



Raport rozpoznawczy

InclusiVET

**Charakterystyka, wyzwania i możliwości
edukacji włączającej
w kształceniu i szkoleniu zawodowym**



InclusiVET

Autorzy

Knowledge Innovation Centre (KIC), OIC POLAND Fundacja Akademii WSEI (OIC)

Współtwórcy

Nik Heerens, Marta Harasiuk, Justyna Raszczyk, Miha Zimšek, Natalija Klepej Gržanič, Anita Goltnik Urnaut, Alicia Leonor Sauli Miklavčič, Panagiotis Chatzimichail, Dragana Jovanovska, Pelin Ünlü, Myriam Garbit, Diane Delavault, Isabelle Durif Varambon, Lucie Barale, Katalin Kulman, Kornél Dóri, Szilvia Hegyiné Závori, Tibor Dóri

Opracowanie graficzne

Tina Cajnka

Prawa autorskie

(C) 2023, InclusiVET

Konsorcjum InclusiVET

SOCIETE D'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL DU RHONE (SEPR) - Francja

ORGANIZING BUREAU OF EUROPEAN SCHOOL STUDENT UNIONS (OBESSU) - Belgia

SKUPNOST VISJIH STROKOVNIH SOL REPUBLIKE SLOVENIJE (SKUPNOST VSS - Słowenia)

KNOWLEDGE INNOVATION CENTRE (KIC) - Malta

OIC POLAND Fundacja Akademii WSEI - Polska

Magyar Digitális Oktatásért Egyesület (MDOE) - Węgry

Ten projekt został sfinansowany przy wsparciu Komisji Europejskiej. Publikacja odzwierciedla jedynie stanowisko jej autorów i Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za umieszczoną w niej zawartość merytoryczną.

Ta praca jest dostępna na licencji Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Wykaz skrótów

| | |
|----------|--|
| CEDEFOP | Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego |
| UE | Unia Europejska |
| EQF | Europejskie ramy kwalifikacji |
| LGBTQIA+ | Lesbijki, geje, osoby biseksualne, transpłciowe, osoby queer, osoby interseksualne, osoby aseksualne |
| SEN | Specjalne potrzeby edukacyjne |
| UNESCO | Organizacja Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury |
| VET | Kształcenie i szkolenie zawodowe |

Spis treści

| | | |
|-----|---|---|
| 1 | Wprowadzenie | 7 |
| 1.1 | Wprowadzenie do raportu rozpoznawczego | 7 |
| 1.2 | Treść i metodologia | 7 |
| | Desk research | 8 |
| | Grupy fokusowe | 8 |
| | Analiza danych | 10 |
| 2 | Kluczowe terminy | 12 |
| 2.1 | Uczniowie niedostatecznie reprezentowani | 12 |
| 2.2 | Włączenie | 12 |
| 2.3 | Zaangażowanie uczniów | 13 |
| 3 | Charakterystyka kształcenia i szkolenia zawodowego w Europie | 14 |
| 3.1 | Charakterystyka instytucji kształcenia i szkolenia zawodowego | 14 |
| | Zmienność w systemach kształcenia i szkolenia zawodowego | 14 |
| | Punkty wejścia do kształcenia i szkolenia zawodowego | 14 |
| | Praktyczny nacisk | Błąd! Nie zdefiniowano zakładki. |
| | Wydłużony cykl VET | 15 |
| | Zróznicowane ścieżki | 15 |
| | Europejskie Ramy Kwalifikacji i ich wpływ | 15 |
| 3.2 | Uczniowie w kształceniu i szkoleniu zawodowym | 16 |
| | Zróznicowany przedział wiekowy | 16 |
| | Zorientowanie na karierę | 16 |
| | Tła społecznościowe | 17 |
| 4 | Rodzaje niedostatecznie reprezentowanych uczniów | 18 |

