka Rozwoju Edukacji znaleźć można projekty programów nauczania każdego zawodu opracowane zostały w latach 2018-2019 w oparciu o projekt podstawy programowej kształcenia w zawodzie w ramach inicjatywy *Partnerstwo na rzecz kształcenia zawodowego. Etap 3. Edukacja zawodowa odpowiadająca potrzebom rynku pracy*<sup>55</sup>.

Warto jednak zauważyć, że proces zmian w kształceniu zawodowym i ustawicznym rozpoczął się wraz z wcześniejszą reformą edukacji z 1 września 2012 roku, kiedy weszły w życie zmienione akty prawne, dzięki którym ułatwione zostało uzyskanie wykształcenia zawodowego, uzupełnienie kwalifikacji i kształcenie w nowym zawodzie. Kluczowe zmiany wdrażane od 2012 roku to:

- dostosowanie struktury szkolnictwa do założeń kształcenia zawodowego i ustawicznego;
- zmodyfikowanie klasyfikacji zawodów szkolnych;
- wdrożenie podstawy programowej kształcenia w zawodach opisanej językiem efektów kształcenia;
- ujednoczenie systemu egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe i otwarcie go na efekty uczenia się.

55 Projekty programów nauczania zawodu 2018 – 2019, [online]. Dostępny w Internecie: <https://ore.edu.pl/2019/04/projektyprogramownauczaniazawodu/> (dostęp 15.04.2019)

### 3.1.2. Co wiemy o Centrach Kształcenia Ustawicznego i Szkołach Branżowych?

Obecnie obowiązujące definiowanie kompetencji personalnych i społecznych nabywanych w ramach kształcenia zawodowego jest bardzo zbliżone do tego określonego rozporządzeniami 2012 roku<sup>56</sup>:

KPS (kompetencje personalne i społeczne)	
Reforma 2012	Reforma 2017
Uczeń: 1) przestrzega zasad kultury i etyki; 2) jest kreatywny i konsekwentny w realizacji zadań; 3) przewiduje skutki podejmowanych działań; 4) jest otwarty na zmiany; 5) potrafi radzić sobie ze stresem; 6) aktualizuje wiedzę i doskonali umiejętności zawodowe; 7) przestrzega tajemnicy zawodowej; 8) potrafi ponosić odpowiedzialność za podejmowane działania; 9) potrafi negocjować warunki porozumień; 10) współpracuje w zespole.	Uczeń: 1) przestrzega zasad kultury i etyki; 2) jest kreatywny i konsekwentny w realizacji zadań; 3) potrafi planować działania i zarządzać czasem; 4) przewiduje skutki podejmowanych działań; 5) ponosi odpowiedzialność za podejmowane działania; 6) jest otwarty na zmiany; 7) stosuje techniki radzenia sobie ze stresem; 8) aktualizuje wiedzę i doskonali umiejętności zawodowe; 9) przestrzega tajemnicy zawodowej; 10) negocjuje warunki porozumień; 11) jest komunikatywny; 12) stosuje metody i techniki rozwiązywania problemów; 13) współpracuje w zespole.

Tabela nr 5 Opracowanie własne na podstawie: *Kształcenie zawodowe i ustawiczne. Vademecum. Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej Warszawa 2013* oraz *Rozporządzenie Ministra w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach z dn. 31 marca 2017 roku*.

Podczas trwania badań Narodowa Izba Kontroli opublikowała Raport o zmianach w systemie edukacji<sup>57</sup>, w którym jednoznacznie ocenia, że *wprowadzone w niecałe dziewięć miesięcy zmiany w systemie oświaty zostały nierzetelnie przygotowane i wdrożone. Minister nie dokonał rzetelnych analiz finansowych i organizacyjnych skutków reformy. Już teraz część dyrektorów szkół wskazuje na potrzebę ich zmiany, bo nie są one dostosowane do możliwości uczniów*.

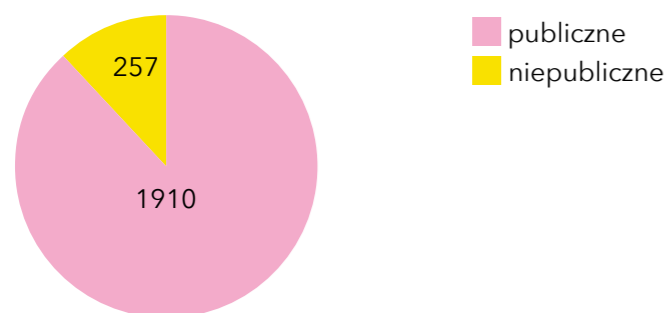
56 *Kształcenie zawodowe i ustawiczne. Vademecum*, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2013, [online]

57 *Zmiany w systemie oświaty*, Raport NIK, Warszawa 2019, [online].

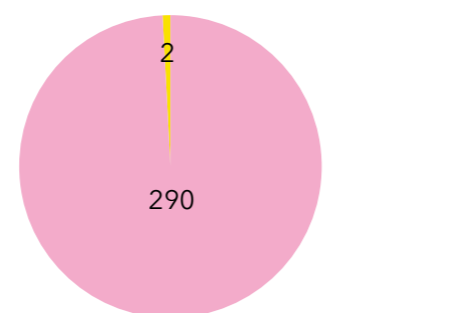
## DANE LICZBOWE

Okres przejściowy wdrażania reformy edukacji, w trakcie którego realizowane było poniższe badanie spowodowało, że wiele danych zastanych stało się nieaktualnych, szczególnie jeśli chodzi o dane liczbowe. Dlatego poniżej przedstawimy kilka danych z różnych źródeł, pokazujących w skali kraju sytuację szkół branżowych oraz centrów kształcenia ustawicznego.

Jak wynika z danych otrzymanych z Systemu Informacji Oświatowej - z rejestru szkół i placówek oświatowych<sup>58</sup> w 2019 roku istniało 2167 szkół branżowych, natomiast Centrów Kształcenia Ustawicznego 292, z czego 125 ze szkołami a 167 bez szkół.

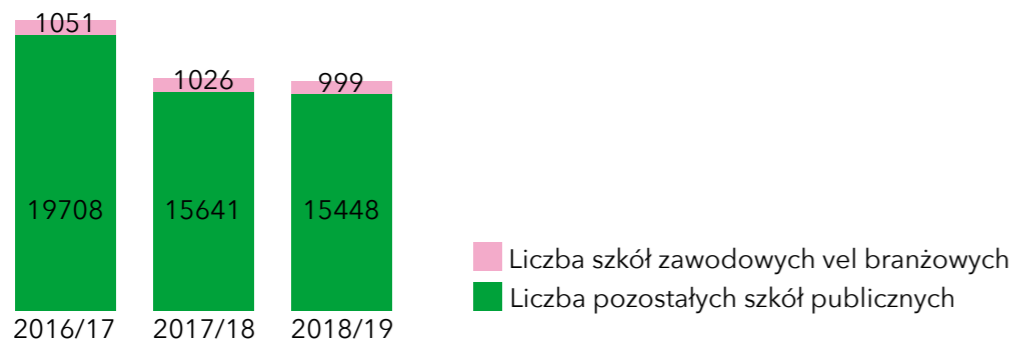


Wykres nr 11 Liczba Szkół Branżowych wg Systemu Informacji Oświatowej



Wykres nr 12 Liczba CKU wg Systemu Informacji Oświatowej

Z raportu NIK, opublikowanego w maju 2019 wynika, iż liczba szkół branżowych z roku na rok maleje. Podczas gdy w roku szkolnym 2016/2017, czyli przed wprowadzeniem reformy, istniało 1051 szkół zawodowych, to kolejny i następny rok spowodował spadek po 25 jednostek na rok [wykres nr 13<sup>59</sup>].

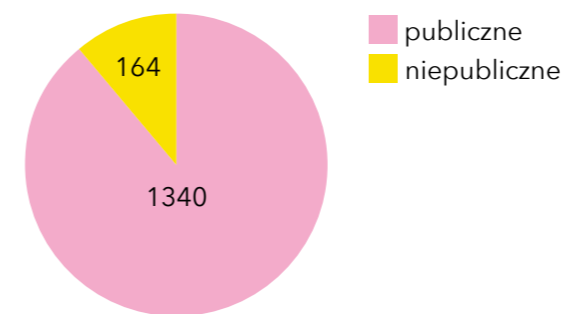


Wykres nr 13 Liczba szkół publicznych w latach 2016-2019

58 System Informacji Oświatowej dostępny jest na stronie <https://rspo.men.gov.pl/>  
59 Opracowanie własne na podstawie: *Zmiany w systemie oświaty*, Raport NIK, Warszawa 2019

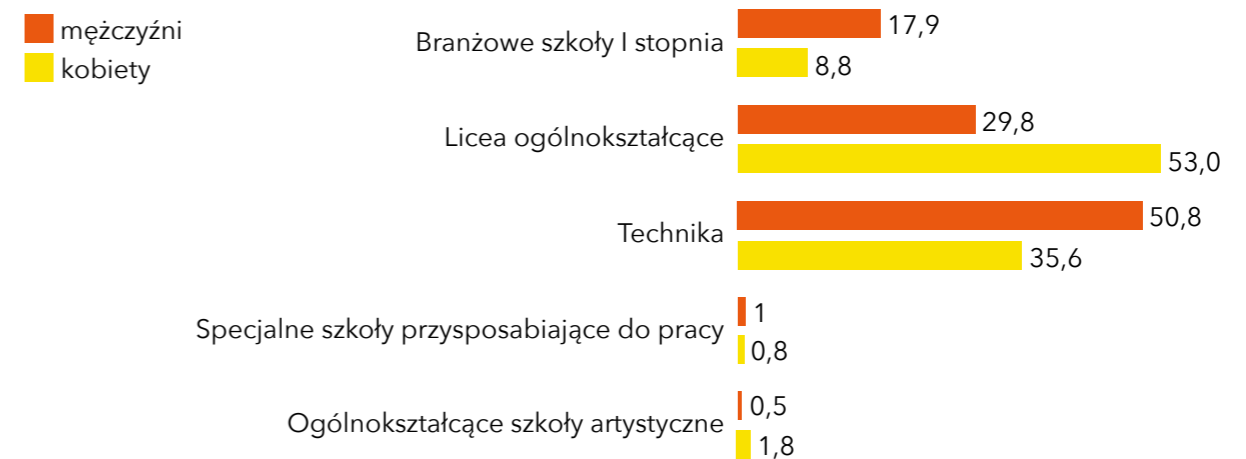
## 3.1.2. Co wiemy o Centrach Kształcenia Ustawicznego i Szkołach Branżowych?

Ostatnie zaś dostępne dane GUS-u, czyli za rok szkolny 2017/2018<sup>60</sup>, wskazują, że działały wtedy 1504 branżowe szkoły I stopnia dla młodzieży, z czego 1340 to szkoły publiczne:



Wykres nr 14 Liczba szkół branżowych wg GUS 2017/2018

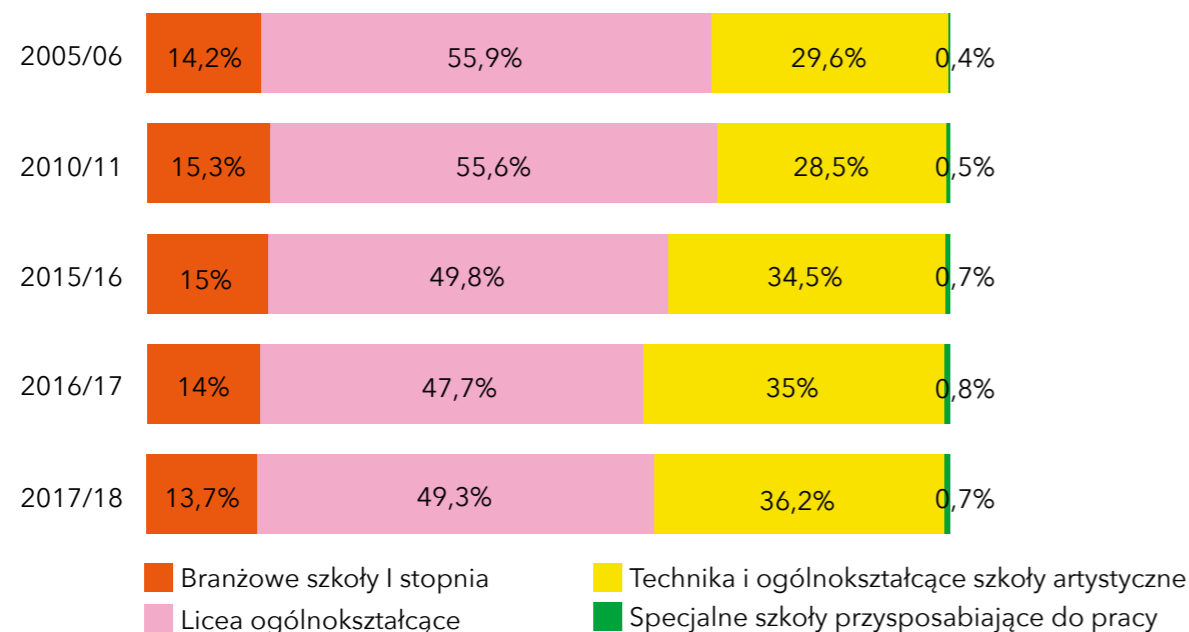
Do wszystkich szkół branżowych uczęszczało łącznie 155,8 tys. uczniów (w tym uczniowie oddziałów zasadniczych szkół zawodowych), z czego 93,5% uczyło się w szkołach ogólnodostępnych, a 6,5% w szkołach specjalnych. Wśród wszystkich uczniów szkół branżowych 31,5% stanowiły kobiety, co stanowi blisko 9% wszystkich uczennic.



Wykres nr 15 Uczniowie wg typów szkół i płci w roku szkolnym 2017/2018

60 *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2017/2018*, GUS, Warszawa 2018, [online]. Dostęp w Internecie: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20172018.1.13.html>

Dane GUS wskazują również na malejący odsetek liczby szkół branżowych – niewielki, ale widoczny na przestrzeni lat – uczniowie klas pierwszych szkół branżowych stanowią od 13,7 do 14% wszystkich uczniów.



Wykres nr 16 Uczniowie klas pierwszych w szkołach ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych dla młodzieży i dorosłych, za: GUS, Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2017/2018

Najwięcej uczniów branżowych szkół I stopnia w wieku 16-18 lat w stosunku do ogólnej liczby ludności w tym wieku odnotowano w województwach:

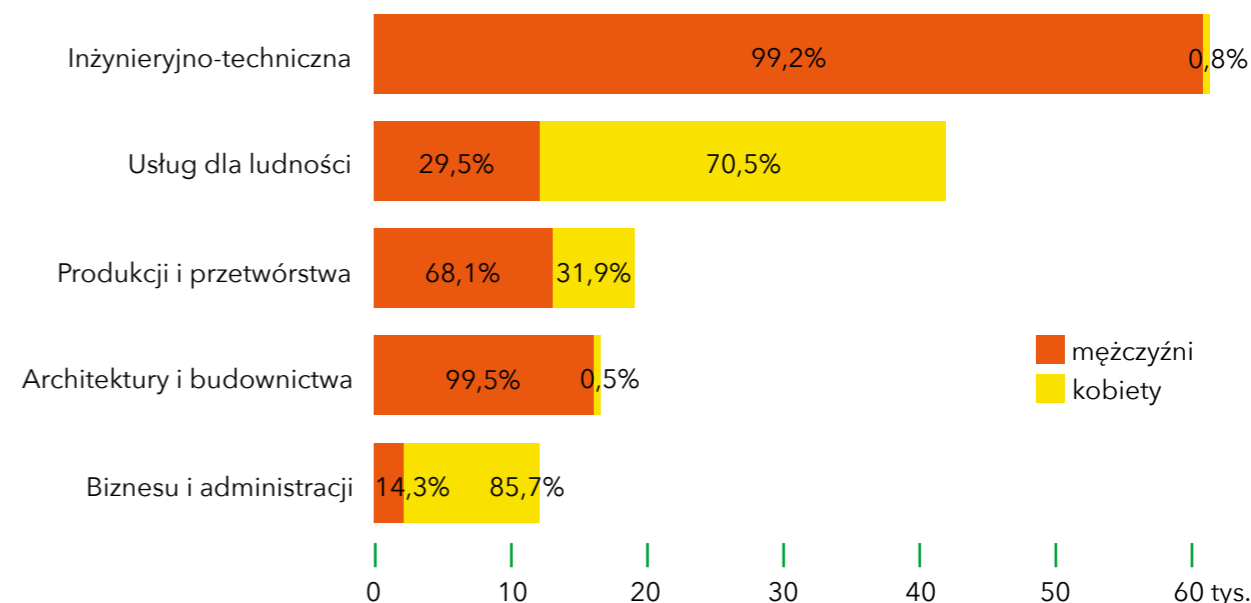
- wielkopolskim (17,6%),
- opolskim (15,1%), (14,8%),
- małopolskim,
- pomorskim (14,6%),

a najniższy wskaźnik w województwie podlaskim oraz mazowieckim (8,0%). Wskaźnik ogólnopolski wyniósł zaś 12,0%. Przeważająca większość szkół branżowych funkcjonuje w miastach – 88% wszystkich placówek.

Największą popularnością wśród uczniów branżowych szkół I stopnia dla młodzieży w roku szkolnym 2017/18 cieszyły się zawody z podgrupy inżynierjno-technicznej (39,4%) oraz usług dla ludności (27,4%). Kierunek jest ściśle związany z czynnikiem płci – mężczyźni dominowali w zawodach z podgrupy rybactwa (100% uczniów), architektury i budownictwa (99,5%), inżynierjno-technicznej (99,2%), leśnej (98,0%), rolniczej (76,8%) oraz podgrupy produkcji i przetwórstwa (68,1%). Kobiety zaś wy-

### 3.1.2. Co wiemy o Centrach Kształcenia Ustawicznego i Szkołach Branżowych?

bierały głównie kształcenie w zawodach z podgrupy biznesu i administracji (85,7%), usług dla ludności (70,5%) oraz z podgrupy artystycznej (59,6%). Natomiast wśród 10,2 tys. uczniów specjalnych branżowych szkół I stopnia dla młodzieży najczęściej wybierane zawody to te z podgrupy usług dla ludności (54,1%) oraz produkcji i przetwórstwa (19,7%).



Wykres nr 17 Uczniowie szkół branżowych I stopnia dla młodzieży według najpopularniejszych kierunków kształcenia w roku szkolnym 2017/2018, za: GUS, Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2017/2018

W roku szkolnym 2017/18 współczynnik skolaryzacji netto<sup>61</sup> wynosił 42,2% w liceach ogólnokształcących i 34,5% w technikach, a tylko 12,1% w branżowych szkołach I stopnia. Danych dotyczących kadry szkół branżowych<sup>62</sup>, jak i szczegółowych danych dotyczących placówek typu CKU nie udało się znaleźć w ramach przeprowadzonej analizy.

61 Czynnik ten jest stosunkiem liczby osób uczących się w nominalnym wieku kształcenia na danym poziomie do całej populacji osób będących w wieku nominalnie przypisanym temu poziomowi kształcenia.

62 Jedyne dane dot. kadry pedagogicznej pochodzą z roku szkolnego 2009/2010 i wynikają z Systemu Informacji Oświatowej. W szkołach zawodowych w Polsce zatrudnionych było 66 266 nauczycieli kształcenia zawodowego, w tym 36 458 na cały etat. Za: Goźlińska E., Kruszewski A., *Stan szkolnictwa zawodowego w Polsce*. Raport; KOWEziU, Warszawa 2013, [online]. Dostęp w Internecie: [http://koweziu.edu.pl/pliki/KOWEziU\\_Stan\\_szkolnictwa.pdf](http://koweziu.edu.pl/pliki/KOWEziU_Stan_szkolnictwa.pdf)

## CHARAKTERYSTYKA

Ze względu na fakt, iż czas realizacji poniższego badania przypadła na okres wdrażania kluczowych zmian w systemie edukacji, analiza danych zastanych ograniczała się do materiałów dotyczących okresu sprzed reformy, co w przypadku przedmiotu badań – placówek kształcenia zawodowego – powodowało, że ich analiza i lektura była mało użyteczna. Istniejące bowiem badania, artykuły i analizy nie dawały wiele danych dotyczących obecnej sytuacji i specyfiki tematu. W związku z tym badaczki zdecydowały, że nie będą przywoływały zgromadzonych materiałów, ponieważ większość z nich nie wnosi istotnych informacji dla przedmiotu badań, czyli sposobu rozwijania kompetencji obywatelskich w placówkach o profilu zawodowym. Zainteresowanych odsyłamy do załącznika nr 1, czyli bibliografii zgromadzonych materiałów.

Zasadnicza większość dostępnych materiałów dotyczy bowiem spójności systemu kształcenia zawodowego i sytuacji na rynku pracy, wzajemnych relacji między szkolnictwem a przedsiębiorcami oraz kwestiom kreowania rynku pracy. Wiele badań to analizy podejmowane przez Wojewódzkie Urzędy Pracy<sup>63</sup> charakteryzujące szczegółowo lokalny rynek pracy, z uwzględnieniem roli placówek edukacyjnych.

Istnieje też kilka raportów, głównie z 2013 roku, podsumowujących sytuację kształcenia zawodowego – *Współpraca szkół zawodowych z pracodawcami*<sup>64</sup> i *Stan szkolnictwa zawodowego w Polsce. Raport 2013*<sup>65</sup> – gdzie znajdziemy kilka obserwacji dotyczących niskiego rozwoju kompetencji społecznych wśród uczniów szkół zawodowych oraz oczekiwań pracodawcy wobec absolwentów szkół zawodowych.

Kilka ciekawych obserwacji zawiera *Raport z monitorowania procesu wdrażania podstawy programowej kształcenia w zawodach z 2013*<sup>66</sup>, w którym omawiane są wyniki badania przeprowadzonego wśród dyrektorów szkół ponadgimnazjalnych:

– *Dyrektorzy monitorowanych szkół zadeklarowali, że kształtowanie kompetencji personalnych i społecznych w zdecydowanej większości (89%) było zaplanowane w ramach wybranych przedmiotów/modułów, w 6% przypadków w ramach osobnego*

63 Raport końcowy z badania ewaluacyjnego. *Diagnoza stanu i perspektyw rozwoju szkolnictwa zawodowego w województwie lubuskim*, FOS Inter Alia, Zielona Góra 2015, [online]; *Badanie publicznych placówek kształcenia ustawicznego i zawodowego z terenu województwa zachodniopomorskiego*, WUP, Szczecin 2007, [online]; Turek D., Wojtczuk-Turek A., *Kształcenie ustawiczne a potrzeby mazowieckiego rynku pracy*, WUP, Warszawa 2015, [online]; Zawadzki P.W., *Podstawy do strategii rozwoju województwa mazowieckiego w obszarze szkolnictwa zawodowego i kształcenia ustawicznego*, WUP, Warszawa 2012, [online].

64 Zareba P., Kępczyk R., Misztal J., Hadrian M., Biernat A., *Współpraca szkół zawodowych z pracodawcami – przykładowe rozwiązania*, KOWEziU, Warszawa 2013, [online].

65 Goźlińska E., Kruszewski A., *Stan szkolnictwa zawodowego w Polsce. Raport*, KOWEziU, Warszawa 2013, [online].

66 Sobierajski T., *Raport końcowy z przeprowadzonego w 2013 roku monitorowania procesu wdrażania podstawy programowej kształcenia w zawodach*, KOWEziU, Warszawa 2014, [online].

### 3.1.2. Co wiemy o Centrach Kształcenia Ustawicznego i Szkołach Branżowych?

*przedmiotu/modułu, a w co dwudziestej szkole (5%) w sposób łączący obie powyższe formy.*

– *W ramach wybranych przedmiotów/modułów kompetencje personalne i społeczne były realizowane znacznie częściej w ZSZ i technikach (odpowiednio 92% i 90%), niż w szkołach policealnych (75%).*

– *W ramach osobnego przedmiotu/modułu kompetencje personalne i społeczne (KPS) były realizowane w co dziewiątej (11%) szkole policealnej i dla porównania w średnio co dwudziestej ZSZ i technikum (odpowiednio 5% wskazań dla ZSZ i 6% dla techników).*

– *Jednocześnie prawie wszyscy nauczyciele, którzy wzięli udział w monitorowaniu (96%) przyznali, że kształtowali kompetencje personalne i społeczne uczniów podczas realizacji swoich zajęć<sup>67</sup>.*

Zarówno we wspomnianych raportach, jak i innych materiałach wielokrotnie porbrzmiewa postulat konieczności rozwijania kompetencji personalnych i społecznych, które są coraz bardziej niezbędne na rynku pracy i którymi są zainteresowani sami pracodawcy. Tym kwestiom poświęconych jest kilka artykułów o charakterze naukowo-analitycznym<sup>68</sup>, w których autorzy analizują stan zawodowego i ustawicznego kształcenia w szerszym kontekście europejskim i globalnym: zderzenia potrzeb świata rynku z rozwojem demokracji i wolności obywatelskich.

Jak zauważają autorzy kształcenie zawodowe stoi przed ogromnym wyzwaniem rozwijania obok kompetencji ścisłych i umiejętności przedsiębiorczych również tych miękkich – społecznych i personalnych:

*Ten obszar rozwoju szkoły zawodowej to także okazja do budowania nowego wizerunku szkoły zawodowej, w którym rozwijane są wszystkie kompetencje kluczowe dla pracy. To bardziej równomierne rozkładanie akcentu na różne sfery rozwoju młodego człowieka, czyli wsparcie obok kwalifikacji zawodowych także kompetencji społecznych czy kulturowych wpływających istotnie na możliwości świadczenia pracy w realnym życiu. Mówimy tu więc o wsparciu rozwoju ucznia, a nie o typowym doradztwie zawodowym związanym z wyborem zawodu. Pomijanie tych kwestii w szkolnictwie zawodowym powoduje, że nie mogą one skutecznie konkurować ze szkołami ogólnokształcącymi, rozwijającymi lepiej (w powszechnej opinii) kompetencje kluczowe niż szkoły zawodowe. Powoduje to stygmatyzację zawodówek i ich uczniów jako młodzieży mniej ambitnej i „prostszej”, co w efekcie powoduje spadek popularności tej ścieżki edukacji. Wyzwaniem dla szkół zawodowych w tym obszarze*

67 Sobierajski T., *Raport końcowy...*, tamże.

68 Borowski D., Klimczuk A., Skarzyński M., Hogeforster J., *Przyszłość edukacji zawodowej. Metody modernizacji szkół zawodowych i zwiększenia adaptacyjności pracowników oświaty*, Białystok 2015, [online] oraz Hilderandt-Wypych D., *Obywatelstwo w strategii kształcenia ustawicznego Unii Europejskiej – wsparcie uczestnictwa w demokracji czy rozwój kapitału ludzkiego?* [w:] *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja* nr 66(2), Dolnośląska Szkoła Wyższa, Poznań 2014; s. 21-37, [online].

*jest więc zaproponowanie uczniom nowych form zajęć i aktywności kształtujących kompetencje kluczowe, także tych związanych z ekspresją kulturalną, językami obcymi czy kompetencjami społecznymi. Bardzo obiecującym aspektem działań w tym obszarze jest przygotowanie uczniów szkół zawodowych do przedsiębiorczości, rozwijającej uczenia zawodowo, społecznie i osobowo. Wymaga to jednak nowych umiejętności kadry szkoły oraz głębszego czerpania z zasobów otoczenia szkoły, w szczególności współpracy z instytucjami rynku pracy oraz organizacjami pozarządowymi. Jak więc widać, także ten obszar rozwojowy widzi potrzeby uczniów oraz potencjał drzemiący w szkole i jej otoczeniu<sup>69</sup>.*

Ciekawe są też obserwacje i rozważania o istocie kształcenia ustawicznego i edukacji obywatelskiej w kontekście oczekiwań rynkowych i globalnie zmieniającego się świata:

*Pojęcie obywatelstwa w strategii kształcenia ustawicznego Unii Europejskiej jest naznaczone sprzecznością między zasadą równości w demokracji a priorytetem konkurencyjności w kapitalizmie. Wyzwanie „uczenia się, jak być obywatelem” w coraz bardziej zróżnicowanym i wysoce zindywidualizowanym społeczeństwie jest uznawane za zasadniczy cel polityczny. W wielu strategicznych dokumentach europejskich, dotyczących kształcenia ustawicznego kładzie się silny nacisk na znaczenie edukacji obywatelskiej dla kształtowania umiejętności społecznych i kompetencji do działania na rzecz dobra wspólnego.*

*Krytyczna analiza dokumentów unijnych pokazuje jednak, że kompetencja obywatelska w strategii kształcenia ustawicznego prezentowana jest często jako „słowo-wytrych”, które rozumieć należy samo przez się, a nie definiować w oparciu o silne podstawy naukowe. Istnieje zagrożenie, że wartość kompetencji obywatelskiej w kształceniu ustawicznym, zwłaszcza z perspektywy neoliberalnych reformatorów, sprowadzać się będzie do rangi pustego sloganu, z pominięciem jej roli jako „katalizatora” zmian programów nauczania i praktyki szkolnej w kierunku kształcenia aktywniejszych i bardziej zaangażowanych społecznie obywateli.*

*Współczesne reformy edukacyjne promują określony typ ucznia – takiego, który preferuje instrumentalne podejście do własnego kształcenia ustawicznego, skupiając się na podejmowaniu działań strategicznych, zorientowanych na sukces (edukacyjny). Stawanie się upełnomocnionym obywatelem wymaga jednak wyjścia poza instrumentalne interesy ukierunkowujące poznanie ku: hermeneutycznym i emancypacyjnym interesom poznawczym, umożliwiającym uczniom sensownie angażować się życiowe uczenie się, obejmujące zdolność do krytycznego spojrzenia na własne biografie i historie zbiorowe oraz do rozwijania (i popierania) osobiście wybranych wartości i trajektorii życia jako członkowie Wspólnoty.*

*Perspektywa emancypacyjna pomaga zrozumieć kluczowe znaczenie edukacji obywatelskiej dla kształcenia ustawicznego. Kształcenie ustawiczne powin-*

### 3.1.2. Co wiemy o Centrach Kształcenia Ustawicznego i Szkołach Branżowych?

*no być rozumiane jako zorientowana na osobisty wzrost umiejętność uczenia się, uwzględniająca także ciekawość krytyczną, nadawanie sensu własnemu uczeniu się w szerszej perspektywie kulturowej, gotowość do stawienia czoła trudnościom i pomyłkom podczas procesu uczenia się, kreatywność i zdolność do uczenia się w różnym otoczeniu, jak również świadomość odpowiedzialności za rozwój własnego uczenia się<sup>70</sup>.*



## 3.2. Charakterystyka badanych typów placówek – realia i wyzwania

### 3.2.1. Specyfika funkcjonowania placówek

#### TRYB PRACY

Badane placówki dość istotnie różnią się między sobą w aspektach takich jak: tryb i formy pracy, typ młodzieży i związane z nimi wyzwania, a także cele funkcjonowania placówek. Podstawowa różnica polega na tym, że w MOS-ach i MOW-ach, z racji zadań jakie pełnią (resocjalizacja i rewitalizacja), specyfika organizacji pracy jest daleko inna niż w Szkołach Branżowych, które trybem pracy zbliżone są do funkcjonowania szkół rejonowych.

Przede wszystkim w MOS-ach i MOW-ach istnieje jasny podział na okres zajęć szkolnych w klasach, w ramach szkół funkcjonujących w placówkach (do ok. godziny 13.00) oraz na okres popołudniowy, podczas którego uwaga skupiona jest na socjoterapii i uzupełnianiu deficytów młodzieży.

Taki sposób pracy wynika z celów każdej z tych placówek. Młodzieżowe Ośrodki Wychowawcze (MOW) przeznaczone są dla dzieci i młodzieży niedostosowanych

społecznie, wymagających stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy i wychowania. Funkcjonują jako placówki resocjalizacyjno-wychowawcze, a dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami umysłowymi w stopniu lekkim jako resocjalizacyjno-rewalidacyjne. Do zadań MOW należy eliminowanie przyczyn i przejawów niedostosowania społecznego oraz przygotowanie wychowanków do życia zgodnego z obowiązującymi normami społecznymi i prawnymi. Natomiast Młodzieżowe Ośrodki Socjoterapii (MOS) przeznaczone są dla dzieci i młodzieży, które z powodu zaburzeń rozwojowych, trudności w uczeniu się i zaburzeń w funkcjonowaniu społecznym są zagrożone niedostosowaniem społecznym i wymagają stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy, wychowania i socjoterapii. Ze względu na specyfikę pracy i cele obu typów placówek MOW-y są placówkami znacznie bardziej zamkniętymi, gdzie panują bardziej rygorystyczne zasady niż w MOS-ach (m.in. wychowankowie nie mogą ich opuszczać bez przepustek).

W obu typach placówek zajęcia popołudniowe oprócz socjoterapii zakładają wspólne odrabianie lekcji, zajęcia wyrównawcze, zajęcia resocjalizacyjno-wychowawcze, realizacje projektów i zajęcia dodatkowe organizowane przez wychowawców.

W MOS-ach i MOW-ach najważniejszym elementem funkcjonowania jest socjoterapia, praca nad zachowaniem wychowanków i wychowanek oraz pomoc w nadrobieniu zaległości rozwojowych, zarówno na tle edukacyjnym, jak i społecznym. Temu socjoterapeutycznemu celowi dostosowane są wszelkie inne działania podejmowane w placówce.

Szkoły Branżowe I stopnia, w których okres nauki trwa 3 lata, skupiają się na kształceniu ogólnym i zawodowym. Kształcenie ogólne odbywa się w szkole, a zawodowe zarówno teoretyczne, jak i praktyczne, najczęściej poza terenem szkoły.

Organizacja pracy w szkołach branżowych przypomina organizację w szkołach rejonowych. Zajęcia szkolne odbywają się tam w jasno wyznaczonych godzinach funkcjonowania placówki, po których młodzież może opuścić szkołę i udać się do domów rodzinnych lub na inne, pozaszkolne zajęcia. Co do zasady zajęcia w ramach placówek trwają do godz. 15-17.

Kursy zawodowe lub praktyki, dobierane w zależności od wybranego wcześniej profilu kształcenia, odbywają się w placówkach szkolnych lub w warsztatach zawodowych (Centrach Kształcenia Praktycznego, w warsztatach przy OHP, w Cechach Rzemiosł itp.), ale nierzadko mają charakter pracy u konkretnego pracodawcy. Czas pracy jest ustalany indywidualnie przez placówki – bywa, że praca lub kursy zawodowe są zorganizowane jako bloki 2 tygodniowe, albo jako bloki popołudniowe w ciągu tygodnia.

### 3.2.1. Specyfika funkcjonowania placówek

Niektóre placówki mają warsztaty pracy na swoim terenie – wśród badanych przypadków i CKU i jedna ze szkół branżowych posiadały takie warsztaty (samochodowy, salon fryzjerski itd.). W takim przypadku młodzież spędza na terenie szkoły więcej czasu niż w szkołach, gdzie kształcenie zawodowe odbywa się u pracodawców, jednak wspólną ich cechą jest duże rozproszenie klasowej grupy uczniów – zwykle grupy zawodowe są znacznie mniejsze niż klasy, przez co młodzież nie ma dużo okazji do wspólnych działań. Czas spędzany fizycznie w placówce (dający możliwość wspólnego działania) jest krótszy niż w szkołach ogólnokształcących. Taka specyfika pracy sprawia, że nawet zaangażowana młodzież nie ma wiele wolnego czasu w trakcie roku szkolnego na realizację dodatkowych działań.

Istotnym elementem funkcjonowania wielu szkół branżowych I stopnia jest współpraca z Ochotniczymi Hufcami Pracy. Powoduje to, że uczniowie mają dostęp do różnorodnej oferty zajęć i kursów realizowanych przez OHP. W takich placówkach uczeń ma więcej zadań polekcyjnych, a tym samym jest dłużej związany z placówką, niż w przypadku „zwykłych” szkół branżowych. To zaś stwarza więcej okazji i możliwości do kształtowania kompetencji obywatelskich.

#### WYCHOWANKI I WYCHOWANKOWIE

W placówkach typu MOS i MOW praca z wychowankami polega głównie na pracy nad ich emocjami, ekspresją oraz ponowną ich socjalizacją z otoczeniem. Proces ten jest bardzo mocno nakierowany na relacje wychowanków z rówieśnikami, rodziną i innymi dorosłymi. Młodzież ta charakteryzuje się często niskim poziomem zaufania, dlatego trudniej buduje się tutaj relacje, znajduje wspólny język z uczniami, a wszyskiemu towarzyszą bardzo sztywne zasady tego, jak należy się zachowywać. Dużo uwagi skierowanej jest na pokazanie młodzieży, że pobyt w ośrodkach jest ich szansą, a nie karą.

Uczniowie i uczennice MOS-ów i MOW-ów często mają problemy z nauką, ze skupieniem uwagi, wykazują duże braki edukacyjne, a nierzadko są to osoby borykające się z problemami na tle psychospołecznym itp. Ich sytuacje rodzinne są przeróżne, co wpływa na sposób pracy w ośrodku:

*„Uczniowie i uczennice są to bardzo często osoby pozostawione przez rodziców, rodziców często niewydolnych wychowawczo. Skupiamy się na budowaniu lepszej komunikacji zarówno w środowisku placówki, jak i na zewnątrz. Nacisk na polepszenie kontaktu z rodzicami, praca nad pozostawianiem uczniów np. nieuciekaniem z domów”. [MOS3\_D]*

*„Często świadomość funkcjonowania w społeczeństwie jest zaburzona i ciężko jest dotrzeć do uczniów, czasem trzeba uczniom tłumaczyć np. jakie funkcje ma rodzina, jakie są obowiązki i prawa dziecka”. [MOS3\_F]*

W związku z taką specyfiką młodzieży i stojącymi przed wychowawcami wyzwaniami mniejsza waga przywiązywana jest w MOS-ach i MOW-ach do dydaktyki, a większa do wychowania. Jak szacował jeden z dyrektorów MOS: *75% tego, co robimy to jest wychowanie, 25% uczenie [MOS3\_D]*. Element uczenia się, na który kładziony jest największy nacisk to nauka samodzielności, czyli kształtowanie umiejętności praktycznych, prostych, umożliwiających młodzieży niezależne życie po opuszczeniu placówki.

Kompetencje związane z wiedzą ścisłą (przyrodnicze, matematyczne, cyfrowe itp.) jest trudno kształtować ze względu na deficyty młodzieży – przekazywanie wiedzy stricte teoretycznej jest bardzo trudne, wszystkie informacje muszą być przekazywane w łatwej, dostępnej formie, najlepiej poprzez zajęcia praktyczne.

Wychowankowie i wychowanki MOS-ów oraz MOW-ów to osoby o bardzo zróżnicowanej trajektorii życiowej, z tego powodu trudno też stwierdzić na jak długo pozostaną w ośrodku. Zdarza się, iż przechodzą w nim cały okres edukacyjno-socjalizacyjny, na jaki zostały skierowane, a zdarza się, że przebywają w jednym ośrodku tydzień, miesiąc, pół roku, a następnie, z różnych przyczyn, kierowane są do innej placówki. Jest to istotny czynnik, który należy uwzględnić w planowaniu programów dedykowanych tym placówkom, ponieważ trzeba mieć na uwadze zmienność grupy projektowej i założyć jej pełną elastyczność.

MOW-y i MOS-y funkcjonują zarówno jako placówki koedukacyjne, jak i jako placówki dla określonej, jednej płci (męskie i żeńskie, przy czym tych pierwszych liczebnie jest więcej). W zależności od typu placówki (żeńska/męska) pojawiają się też różne potrzeby wychowanków i wychowanek. W placówkach przeznaczonych głównie dla dziewcząt kładzie się większy nacisk na emocjonalność i wrażliwość. Respondenci nierzadko wskazywali, że dziewczyny-wychowanki są aktywne i chętnie angażują się w dodatkowe działania, szczególnie artystyczne (głównie muzyczne) oraz projekty zakładające opiekę nad innymi np. nad młodszymi dziećmi z innych ośrodków. W placówkach przeznaczonych dla chłopców zdaniem kadry pedagogicznej wychowankowie potrzebują dużej ilości ruchu i zajęć fizycznych, w których mogliby odreagowywać swoje emocje. Stąd dużo podejmuje się działań sportowych, wysiłkowych, a niekiedy pracę fizyczną (wokół placówki, dla społeczności lokalnej itd.). Choć te obserwacje ugruntowane są w dość stereotypowym postrzeganiu różnic między płciami, to w planowaniu działań projektowych warto dawać przestrzeń na dostosowanie projektu do potrzeb określonej grupy podług płci. Temat roli płci w funkcjonowaniu placówek typu MOS i MOW wart jest szerszego badania w przyszłości.

W szkołach branżowych potrzeby wychowanków wyglądają zgoła inaczej. Należy podkreślić, że uczniowie decydujący się na proces edukacyjny w tej placówce

wybrali ją samodzielnie. Ponadto spędzają w placówce zazwyczaj całe 3 lata, które są poświęcone przyuczeniu do zawodu. Tutaj również trafia młodzież posiadająca pewne deficyty wiedzy. Jak wskazywali respondenci, nadal funkcjonuje bardzo silny stereotyp, że szkoły branżowe wybierają osoby, które nie radzą sobie w kształceniu ogólnym (ogólnokształcącym czy technikum). Istnieje również bardzo silne odium w porównaniu z technikum – szkoła czy klasa techniczna zawsze uważa się i uważana jest za lepszą, a młodzież nierzadko daje to odczuć swoim rówieśnikom ze szkół lub klas branżowych. Zdarza się, że w szkołach branżowych są osoby o trudnym dzieciństwie, z ciężkim bagażem doświadczeń, przy czym nie jest są to zwykle sytuacje wymagające zajęć socjoterapeutycznych. Na pewno w szkołach branżowych rola pedagoga czy szkolnego psychologa jest istotniejsza niż w przypadku placówek ogólnokształcących, jednak program nauczania nie zawiera elementów socjoterapeutycznych, jak w przypadku placówek typu MOS i MOW.