| | | |
|-----|--|----|
| 4.1 | Różnorodność i intersekcjonalność | 18 |
| 4.2 | Różnorodni uczniowie, różnorodne potrzeby | 20 |
| 5 | Zaangażowanie uczniów | 24 |
| 5.1 | Tradycyjne formy zaangażowania uczniów | 24 |
| 5.2 | Alternatywne formy zaangażowania uczniów | 25 |
| 6 | Wyzwania i przeszkody dla niedostatecznie reprezentowanych uczniów | 27 |
| 6.1 | Wyzwania związane z uczestnictwem w życiu szkoły | 27 |
| 6.2 | Wyzwania dla zaangażowania uczniów | 28 |
| | Wyzwania związane z czasem i finansami | 28 |
| | Wyzwania związane z widocznością | 29 |
| | Wyzwania związane z identyfikacją | 29 |
| | Wyzwania wizerunkowe | 30 |
| | Wyzwania związane z dostępnością | 30 |
| 7 | Czynniki sukcesu dla włączającego zaangażowania uczniów | 30 |
| 7.1 | Różne możliwości uczestnictwa | 31 |
| 7.2 | Widoczność różnorodności bez stygmatyzacji | 32 |
| 7.3 | System wsparcia dla niedostatecznie reprezentowanych uczniów | 32 |
| 7.4 | Profesjonalizacja nauczycieli pod kątem różnych potrzeb uczniów | 33 |
| 7.5 | Wytyczne i zasady dotyczące niedostatecznie reprezentowanych uczniów | 33 |
| 7.6 | Nagradzanie zaangażowania uczniów | 34 |
| | Załączniki | 35 |
| | Załącznik 1 - Charakterystyka kształcenia i szkolenia zawodowego w krajach partnerskich: | 35 |
| | Polska: | 35 |
| | Francja: | 35 |
| | Węgry: | 36 |

| | |
|---|----|
| Słownia: | 36 |
| Załącznik 2 - Przykłady dobrych praktyk | 37 |
| Bibliografia | 39 |

1 Wprowadzenie

1.1 Wprowadzenie do raportu rozpoznawczego

Niniejszy raport zapewnia wgląd w niedostatecznie reprezentowane grupy uczniów kształcenia i szkolenia zawodowego (VET) w Europie oraz zakres, w jakim działania zmierzające do zaangażowania uczniów są integracyjne dla nich wszystkich. Raport został opracowany w ramach projektu *InclusiVET (Inclusive Engagement of Underrepresented Learners in Vocational Education & Training - InclusiVET)* w ramach programu Erasmus+ jako analiza porównawcza zaangażowania uczniów w instytucjach kształcenia i szkolenia zawodowego. Niniejszy raport ma na celu **zwiększenie świadomości, wiedzy i zrozumienia barier, wyzwań i możliwości w zakresie edukacji włączającej w VET na poziomie europejskim, krajowym i instytucjonalnym**. Raport został opracowany we współpracy wszystkich partnerów projektu, a mianowicie:

- KNOWLEDGE INNOVATION CENTRE (KIC) z Malty
- OIC POLAND Fundacji Akademii WSEI z Polski
- SOCIETE D'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL DU RHONE (SEPR) z Francji
- ORGANIZING BUREAU OF EUROPEAN SCHOOL STUDENT UNIONS (OBESSU) z Belgii
- VISJIH STROKOVNIH SOL REPUBLIKE SLOVENIJE (SKUPNOST) ze Słowenii
- MAGYAR DIGITÁLIS OKTATÁSÉRT EGYESÜLET (MDOE) z Węgier

1.2 Treść i metodologia

W pierwszej części raportu wyjaśniono kluczowe terminy używane w całym raporcie. Kluczowe terminy używane w niniejszym raporcie - niedostatecznie reprezentowani uczniowie, włączenie, różnorodność i zaangażowanie uczniów - są dalej wyjaśniane i osadzone we właściwym kontekście. W kolejnych rozdziałach opisano instytucje kształcenia zawodowego z perspektywy europejskiej oraz z perspektywy wybranych krajów partnerskich projektu (Francji, Węgier, Polski i Słowenii). Następnie w raporcie szczegółowo opisano różne kategorie niedostatecznie reprezentowanych uczniów i możliwości ich szerszego zaangażowania w życie szkoły. Raport kończy się opisem wyzwań i barier stojących przed włączeniem niedostatecznie reprezentowanych uczniów oraz obszarów wymagających poprawy. Wreszcie, raport przedstawia przykłady dobrych praktyk, z których można czerpać inspirację.

Eksperti z organizacji partnerskich projektu przeprowadzili **krajowe i europejskie badania (tzw. mapowanie)** - ocenę potrzeb w zakresie zaangażowania niedostatecznie reprezentowanych uczniów w kształcenie i szkolenie zawodowe, zgodnie z ustrukturyzowanym podejściem. Głównym celem było zharmonizowanie połączonych możliwości różnych partnerów zaangażowanych w projekt InclusiVET, przy optymalnym wykorzystaniu ich indywidualnych sieci i zasobów.

Podjęli oni badania nad ustawodawstwem i praktykami w szkołach VET w wybranych krajach. Cele badania dokumentacji w każdym kraju były następujące:

- Identyfikacja niedostatecznie reprezentowanych grup docelowych
- identyfikacja rzeczywistych i potencjalnych poziomów zaangażowania i reprezentacji
- identyfikacja problemów, wyzwań, barier dla włączającego zaangażowania
- identyfikacja unikalnych cech badań nad kształceniem i szkoleniem zawodowym (np. powszechność obowiązkowych staży, krótsze kursy, podwójne ścieżki, zróżnicowany profil wiekowy)
- identyfikacja innowacyjnych elementów zaangażowania niedostatecznie reprezentowanych uczniów.

Analiza źródeł wtórnych

Partnerzy projektu przeprowadzili **analizę źródeł wtórnych**, które przede wszystkim przedstawiły sytuację w instytucjach kształcenia i szkolenia zawodowego w Słowenii, Węgrzech, Polsce i we Francji. Rozpoczęto od **ogólnej charakterystyki uczniów w szkołach VET**. Punktem wyjścia do szczegółowego opisu sposobu włączenia wszystkich uczniów w życie szkoły był opis struktury edukacji w każdym kraju oraz możliwości szkolenia zawodowego dla młodzieży i dorosłych. Następnie partnerzy scharakteryzowali **różne grupy niedostatecznie reprezentowanych uczniów**, które zostały zidentyfikowane w szkołach kształcenia i szkolenia zawodowego w ich krajach. Badania źródeł wtórnych opisały sposoby, w jakie ci uczniowie są zaangażowani w życie szkoły i gdzie nadal są miejsca do poprawy. Zawierają również opis barier we włączaniu niedostatecznie reprezentowanych uczniów, a także czynników sukcesu i dobrych praktyk w każdym kraju.

Oprócz dogłębnej sytuacji w krajach partnerskich projektu, raport przedstawia również szerszą, europejską perspektywę, która opierała się głównie na badaniach przeprowadzonych przez międzynarodowych partnerów projektu OBESU i KIC, integrując spostrzeżenia z różnych zasobów, włączając perspektywy z szerszej literatury na temat kształcenia i szkolenia zawodowego (VET), włączającego stylu zaangażowania i uczniów nietradycyjnych.

Grupy fokusowe

Kolejnym krokiem w opracowaniu raportu było przeprowadzenie **grup fokusowych** w Słowenii, Węgrzech, Polsce, Francji i na poziomie europejskim. Podczas grup fokusowych przeprowadzono wywiady z dwiema grupami, a mianowicie **z osobami uczącymi się w ramach kształcenia i szkolenia zawodowego oraz personelem kształcenia i szkolenia zawodowego**. Aby przeprowadzić bardziej efektywne zebranie i porównanie wyników, uczestnicy otrzymali częściowo ustrukturyzowane wytyczne, które zawierały różnorodne pytania dotyczące każdego z określonych obszarów tematycznych, a także luki badawcze, które pojawiły się w początkowej fazie badań źródeł wtórnych. Podczas grup fokusowych pracownicy i uczniowie VET mogli przedstawić swój punkt widzenia na temat zaangażowania niedostatecznie reprezentowanych uczniów. Opisałi grupy uczniów, które uważają za

niedostatecznie reprezentowane, zidentyfikowali możliwości i bariery związane z zaangażowaniem wszystkich grup uczniów oraz omówili czynniki, które pozytywnie wpływają na zaangażowanie uczniów, motywację i potencjał ich instytucji.

| # Uczestnicy | Stanowisko | Kraj |
|------------------------------------|--|----------|
| Grupa fokusowa 1 (SEPR) | | |
| 11 | Uczniowie (fryzjerstwo, SEPR) | Francja |
| Grupa fokusowa 2 (SEPR) | | |
| 6 | Uczniowie (język francuski jako obcy, SEPR) | Francja |
| Grupa fokusowa 3 (SKUPNOST) | | |
| 6 | Uczniowie (BIC Ljubljana, IC Piramida Maribor, EŠ Celje, Academia, ŠC Ptuj, VSS) | Słowenia |
| Grupa fokusowa 4 (SKUPNOST) | | |
| 7 | Uczniowie (VSGT Maribor , BIC LJ , ŠC PET, IC Piramida) | Słowenia |
| Grupa fokusowa 5 (OIC) | | |
| 6 | Nauczyciele | Polska |
| 2 | Nauczyciele wspomagający | Polska |
| Grupa fokusowa 6 (OIC) | | |
| 5 | Uczniowie (Technikum) | Polska |
| 3 | Uczniowie (Szkoła branżowa I stopnia) | Polska |
| Grupa fokusowa 7 (MDOE) | | |
| 8 | Nauczyciele | Węgry |

Grupa fokusowa 8 (MDOE)

| | | |
|--------------------|-------------------|-------------|
| 13 | Uczniowie | Węgry |
| | | |
| #Uczestnicy | Stanowisko | Kraj |