Uczniowie i uczennice szkół branżowych mają często jasno wyznaczone cele życiowe, które chcą osiągać, ich zaangażowanie w życie placówki szkolnej jest mniejsze niż w szkole ogólnej, bo dla tej młodzieży najważniejsze jest skupienie się na swojej ścieżce zawodowej, praktykach i potencjalnej pracy zarobkowej. Co więcej, jak wskazywali respondenci wielu uczniów i uczennic Szkół Branżowych I Stopnia podejmuje pracę zawodową po zajęciach lekcyjnych, pracuje na roli bądź w firmach swoich rodziców, przez co tylko niewielka część z nich jest w stanie zostać po zakończeniu zajęć na terenie szkoły w celu realizacji dodatkowych działań.

#### Internat i jego rola

Istotnym elementem w funkcjonowaniu MOS-ów i MOW-ów jest fakt, że duża część z nich posiada internat dla wychowanek i wychowanków. Jednak istnieje pewna różnica między funkcjonowaniem internatu w MOS-ach i MOW-ach. O ile w MOW-ach ze względów wychowawczych i zadań placówki pobyt w internacie jest obowiązkowy dla wszystkich wychowanków ośrodka, którzy pozostają w nim na czas nieokreślony, włącznie z weekendami (by opuścić ośrodek na kilka dni muszą otrzymać przepustki), o tyle w MOS-ach korzystanie z internatu jest dobrowolne i nie wszystkie placówki zapewniają całonocny pobyt dla wszystkich swoich wychowanków (istnieją hostele/miejsca interwencyjne, w których mogą pozostawać osoby w trudnych sytuacjach, a pozostali uczniowie wracają na wieczór do domów rodzinnych).

Internaty w MOS-ach są, podobnie jak same placówki, bardziej otwarte niż w MOW-ach – młodzież ma więcej kontaktów ze światem zewnętrznym, ze swoimi rodzinami (m.in. na weekendy regularnie wracają do swoich rodzin). To oznacza, że jest mniej miejsca na wspólne działania pozalekcyjne, a wybiecie się na weekend z rytmu funkcjonowania w powoduje, że poniedziałki są trudne psychicznie

i emocjonalnie, bo młodzież często odreagowuje pobyt w domach rodzinnych. Są to okoliczności, które kadra musi brać pod uwagę w momencie realizacji jakiegoś działania bądź projektu.

W MOW-ach częściej młodzież jest pod opieką wychowawców 24h na dobę, co zwiększa możliwości na działania społeczne, podejmowanie różnych inicjatyw czy tematów. Należy jednak wziąć też pod uwagę fakt, iż po zakończeniu zajęć popołudniowych młodzież, która spędza swój czas w internacie potrzebuje odpoczynku i czasu dla siebie, co jest istotne z punktu widzenia efektywności procesu socjoterapeutycznego. Jest to też powód, dla którego wychowawcy nie spieszą się, by każdą minutę czasu w placówce zaplanować „na sztywno”. Podkreślają zaś, że w internacie jest jak w domu, musi być czas na wszystko – również na wspólne, bezcelowe posiedzenie na jednej kanapie.

Funkcjonowanie internatów przy Szkołach Branżowych opiera się na innych zasadach. Po pierwsze dość niewiele szkół posiada takie możliwości (przede wszystkim funkcjonujące w symbiozie z OHP). W badaniu ilościowym na 80 SzB, zaledwie 33 posiadały internaty, z czego tylko połowa internaty dostępne dla wszystkich uczniów. Pobyt w internacie nie jest obowiązkowy, uczeń bądź uczennica samodzielnie może zdecydować o zamieszkaniu w internacie i decyzja ta wynika zarówno ze względów logistycznych (łatwiejszego dojazdu do szkoły), jak i indywidualnej sytuacji domowej.

Gdy Szkoła Branżowa nie zapewnia swoim uczniom miejsc w internacie, uczniowie opuszczają ją zaraz po zakończeniu zajęć lekcyjnych i wracają do swoich domów rodzinnych. To zaś powoduje wiele kłopotów z podejmowaniem działań pozalekcyjnych, szczególnie w mniejszych miejscowościach i na terenach wiejskich, gdzie węzły komunikacyjne są słabiej rozwinięte i często niemożliwe jest zostanie w szkole po lekcjach w celu realizacji dodatkowych projektów.

### 3.2.2. Aktywność społeczna

W badanych placówkach MOS-ach i MOW-ach wachlarz podejmowanych działań społecznych jest bardzo szeroki, nierzadko nieporównywalny z sytuacją w typowych szkołach publicznych. Wynika to przede wszystkim z warunków funkcjonowania, jak i z resocjalizacyjnych celów statutowych. W placówkach, przy których działa internat, młodzież jest pod opieką kadry przez całe dni, a nie tylko czas szkolny (MOW-y całodobowo, MOS-y do godz. 18.00, a niektóre całodobowo). Jest więc znacznie więcej czasu i możliwości na realizację działań społecznych. Podobnie podczas wakacji młodzież nierzadko zostaje pod opieką placówki i choć nie ma zajęć szkolnych, to planowany jest program wychowawczo-edukacyjny. Ponadto placówki typu MOS i MOW, mając jako jeden ze swoich statutowych celów socja-

### 3.2.2. Aktywność społeczna

lizację i wychowanie, posiadają programy socjoterapeutyczne i resocjalizacyjne, w ramach których realizowane są zajęcia nie tylko stricte terapeutyczne, ale także inne inicjatywy.

W przypadku szkół branżowych i CKU sytuacja jest znacznie bardziej skomplikowana, bo nie dość, że uczniowie często pochodzą z różnych miejscowości i codziennie dojeżdżają na zajęcia, a internaty są raczej rzadkością, to jeszcze czas przebywania w placówce podzielony jest na okres zajęć przedmiotowych i praktyk zawodowych (w warsztatach przyszkolnych lub u pracodawcy). To wszystko powoduje, że w szkołach branżowych czas możliwy do realizacji zadań społecznych jest minimalny, obejmuje głównie okres lekcji oraz indywidualnych możliwości i chęci każdego ucznia – ile czasu może i chce zostać w szkole po zajęciach. Wyjątkową grupę SzB stanowią te, które funkcjonują w sąsiedztwie i współpracy z OHP. Nierzadko jest to współpraca we wzajemnej, ścisłej symbiozie. Ze względu na cele OHP młodzież uczęszczająca do takiej SzB objęta jest również popołudniowo-wieczornym programem socjoterapeutyczno-wychowawczym, co w naturalny sposób jest przestrzenią do rozwijania kompetencji społecznych.

Aktywność społeczna badanych placówek przybiera różnorodne formy, które można skategoryzować w następujące typy podejmowanych działań <sup>71</sup>:

Wolontariaty – jest to zwykle wolontariacka pomoc określonym grupom społecznym np. osobom starszym, niepełnosprawnym, chorym dzieciom, dzieciom osieroconym itp. Bardzo popularną formą wolontariatu jest praca z osobami niepełnosprawnymi, głównie podopiecznymi Warsztatów Terapii Zajęciowej. Młodzież z MOS-ów, MOW-ów, czy SzB i CKU jest angażowana w organizowanie im czasu wolnego, w pomoc w prowadzeniu zajęć itp. Powtarzającym się działaniem wolontariackim jest też pomoc w schroniskach dla psów – pomoc w opiece, wyprowadzaniu psów itd.

71 Przytoczone poniżej przykłady są odpowiedzią na prośbę Zleceniodawcy, by uwzględnić w badaniach dobre praktyki realizowanych działań społecznych. Ponieważ w badanych placówkach takich działań było sporo, zdecydowano, by zaprezentować w którym typie placówek, jakie działania są głównie podejmowane.

## Wolontariaty

MOS	MOW	CKU	SzB
Wolontariat z osobami z niepełnosprawnością intelektualną w ramach WTZ [MOS1]	Wychowankowie pracujący w ramach WTZ	Pomoc w pracach w WTZ	Praca z niepełnosprawnymi z WTZ
Działania animatorskie w domu dziecka [MOS1]	Prace porządkowe u sąsiadów - pomoc w sprzątnięciu obejścia, pracach fizycznych	Praca z niepełnosprawnymi z WTZ	Wyjazdy europejskie [SZB1]
Wolontariat w schronisku dla psów [MOS3]	Opieka nad miejscem kultu religijnego	Wyjazdy europejskie [SZB1]	Czytanie bajek dzieciom w przedszkolu [SZB1]
Pomoc w domu dziecka	Współpraca z nadleśnictwem	Czytanie bajek dzieciom w przedszkolu [SZB1]	
Pomoc w domu opieki seniora	Wizyty i pomoc w schronisku	Zaangażowanie uczniów w OSP	
	Lektura książek i wystawianie spektakli dzieciom w przedszkolu [MOW2]	Pomoc w domu dziecka	
	Wolontariat wśród osób z niepełnosprawnościami [MOW1]	Pomoc dzieciom w szpitalu	

Dyskusje - jako forma działań podejmowanych głównie wokół książek lub filmów, przy czym pojawiła się tylko w 3 przypadkach - 2 MOS-ach i 1 SzB. W jednym przypadku była to współpraca z lokalną biblioteką, a w dwóch pozostałych regularne oglądanie filmów i dyskusje po nich.

MOS	MOW	CKU	SzB
Dyskusyjny klub książki - we współpracy z lokalną biblioteką czytanie wspólne książek i potem dyskusja o nich [MOS1]			Maraton filmowy i dyskusje po nim [SZB2]
Wspólne oglądanie filmów i dyskusje po nich w wyremontowanej sali kinowej (bunkier) [MOS2]			

Projekty społeczne - dość niewiele badanych placówek realizowało oddzielne projekty społeczne. Większość działań stanowiły inicjatywy wynikające z potrzeb i chęci wychowanków lub pomysły samych wychowawców, w mniejszym zaś stopniu był to udział w projekcie planowanym przez instytucje zewnętrzne.

3.2. Charakterystyka badanych typów placówek - realia i wyzwania 75  
3.2.2. Aktywność społeczna

## Projekty społeczne

MOS	MOW	CKU	SzB
Europejski projekt - inwestycja + cykl regularnych zajęć [MOS2]	Spotkania i wywiady z cudzoziemcami z lokalnej społeczności, wydane w formie publikacji [MOW2]	Projekty CEO - tworzenie z palet terenu rekreacyjnego do gry w szachy	
	Publikacja z przepisami na potrawy z różnych stron Europy [MOW2]	Projekt zakładania sadu na terenie szkoły	
	Nagranie płyty z przepisami wigilijnymi z całej Polski [MOW2]	Zbieranie eko-śmieci	

## Warsztaty/zajęcia

MOS	MOW	CKU	SzB
Zajęcia kulinarne [MOS2]	Warsztaty o tolerancji i dyskryminacji [MOW1]		Zajęcia o cyberprzemocy [SzB2]
Warsztaty z edukacji filmowej dla nauczycieli i dzieci [MOS3]			Warsztaty o regionalizmach - tańce, jedzenie [SzB1]

## Akcje charytatywne

MOS	MOW	CKU	SzB
Zbieranie nakrętek		Szlachetna Paczka	Bohaterowie Rodacy - zbieranie żywności dla Polaków na Wschodzie
Zbiórka rzeczy i jedzenia do schroniska dla zwierząt		Zbiórka zakrętek dla niepełnosprawnego dziecka ze społeczności lokalnej	Zbieranie nakrętek
		Góra Grosza	

## Happeningi / akcje uliczne / kampanie społeczne

MOS	MOW	CKU	SzB
Akcja sprzątnięcia świata [MOS3]		Regularne akcje oddawania krwi	Tydzień życzliwości
		Szkolny klub logistyki prowadzi różne kampanie - np. dzień bez papierosa, dlaczego warto jeść ryby itp.	Dzień białej laski - akcje i happeningi na ulicy

Działania artystyczne

MOS	MOW	CKU	SzB
Zajęcia teatralne, spotkania w teatrze Zajęcia z bębnami Taniec współczesny Fotografowanie różnych zawodów - np. fryzjerek, kosmetyczek itp.. wystawianie teatrzyków dla dzieci Organizacja bali dla dzieci ze wsi Plener malarski Wspólne (nauczyciele i uczniowie) tworzenie i granie spektakli Tworzenie graffiti na murach przedszkola [MOS3] Zajęcia w lokalnym domu kultury - rekonstrukcyjne, plastyczne Warsztaty nagrywania piosenek Koło teatralne Cyrk Koło fotograficzne Sudoku [MOS3] Warsztaty plastyczne [MOS1] Tworzenie sztuki od A do Z - napisanie scenariusza, przygotowanie przedstawienia, choreografii, kostiumów, odegranie sztuki Koło artystyczne [MOS1]	Nagranie płyty z tekstem książki Janusza Korczaka [MOW1]		Teatr profilaktyczny, pantomima [SzB1]

Spotkania z ciekawymi ludźmi

MOS	MOW	CKU	SzB
Spotkania z ludźmi innych narodowości, ras, religii, osobami o różnej orientacji seksualnej Spotkania z Erasmusowcami, cudzoziemcami itd. Rozmowy z dziećmi z Ugandy - przez Skype'a Spotkania z wolontariuszką z Nigerii i z wojownikiem z Afryki [MOS3] Zapraszanie gości ze świata polityki Spotkania z powstańcami Spotkania z ludźmi „po przejściach” [MOS2]			Spotkania z rap-pedagogiem [SzB2]

## 3.2. Charakterystyka badanych typów placówek - realia i wyzwania 77

## 3.2.2. Aktywność społeczna

Inicjatywy sąsiedzkie

MOS	MOW	CKU	SzB
Gra terenowa o lokalnej historii - angażująca społeczność lokalną [MOS1] Reportaż po Sąsiedzku - realizacja wywiadów z sąsiadami, zbieranie informacji o historii lokalnej	Fizyczna pomoc w imprezach gminnych, przygotowanie występów. [MOW2]		Odgrywanie lokalnych wiejskich zwyczajów - chodzenie w kozach [SzB2]

Konkursy

MOS	MOW	CKU	SzB
Konkurs między ośrodkami piosenki i poezji rosyjskiej Festiwal talentów Szczęśliwy numer Konkurs super klasa Konkurs kulturalna osoba miesiąca			Konkurs wybieram wybory [SZB2] Konkursy przedmiotowe - np. matematyczny, sportowy [SZB2]

Profilaktyka

MOS	MOW	CKU	SzB
Warsztaty o uzależnieniach organizowane przez powiat [MOS1]	Program przeciwdziałania narkomanii (z systemu zalecanych programów) [MOW3] Współpraca z MONAR-em [spotkania, wizyty]		Program spotkań i warsztatów o naturalnym planowaniu rodziny i o seksualności Spotkania z Policją, pokaz narkogogli, straż pożarna, sanepid Profilaktyczne warsztaty - alkoholizm, narkomania, papierosy, uzależnienia, cyberprzemoc, uzależnienie od Internetu

## Wycieczki

MOS	MOW	CKU	SzB
Wyjazdy integracyjne - obozy terenowe w górach, z plecakami	Warsztaty w muzeum obozu koncentracyjnego		Wycieczki po górach [SzB1] Obozy żeglarskie [w ramach OHP]
Coroczny wyjazd do Brukseli w ramach integracji europejskiej, na zaproszenie europosłanki [MOS3]	Wycieczki do muzeów, instytucji kultury		Integracyjne wydarzenia typu wspólne ognisko
Wyjścia do instytucji życia społecznego, kulturalnego i naukowego (zwiedzanie izby trzeźwości i muzeum powstałego na terenie obozu pracy)	Wieczory integracyjne - kociołkowanie		

## Zajęcia sportowe;

Promocja szkoły - w konferencje, targi, spotkania w szkołach podstawowych angażują się uczniowie i uczennice szkół branżowych;

## Doradztwo zawodowe;

Akademie szkolne - organizowane przez wszystkie szkoły branżowe, a dość rzadko MOS-y i MOW-y ze względu na niechęć młodzieży do tego typu działań.

Powyższe zestawienie pokazuje, że w badanych placówkach podejmowanych jest wiele działań, aczkolwiek rzadko kiedy są to oddzielne projekty realizowane z młodzieżą dla osiągnięcia konkretnych celów, natomiast większość stanowią działania socjalizacyjne, uwzględniające wyjścia na zewnątrz, działania na rzecz innych grup społecznych czy warsztaty profilaktyczne. Respondenci badań jakościowych wskazywali, że bardzo rzadko otrzymują oferty udziału w projekcie organizowanym przez zewnętrzne organizacje pozarządowe.

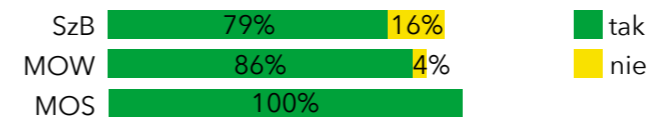
Zgoła inne wyniki otrzymano z badań ilościowych [wykres nr 11], gdzie w zależności od rodzaju placówki od 80% do 100% placówek twierdzi, że otrzymują propozycje udziału w takich projektach. Zapewne wynika to z różnego rozumienia przez respondentów terminu projektu - w wywiadach można było uszczegółowić, jaki typ pomocy otrzymują placówki i jednoznacznie z nich wynikało, że nie są to projekty działań społecznych, ale różne inne formy współpracy.

Warto zauważyć, że niektórzy respondenci wskazywali również, że to raczej oni inicjują współpracę, niż otrzymują takowe propozycje. Tak deklarowała co dziesiąta szkoła branżowa i niemal co szósty MOW [wykres 18b].

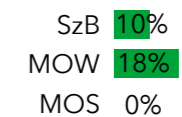
## 3.2. Charakterystyka badanych typów placówek - realia i wyzwania 79

## 3.2.2. Aktywność społeczna

a. Czy Państwa szkoła otrzymuje propozycje udziału w projektach lub działaniach społecznych?  
(N SzB=86, N MOW=28, N MOS=11)

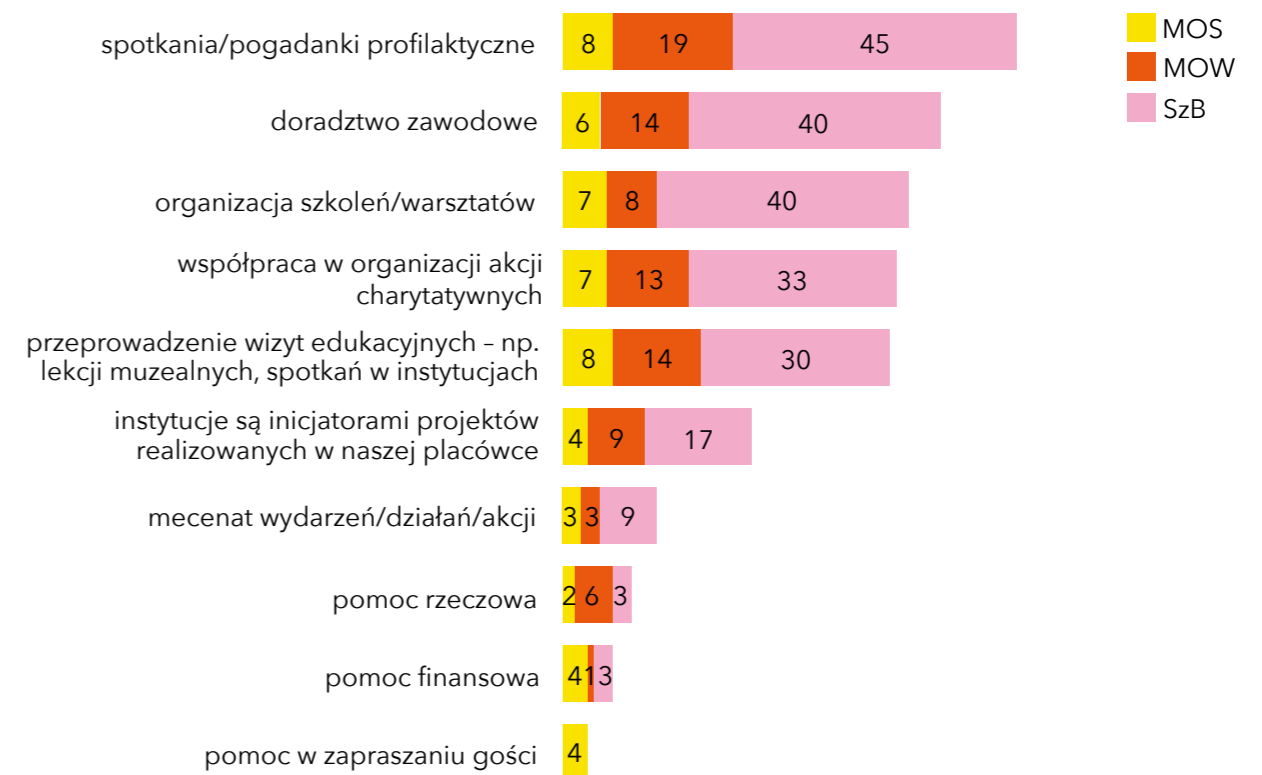


b. To my namawiamy inne instytucje do działania!  
(N SzB=86, N MOW=28)



Wykres nr 18 a, b Otrzymywanie propozycji projektowych przez różne placówki

Pytanie ankietowe o rodzaj otrzymywanego wsparcia pokazuje, że faktyczne oferty z udziałem w projektach społecznych trafiają się stosunkowo rzadko. Spośród 11 MOS-ów tylko 4 wskazały, że otrzymują takie propozycje, podczas gdy wśród 28 MOW-ów jedynie 9, a wśród szkół branżowych - 17 placówek spośród 86 biorących udział w badaniu. Jak pokazuje wykres nr 19, duża część oferowanego wsparcia dotyczy możliwości organizacji spotkań i pogadań na określony temat (zwykle profilaktyczny), doradztwa zawodowego oraz możliwości udziału w szkoleniach i warsztatach.