Międzynarodowa grupa fokusowa 1 (OBESSU)

| | | |
|---|--|---------|
| 1 | Członek zarządu krajowego związku uczniów, uczeń VET | Rumunia |
| 1 | Członek zarządu krajowego związku uczniów | Dania |

Międzynarodowa grupa fokusowa 2 (OBESSU)

| | | |
|---|--|-----------|
| 1 | Stażysta w OBESSU, uczeń VET | Hiszpania |
| 1 | Uczeń | Włochy |
| 1 | Ekspert ds. kształcenia i szkolenia zawodowego, platformy uczenia się przez całe życie | Belgia |

*Tabela 1: Przegląd grup fokusowych Grupy***Analiza danych**

Partnerzy projektu InclusiVET aktywnie uczestniczyli w tym jakościowym przedsięwzięciu badawczym, zwiększając nasze zrozumienie wyzwań i barier stojących przed niedostatecznie reprezentowanymi uczniami w szkołach VET. Ich wkład znacznie poszerzył nasze zrozumienie włączającego zaangażowania uczniów w tym kontekście.

Proces badawczy został zorganizowany tak, aby ułatwić ciągłe doskonalenie, a każdy krok opierał się na spostrzeżeniach i informacjach zebranych na poprzednich etapach. To iteracyjne podejście pozwoliło nam zgromadzić bogaty i zniuansowany zbiór danych, specjalnie dostosowany do włączającego zaangażowania niedostatecznie reprezentowanych uczniów w kształcenie i szkolenie zawodowe. Powstały raport odzwierciedla kulminację tej

podróży badawczej, czerpiąc z różnorodnych zasobów, w tym danych z każdej fazy badań i odpowiedniej literatury w sektorze VET, włączającego zaangażowania uczniów i badań nad niedostatecznie reprezentowanymi uczniami.

2 Kluczowe terminy

2.1 Niedostatecznie reprezentowani uczniowie

W kontekście projektu InclusiVET odniesienie do **niedostatecznie reprezentowanych uczniów** jest ściśle związane z koncepcją różnorodności całej populacji uczniów w szkołach kształcenia i szkolenia zawodowego oraz z tym, w jaki sposób znajduje to odzwierciedlenie w możliwościach zaangażowania uczniów. W dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego (VET) różnorodność obejmuje między innymi **różnice w wieku, pochodzeniu etnicznym, płci, pochodzeniu narodowym, zdolnościach fizycznych i umysłowych, zdolnościach emocjonalnych, religii, języku ojczystym, orientacji seksualnej, pochodzeniu społeczno-ekonomicznym, sytuacji życiowej itp.**

W związku z tym definicja niedostatecznie reprezentowanego ucznia zależy od kontekstu i może mieć różne konotacje w zależności od kraju, instytucji edukacyjnej i/lub kierunku nauki. Co więcej, granice między uczniami "głównego nurtu" i "niedostatecznie reprezentowanymi" są rozmyte, co pozwala na to, że uczeń może wykazywać cechy głównego nurtu w niektórych aspektach, jednocześnie posiadając niedostatecznie reprezentowane cechy w innych.

2.2 Włączenie

Włączenie to podejście organizacyjne, które **ceni i uznaje różnorodność, odrzuca stygmatyzację niektórych grup oraz nadaje priorytet prawom i włączeniu słabszych grup społecznych**. Różnorodność stanowi podstawę zapewnienia dostępu do edukacji różnym grupom. Należy jednak zauważyć, że sama różnorodność nie gwarantuje automatycznie włączenia tych grup w codzienne życie osób uczących się w ramach kształcenia i szkolenia zawodowego.

Komisja UNESCO definiuje edukację włączającą jako zdolność wszystkich osób do uczestniczenia w wysokiej jakości edukacji i wykorzystania w pełni swojego potencjału. Takie rozumienie podkreśla, że włączenie jest kwestią zarówno kulturową, jak i systemową. Osiągnięcie edukacji włączającej i równych szans wymaga zmian systemowych. Ludzie mają różne style uczenia się i potrzeby edukacyjne, a systemy edukacyjne muszą być wystarczająco elastyczne, aby dostosować się do tej różnorodności. Obowiązkiem systemu edukacji jest uwzględnienie i dostosowanie się do potrzeb wszystkich uczniów, a nie oczekiwanie, że uczniowie dostosują się do istniejącego systemu. W związku z tym koncepcja włączenia wykracza poza zwykłą integrację (UNESCO, 2020).

2.3 Zaangażowanie uczniów

Obecność zróżnicowanej populacji uczniów stanowi wyzwanie dla szkół VET, aby aktywnie angażować wszystkich uczniów w strukturalny i kulturowy rozwój instytucji, zapewniając, że ich głosy są reprezentowane, a ich opinie i potrzeby są brane pod uwagę.

W projekcie InclusiVET rozróżniamy **cztery obszary zaangażowania uczniów**. Po pierwsze, obszar "**Kierowanie i zarządzanie**", określający zaangażowanie uczniów jako uczestnictwo w komitetach, w których mogą wpływać na rozwój, wdrażanie i ocenę polityk. Drugi obszar, "**Nauczanie i uczenie się**", kładzie nacisk na zaangażowanie uczniów w ich własny proces uczenia się i wspólne ulepszanie ich doświadczenia edukacyjnego. Trzeci obszar, "**Zapewnienie i poprawa jakości**", obejmuje udział uczniów we wszystkich procesach związanych z utrzymaniem i poprawą jakości edukacji. Wreszcie, obszar "**Reprezentacja i zaangażowanie uczniów w życiu szkoły**" zapewnia uczniom możliwość tworzenia samoorganizujących się grup, uczestniczenia w procesach demokratycznych, wybierania przedstawicieli i aktywnego inicjowania dyskusji na temat zmian skoncentrowanych na uczniach w szkołach zawodowych (por. The National Student Engagement Programme, 2020).

Poprzez nadanie priorytetu tym obszarom, projekt InclusiVET ma na celu wspieranie środowiska sprzyjającego włączeniu społecznemu, w którym uczniowie mają możliwość przyczyniania się do rozwoju i poprawy swoich doświadczeń w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego.

3 Charakterystyka kształcenia i szkolenia zawodowego w Europie

3.1 Charakterystyka instytucji VET

Kształcenie i szkolenie zawodowe (VET) odgrywa znaczącą rolę w systemach edukacji niemal wszystkich krajów europejskich. Programy kształcenia i szkolenia zawodowego zazwyczaj koncentrują się na szkoleniach praktycznych, łącząc naukę teoretyczną z praktycznym zastosowaniem w celu rozwijania kompetencji specyficznych dla danego zawodu, służąc jako brama do różnych ścieżek kariery. Powszechnie uznaje się, że kształcenie i szkolenie zawodowe jest kluczowym narzędziem w walce z bezrobociem (wśród młodzieży) poprzez wyposażanie uczniów w praktyczne umiejętności, których aktywnie poszukują pracodawcy.

Różnorodność systemów kształcenia i szkolenia zawodowego

Ważne jest, aby pamiętać, że specyfika systemów i polityk VET może się znacznie różnić w zależności od kraju europejskiego, a programy VET mogą być dostosowane do konkretnych potrzeb regionalnych lub krajowych. Co więcej, programy VET są zwykle zaprojektowane tak, aby były elastyczne, zaspokajając potrzeby szerokiego grona osób o różnym pochodzeniu i aspiracjach.

Punkty wejścia do kształcenia i szkolenia zawodowego

W większości krajów europejskich uczniowie kończący szkołę podstawową stają przed wyborem pomiędzy kontynuacją kształcenia ogólnego a kontynuacją kształcenia zawodowego. Zazwyczaj kształcenie i szkolenie zawodowe na najniższym poziomie trwa około trzech lat, jak zaobserwowano w krajach takich jak Polska, Słowenia i Węgry, kończąc się zdobyciem konkretnego zawodu. We Francji uczniowie mają możliwość odbycia szkolenia zawodowego w szkołach lub poprzez praktyki zawodowe, co jest modelem podobnym do szkolenia młodych pracowników w Polsce. Niektóre programy VET są również specjalnie dostosowane do wspierania młodzieży znajdującej się w niekorzystnej sytuacji, która mogła przerwać tradycyjną edukację, zapewniając jednostkom możliwość zdobycia praktycznych umiejętności niezależnie od ich wcześniejszych osiągnięć edukacyjnych.

Akcent na praktyczność

Cechą charakterystyczną programów kształcenia i szkolenia zawodowego jest ich **praktyczna orientacja**, umożliwiająca uczniom bezpośrednio zastosowanie zdobytej wiedzy w zadaniach specyficznych dla branży. Programy te często wiążą się z partnerstwem z zainteresowanymi stronami z branży w celu utrzymania programu nauczania dostosowanego do współczesnych standardów i praktyk branżowych.

Praktyki zawodowe odgrywają kluczową rolę w kształceniu i szkoleniu zawodowym w wielu krajach europejskich. Praktykanci zazwyczaj pracują dla firm, jednocześnie przechodząc ustrukturyzowane szkolenie w miejscu pracy i instruktaż w klasie. W kilku krajach europejskich, w tym w Niemczech, Austrii i Szwajcarii, istnieje system **kształcenia dualnego**, w którym uczniowie dzielą swój czas między szkoły zawodowe i szkolenia w miejscu pracy u pracodawców, oferując kompleksowe doświadczenie edukacyjne.