Wykres nr 19 Jakiego rodzaju propozycje udziału w działaniach społecznych otrzymuje Państwa placówka?

Jest to spójne z wynikami badań jakościowych – respondenci pytani o organizację, z którymi współpracują wskazywali głównie na lokalne instytucje publiczne – urząd miasta, policję, sanepid, straż miejską etc. oraz pomocowe organizacje pozarządowe, z którymi organizowane są pogadanki profilaktyczne (w tym zawodowe) lub akcje wsparcia i wolontariaty oraz szkolenia. Te ostatnie zwykle dotyczyły albo profilaktyki, albo rozwoju zawodowego kadry pedagogicznej. Mało zaś dociera ofert, a tym samym niewiele jest podejmowanych inicjatyw, mających na celu podjęcie jakiegoś wspólnego z uczniami działania, przy wsparciu merytorycznym instytucji zewnętrznej.

### SAMORZĄDY UCZNIOWSKIE

Samorządy uczniowskie funkcjonują we wszystkich badanych placówkach – organizowane są wybory powszechne, poprzedzone kampanią wyborczą i debatami, a sam dzień wyborów zorganizowany jest na wzór wyborów państwowych (z urną, listą wyborców, komisją wyborczą itd.). Taki sposób wyboru nie jest efektem żadnego szczególnego projektu i nie jest zależny od typu placówki. Nauczycielom i nauczycielkom trudno było określić, od kiedy wybory do samorządu funkcjonują w tej formie, ale wszyscy byli przekonani, że jest to element budowania odpowiedzialności obywatelskiej i rozumienia sensu wyborów państwowych.

W większości szkół to uczniowie wybierają nauczyciela pełniącego rolę opiekuna samorządu – przy czym zwykle jest to zadanie wybranego wcześniej samorządu, ale zdarza się, że opiekun jest, podobnie jak uczniowie, wybierany w wyborach powszechnych. Wybrany opiekun i przewodniczący szkoły muszą uzyskać akceptację dyrekcji. Jak podkreślali respondenci jest to niezbędne, ponieważ młodzież niekiedy specjalnie wybiera tzw. negatywnego lidera, co przy wymagającej młodzieży może istotnie utrudniać proces socjoterapeutyczny. Sposób działania samorządu w istotnym stopniu zależy od tego, kto pełni rolę jego opiekuna, przy czym osoba w tej funkcji nie jest tak kluczowa dla aktywności społecznej, jak bywa to w szkołach powszechnych. Wynika to z faktu, że nierzadko to inni wychowawcy stanowią dla młodzieży oparcie, są dla młodzieży autorytetami, niekoniecznie opiekunowie samorządu. Jest to szczególnie częste w przypadku MOS-ów i MOW-ów.

Aktywność samorządu uczniowskiego bywa bardzo różnorodna, przy czym nie zależy to od typu placówki, ale osobistego zaangażowania nauczyciela-opiekuna i rodzaju młodzieży w danym roku szkolnym – na ile uczniowie i uczennice są otwarci i zaangażowani w działania. W badanych placówkach, samorząd choć istniał i był aktywnie wybierany, to potem rzadko kiedy był ośrodkiem i inicjatorem życia społecznego placówki. Ciało to organizuje imprezy i działania związane ze świętami kalendarzowymi jak Andrzejki, Mikołajki, Dzień Nauczyciela, Dzień Dziecka itp., natomiast pozostałe działania społeczne realizowane są przez uczniów podług ich

### 3.2.2. Aktywność społeczna

zainteresowań, bez związku z przynależnością do samorządu. SU czasem jest też ciałem doradczym – konsultuje pewne decyzje i rozwiązania szkolne, uczestniczy w Radach Pedagogicznych – jednak dzieje się to dość rzadko. Niekiedy sami nauczyciele zwracają uwagę, że samorząd nie pełni do końca swojej roli:

*Nie interesuje się jego działalnością, ale nie funkcjonuje tak, jak w innych szkołach, wysuwają propozycje głównie wobec czasu wolnego czy zmianach w ocenie punktacji. [MOS1\_N]*

*Nie funkcjonuje tak jak powinien – powinien mieć większą sprawczość – [uczniowie] rzadko sami wychodzą z inicjatywami i pomysłami [MOW2\_D]*

*Natomiast powiem szczerze, jak chodziłam do szkoły średniej to aktywność samorządu była zdecydowanie większa, tam przede wszystkim inicjatorami pracy byliśmy my, a nie inicjatorem pracy był nauczyciel. Bardzo rzadko przychodzą z pomysłem własnym. Z własnej inicjatywy oni wiedzą, co robić, bo to było robione w zeszłym roku, więc oni patrzą, planują i ewentualnie jak coś się zdarzy doraźnie to robią, ale to nie jest tak, że przychodzi samorząd uczniowski, czego ja jako dyrektor bym oczekiwała i mówi, czy my byśmy mogli zrobić coś takiego? To takich inicjatyw w ogóle nie ma, brakuje tego strasznie, bo myślę, że inicjatywy oni by mieli lepsze niż osoby dorosłe, które już są trochę rutyniarzami. Natomiast to, co się pojawia, to jak przychodzą walentynki, jakiś dzień kobiet itd., co dla mnie jest akurat najmniej ważną rzeczą, którą samorząd powinien robić. Ta rutyna, to nie powinno tak wyglądać. (...) Ja się zastanawiam, czy te problemy nie wynikają z tego, że za dużo rzeczy się ma gotowych i wcale się nie trzeba o nie postarać, nie ma tej kreatywności i twórczości.” [CKU1\_D]*

Jak zwracali uwagę nauczyciele wszystkich trzech typów placówek niski poziom inicjatywności jest typowy dla ich podopiecznych – w MOS-ach i MOW-ach często jest to wypadkową sytuacji psycho-emocjonalnej młodzieży, w tym braku wiary w swoje możliwości, natomiast w SzB wynika to z ukierunkowania na działania praktyczne, związane stricte z nauką zawodu i przywiązywania małej wagi do działań innych niż zawodowe.



### 3.3. Rola i znaczenie KO i KS w funkcjonowaniu placówek

#### 3.3.1. Jak kadra pedagogiczna postrzega rolę kompetencji społecznych i obywatelskich?

Kadra wszystkich badanych typów placówek nie ma wątpliwości, że ich szkoła powinna przede wszystkim kształtować kompetencje społeczne (KS) i osobiste (KOs), a także obywatelskie (KO). Wszystkie trzy typy kompetencji wskazywane są jako priorytetowe, często jako istotniejsze od kompetencji uczenia się, rozumienia i przetwarzania informacji.

Jest to perspektywa dyrekcji, nauczycieli czy wychowawców i nie różni się ona istotnie między placówkami. Podobne wyniki otrzymano zarówno w badaniach ilościowych, jak i jakościowych. W ankiecie nauczyciele i nauczycielki proszeni byli o wskazanie trzech kompetencji, na które kładzie się największy nacisk w placówce, a w trakcie wywiadów pogłębionych proszono o posegregowanie wszystkich kompetencji według ich wagi w procesie dydaktyczno-wychowawczym danej placówki. Lista kluczowych kompetencji przedstawianych nauczycielom i nauczycielkom stworzona była na podstawie zalecenia Rady Unii Europejskiej i obejmowała następujące kompetencje:

- kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji;
- kompetencje w zakresie wielojęzyczności;
- kompetencje matematyczne;
- kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii;
- kompetencje cyfrowe;
- kompetencje osobiste;
- kompetencje społeczne;
- kompetencje w zakresie umiejętności uczenia się;
- kompetencje obywatelskie;
- kompetencje w zakresie przedsiębiorczości;
- kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

W obu badaniach respondenci różnych placówek wskazywali na kompetencje społeczne i osobiste jako priorytetowe, co ściśle związane jest z celami funkcjonowania badanych placówek. Jak twierdzi jeden z nauczycieli szkoły branżowej:

*Przede wszystkim chodzi nam o to, jak oni mają się zachować w społeczeństwie, w pracy, jeśli chodzi o rodzinę. Tutaj jedni są z Domu Dziecka, jedni z rozbitych rodzin, większe problemy, brakuje ogłady, samokontroli - więc oni tutaj muszą się uczyć tego, że nie krzyczymy do drugiej osoby tylko mówimy. Uczymy ich przede wszystkim zachowania w grupie i jak ich zachowanie w grupie wpływa na resztę. I to jest podstawowa rzecz, której ich tu uczymy. Wszystkie inne rzeczy są wtórne - na drugim planie. [SzB1\_F]*

Takie poczucie szczególnie silnie jest obecne w MOS-ach i MOW-ach, gdzie rozwijanie kompetencji jest stałym elementem procesu wychowawczego i prowadzonej socjoterapii. Często podkreśla się, że KO i KS są ważniejsze niż kompetencje z zakresu wiedzy, co bezpośrednio wynika z braków i problemów, z jakimi boryka się młodzież trafiająca do ośrodków:

*To są obszary, które są najbardziej zaniedbane, a do funkcjonowania społecznego najbardziej istotne, to znaczy nie jest im tak potrzebne, żeby sprawnie mówił w wielu językach, choć ten angielski byłby potrzebny, bo oni wszyscy zakładają wyjazd z kraju, ale to jest mniej istotne, niż to, że ma tę ekspresję kulturalną, żeby wiedział, dokąd ma pójść załatwić, jaką sprawę, żeby wiedział, że edukację można zawsze kontynuować, żeby wiedział, gdzie się zwrócić o pomoc. [MOW1\_N]*

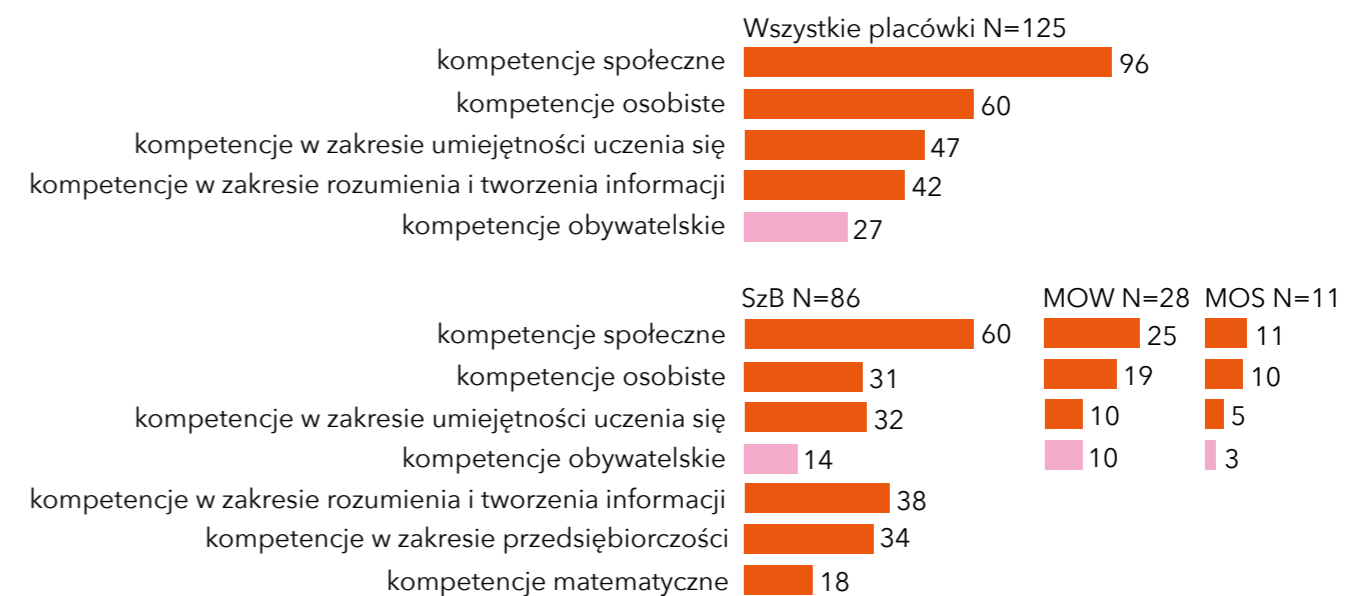
*Jeżeli przychodzi do nas dzieciak, to dla mnie kompetencjami społecznymi jest umiejętność poproszenia o pomoc, radzenie sobie ze strachem, gdzieś funkcjonowanie po prostu. Czyli jakby abecadło - to musimy zrobić najpierw, żebyśmy mogli pójść dalej. Osobiste, społeczne i obywatelskie - nacisk, bo te może się uda jeszcze wykształcić. [MOW1\_F]*

### 3.3.1 Jak kadra pedagogiczna postrzega rolę kompetencji społecznych i obywatelskich?

*Osobiste i społeczne potem inne - osobiste ułożyłam jako pierwsze, bo uważam, że jeżeli ktoś ma jakieś kompetencje osobiste, to łatwiej jest mu osiągnąć kompetencje społeczne, ale jakby zaczynamy od osobistych potem od społecznych, dlatego też, że nasze dzieci mają zaburzone te kompetencje społeczne, to jest ten powód, dla którego one są tutaj, a nie tam. [MOW2\_N]*

W Szkołach Branżowych nacisk i uwzględnianie ważności rozwoju KS i KOs zależy od tego, jakiego rodzaju młodzież uczęszcza do placówki - im większy jest odsetek młodzieży niedostosowanej społecznie, mającej deficyty wiedzy i rozwoju psycho-emocjonalnego, tym większy jest nacisk kładziony na kształtowanie KS i KOs. Równocześnie w szkołach branżowych więcej uwagi skupionej jest na przekazywaniu wiedzy, umiejętnościach praktycznych, kształceniu zawodu, przez co częściej niż w przypadku MOS-ów i MOW-ów kadra zwraca uwagę na kompetencje związane z wiedzą i procesem edukacyjnym.

Potwierdzają to dane z badań ilościowych [wykres nr 20]. We wszystkich typach placówek rozwój kompetencji społecznych wskazywany jest jako najważniejszy. W przypadku całej badanej grupy jest to 77% odpowiedzi, wśród MOS-ów - 100%, a wśród MOW-ów - 89% respondentów. Wśród szkół branżowych odsetek ten spada do 70%. Co więcej, o ile w przypadku MOS-ów i MOW-ów kompetencje osobiste wskazywane są jako drugie pod względem ważności w procesie wychowawczym (od 68% odpowiedzi wśród MOW-ów do 91% wskazań w MOS-ach), to w szkołach branżowych znaczenie zyskują kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji, w zakresie przedsiębiorczości i umiejętności uczenia się [wykres 13].



Wykres nr 20 Trzy najważniejsze kompetencje, na które kładzie się nacisk w poszczególnych placówkach i w całej próbie

Co więcej, kompetencje matematyczne, które są praktycznie niezauważalne w MOS-ach i MOW-ach, przez 23% SzB wskazywane są jako jedne z 3 najważniejszych kompetencji. Podobne wnioski wynikają z badań jakościowych. Pokazują one bowiem, że o ile w przypadku MOS-ów i MOW-ów kompetencje społeczne, osobiste i obywatelskie zawsze wysuwane są na pierwsze pozycje, o tyle respondenci ze szkół branżowych znacznie częściej wskazują na wagę pozostałych kompetencji, niejednokrotnie plasując społeczne i osobiste na równi z kompetencjami z zakresu przedsiębiorczości czy umiejętności uczenia się.

Jeśli chodzi o kompetencje obywatelskie, to zauważono, że choć we wszystkich typach placówek przywiązuje się do nich dużą uwagę w procesie dydaktyczno-wychowawczym, to zarówno w całej badanej populacji, jak i w poszczególnych typach placówek nie mieszczą się one wśród trzech najczęściej wymienianych kompetencji. Choć w badaniach jakościowych trzy typy kompetencji – społeczne, osobiste i obywatelskie wymieniane były jednym tchem jako najistotniejsze, to również dopytując często respondenci zawieszali głos czytając hasło kompetencji obywatelskich, zastanawiając się nad ich rolą. Wynika to zapewne z różnego sposobu rozumienia kompetencji obywatelskich.

Kadra badanych placówek nieco wężiej definiuje kompetencje obywatelskie niż jest to określone przez Radę Unii Europejskiej i przyjęte w podejściu CEO. Kompetencje obywatelskie łączone są często przez nauczycieli i nauczycielki z kwestiami państwowości, obywatelskości rozumianej dość literalnie jako obowiązki i prawa obywatela w relacji do państwa, instytucji państwowych. Jest to więc obowiązek wyborczy, świadomość polityczna, znajomość instytucji państwowych, umiejętność załatwiania spraw urzędowych itp.

*To, co w ogóle dla nich znaczy bycie obywatelem, co to znaczy, funkcjonowanie w społeczeństwie jako obywatel, wynika to ze specyfiki otoczenia, specyfiki grupy, która pochodzi z tak różnych środowisk.* [MOS1\_F]

*Kompetencje obywatelskie no myślę, że to jest taka świadomość praw wynikających z bycia obywatelem naszego kraju, praw wyborczych, poruszania się w tym, jakiejś samorządności, bardzo mi się to kojarzy z wiedzą o społeczeństwie.* [MOS2\_F]

*Ważne też są kompetencje obywatelskie, no ale... No właśnie, nasi chłopcy, niekoniecznie są zainteresowani rozwojem tych kompetencji, ale uważam, że musimy to robić, nie są zainteresowani chodzeniem na wybory, czy celebrowaniem świąt, święto jest fajne, bo się nie idzie do szkoły i roboty, ale to jest trudne kształtowanie ich u nich. Chodzi też, żeby się poczuli obywatelami naszego kraju, wiedzieli skąd się wzięło święto 11 listopada.* [MOW2\_N]

*Co to znaczy, że jestem dobrym obywatelem, patriotyzm, szacunek do innych, bycie odpowiedzialnym – za siebie, za swoją rodzinę, za swoje otoczenie, koleżanki w klasie itd. Że trzeba stanąć na wysokości zadania. Na pewno kompetencje obywatelskie*

### 3.3.1 Jak kadra pedagogiczna postrzega rolę kompetencji społecznych i obywatelskich?

*rozwija się na WOS-ie, na podstawie przedsiębiorczości, WdŻ, kompetencje obywatelskie – na pewno godziny wychowawcze i tak w życiu.* [SzB1\_D]

Rzadziej kadra utożsamia KO z kompetencjami społecznego zaangażowania i działań społecznych (terminologicznie jest to raczej rozumiane jako kompetencje społeczne). Czasami też utożsamia się KO z KS. Kompetencje obywatelskie traktowane są jako wyższy poziom rozwoju i wtajemniczenia, dlatego podstawowy nacisk jest na KS i KOs, jako te stanowiące podstawę egzystencji jednostki i jej interakcji w grupie. I te, w których podopieczni mają największe braki. Kompetencje obywatelskie wiązane są posiadaniem pewnej wiedzy i świadomości, co do funkcjonowania państwa i dlatego, choć uważane są za ważne, to równocześnie jako trudniejsze do wdrożenia i kształtowania wśród wymagającej młodzieży. W szkole branżowej podkreśla się zawodowy aspekt kompetencji społecznych i obywatelskich:

*Obywatelskie i społeczne to pod kątem pracy, co im się w tej pracy przyda.* [SzB2\_D]

Reasumując, w badanych placówkach kadra jest wysoce świadoma wagi i znaczenia kompetencji społecznych i obywatelskich w procesie wychowawczo-edukacyjnym, jednak ze względu na podstawowe potrzeby młodzieży (w MOS-ach i MOW-ach – potrzeby psycho-emocjonalne a w przypadku SzB – potrzeby kształcenia zawodowego) w nieco mniejszym stopniu rozwijane są kompetencje obywatelskie niż społeczne czy osobiste. Są to uwarunkowania, które zapewne zawsze towarzyszyć będą współpracy z tymi placówkami, jednak równocześnie panujący w nich pozytywny stosunek do edukacji obywatelskiej daje perspektywy na efektywną współpracę. Warto w niej szczególnie zwrócić uwagę na szersze rozumienie kompetencji obywatelskich niż tylko obszar relacji obywatel – państwo.

### 3.3.2. Jak kompetencje społeczne i obywatelskie są kształtowane w placówkach?

O ile kadra badanych placówek jest świadoma co do roli i znaczenia kompetencji społecznych i obywatelskich, o tyle rozmowa o poszczególnych tematach, działaniach i stosowanych metodach pokazuje, że niekiedy brakuje pomysłów, w jaki sposób kształtować te nader miękkie umiejętności. Szczególnie jest to istotne w przypadku kompetencji obywatelskich. Podczas badań jakościowych nauczycielom i nauczycielkom przedstawiono listę tematów, których interaktywne poruszanie mogłoby istotnie pomóc w budowaniu kompetencji obywatelskich. Proszono nauczycieli o przejrzanie listy i opowiedzenie, które tematy są poruszane i w jaki sposób, a które są zbyt trudne, niepotrzebne. Do wyboru były następujące tematy, uzgodnione z zespołem CEO<sup>72</sup>:

<sup>72</sup> Przywołane poniżej tematy są pogrupowane według podobnych zagadnień tematycznych, jednak podczas badań były one wymieszane.

- Polska scena polityczna – partie, postulaty, poglądy;
- Instytucje państwowe – ich rola, prerogatywy;
- Wybory – ważności udziału w wyborach, sytuacja przedwyborcza;
- Wolność mediów, analiza doniesień prasowych;
- Reforma sądownictwa;
- Reforma szkolnictwa;
- Partycypacja obywatelska, udział w konsultacjach społecznych, wpływ na otoczenie;
- Kluczowe wydarzenia polityczne w kraju i na świecie;
- Ruchy ideologiczne (Młodzież Wszechpolska, ruchy pacyfistyczne, anarchistyczne, feministyczne, narodowe);
- Patriotyzm – rola, znaczenie, formy;
- Prawa reprodukcyjne (w tym antykoncepcja, aborcja, in vitro);
- Kultura gwałtu, ruch me-too;
- Rola kobiet i mężczyzn w rodzinie i w społeczeństwie;
- Prawa osób LGBTQIA+;
- Uchodźcy, formy pomocy;
- Wielokulturowość – mniejszości narodowe, tradycje narodowe – w Polsce i na świecie;
- Tolerancja religijna;
- Dyskryminacja i przeciwdziałanie jej;
- Holocaust;
- Ruchy prozwierzęce;
- Ruchy ekologiczne;
- Segregacja śmieci, ruch no waste;
- Bezdomność;
- Zrównoważony rozwój – globalna północ/globalne południe;
- Mowa nienawiści;
- Przemoc – symboliczna, przemoc w rodzinie, przemoc koleżeńska.

Z przeprowadzonych rozmów wynika, że w większości placówek wszystkie powyższe tematy są poruszane, przy czym często są to dość stateczne formy przekazu, stosunkowo mało angażujące uczniów – metody takie jak pogadanki, dyskusje. Szczególnie dotyczy to problemów, w które zaangażowane są same młode osoby i których poruszanie niesie ze sobą pierwiastek edukacyjny (np. kwestie płciowości i seksualności, kwestie polityczne). Z przeprowadzonych wywiadów wynika, że kadra nie ma dużego obycia w zajmowaniu się tymi tematami w sposób inny niż rozmowa. Poniżej opisane zostaną reakcje i postawy kadry nauczycielskiej i dyrektorskiej na przywołane tematy.

### 3.3.2. Jak kompetencje obywatelskie i społeczne są kształtowane w placówkach?

#### Kwestie państwa i polityki, czyli tematy:

- Polska scena polityczna – partie, postulaty, poglądy;
- Instytucje państwowe – ich rola, prerogatywy;
- Wybory – ważności udziału w wyborach, sytuacja przedwyborcza;
- Wolność mediów, analiza doniesień prasowych;
- Reforma sądownictwa i protesty z nimi związane;
- Reforma szkolnictwa;
- Partycypacja obywatelska, udział w konsultacjach społecznych, wpływ na otoczenie;
- Kluczowe wydarzenia polityczne w kraju i na świecie.

Te tematy budziły bardzo różne reakcje nauczycieli, bo z jednej strony mają oni świadomość, że wychowankowie powinni znać podstawy funkcjonowania państwa, ale z drugiej są przekonani, że są to tematy nieciekawe dla młodzieży, która często traktuje politykę jako brudy, nie widzi swojego wpływu poprzez wybory czy możliwości zmiany czegośkolwiek w swoim otoczeniu. Jednocześnie są to tematy, które będąc przedmiotem dyskusji publicznej i medialnej pojawiają się ad hoc w życiu placówki – uczniowie sami je podejmują, co wymaga zaangażowania nauczyciela. Z przeprowadzonych rozmów wynika, że nauczyciele nie zawsze czują się w tej roli komfortowo. Istnieje możliwość, że wpływ na to ma polaryzacja polskiego społeczeństwa i niechęć do bycia przypisanym do jednej lub drugiej opcji politycznej. W związku z dużą emocjonalnością i wysoką wybuchowością podopiecznych nauczyciele wolą sami ich nie podejmować. Podkreślają też, że są to tematy wymagające wiedzy, której ich młodzież nie posiada. Inni zaś wskazują, że są to tematy typowo przedmiotowe – na WOS lub historię, więc nie widzą dużego sensu zgłębiania ich w działaniach projektowych.

*Reforma sądownictwa to jest temat zbyt trudny dla tej młodzieży. Reforma edukacji to dość mocno na WOS-ie omawiają, byłam nawet zaskoczona, bo młodzież z klas trzecich podawała takie fajne pomysły inicjatywy. [SzB2\_D]*

*Raczej na taką edukację, niż analizę tego, sytuacji. Spoty wyborcze oglądaliśmy, dyskutowaliśmy po sprawie z Owsakiem – to jest analizowane, sytuacja na bieżąco, która się dzieje jest przez nich analizowana. Nie pomijamy faktów, które dzieją się na co dzień. Teraz strajk nauczycielski np. – jeśli się w mediach odbija szerokim echem, to w nich to też się odbija. Często jest tak, że nie mają zdania na ten temat, ale są zachęceni do dyskusji. [MOS2\_N]*

*Polityka, reforma sądownictwa – niekoniecznie, temat trudny, nie interesuje uczniów nie poruszać, to nie jest temat do poruszania w tego typu placówkach. [MOS3\_D] Jeśli w ogóle, to w formie edukacji przez doświadczenia, nie analizy i wyciągania wniosków. Reforma edukacji to dość mocno na WOS-ie był omówiona. [MOS2\_N]*

Ruchy ideologiczne (Młodzież Wszechpolska, ruchy pacyfistyczne, anarchistyczne, feministyczne, narodowe). Patriotyzm – rola, znaczenie, formy.

Istnieje ogromne zapotrzebowanie na poruszanie tych tematów – ze strony uczniów dlatego, że bywają są zafascynowani takimi ruchami, a ze strony nauczycieli dlatego, że zdają sobie sprawę, że wychowankowie nie mają pełnego obrazu, czym te ruchy są. Kadra nauczycielska bardzo wyraźnie podkreślała, że jest to temat, który trudno się podejmuje, bo wiąże się z autoidentyfikacją młodych ludzi, więc ich poruszanie może uderzyć w bardzo delikatne kwestie tożsamości i przywiązania do grupy, które w środowiskach dysfunkcyjnych są bardzo istotne. Czasami temat ten jest poruszany w ramach lekcji historii i ten sposób wydaje się nauczycielowi wystarczający. Niewątpliwie jest to temat, w ramach którego nauczyciele potrzebują dużego wsparcia, by potrafić go podejmować w sposób ciekawy, ale równocześnie prostujący pewne nieadekwatne zachowania i postawy.

*Polska scena polityczna – zupełnie bym zostawił na marginesie polską scenę polityczną, ale w kontrze do tego poruszałbym tematy związane z patriotyzmem, kwestie związane z ruchami ideologicznymi, oni bardzo mocno utożsamiają się z takim tradycyjnym podejściem utożsamiania się z patriotyzmem, takim nacjonalistycznym wręcz i to skrajnym, dlatego wszystkie te treści, które związane są z przemocą, nawiścią, tolerancją, no właśnie głównie z tolerancją z patriotyzmem, to są te treści, które są bardzo ważne w perspektywie tych placówek. [MOW2\_D]*

*Patriotyzm na historii i na godzinach wychowawczych w formie pogadarek. [CKU1\_N]*

Gender i prawa reprodukcyjne, czyli:

- Prawa reprodukcyjne (w tym antykoncepcja, aborcja, in vitro);
- Kultura gwałtu, ruch me-too;
- Rola kobiet i mężczyzn w rodzinie i w społeczeństwie;
- Prawa osób LGBTQIA+.

Prawa reprodukcyjne, ale też wszystkie kwestie związane z płciowością i seksualnością są to tematy bardzo bliskie młodzieży, która jest nimi żywo zainteresowana, głównie dlatego, że dotyczy ich bezpośrednio. Wiąże się to z jednej strony z odkrywaniem życia seksualnego – rozpoczynaniem życia płciowego, problemem wczesnych ciąż, aborcji etc., a z drugiej z odkrywaniem swojej przynależności płciowej i orientacji seksualnej. Odrębną również grupą tematów są te związane z rolą kobiety i mężczyzny, których poruszanie bywa związane z trudnymi doświadczeniami rodzinnymi, przez co ich omawianie w szkole bywa wstydlive. Badania pokazały, że tematyka ta nie stanowi tabu, a wręcz przeciwnie, zarówno nauczyciele,

3.3.2. Jak kompetencje obywatelskie i społeczne są kształtowane w placówkach?

jak i uczniowie sami podejmują ją, przy czym zwykle w formie pogadarek, sporadycznie zaś przez organizowanie spotkania z gejem w celu przybliżenia młodzieży konkretnego człowieka i w ten sposób wpływania na sposób postrzeganie osób homoseksualnych.

*Prawa osób LGBTQIA+ – w tej chwili mogłaby być różna sytuacja, jest ukierunkowane by być nietolerancyjnym, ale jeśli jest to mój kolega, to mogę go rozumieć, choć mogę manifestować jakąś postawę. Nie jest to temat, który budzi niechęć, raczej się przysłuchują, to jest dla części okazja do dowiedzenia się, zebrania informacji, oni tego potrzebują, ale nie chcą pokazać wprost, że są nimi zainteresowani. Nie stanowi to problemu. Spotkania, dyskusja, edukacja seksualna. Fundacja W Punkt prowadzi też takie zajęcia. To jest temat, który budzi zainteresowanie. [MOS2\_D]*

*Rola kobiet i mężczyzn w społeczeństwie i rodzinie – oni i na rolę kobiet i mężczyzn patrzą bardzo stereotypowo, figura ojca jest często nieobecna albo ojciec jest bardzo dysfunkcyjny. Jeżeli chodzi o figurę kobiety, to oni nic nie powiedzą złego na swoją mamę, to jest taka trochę kultura więzienna. [MOW1\_N]*

*Kultura gwałtu – w ogóle wszystko, co się z seksem łączy to jest do przegadania. [MOW1\_N]*

*Tolerancja seksualna jest wąsko pojmowana, wydaje się, że potrzebowałiby wsparcia w tym aspekcie, mniej ideologicznie, bardziej praktycznie, z chłopcami też trudno mówić o antykoncepcji, to jest pewnie jeden z tych tematów zaniedbanych, trudno jest rozwiązać z chłopcami, którzy są w izolacji od innej płci. [MOW2\_D]*

*Kultura gwałtu, me too, rola kobiet w rodzinie – oni, jeśli chodzi o te role, to są zaburzone, uważają, że kobieta jest do tego, żeby siedzieć w domu, gotować i rodzić dzieci, rzeczowe podchodzenie do spraw seksu i dziewczyn i kobiet. To wynika ze środowiska, seks to seks, a nie łączy się to z uczuciowością, przyjemnością jednej i drugiej osoby. Na te tematy mi jest łatwo, bo oni chętnie biorą udział w rozmowie, na początku na zasadzie cwaniakowania, chojrakowania, a potem się uspokajają i zaczynają słuchać, jest dyskusja. [SzB1\_F]*

*Prawo reprodukcyjne ostatnio na czasie, kultura gwałtu, in vitro, kwestia współżycia i do czego to prowadzi, antykoncepcja jak najbardziej. To poradnia porusza takie tematy. [SzB2\_N]*

Tolerancja, uchodźcy, migranci, dyskryminacja, Holocaust

Jest to temat przez wielu nauczycieli i nauczycielek postrzegany jako ważny, niezbędny do poruszania, ale nie ma wielu dobrych przykładów, interaktywnych dzia-

łań z młodzieżą. Niektórzy nauczyciele obawiają się go poruszać ze względu na obawę wejścia na grząski grunt, w którym sami nie mają wiedzy, a w którym będą musieli się zderzać z ostrym, radykalnym światopoglądem młodzieży, wyniesionym zwykle ze swoich rodzin lub grup rówieśniczych. W niektórych placówkach temat podejmowany jest poprzez zetknięcie z osobą o innej narodowości, kulturze czy wyznaniu – przez organizację spotkań na żywo z osobami ze społeczności lokalnej. Są to raczej wyjątki. Równocześnie nauczyciele podkreślają, że jest to temat trudny szczególnie w MOS-ach i MOW-ach, które często są usytuowane poza dużymi miastami, przez co młodzież nie ma bezpośredniej styczności z różnorodnością, a tym samym ich postawy i przekonania są konstruktem teoretycznym, nadającym młodzieży poczucie tożsamości. Jednym z działań, które przynoszą długotrwałe efekty jest organizowanie rokrocznie wyjazdów i warsztatów w muzeum jednego z obozów koncentracyjnych. Jak zauważa kadra, ponieważ ich wychowankowie bardzo emocjonalnie odbierają to miejsce, to i warsztaty antydyskryminacyjne w takim otoczeniu przynoszą lepsze efekty.

*Bo to jest duży problem, są przeciwko sobie, ktoś nie taki itp., z gośćmi nie było rasistowskich zachowań, ale deklarują takie postawy.* [MOS1\_N]

Tematy ekologiczne – ruchy: prozwierzęce, ekologiczne, segregacja śmieci, ruch no waste

Są to tematy z jednej strony podejmowane w formie różnorodnych akcji i wolontariatów – zbiórka i pomoc w schroniskach, zbieranie nakrętek, makulatury, sprzątanie okolic itp., ale nie idzie za tym budowanie sprawczości, wpływanie na otoczenie, budowanie postaw obywatelskich.

Mowa nienawiści i przemoc: fizyczna, symboliczna, koleżeńska

Jest to temat numer jeden zarówno w MOS-ach i MOW-ach, jak i szkołach branżowych – podejmowany jako odpowiedź na istniejące problemy, jak i jako element stałych zajęć socjoterapeutycznych i profilaktycznych. Jednak z wypowiedzi nauczycieli wynika, że temat podejmowany jest dość tradycyjnymi metodami – poprzez pogadankę, warsztaty, natomiast brakuje pomysłów, inspiracji do podejmowania działań w tym zakresie.

Bezdomność

Zwykle temat zupełnie nieporuszany, ze względu na to, że młodzież nie widzi związków między swoim pochodzeniem, swoimi przyzwyczajeniami (używkami, narkotyki, alkoholizm, bójki) a bezdomnością. Równocześnie nauczyciele widzą w tym temacie duży potencjał socjoterapeutyczny, jednak bardzo rzadko jest on wykorzystywany (wśród badanych placówek jedynie w jednej podejmowane były krótkie działania

3.3.3. Czynniki sprzyjające rozwijaniu kompetencji społecznych i obywatelskich i czynniki utrudniające ten rozwój

pomocowe na rzecz osób bezdomnych). Nauczyciele nie wiedzą, jak w ciekawy sposób pokazywać związek między stylem życia a wieloletnim procesem wpadania w bezdomność.

*Bezdomność – i ktoś, kto to fajnie potrafi pokazać, to znalazłyby się osoby, które by w to weszły. Jest trochę chęci działania na rzecz osób w trudnej sytuacji. To jest praca wymagająca. Oni w ogóle nie przekładają problemów, z jakich wychodzą z zagrożeniem bezdomnością – to jest dla nich abstrakcyjne – „mnie to nie spotka”.* [MOS2\_D]

3.3.3. Czynniki sprzyjające rozwijaniu kompetencji społecznych i obywatelskich i czynniki utrudniające ten rozwój

Czynniki utrudniające:

- problemy rodzinne;
- brak poczucia pewności siebie;
- wzorzec bierności/roszczeniowości wyniesiony z domu;
- niska świadomość i wiedza społeczna;
- niska absorpcja wiedzy/informacji;
- uzależnienie od używek (głównie MOS, MOW, ale zdarza się w SzB);
- wysoka agresja (głównie MOS, MOW, ale zdarza się w SzB);
- problemy psycho-emocjonalne (głównie MOS, MOW, ale zdarza się w SzB);
- często zaburzona pamięć długotrwała (głównie MOS, MOW, ale zdarza się w SzB);
- MOS-y i MOW-y – ciężko jest zbudować zaufanie młodzieży, stworzyć bezpieczną atmosferę, a te są kluczowe dla powodzenia działań;
- MOW-y i MOS-y – duża zmienność grupy docelowej – nie zawsze osoby, które rozpoczęły działania w projekcie są w ośrodku do końca trwania projektu, albo nie mogą wyjść z ośrodka ze względu na łamanie podstawowych zasad;
- MOW-y – z wychodzeniem poza ośrodek z wychowankami związane są zagrożenia: ucieczki podczas wycieczek, ucieczki po alkohol i papierosy, wywoływanie konfliktów z przypadkowymi osobami;
- SzB – młodzież skupiona jest na praktyczności i użyteczności wykonywanych zadań, rozumianej dość wąsko na zasadzie: „do czego mi się to przyda” w kontekście rozwoju zawodowego, przyszłej pracy, zysku finansowego;
- SzB – krótki kontakt ucznia ze szkołą (ze względu na kształcenie zawodowe uczeń spędza w niej fizycznie stosunkowo mało czasu, a po szkole na ogół pracuje).

#### Czynniki sprzyjające:

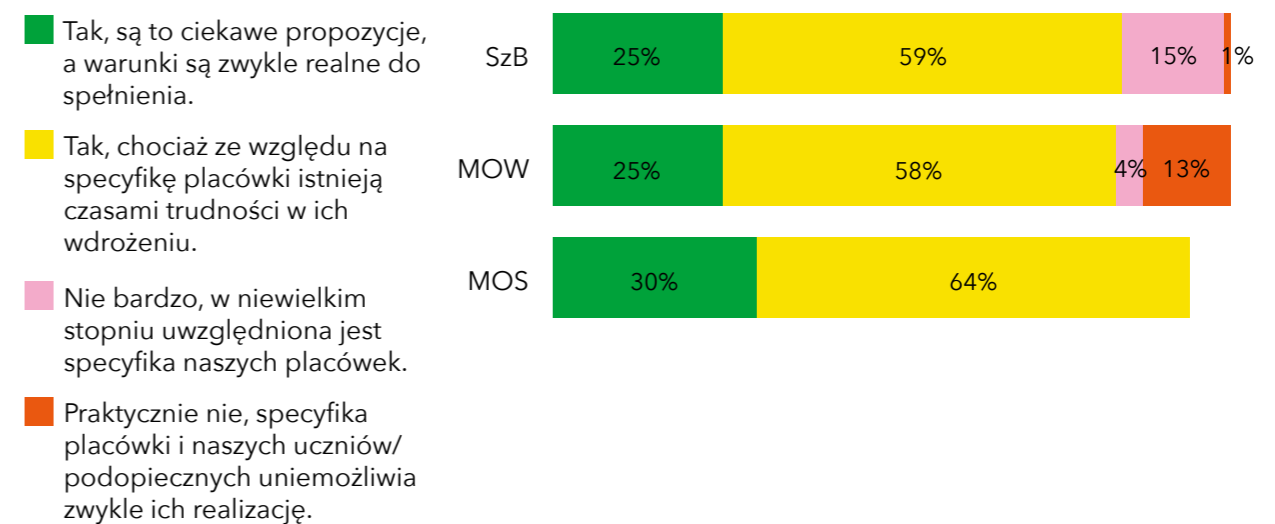
- szybka gratyfikacja – młodzież, szczególnie MOS-ów i MOW-ów, ale też SzB potrzebuje szybkiej gratyfikacji (nie odłożonej w czasie) za wykonane działanie/zaangażowanie. Gratyfikacja może być symboliczna, słowna (wyróżnienia, pochwały), wszystko co jest formą docenienia, zauważenia jest wysoko cenione i buduje chęć zaangażowania na przyszłość. W SzB gratyfikacja musi mieć wymiar praktyczny;
- uczenie się konkretnych umiejętności, okazja do stworzenia czegoś użytecznego, czegoś co wychowankowie/uczniowie i uczennice mogą wziąć dla siebie: są to wszystkie elementy zachęcające młodzież do zaangażowania. Młodzi widzą namacalne efekty swoich działań i jest to dla nich szansa na odkrycie własnych możliwości, talentów;
- MOS-y i MOW-y z internatem – więcej czasu do interakcji z młodzieżą, niż w zwykłych szkołach, możliwość kształtowania KO podczas codziennego wspólnego funkcjonowania;
- MOS-y i MOW-y – duża atencja kadry wobec wychowanków, kadra zna szczegóły sytuacji rodzinnych, problemów, z jakimi każdy wychowanek się boryka. Mają wysoką świadomość źródeł zachowań wychowanków, jak i sposobów radzenia sobie z agresją, złością, negatywnymi emocjami;
- MOS-y i MOW-y – bardzo ważną relacją jest relacja dorosły – młody wychowanek/uczeń/uczennica, w powodzeniu działań kluczowy jest autorytet zarówno osoby prowadzącej, jak i osoby, która działania te proponuje – wychowawcy. Autorytet ten najlepiej budowany jest poprzez przykład, czyli m.in. osobiste zaangażowanie;
- MOS-y i MOW-y – wychodzenie poza ośrodek, kontakt ze światem zewnętrznym to nierzadko okazja dla młodzieży do „pokazania się”, pokazania dobrego zachowania, łamania stereotypów;
- SzB – młodzież ma też regularny kontakt z pracodawcami/majstrami i to oni często są bardzo istotnymi autorytetami dla młodzieży;
- SzB – młodzież na co dzień ma kontakt ze światem zewnętrznym, jest mniej izolowana niż wychowankowie MOS-ów i MOW-ów, ale również zdarza się, że uczniowie żyją w swoich enklawach społecznych, nie widząc alternatyw;
- SzB – te posiadające internat i/lub funkcjonujące w symbiozie z OHP mają więcej możliwości do kształtowania KO, aczkolwiek zawsze na 1. miejscu jest kształtowanie umiejętności zawodowych.