Wydłużony cykl VET

Niektóre kraje europejskie oferują bardziej rozbudowany cykl kształcenia i szkolenia zawodowego w ramach technicznych szkół średnich, czego przykładem są słoweńskie **szkoły średnie II stopnia**. W instytucjach tych połączenie kształcenia ogólnego i zawodowego kończy się możliwością przystąpienia do egzaminu kończącego szkołę i zdobycia konkretnego zawodu. We Francji używa się terminu "**egzamin zawodowy**", który stanowi alternatywną wersję egzaminu kończącego szkołę dla absolwentów szkół technicznych.

Zróznicowane ścieżki

Uczniowie w Polsce i na Węgrzech mają do czynienia z pięcioletnimi cyklami edukacyjnymi, z możliwością przystąpienia zarówno do **egzaminu dojrzałości**, jak i **egzaminu zawodowego** po ukończeniu **szkoły**. Następnie absolwenci mogą wybrać pomiędzy podjęciem studiów wyższych a wejściem na rynek pracy. Techniczne szkoły średnie na Węgrzech oferują uczniom możliwość przygotowania się wyłącznie do egzaminu maturalnego lub zdobycia podstaw do wykonywania określonego zawodu, szczególnie w przypadku osób posiadających świadectwo ukończenia szkoły. Szkoły zawodowe na Węgrzech, w odróżnieniu od technicznych szkół średnich, wyposażają uczniów w umiejętności wymagane do zdobycia zawodu, łącząc elementy kształcenia ogólnego i zawodowego i kończąc się egzaminem zawodowym, odzwierciedlając system polskich **szkół branżowych pierwszego stopnia (zawodowych)**.

Ponadto istnieją ścieżki dalszego kształcenia, takie jak przejście do **zawodowej szkoły średniej II stopnia** lub **technikum** (np. w Polsce) dla osób, które ukończyły podstawowy poziom kształcenia zawodowego. Alternatywnie, po pomyślnym ukończeniu szkoły kończącej się egzaminem dojrzałości, można wybrać **studia wyższe**. Niektóre kraje zezwalają również absolwentom, którzy zdali egzamin maturalny, na uzupełnienie wykształcenia zawodowego, co jest praktykowane w Polsce i na Węgrzech. Z kolei osoby, które zdobyły już zawód, mogą uzupełnić swoje wykształcenie ogólne.

Europejskie Ramy Kwalifikacji i ich wpływ

W całej Europie istnieje pewien stopień standaryzacji przepisów regulujących kształcenie w technicznych szkołach średnich, częściowo wspierany przez **Europejskie Ramy Kwalifikacji (EQF)**. Przykładem są kraje skandynawskie, gdzie istnieje wyraźne odniesienie do ram kwalifikacji. W krajach, w których odniesienie to jest mniej widoczne, absolwenci mogą nie używać oznaczeń poziomu kwalifikacji na swoich świadectwach podczas poszukiwania zatrudnienia. Polski scenariusz ilustruje ten trend.

Bardziej szczegółową charakterystykę kształcenia i szkolenia zawodowego w krajach partnerskich InclusiveVET można znaleźć w **Załączniku 1**. Ponadto szczegółowy opis europejskich systemów kształcenia i szkolenia zawodowego jest dostępny na stronie internetowej CEDEFOP: <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/>.

3.2 Uczniowie w kształceniu i szkoleniu zawodowym

Uczniowie uczestniczący w kształceniu i szkoleniu zawodowym (VET) w Europie stanowią zróżnicowaną grupę, która dąży do zdobycia praktycznych, specyficznych dla branży umiejętności i wiedzy w celu przygotowania się do zatrudnienia w różnych dziedzinach. Uczniowie ci mają różne wykształcenie, aspiracje zawodowe i sytuację życiową. Niektórzy uczniowie ukończyli szkołę średnią, inni przedwcześnie zakończyli naukę lub mają nietradycyjne doświadczenia edukacyjne. Charakterystyka osób uczących się w ramach kształcenia i szkolenia zawodowego może się różnić w zależności od kraju, regionu i konkretnych oferowanych programów kształcenia i szkolenia zawodowego. Czynniki te wpływają na demografię, motywacje i cele osób uczących się w ramach kształcenia i szkolenia zawodowego.

Niezależnie od dużej różnorodności, można zidentyfikować pewne cechy, które są szczególnie charakterystyczne dla kształcenia i szkolenia zawodowego, zwłaszcza w porównaniu ze szkolnictwem wyższym.