#### 3.3.4. Jakiego wsparcia potrzebują placówki?

Badania terenowe potwierdziły obserwacje CEO, że placówki typu MOS, MOW i Szkoły Branżowe w niewielkim stopniu uczestniczą w projektach społecznych. Jednak w trakcie badań bardzo trudno było uzyskać sugestie, jak oferta powinna być

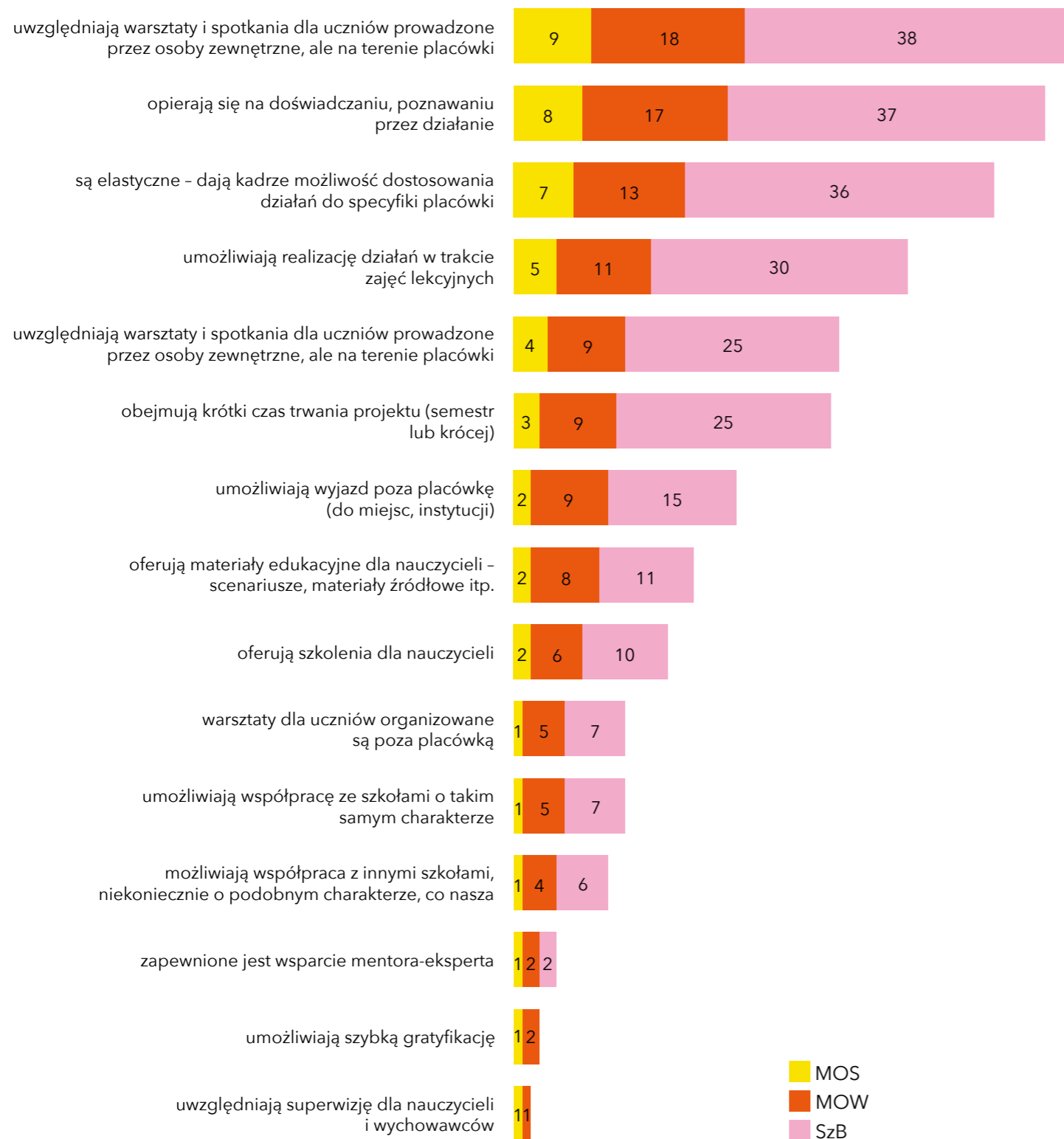
#### 3.3.4. Jakiego wsparcia potrzebują placówki?

sformułowana tj. jakie powinna mieć warunki brzegowe (tematykę, cele, metody, zasady pracy), by odpowiadać na potrzeby specyficznej młodzieży i uwzględniać sposób funkcjonowania placówek. Badanie ilościowe pokazało podobne tendencje [wykres nr 21]. Placówki, które otrzymują oferty współpracy od instytucji zewnętrznych wskazują w większości, że propozycje te odpowiadają na ich potrzeby, ale specyfika funkcjonowania placówki powoduje, że wdrażaniu towarzyszą różne trudności (od 60% w przypadku SzB do 64% MOS-ów). Placówki, które dostrzegają nieadekwatność ofert do istniejących potrzeb to szkoły branżowe (16% z tych otrzymujących oferty współpracy) i MOW-y (17%), przy czym opinia tych ostatnich jest bardziej kategoryczna. 13% wskazuje, że oferta nie odpowiada na potrzeby placówki, a specyfika pracy MOW-ów uniemożliwia nawiązanie oferowanej współpracy. Wśród szkół branżowych odsetek tych odpowiedzi jest znacznie niższy (1%).



Wykres nr 21 Czy otrzymywane propozycje odpowiadają na potrzeby i możliwości realizacji w Państwa placówce? (N MOS=10, N MOW=24, N SzB=68)

W trakcie badań jakościowych trudno było otrzymać od respondentów wyjaśnienia, jakie elementy otrzymywanych ofert powodują, że nie są one dla placówek atrakcyjne. Na tę trudność może wpływać fakt, że pośród badanych placówek, niewiele było tych mających doświadczenie w realizacji projektów zewnętrznych (z wyjątkiem udziału w projektach CEO) – większość podejmowanych działań była wynikiem inwencji własnej wychowawców, nauczycieli, dyrekcji, a czasem wychowanków. Dlatego też pytanie o czynniki powodujące, że oferta spływająca do placówki jest atrakcyjna bądź nietrafiona została uwzględniona w ankiecie [wykres nr 22].

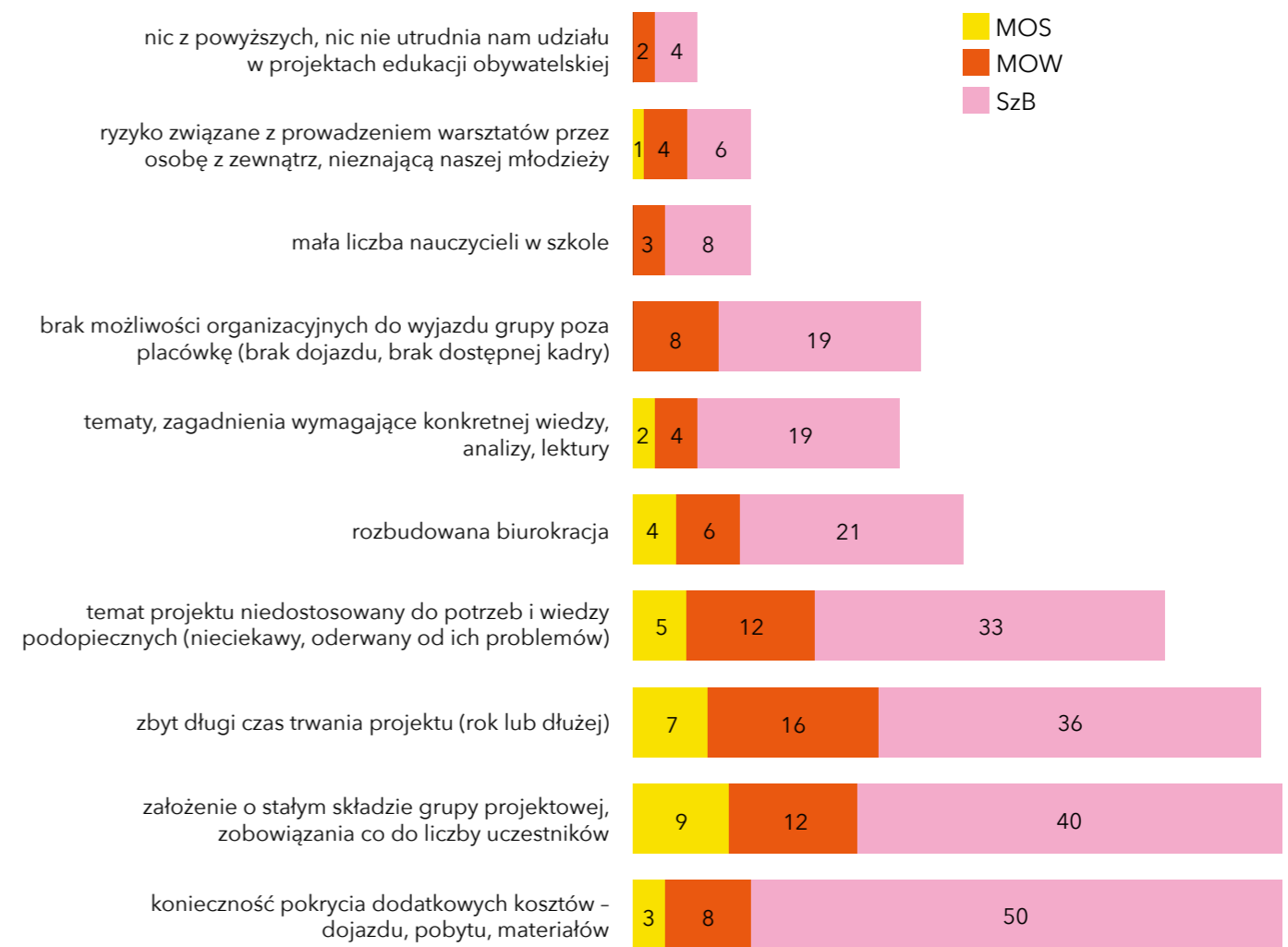


Wykres nr 22 Kiedy projekty z zakresu edukacji obywatelskiej stanowią atrakcyjną ofertę - realną do realizacji w Państwie placówce? (N MOS=11, N MOW=28, N SzB=86)

3.3.4. Jakiego wsparcia potrzebują placówki?

Jak wynika z tego zestawienia najbardziej cenionym elementem projektów jest prowadzenie zajęć przez osoby zewnętrzne oraz planowanie działań bazujących na doświadczeniu, poznawaniu przez działanie. Istotne są maksymalnie elastyczne warunki wdrażania projektów, umożliwiające dostosowanie działań do specyfiki placówki, w tym do prowadzenia zajęć w trakcie lekcji szkolnych. Dość ważnym czynnikiem jest też krótki czas trwania działań i możliwość wyjazdów poza placówkę.

Z drugiej strony, kadra pytana o trudności w realizacji projektów edukacji obywatelskiej, wskazuje w większości na kwestie finansowe, długi okres trwania projektu oraz założenie o stałym składzie grupy projektowej. Dość wysoko plasuje się też tematyka projektu, nie zawsze adekwatna do potrzeb i zainteresowań młodzieży [wykres nr 23].



Wykres nr 23 Co utrudnia Państwu realizację projektów edukacji obywatelskiej? (N MOS=11, N MOW=28, N SzB=86)



Wychowawcom również trudno było zwerbalizować, jakiej pomocy potrzebują, by rozwijać edukację obywatelską w swojej placówce. Jednak, ponieważ wywiady obejmowały szerokie spektrum funkcjonowania placówek, udało się z otrzymanych informacji wywnioskować, jakie są potrzeby młodzieży oraz kadry wobec potencjalnego wsparcia zewnętrznego:

MOS	MOW	SzB
Cenioną formą są zajęcia realizowane w placówce przez osoby zewnętrzne - jest to dla młodzieży atrakcyjne, choć wiąże się zwykle z mniejszym zaufaniem niż to wypracowane przez lata z wychowawcami (MOS i MOW).		
Formami, które trafiają do młodzieży z MOS-ów i MOW-ów jest też zapraszanie osób, które swoim doświadczeniem pokazują, że można wyjść z zamkniętego kręgu dysfunkcji - z osobami „po przejściach”, które wybiły się, zaczęły osiągać sukcesy, odkrywać swoje fascynacje. W przypadku młodzieży z MOS-ów czy MOW-ów najlepiej, by były to osoby pochodzące z podobnych środowisk lub mające podobne problemy rodzinne, uzależnienie itp., natomiast w przypadku SzB przykłady osób, które ciężką pracą coś osiągnęły, wybiły się z kręgu bezrobocia, dysfunkcji.		
Wartościowe są też spotkania z ciekawymi osobami z innej kultury, części świata, o różnych zainteresowaniach, zetknięcie się z takimi osobami bardzo silnie oddziałuje na młodzież, pozostawiając trwałe ślady. Uczniowie potrzebują doświadczeń empirycznych, spotkania się z kimś, rozmowy, możliwości zadawania pytań. Takie spotkania pokazują różnorodność perspektyw, która nierzadko staje się inspiracją.		
W działaniach społecznych nacisk kładziony jest na wyjście na zewnątrz, kontakt ze światem zewnętrznym oraz działania, w których można coś stworzyć, doświadczyć czegoś nowego, nieznanego.		
Istotna jest gratyfikacja w postaci publikacji bądź wydania pracy, pod którą podpisani są wychowankowie, ale też każda inna forma gratyfikacji - rzeczowej, czy symbolicznej (uznaniowej).		
Młodzież wszystkich typów placówek wymaga uczenia się w działaniu, a w minimalnym stopniu w przyswajania jakiejś wiedzy teoretycznej.		
Ze względu na specyfikę młodzieży (MOS i MOW) oraz na sposób funkcjonowania placówek, zajęcia, które się sprawdzają, to zajęcia krótkotrwałe, aktywizujące, ważniejsza jest ciekawa forma, obecność interesującej/znanej osoby niż sam temat. Trudno realizuje się działania cykliczne, długotrwałe.		
Niezbędne jest omawianie nowych sytuacji, doświadczeń, przeżyć od razu po ich pojawieniu się. Nie należy odkładać omawiania ich na później (np. na kolejny warsztat/spotkanie), bo młodzież ma słabo wykształconą pamięć długotrwałą. Dlatego działania projektowe muszą być tak zaplanowane, żeby był czas na ich omówienie, podzielenie się emocjami krótko po nowych przeżyciach czy doświadczeniach. Równocześnie powinny być na tyle elastyczne, by w trakcie realizacji projektu wychowawcy mogli reagować na sprawy pojawiające się ad hoc, a wymagające omówienia. Należy pamiętać, że takie nieoczekiwane okoliczności zewnętrzne mogą wpływać na harmonogram realizacji projektu.		

## 3.3.4. Jakiego wsparcia potrzebują placówki?

MOS	MOW	SzB
MOS-y i MOW-y - bardzo pozytywnie oceniane są działania umożliwiające pokazanie się na zewnątrz, wśród innych placówek - stanowi to istotne dowartościowanie dla tej młodzieży. Podzielone są jednak głosy, czy powinna to być integracja i wymiana doświadczeń z placówkami tego samego typu, czy ze „zwykłymi” tak, by nie marginalizować i gettoizować wychowanków. Niektórzy rozmówcy podkreślali, że zetknięcie się z „normalnymi” szkołami może powodować poczucie wyobcowania, pogłębiać poczucie bycia gorszym. Tymczasem inni wskazują, że niezbędne jest mieszanie uczniów po to, by wzmocnić poczucie własnej wartości wychowanków.		Młodzież szkół branżowych chętniej angażuje się w akcje i działania uliczne, a także w konkursy, bo w ten sposób walczy ze stereotypem wobec uczniów SzB. Lubi być zauważona i dostrzeżona. Szczególnie kontakt z nowymi pracodawcami i przedsiębiorcami jest czymś, co może aktywizować młodzież.
W MOS-ach i MOW-ach istotne są projekty zakładające współpracę ze społecznością lokalną. Pozwala to przeciwdziałać stereotypom „dzieci z MOS-u/MOW-u = przestępcy, nieudacznicy” oraz ułatwia integrację ze światem zewnętrznym, przez co wychowankowie uczą się w jaki sposób należy funkcjonować poza instytucją zamkniętą lub półzamkniętą, w której się znajdują.		W SzB istotne są projekty zakładające współpracę ze społecznością lokalną, pozwala to przeciwdziałać stereotypom „młodzież z SzB = Ci najgłupszi”.

## Potrzeby kadry pedagogicznej

Kadrze trudno jest określić, jakiego wsparcia potrzebuje. Rzadziej niż nauczyciele szkół „zwykłych” mogą sobie pozwolić na opuszczenie placówki (np. w celach szkoleniowych). Podstawową barierą jaką widzą, jest niska dostępność środków finansowych i mała ilość czasu do realizacji wszystkich zadań.

Kadra MOS-ów i MOW-ów rzadko korzysta z materiałów typu scenariusze, częściej są to własne autorskie pomysły, wynikające z obserwowanych potrzeb uczniów i będące efektem nadarzających się okazji. Źródłem inspiracji bywa Internet. Natomiast kadra szkół branżowych szuka materiałów stricte związanych z rozwojem zawodu, a ponieważ wielu takich nie znajduje, to i nie ma źródła inspiracji, pomysłów na działania.

Niewielka jest wiedza/świadomość kadry o działaniach innych placówek, programach wsparcia czy organizacjach pozarządowych. Często prowadzona jest współpraca z lokalnymi organizacjami, ale dotyczy ona zwykle organizacji wydarzeń, akcji albo wolontariatu, w mniejszym zaś stopniu projektów układanych i realizowanych przez samych uczniów/podopiecznych.

Najatrakcyjniejszą formą pomocy dla nauczycieli MOW i MOS są szkolenia realizowane na terenie ośrodka. Bariery stanowią finanse, z którymi wiąże się taki wyjazd oraz brak czasu. Nauczyciele SzB mają w tym obszarze więcej elastyczności, ale daty powinny być dopasowane do okresu praktyk zawodowych, kiedy nauczyciele i wychowawcy są mniej obciążeni obowiązkami szkolnymi.

Reasumując, wsparcie nauczycieli powinno niewątpliwie zakładać indywidualny kontakt z nauczycielem i placówką (poznanie jej specyfiki), a w drugim kroku powinno uwzględniać dyskusję i pogłębienie wiedzy o różnych interaktywnych metodach nauczania edukacji obywatelskiej. Warto, by sposób, w jaki elementy edukacji obywatelskiej mogły być wdrażane w placówce był konsultowany z kadrami pedagogicznymi placówek.

## 4. Wnioski i rekomendacje

### ROLA I ZNACZENIE KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH I OBYWATELSKICH W FUNKCJONOWANIU PLACÓWKI

Oferta wsparcia dla szkół powinna uwzględniać kształtowanie zarówno kompetencji społecznych, jak i obywatelskich, przy czym należy pamiętać, że:

- młodzież z MOS-ów i MOW-ów ma słabo rozwinięte kompetencje społeczne i to ich rozwój wraz z socjoterapią jest priorytetowym zadaniem tych placówek. Oferta, odpowiadając na te potrzeby, powinna w większym stopniu uwzględniać rozwijanie KS niż stricte obywatelskich.
- młodzież SzB jest zorientowana zawodowo i miewa słabo wykształcone kompetencje społeczne. Dla uczniów priorytetem będzie praca zawodowa i zarobek. Warto uwzględniać te elementy w prowadzonych działaniach.

Oferta dla MOS-ów i MOW-ów powinna skupiać się na łączeniu elementów socjoterapii z procesem kształtowania i rozwijania kompetencji obywatelskich, budowania poczucia sprawczości, społecznej odpowiedzialności itd.

Oferta dla SzB powinna skupiać się na pokazywaniu punktów wspólnych między rozwojem kompetencji zawodowych i obywatelskich/społecznych. Powinna też pokazywać, jak kształtowanie KO i KS można łączyć z tematyką rozwoju zawodowego, obecności na rynku pracy itd.