Zróżnicowany przedział wiekowy

Programy VET przyciągają uczniów w różnym wieku. Obejmuje to przede wszystkim **młodych ludzi rozpoczynających kształcenie i szkolenie zawodowe zaraz po ukończeniu obowiązkowej (podstawowej lub średniej) edukacji, zazwyczaj w wieku około 15 lub 16 lat.**

Jednak kształcenie i szkolenie zawodowe rozszerzają swój zasięg poza młodych uczniów, obejmując szerszą grupę demograficzną. Szkolenie zawodowe jest popularnym wyborem dla dorosłych, w tym osób poszukujących zmian w karierze lub dalszej specjalizacji, aby uczestniczyć w programach VET. Wszystkie kraje europejskie zapewniają możliwości podnoszenia i zmiany kwalifikacji, a osoby, które muszą zdobyć nowe kwalifikacje lub zupełnie się przekwalifikować, często wybierają kształcenie zawodowe dorosłych. Mogą oni uczęszczać na **zajęcia wieczorowe, kursy w niepełnym wymiarze godzin lub krótkoterminowe programy szkoleniowe** w celu zdobycia nowych umiejętności lub doskonalenia już posiadanych.

Zorientowanie na karierę

Osoby uczące się w ramach kształcenia i szkolenia zawodowego mają zazwyczaj silną skłonność do zdobywania **konkretnych umiejętności związanych z pracą**. Uczniowie decydujący się na kształcenie i szkolenie zawodowe są często motywowani chęcią szybkiego przejścia na rynek pracy, zapewniając sobie pracę zarobkową w przyspieszonym tempie w

porównaniu z tradycyjnymi ścieżkami akademickimi. Programy VET często są ściśle powiązane z potrzebami przemysłu, oferując uczniom możliwość rozwijania praktycznych umiejętności poszukiwanych przez pracodawców. Ponadto, ponieważ kształcenie i szkolenie zawodowe jest coraz częściej uznawane za **narzędzie uczenia się przez całe życie**, specjaliści już zatrudnieni mogą zapisać się na kursy lub programy VET, aby zaktualizować swoje umiejętności i pozostać konkurencyjnymi w swojej karierze.

Kontekst społeczny

Na poziomie polityki Unii Europejskiej istnieje wyraźna i zauważalna tendencja do **ponownej oceny kształcenia i szkolenia zawodowego (VET), pozycjonując je jako realną i równoważną alternatywę dla szkolnictwa wyższego**. Ta zmiana perspektywy jest widoczna między innymi w inicjatywach takich jak **Europejski Program na rzecz umiejętności**, ustanowienie **Centrów Doskonałości Zawodowej** oraz ogłoszenie **Europejskiego Roku Umiejętności**.

W wielu krajach można jednak zaobserwować wyraźny trend, zgodnie z którym **szkoły zawodowe są preferowane przez osoby z mniej zamożnych środowisk społecznych**. W rezultacie populacja uczniów w większości krajów europejskich nadal składa się głównie z osób pochodzących **ze środowisk społeczno-ekonomicznych znajdujących się w niekorzystnej sytuacji, ze środowisk migracyjnych** (OECD, 2019) i innych środowisk defaworyzowanych. Ponadto osoby pochodzące z obszarów wiejskich często wybierają szkoły zawodowe ze względu na wyzwania logistyczne związane z dojazdami. Tendencja ta jest szczególnie wyraźna w regionach położonych poza głównymi ośrodkami miejskimi. Istnieje również wyraźna korelacja z **wykształceniem rodziców osób uczących się w ramach kształcenia i szkolenia zawodowego, którzy zazwyczaj mają niższy poziom wykształcenia niż rodzice osób uczących się w szkolnictwie wyższym** (IFO, 2017).

W następnym rozdziale zagłębimy się w różne kategorie uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji i niedostatecznie reprezentowanych w odniesieniu do głównego celu projektu InclusiVET, a mianowicie udziału tych uczniów w działaniach angażujących uczniów.

4 Rodzaje niedostatecznie reprezentowanych uczniów

4.1 Różnorodność i intersekcyjność

W krajach UE wszyscy uczący się mają prawnie zagwarantowany równy dostęp do bezpłatnego kształcenia i szkolenia zawodowego. W wielu krajach europejskich przyjęto formalne (prawnie uregulowane) programy mające na celu wyeliminowanie barier i przeszkód dla osób o różnych potrzebach.