Kadra MOS-ów i MOW-ów jest świadoma roli KO w procesie resocjalizacji, choć główna energia jest wykorzystywana na kształtowanie kompetencji społecznych i osobistych. Wsparcie, jakiego potrzebuje kadra pedagogiczna tych placówek to pomysły, inspiracje, w jaki sposób kształtować KO w trudnym środowisku społecznym: wśród młodzieży targanej sprzecznymi emocjami, niosącej ciężki bagaż doświadczeń, młodzieży uzależnionej, będącej pod negatywnym wpływem dorosłych lub grupy rówieśniczej.

W SzB na początku współpracy warto więcej uwagi poświęcić rozumieniu przez kadre pedagogiczną roli kompetencji obywatelskich i społecznych w rozwoju młodzieży, w tym w rozwoju zawodowym. Warto zadbać o szkolenia w tym zakresie, stworzenie przestrzeni, gdzie nauczyciele i nauczycielki SzB mogliby wspólnie znajdować sposoby rozwijania KO wśród młodzieży zorientowanej zawodowo.

We wsparciu proponowanym kadrze/placówkom warto zwracać uwagę na sposób definiowania i rozumienia KO i KS, ze szczególnym uwzględnieniem KO nie tylko w kategoriach państwowości – polityki, wyborów, państwa, patriotyzmu etc.

Warto pokazywać i promować działania innych MOS-ów, MOW-ów, SzB, CKU, które realizują projekty i działania z obszaru edukacji obywatelskiej tak, by pokazywać „nowym” placówkom dobre praktyki i inspirować je do udziału w projektach CEO. Może to stanowić rodzaj operacjonalizacji jak kształtować KO w tego typu placówkach.

#### EFEKTYWNE i ATRAKCYJNE FORMY WSPARCIA tematy

KO warto kształtować poprzez ciekawe poruszanie tematyki patriotyzmu i różnych jego przejawów, w tym ruchów narodowych, znaczenia i roli symboliki narodowej, postrzegania historii różnych krajów i narodów itd. Jest to temat silnie związany z autoidentyfikacją młodzieży, przez co temat trudny, ale bardzo wymagający interwencji, bo jak zauważają respondenci – wychowankowie MOS-ów i MOW-ów są podatni na hasła ruchów narodowych, chętni do wejścia w ich zastępy.

Podatnym tematem, wokół którego warto kształtować KO są kwestie związane z seksualnością – tożsamością płciową, prawami reprodukcyjnymi, ale też rolą kobiet i mężczyzn w społeczeństwie. Są to tematy bliskie młodzieży, interesujące, w których jednak nie mają dostatecznej wiedzy, natomiast często powtarzają nieprawdziwe, zasłyszane hasła.

Tematyka mniejszości, uchodźców, wielokulturowość jest nieco odległa od do-

świadczenia młodzieży placówek typu MOW czy MOS. W szkołach branżowych, ze względu na to, że są one często zlokalizowane w większych miastach jest to temat bliższy, aczkolwiek nie wzbudza dużego zainteresowania.

Kwestie tolerancji, praw mniejszości, braku mowy nienawiści warto poruszać w kontekście różnych grup mniejszościowych (niekoniecznie osób o innym pochodzeniu kulturowym).

W działaniach warto uwzględnić programy poruszające temat przemocy koleżeńskiej, hejtu w Internecie, mowy nienawiści. Są to tematy bardzo popularne, jednak sposób ich prowadzenia jest zwykle dość bierny, mało angażujący młodzież.

W SzB działania powinny celować w tematy związane z rozwijaniem zawodu, ale też kształtowaniem szerszych perspektyw zawodowych, pokazywaniem alternatyw, doświadczeniem realiów różnych zawodów, etosu pracy. Wokół takich tematów warto budować kompetencje obywatelskie. Może to wymagać współpracy z pracodawcami.

Zakres i tematyka działań realizowanych w placówkach (szczególnie w MOS-ach i MOW-ach) muszą być bardzo szerokie i elastyczne, bo wiele zależy od czynników zewnętrznych i chwilowych. Adekwatność użytych metod i poruszanej tematyki powinna być dostosowana do umiejętności i potrzeb uczniów i uczennic.

Tematy odpowiedzialności społecznej i wpływu obywatelskiego są obce młodzieży, rzadko poruszane w placówkach. Pokazywanie na konkretnych przykładach co oznaczają te terminy i czym się przejawiają w życiu codziennym, także tworzenie przestrzeni do doświadczenia ich w praktyce może być efektywną metodą budowania KO.

#### EFEKTYWNE i ATRAKCYJNE FORMY WSPARCIA metody

Należy proponować projekty zakładające współpracę ze społecznością lokalną, mające na celu przeciwdziałanie stereotypom związanym z postrzeganiem uczniów i wychowanków placówek.

Zakładane działania powinny brać pod uwagę niski poziom wiedzy faktograficznej i teoretycznej młodzieży. Warto, aby działania były maksymalnie praktyczne, użyteczne, umożliwiały zdobywanie wiedzy poprzez praktykę. W tym kierunku należy również kształcić kadre.

Działania powinny uwzględniać doświadczenie i realizację czegoś konkretnego, materialnego, co wychowankowie/uczniowie mogą ze sobą wziąć, używać. Warto umożliwić prowadzenie zajęć przez osoby zewnętrzne, przy czym w takich sytuacjach w MOS-ach i MOW-ach niezbędne jest wsparcie wychowawcy.

Dobrą praktyką jest zapraszanie gości – zarówno ekspertów z danej dziedziny, jak i ludzi z trudnym doświadczeniem życiowym, czy też fascynatów, którzy swoim namacalnym przykładem mogą być dla młodzieży inspiracją i motywacją do zmiany. Jest to szczególnie ważne w MOS-ach i MOW-ach. W SzB wartościowe jest aranżowanie spotkań z przedsiębiorcami.

Do MOS-ów i MOW-ów warto kierować ofertę maksymalnie aktywnych zajęć, bazujących na emocjach, zmianie otoczenia, ruchu, poznawaniu świata innego niż własne otoczenie. Możliwości poznawcze są mniejsze niż „zwykłej młodzieży” dlatego warto, by działania nie zakładały i nie wymagały poszerzenia wiedzy teoretycznej, faktograficznej.

MOS-y i MOW-y: warto uwzględniać wyjścia do miejsc, gdzie młodzież mogłaby doświadczyć innych sportów, wymagających infrastruktury, przestrzeni. A także, by projekty mogłyby być realizowane np. podczas obozów/wyjazdów integracyjnych.

SzB – warto angażować w działania społeczne pracodawców lub uwzględniać w projekcie jakieś formy uwrażliwiania pracodawców na kwestie kompetencji obywatelskich i społecznych.

Warto wspierać SzB w rozwijaniu działań społecznych towarzyszących rozwojowi zawodowemu, by uczniowie skoncentrowani na prostych czynnościach zawodowych widzieli w tym swój zysk. Działania w SzB powinny łączyć się z rozwijaniem umiejętności zawodowych – w tym m.in. wykorzystując współpracę z pracodawcami, używając efektów pracy/umiejętności młodzieży do działań w placówkach pomocowych lub organizacji wydarzeń lokalnych (m.in. dni sąsiedzkie, dni miasta).

#### EFEKTYWNE i ATRAKCYJNE FORMY WSPARCIA organizacja pracy

Projekt powinien uwzględniać możliwość wyboru sposobu: czasu i formy jego realizacji. Osoby koordynujące projekt w placówce powinny móc same decydować, czy chcą go realizować podczas zajęć lekcyjnych, czy w ramach zajęć pozalekcyjnych.

W działaniach warto uwzględniać możliwość sfinansowania dodatkowych wyjazdów dla młodzieży, gdyż często placówki nie mają środków na takie działania (lub na dojazd).

Warto, by organizacje pozarządowe pomagały takim placówkom w przetarciu szlaków we współpracy z instytucjami zewnętrznymi, które mogą obawiać się przyjąć młodzież z ośrodków typu MOS czy MOW (pokutują stereotypy). Przy współpracy z SzB powinno być to wsparcie w kontakcie z przedsiębiorcami/instytucjami. Warto, by na szerszą skalę promowane były firmy, instytucje kultury, które są otwarte na takie placówki. Należy tworzyć sieć kontaktów między tego typu placówkami.

Proponowane projekty powinny być ukierunkowane, specjalnie tworzone dla MOS-ów i MOW-ów czy SzB, aby oferta była łatwiej i szybciej dostrzegalna. Należy rozważyć rozłączenie oferty dla MOS-ów i MOW-ów od tej dla SzB.

Gratyfikacje – są bardzo ważnym czynnikiem motywującym, mogą być proste, symboliczne, ale też użyteczne. Wiąże się z nimi poczucie dowartościowania. Szczególnie ważne jest to dla młodzieży z MOS-ów i MOW-ów, a dla SzB muszą to być gratyfikacje użyteczne.

MOS-y i MOW-y – należy uwzględniać elastyczność wobec składu grupy projektowej – założenia projektu nie powinny wymagać stałej grupy docelowej, ponieważ to często uniemożliwia MOS-om czy MOW-om realizację projektu. Musi być przewidziana maksymalna elastyczność, co do grupy docelowej – jej składu i liczebności.

MOW-y i nieferyjne MOS-y – dogodną okolicznością dla realizacji zadań edukacji obywatelskiej jest okres wakacji i przerw kalendarzowych, wychowankowie są zwykle pod opieką ośrodka, którego kadra stara się samodzielnie wymyślać różne aktywne formy spędzania czasu. Czas wakacji i ferii tworzy dogodną przestrzeń dla rozwijania kompetencji obywatelskich.

MOS-y i MOW-y – w planowaniu zajęć/zadań należy pamiętać, że w MOS-ach i w MOW-ach bardzo istotną kwestią jest budowanie zaufania młodzieży, poczucia ich bezpieczeństwa i kontrolowania zachowań agresywnych, dlatego kluczowa jest rola prowadzącego oraz opiekuna z ośrodka. Projekty powinny być prowadzone/koordynowane przez lokalną kadre. W zajęciach prowadzonych przez osoby zewnętrzne należy zawsze stworzyć możliwość udziału w zajęciach opiekunów/wychowawców. Osoba prowadząca z zewnątrz powinna być przygotowana przez kadre/wychowawcę danej grupy szkolnej, tak by uniknąć rozczarowań i zaskoczeń zachowaniem młodzieży.

Dla MOS-ów i MOW-ów – bardzo wskazane jest zapewnienie możliwości prowadzenia superwizji, uwzględnianie jej w projektach, bowiem potrzeby są ogromne, a nie jest ona zapewniona systemowo.

MOW-y i MOS-y – działania krótkotrwałe, nierozciągnięte nadmiernie w czasie, ponieważ młodzież ma słabą pamięć długotrwałą.

W przypadkach, gdy SzB współpracuje silnie z OHP projekt powinien umożliwiać naturalną współpracę tych placówek - wtedy możliwa jest realizacja działań w trybie pozalekcyjnym.

W SzB utrudnieniem w prowadzeniu projektów są długie okresy praktyk zawodowych, jednak może to być też wykorzystane w planowaniu edukacji obywatelskiej.

Materiały analizowane w ramach desk research

MOW/MOS

Raporty i wyniki badań:

Działalność resocjalizacyjna młodzieżowych ośrodków wychowawczych; Raport NIK, NIK Delegatura w Szczecinie, Warszawa 2017. Online: <https://www.nik.gov.pl/plik/id,15816,vp,18331.pdf> (dostęp 17.03.2019)

Działalność resocjalizacyjna młodzieżowych ośrodków wychowawczych w latach 2012-2016, prezentacja, NIK, Warszawa 2017. Online: <https://www.nik.gov.pl/plik/id,15806,vp,18321.pdf> (dostęp 5.04.2019)

Góralczyk Ewa, Diagnoza społeczna funkcjonowania Młodzieżowych Ośrodków Socjoterapii z uwzględnieniem form pracy i pomocy wychowankom, analiza potrzeb i problemów wychowanków oraz kadry ośrodków, Wydział Resocjalizacji i Socjoterapii ORE, Warszawa 2011. Online: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=6494> (dostęp 12.03.2019)

Granosik Mariusz, Gulczyńska Anna, Szczepanik Renata, Klimat społeczny instytucji wychowawczych i jego uwarunkowania. Perspektywa pracowników i wychowanków młodzieżowych ośrodków wychowawczych (MOW) i socjoterapii (MOS), [w:] Zapobieganie wykluczeniu z systemu edukacji dzieci i młodzieży nieprzystosowanej społecznie. Perspektywa pedagogiczna, red. J. E. Kowalska, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014. Online: <http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/handle/11089/12515?show=full> (dostęp 10.03.2019)

Kamieniecka Małgorzata Irena, Jarka Małgorzata, Raport z ewaluacji problemowej. Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii w Białej, Kuratorium Oświaty w Poznaniu; Poznań 2015. Online: <http://www.seo2.npseo.pl/reports/1001042050144.pdf> (dostęp 17.03.2019)

Konieczny Andrzej, Sobieszkańska Katarzyna, Raport z ewaluacji problemowej. Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy w Samostrzelu. Samostrzel. Kuratorium Oświaty w Bydgoszczy, SEO, Bydgoszcz 2014. Online: <https://www.npseo.pl/action/raports?fbclid=IwAR1KVtscDZhq7M6XzQphZwvFZvZPUDGUtNvcns29y-ejxuGhvd5dNDiwo> (12.03.2019)

Laskowski Andrzej, Informacja o młodzieżowych ośrodkach wychowawczych i młodzieżowych ośrodkach socjoterapii w systemie oświaty w kontekście zgłaszanych do ORE skarg i wniosków, zapotrzebowania na miejsca w MOW, powoływania nowych placówek oraz potrzeby dyskusji o standardach ich funkcjonowania, Wydział Resocjalizacji i Socjoterapii ORE, Warszawa 2015. Online: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=3616> (dostęp 15.03.2019)

Michalik Cecylia, Wojszczyk Grażyna, Raport z ewaluacji problemowej. Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy nr 4 Warszawa. Kuratorium Oświaty w Warszawie, SEO, Warszawa 2014. Online: <https://www.npseo.pl/action/raports?fbclid=IwAR1KVtscDZhq7M6XzQphZwvFZvZPUDGUtNvcns29y-ejxuGhvd5dNDiwo> (12.03.2019)

Molka Anna, Wojciechowska Bogusława, Raport z ewaluacji problemowej. Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii nr 6 Warszawa. Kuratorium Oświaty w Warszawie, SEO, Warszawa 2014. Online: <https://www.npseo.pl/action/raports?fbclid=IwAR1KVtscDZhq7M6XzQphZwvFZvZPUDGUtNvcns29y-ejxuGhvd5dNDiwo> (14.03.2019)

Owsiański Jarosław, Sobór Ewa, Raport z ewaluacji problemowej. Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii "SOS" nr 1 Łódź, Kuratorium Oświaty w Łodzi, SEO, Łódź 2014. Online: <https://www.npseo.pl/action/raports?fbclid=IwAR1KVtscDZhq7M6XzQphZwvFZvZPUDGUtNvcns29y-ejxuGhvd5dNDiwo> (dostęp 1.04.2019)

Tomczak Iwona, Skrzypek Dorota, Piątek Janina, Raport z ewaluacji problemowej. Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy Jaworek. Kuratorium Oświaty w Warszawie, SEO, Warszawa 2014. Online: <https://www.npseo.pl/action/raports?fbclid=IwAR1KVtscDZhq7M6XzQphZwvFZvZPUDGUtNvcns29y-ejxuGhvd5dNDiwo> (dostęp 10.03.2019)

Wsparcie młodych osób na mazowieckim rynku pracy – raport końcowy z badania grupy NEET na Mazowszu, Wojewódzki Urząd Pracy, Mazowieckie Obserwatorium Pracy, Publikacja autorstwa zespołu ekspertów Bluehill Sp. z o.o. oraz Quality Watch Sp. z o.o. Online: <https://www.mbpr.pl/aktualnosci-313,konferencja-mazowieckie-observatorium-ryнку-pracy-iii.html> (dostęp 10.04.2019)

Artykuły i prezentacje:

Kaniowska Teresa, Funkcjonowanie młodzieżowych ośrodków wychowawczych i młodzieżowych ośrodków socjoterapii w systemie oświaty [w:] Trendy 4/2015; s. 13-17. Online: [http://www.bc.ore.edu.pl/Content/812/T4\\_15+Funkcjonowanie+MOW+i+MOS+w+systemie+oświaty.pdf](http://www.bc.ore.edu.pl/Content/812/T4_15+Funkcjonowanie+MOW+i+MOS+w+systemie+oświaty.pdf) (dostęp 15.03.2019)

Kaniowska Teresa, Młodzieżowe ośrodki wychowawcze i młodzieżowe ośrodki socjoterapii jako ogniwo lokalnej strategii rozwiązywania problemów dzieci i młodzieży, ORE, Warszawa 2011. Online: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=6737> (dostęp 14.03.2019)

Kaniowska Teresa, Poradnik prawny dyrektora MOS i MOW. Aktualizacja zgodna z reformą systemu oświaty z 2017 r., ORE, Warszawa 2018. Online: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=17974> (dostęp 13.03.2019)

Kulesza Joanna, Młodzieżowe ośrodki socjoterapii i młodzieżowe ośrodki wychowawcze w systemie edukacji, ORE, Sulejówek 2018. Online: <https://kuratorium.kielce.pl/wp-content/uploads/2018/05/mow-i-mos-w-systemie-edukacji-1.pdf> (dostęp 15.03.2019)

Lisewski Robert, Młodzieżowy ośrodek socjoterapii jako ogniwo systemu profilaktyki i terapii dzieci i młodzieży [w:] Resocjalizacja Polska 5/2013, Fundacja Pedagogium, Warszawa 2013 s. 113-126. Online: [http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Resocjalizacja\\_Polska\\_\(Polish\\_Journal\\_of\\_Social\\_Rehabilitation\)/Resocjalizacja\\_Polska\\_\(Polish\\_Journal\\_of\\_Social\\_Rehabilitation\)-r2013-t5/Resocjalizacja\\_Polska\\_\(Polish\\_Journal\\_of\\_Social\\_Rehabilitation\)-r2013-t5-s113-126/Resocjalizacja\\_Polska\\_\(Polish\\_Journal\\_of\\_Social\\_Rehabilitation\)-r2013-t5-s113-126.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Resocjalizacja_Polska_(Polish_Journal_of_Social_Rehabilitation)/Resocjalizacja_Polska_(Polish_Journal_of_Social_Rehabilitation)-r2013-t5/Resocjalizacja_Polska_(Polish_Journal_of_Social_Rehabilitation)-r2013-t5-s113-126/Resocjalizacja_Polska_(Polish_Journal_of_Social_Rehabilitation)-r2013-t5-s113-126.pdf) (dostęp 8.03.2019)

MOS-t w przyszłość. Wypracowanie nowych form aktywizacji zawodowej dla wychowanków Młodzieżowych Ośrodków Socjoterapii, Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii w Ustce, Izba Rzemiosła i Przedsiębiorczości Pomorza Środkowego w Słupsku, prezentacja z konferencji 24.10.2013. Online: <https://wupgdansk.praca.gov.pl/artku/pokl-relacja-z-konferencji-pt-dobre-praktyki-we-wspieraniu-aktywnosci-zawodowej-3.html> (dostęp 08.03.2019)

MOS-tw przyszłość. Wypracowanie nowych form w przyszłość. Wypracowanie nowych form aktywizacji zawodowej dla wychowanków Młodzieżowych Ośrodków Socjoterapii, Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii w Ustce, Izba Rzemiosła i Przedsiębiorczości Pomorza Środkowego w Słupsku. Online: <http://www.kiw-pokl.org.pl/media/upload/637/Strategia%20wdra%C5%BCania%20produktu%20finalnego.pdf> (dostęp 12.03.2019)

Rozwiązania w zakresie edukacji, rewalidacji i resocjalizacji nieletnich w warunkach młodzieżowego ośrodka wychowawczego we Włocławku – wnioski z doświadczeń, prezentacja. Online: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=3385> (dostęp 31.03.2019)

Szafrańska Karina, Usamodzielnienie wychowanków młodzieżowych ośrodków wychowawczych [w:] Resocjalizacja Polska (Polish journal of Social Rehabilitation) 12/2016, PAN, Warszawa 2016, s. 59-75. Online: <http://resocjalizacjapolska.pl/index.php/rp/article/download/29/55> (dostęp 13.03.2019)

Dokumenty:

Dobra szkoła. Reforma Edukacji. Najważniejsze zmiany. Pytania i odpowiedzi, Ministerstwo Edukacji Narodowej. Online: <http://reformaedukacji.men.gov.pl/> (dostęp 15.03.2019)

Informacja o działalności Rzecznika Praw Dziecka za rok 2012 oraz uwagi o stanie przestrzegania praw dziecka, Warszawa 2013. Online: [http://brpd.gov.pl/sites/default/files/informacja\\_rpd\\_2012.pdf](http://brpd.gov.pl/sites/default/files/informacja_rpd_2012.pdf) [dostęp 30.03.2019]

Ustawa z dnia 14.12.2016 Przepisy wprowadzające ustawę, Dz.U z 2017 r. poz. 60 - Prawo oświatowe. Online: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000060/U/D20170060Lj.pdf> (dostęp 10.03.2019)

Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich (z dn. 28.10.1982 r.)

Ustawa o finansowaniu zadań oświatowych (z dn. 27.10. 2017 r.)

Ustawa o dochodach jednostek samorządu terytorialnego (z dn. 13.11.2003 r.)

Ustawa o dochodach jednostek samorządu terytorialnego (z dn. 13.11.2003 r.)

Ustawa o finansowaniu zadań oświatowych (z dn. 27.10. 2017 r.)

Ustawa o środkach przymusu bezpośredniego i broni palnej (z dn. 24.05.2013 r.)

Ustawa o świadczeniach opieki zdrowotnej finansowanych ze środków publicznych (z dn. 27.08.2004 r.)

Ustawa o ochronie zdrowia psychicznego (z dn. 19.08. 1994 r.)

Zalecenia Rady Unii Europejskiej w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie z dn. 22 maja 2018 roku. Online: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CONSIL:ST\\_9009\\_2018\\_INIT&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CONSIL:ST_9009_2018_INIT&from=EN) (dostęp 10.03.2019)

## KSZTAŁCENIE ZAWODOWE I USTAWICZNE

Artykuły:

Bartosiewicz-Niziołek Monika, Karczmarczyk Alicja, Kozyra Wanda, Marcinkowska-Bachlińska Monika, Żebrowska Joanna, Zaproszenie do ewaluacji – zaproszenie do rozwoju. Poradnik dla dyrektorów szkół i placówek kształcących w zawodach, KOWEziU, Warszawa 2014. Online: <http://www.koweziu.edu.pl/item/1010-zaproszenie-do-ewaluacji-zaproszenie-do-rozwoju> (dostęp 17.03.2019)

Becella Przemysław, Bondyra Krzysztof, Jagodziński Wojciech, Wojtkowiak Marcin, Diagnoza stanu i potrzeb w zakresie kształcenia zawodowego i ustawicznego w województwie wielkopolskim, Wielkopolskie Regionalne Obserwatorium Terytorialne, Poznań 2015. Online: <http://www.wrot.umww.pl/wp-content/uploads/2015/09/Diagnoza-stanu-i-potrzeb-w-zakresie-ksztalcenia-zawodowego-i-ustawicznego-w-województwie-wielkopolskim2.pdf> (dostęp 17.03.2019)

Biernat Adam, Hadrian Małgorzata, Misztal Jolanta, Kępczyk Renata, Zaręba Paulina, Współpraca szkół zawodowych z pracodawcami – przykładowe rozwiązania, KOWEziU, Warszawa 2013. Online: [http://www.koweziu.edu.pl/download.php?plik=KOWEZIU\\_Wspolpraca\\_szkol.pdf](http://www.koweziu.edu.pl/download.php?plik=KOWEZIU_Wspolpraca_szkol.pdf) (dostęp 30.03.2019)

Budzyńska Małgorzata, Koncepcja kształcenia ustawicznego w Unii Europejskiej jako jeden ze sposobów realizacji Strategii Lizbońskiej, ze szczególnym uwzględnieniem Polski; Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Departament Analiz Ekonomicznych i Społecznych, 2010. Online: [http://www.pedagogika.dswe.pl/fileadmin/user\\_upload/iped/materialy\\_dydaktyczne/Modele\\_pracy\\_educacyjnej/Lifelong\\_learning\\_artykul.pdf](http://www.pedagogika.dswe.pl/fileadmin/user_upload/iped/materialy_dydaktyczne/Modele_pracy_educacyjnej/Lifelong_learning_artykul.pdf) (dostęp 1.04.2019)

Danilewicz Dariusz, Mering Tomasz, Rostkowska Iwona, Rostkowski Tomasz, Zawadzki Piotr W.,

Podstawy do strategii rozwoju województwa mazowieckiego w obszarze szkolnictwa zawodowego i kształcenia ustawicznego, WUP, Warszawa 2012. Online: <http://obserwatorium.mazowsze.pl/pliki/files/podstawy%20do%20strategii%20rozwoju%20IV.pdf> (dostęp 15.03.2019)

Drewnowska Barbara, Krępska Barbara, Nowotniak Mieczysława, Technika i Branżowe Szkoły I Stopnia. Informator, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawa 2019. Online: <https://edukacja.warszawa.pl/ksztalcenie-zawodowe> (dostęp 1.04.2019)

Galwas Bogdan, Współczesne systemy kształcenia ustawicznego i kształcenia na odległość, Wydział Elektroniki i Technik Informatycznych PW, Warszawa 2000. Online: <http://consilr.info.uaic.ro/uploads/lt4el/resources/pdfpolPresent%20methods%20of%20constant%20and%20distance%20learning%20systems.pdf> (dostęp 15.03.2019)

Goźlińska Elżbieta, Andrzej Kruszewski, Stan szkolnictwa zawodowego w Polsce. Raport. KOWEziU, Warszawa 2013. Online: [http://www.koweziu.edu.pl/pliki/KOWEziU\\_Stan\\_szkolnictwa.pdf](http://www.koweziu.edu.pl/pliki/KOWEziU_Stan_szkolnictwa.pdf) (dostęp 1.04.2019)

Górnjak Jarosław, Jelonek Magdalena, Krupnik Seweryn, Szczucka Anna, Worek Barbara, Badania diagnozujące sytuację w obszarze kształcenia ustawicznego w Małopolsce Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2008. Online: <https://www.pociagdokariery.pl/publikacje-1/74,badania-diagnozujace-sytuacje-w-obszarze-ksztalcenia-ustawicznego-w-malopolsce-skrot-najwazniejszych-wynikow-wszystkich-etapow-badan-naukowych> (dostęp 17.03.2019)

Hilderandt-Wypych Dobrochna, Obywatelstwo w strategii kształcenia ustawicznego Unii Europejskiej - wsparcie uczestnictwa w demokracji czy rozwój kapitału ludzkiego? [w:] Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja nr 66(2), Dolnośląska Szkoła Wyższa, Poznań 2014, s. 21-37. Online: <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-37c2de9b-e1f6-4a8c-a22c-ac9849bcaa37> (dostęp 31.03.2019)

Jarecki Wojciech, Poziom wykształcenia a kształcenie ustawiczne w Polsce i w Unii Europejskiej [w:] Polityka społeczna nr 88, 2006, s. 5-9. Online: <http://bazekon.icm.edu.pl/bazekon/element/bwmeta1.element.ekon-element-000106997585?printView=true> (dostęp 17.03.2019)

Leszczyńska Barbara; Młodzież a rynek Pracy. Badanie na potrzeby projektu szkolnictwo zawodowe. Kondycja - Potencjał - Potrzeby II, PSDB, 2012. Online: [http://obserwatorium.mazowsze.pl/pliki/files/Mlodziez\\_a\\_rynek\\_pracy\\_prezentacja.pdf](http://obserwatorium.mazowsze.pl/pliki/files/Mlodziez_a_rynek_pracy_prezentacja.pdf) (dostęp 15.03.2019)

Łotocki Łukasz, Przewodnik po badaniach Mazowieckiego Obserwatorium Rynku Pracy; WUP, Warszawa 2015. Online: [http://obserwatorium.mazowsze.pl/pliki/files/Raporty/Przewodnik\\_pbMORP%233.pdf](http://obserwatorium.mazowsze.pl/pliki/files/Raporty/Przewodnik_pbMORP%233.pdf) (dostęp 17.03.2019)

Morysowska Agnieszka, Sochańska-Kawiecka Marzena, Kołakowska-Seroczyńska Zuzanna, Makowska-Belta Edyta, Zając Aleksandra, Badania efektywności szkolnictwa ustawicznego i zapotrzebowania na kształcenie ustawiczne. Tom 5. Raport cząstkowy dla powiatu M. Siedlce oraz powiatów dodatkowych z subregionu Siedleckiego, Laboratorium Badań Społecznych Sp. z o. o.; 2011. Online: [http://obserwatorium.mazowsze.pl/pliki/files/TOM%205\\_Raport%20czastkowy\\_powiat%20m\\_%20Siedlce%20final\\_ost.pdf](http://obserwatorium.mazowsze.pl/pliki/files/TOM%205_Raport%20czastkowy_powiat%20m_%20Siedlce%20final_ost.pdf) (dostęp 15.03.2019)

Morysowska Agnieszka, Sochańska-Kawiecka Marzena, Kołakowska-Seroczyńska Zuzanna, Makowska-Belta Edyta, Badania efektywności szkolnictwa ustawicznego i zapotrzebowania na kształcenie ustawiczne.

Tom 1. Raport z analizy danych zastanych, Laboratorium Badań Społecznych Sp. z o. o.; 2011. Online: [http://obserwatorium.mazowsze.pl/pliki/files/TOM%201\\_raport\\_dane%20zastane\\_final.pdf](http://obserwatorium.mazowsze.pl/pliki/files/TOM%201_raport_dane%20zastane_final.pdf) (dostęp 10.03.2019)

Tom 2. Raport z badania terenowego wśród dyrektorów placówek kształcenia ustawicznego, Laboratorium Badań Społecznych Sp. z o. o., 2011. Online: <http://obserwatorium.mazowsze.pl/pliki/>



[files/TOM%202\\_raport\\_dyrektorzy\\_final.pdf](#) (dostęp 10.03.2019)

Tom 3. Raport z końcowy badania terenowego wśród słuchaczy jednostek kształcenia ustawicznego, Laboratorium Badań Społecznych Sp. z o. o., 2011. Online: [http://obserwatorium.mazowsze.pl/pliki/files/TOM%203\\_raport\\_uczniowie\\_final.pdf](http://obserwatorium.mazowsze.pl/pliki/files/TOM%203_raport_uczniowie_final.pdf) (dostęp 10.03.2019)

Tom 10. Raport z realizacji badań terenowych, Laboratorium Badań Społecznych Sp. z o. o., 2011. Online: [http://obserwatorium.mazowsze.pl/pliki/files/TOM%2010\\_raport%20z%20realizacji.pdf](http://obserwatorium.mazowsze.pl/pliki/files/TOM%2010_raport%20z%20realizacji.pdf) (dostęp 10.03.2019)

Tom 11. Metodologia przyszłych badań, podsumowanie z pilotażu narzędzi do badania ilościowego – badanie dyrektorów oraz badanie uczniów, Laboratorium Badań Społecznych Sp. z o. o., 2011. Online: [http://obserwatorium.mazowsze.pl/pliki/files/TOM%2011\\_podsumowanie%20po%20pilotażu\\_metodologia\\_final.pdf](http://obserwatorium.mazowsze.pl/pliki/files/TOM%2011_podsumowanie%20po%20pilotażu_metodologia_final.pdf) (dostęp 10.03.2019)

Mrówka Barbara, Kształcenie ustawiczne a doskonalenie umiejętności profesjonalnych [w:] Studia Europejskie nr 3, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1999, s. 113-129. Online: [https://www.ce.uw.edu.pl/pliki/pw/3-1999\\_Mrowka.pdf](https://www.ce.uw.edu.pl/pliki/pw/3-1999_Mrowka.pdf) (dostęp 12.03.2019)

Skarzyński Michał, Przyszłość Edukacji Zawodowej. Metody modernizacji szkół zawodowych i zwiększanie adaptacyjności pracowników oświaty, Izba Rzemieślnicza i Przedsiębiorczości w Białymstoku, Białystok 2015 r. Online: [https://www.researchgate.net/publication/311430961\\_Przyszlosc\\_edukacji\\_zawodowej\\_Metody\\_modernizacji\\_szkol\\_zawodowych\\_i\\_zwiekszenia\\_adaptacyjnosci\\_pracownikow\\_oswiaty](https://www.researchgate.net/publication/311430961_Przyszlosc_edukacji_zawodowej_Metody_modernizacji_szkol_zawodowych_i_zwiekszenia_adaptacyjnosci_pracownikow_oswiaty) (dostęp 30.03.2019)

Sobierajski Tomasz, Raport końcowy z przeprowadzonego w 2013 roku monitorowania procesu wdrażania podstawy programowej kształcenia w zawodach, KOWEZiU, Warszawa 2014. Online: [http://www.koweziu.edu.pl/pliki/WPZ\\_publicacje/p6\\_raport\\_koncowy\\_kraj\\_monitorowanie2013.pdf](http://www.koweziu.edu.pl/pliki/WPZ_publicacje/p6_raport_koncowy_kraj_monitorowanie2013.pdf) (dostęp 10.03.2019)

Sobierajski Tomasz, Zaproszenie do monitorowania. Monitorowanie wdrażania podstawy programowej kształcenia w zawodach jako badanie w działaniu, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2015. Online: [http://www.koweziu.edu.pl/pliki/WPZ\\_publicacje/Zaproszenie\\_do\\_monitorowania\\_dobra\\_jakosc.pdf](http://www.koweziu.edu.pl/pliki/WPZ_publicacje/Zaproszenie_do_monitorowania_dobra_jakosc.pdf) (dostęp 15.03.2019)

urek Dariusz, Wojtczuk-Turek Agnieszka, Kształcenie ustawiczne a potrzeby mazowieckiego rynku pracy, Wojewódzki Urząd Pracy, Warszawa 2015. Online: [https://www.researchgate.net/publication/296333438\\_Kształcenie\\_ustawiczne\\_a\\_potrzeby\\_mazowieckiego\\_ryнку\\_pracy](https://www.researchgate.net/publication/296333438_Kształcenie_ustawiczne_a_potrzeby_mazowieckiego_ryнку_pracy) (dostęp 15.03.2019)

#### Badania:

ARC Rynek i Opinia Sp.z o.o., opieka merytoryczna: Danilewicz Dariusz, Rostkowska Iwona, Rostkowski Tomasz, Oczekiwania pracodawców i pracowników dotyczące edukacji zawodowej na Mazowszu. Raport zbiorczy, Wojewódzki Urząd Pracy, Warszawa 2012. Online: [http://obserwatorium.mazowsze.pl/pliki/files/Raport\\_zbiorczy.pdf](http://obserwatorium.mazowsze.pl/pliki/files/Raport_zbiorczy.pdf) (dostęp 15.03.2019)

Badania efektywności szkolnictwa ustawicznego i zapotrzebowania na kształcenie ustawiczne. Prezentacja, Laboratorium Badań Społecznych Sp. z o. o., 2011. Online: [http://obserwatorium.mazowsze.pl/pliki/files/MOPR\\_prezentacja\\_final.pdf](http://obserwatorium.mazowsze.pl/pliki/files/MOPR_prezentacja_final.pdf) (dostęp 12.03.2019)

Badanie publicznych placówek kształcenia ustawicznego i zawodowego z terenu województwa zachodniopomorskiego, Wojewódzki Urząd Pracy, Szczecin 2007. Online: [https://www.wup.pl/images/uploads/II\\_DLA\\_INSTYTUCJI/rejestr\\_instytucji\\_szkoleniowych/instytucje\\_kształcenia\\_ustawicznego/Badanie\\_CKU\\_i\\_ckp.pdf](https://www.wup.pl/images/uploads/II_DLA_INSTYTUCJI/rejestr_instytucji_szkoleniowych/instytucje_kształcenia_ustawicznego/Badanie_CKU_i_ckp.pdf) (dostęp 12.03.2019)

Kształcenie zawodowe i ustawiczne. Vademecum. Poradnik opracowany w ramach projektu: Szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru, KOWEZiU, Warszawa 2013. Online: [http://www.koweziu.edu.pl/download.php?plik=KOWEZiU\\_Vademecum.pdf](http://www.koweziu.edu.pl/download.php?plik=KOWEZiU_Vademecum.pdf) (dostęp 15.03.2019)

Raport końcowy z badania ewaluacyjnego. Diagnoza stanu i perspektyw rozwoju szkolnictwa zawodowego w województwie lubuskim, Fundacja Obserwatorium Społeczne INTER ALIA, Zielona Góra 2015. Online: <http://obserwuj.lubuskie.pl/uploads/documentsearch/id224/RAPORT%20KOŃCOWY%20DIAGNOZA%20SZKOLNICTWA%20ZAWODOWEGO.pdf> (dostęp 15.03.2019)

Raport z badania ewaluacyjnego pn. Identyfikacja potrzeb w obszarze kształcenia ustawicznego osób dorosłych w formach szkolnych i pozaszkolnych w województwie podlaskim, Collect Consulting S.A., Katowice 2011. Online: <http://www.pokl.wrotapodlasia.pl/pobierz,8a5d3fa3d826708970160e65cb98052d.pdf,raport-koncowy-z-badania-ewaluacyjnego-pn--identyfikacja-potrzeb-w-obszarze-kształcenia-ustawicznego-osob-doroslych-w-formach-szkolnych-i-pozaszkolnych-w-województwie-podlaskim.html> (dostęp 01.04.2019)

#### Dokumenty:

Model programu rozwojowego Opracowany w ramach badań lokalnych dla 12 szkół zawodowych, wspierających tworzenie i wdrażanie programów rozwojowych na potrzeby Projektu „Szkolnictwo zawodowe. Kondycja - Potencjał - Potrzeby II” Działanie 9.2. POKL, PSDB, 2013. Online: <http://obserwatorium.mazowsze.pl/pliki/download/model-programu-rozwojowego-mazowieckie.pdf> (dostęp 15.03.2019)

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły branżowej I stopnia, Załącznik nr 4. Online: <https://www.nowaera.pl/pobieranie-pliku-0a9a5cdd024c5cba13b44c68364b219c.pdf> (dostęp 12.03.2019)

Projekty programów nauczania zawodu 2018 - 2019, ORE. Online: <https://www.ore.edu.pl/2019/04/projektyprogramownauczaniazawodu/> (dostęp 15.03.2019)

Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 marca 2017 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz. U z dnia 28 kwietnia 2017 r.) Online: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000860/O/D20170860-c1.pdf> (dostęp 12.03.2019)

Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz. U z dnia 17 lutego 2012 r.) Online: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20120000184/O/D20120184.pdf> (dostęp 12.03.2019)

Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010; Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Dokument przyjęty przez Radę Ministrów w dniu 8 lipca 2003 r. Online: [https://www.wup.pl/images/uploads/II\\_DLA\\_INSTYTUCJI/kształcenie\\_ustawiczne\\_i\\_zawodowe/zachodniopomorska\\_platforma\\_kształcenia\\_ustawicznego\\_i\\_zawodowego/publikacje\\_raporty\\_analzy/16200\\_15420\\_2\\_strategia\\_rozw\\_ksz\\_ustaw\\_do\\_2010\\_r.doc](https://www.wup.pl/images/uploads/II_DLA_INSTYTUCJI/kształcenie_ustawiczne_i_zawodowe/zachodniopomorska_platforma_kształcenia_ustawicznego_i_zawodowego/publikacje_raporty_analzy/16200_15420_2_strategia_rozw_ksz_ustaw_do_2010_r.doc) (dostęp 12.03.2019)

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe (Dz.U z 2017 r. poz. 59) Online: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000059/O/D20170059.pdf> (dostęp 15.03.2019)

Wykaz szkół dla dorosłych w woj. Mazowieckim, Informacji i Planowania Kariery Zawodowej, Wojewódzki Urząd Pracy w Warszawie-Centrum, Warszawa 2017. Online: <http://wupwarszawa.praca.gov.pl/documents/47726/695806/Wykaz%20szkół%20dla%20dorosłych%20w%20woj.%20mazowieckim%202018.pdf/bc6ce57d-a862-4bdc-b552-c073e7abd358> (dostęp 02.04.2019)

Zalecenie Rady w Sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się prze całe życie, Sekretariat Generalny Rady, 9009/18, Bruksela 23 maja 2018, Międzyinstytucjonalny numer referencyjny 2018/0008 (NLE) Online: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) (dostęp 12.03.2019)

Zmiany w systemie oświaty, Raport NIK, Warszawa 2019. Online: <https://www.nik.gov.pl/plik/id,20607,vp,23235.pdf> (dostęp 15.06.2019)

Wydawca:  
Centrum Edukacji Obywatelskiej  
Ul. Noakowskiego 10  
00-666 Warszawa

Autorki: Elżbieta Świdrowska, Zuzanna Rokita  
Korekta merytoryczna i recenzja: prof. Marta Zahorska  
Korekta i redakcja: Aneta Derda  
Projekt i skład graficzny: Marta Bielska  
Koordynacja: Monika Prus-Głaszczka, Michał Tragarz

Warszawa, czerwiec 2019  
ISBN 978-83-66150-32-4

Oby Młodzie! to ogólnopolski program edukacyjny skierowany do młodzieży ze Szkół Branżowych, Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych, Młodzieżowych Ośrodków Socjoterapii i Centrów Kształcenia Ustawicznego. Uczestnicy mają możliwość przeprowadzania projektu w ramach jednej z czterech ścieżek – programów, które są z sukcesem prowadzone od wielu lat w CEO: Młodzi w Akcji, Młodzi Przedsiębiorczy, Klimat to Temat, Sztuka Zaangażowania.

Program Oby Młodzie! jest prowadzony przez Centrum Edukacji Obywatelskiej w partnerstwie z Credit Suisse EMEA Foundation.