W oparciu o badania źródeł wtórnych i grupy fokusowe można wyróżnić szeroki zakres niedostatecznie reprezentowanych uczniów, w tym:

- Uczniowie z niepełnosprawnością fizyczną,
- Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną i/lub trudnościami w uczeniu się,
- Uczniowie z zaburzeniami psychicznymi,
- Uczniowie z trudnościami integracyjnymi i/lub behawioralnymi,
- Uczniowie w niekorzystnej sytuacji życiowej,
- Uzdolnieni uczniowie,
- Osoby LGBTQIA+ uczące się,
- Dojrzałe uczniowie/dorośli uczniowie,
- Uczniowie z obowiązkami opiekuńczymi,
- Uczniowie ze środowisk migracyjnych,
- Uchodźcy,
- Uczniowie międzynarodowi,
- Uczniowie czarnoskórzy i należący do mniejszości etnicznych,
- Uczniowie, których rodzice posiadają wykształcenie średnie lub niższe,
- Uczniowie z obszarów wiejskich i/lub oddalonych,
- Uczniowie z defaworyzowanych środowisk społeczno-ekonomicznych,
- Uczniowie w niekorzystnej sytuacji życiowej,
- Uczniowie doświadczający przemocy lub nadużyć.

Podział ten, oparty na badaniach dostępnych danych w każdym kraju partnerskim projektu, został przyjęty do celów projektu. Zamiast jednak szczegółowo rozważać wszystkie rodzaje (potencjalnej) niekorzystnej sytuacji, jakiej mogą doświadczać osoby uczące się, Erasmus+ i Europejski Korpus Solidarności skupiają bariery, które mogą uniemożliwiać osobom o mniejszych szansach, w tym niedostatecznie reprezentowanym osobom uczącym się, uczestnictwo w różnych programach. Bariery te dotyczą:

- **niepełnosprawności** (fizycznej, umysłowej, intelektualnej lub sensorycznej),
- **problemów zdrowotnych** (poważne choroby, choroby przewlekłe lub wszelkie inne sytuacje związane ze zdrowiem fizycznym lub psychicznym itp.)
- **różnic kulturowych** (osoby ze środowisk migrantów lub uchodźców, osoby należące do mniejszości narodowych lub etnicznych, użytkownicy języka migowego, osoby z trudnościami w adaptacji językowej i integracji kulturowej itp.)

- **barier społecznych** (ograniczone kompetencje społeczne, zachowania antyspołeczne lub wysokiego ryzyka, przestępcy, osoby nadużywające narkotyków lub alkoholu, marginalizacja społeczna itp.)
- **barier ekonomicznych** (niski standard życia, niskie dochody, osoby uczące się, które muszą pracować, aby się utrzymać, zależność od systemu opieki społecznej, długotrwałe bezrobocie, niepewna sytuacja lub ubóstwo, bezdomność, zadłużenie lub problemy finansowe itp.)
- **barier związanych z dyskryminacją** (dyskryminacja związana z płcią - tożsamością płciową, ekspresją płciową itp. - wiekiem, pochodzeniem etnicznym, religią, przekonaniami, orientacją seksualną, niepełnosprawnością lub czynnikami intersekcjonalnymi itp.)
- **barier geograficznych** (życie na obszarach oddalonych lub wiejskich, na małych wyspach lub w regionach peryferyjnych/najbardziej oddalonych, na przedmieściach miast, na obszarach słabiej obsługiwanych lub słabiej rozwiniętych w krajach trzecich itp.)¹

W wielu krajach europejskich przynależność do określonej grupy niedostatecznie reprezentowanych uczniów jest uznawana przez szkoły VET i może być czynnikiem zapewniającym dodatkowe wsparcie. Jednak nie zawsze dotyczy to wszystkich kategorii wymienionych powyżej i może również wiązać się z przedstawieniem szkole odpowiedniej dokumentacji, najczęściej w postaci **zaświadczeń lekarskich**. Na przykład w Polsce uczniowie z niektórych niedostatecznie reprezentowanych grup mogą mieć orzeczenie psychologa edukacyjnego lub orzeczenie o niepełnosprawności wydane przez specjalnie wyznaczoną instytucję. W innych przypadkach wsparcie jest również udzielane uczniom, którzy nie posiadają wyżej wymienionych dokumentów, ale których nauczyciele zauważyli problemy dydaktyczne lub wychowawcze i/lub inne trudności osobiste, np. związane z ich warunkami życia.

W odniesieniu do różnorodności i niekorzystnej sytuacji ważne jest również uwzględnienie kwestii **intersekcjonalności**. Zrozumienie intersekcjonalności ma kluczowe znaczenie dla sprostania złożonym wyzwaniom, przed którymi stoją osoby o wielu zmarginalizowanych tożsamościach.

Intersekcjonalność uznaje, że jednostki mogą jednocześnie należeć do kilku grup defaworyzowanych lub mniejszościowych, takich jak niesłyszący uczeń o pochodzeniu migracyjnym lub dorosły uczeń, który jest również samotną matką.

Rozumiejąc krzyżujące się formy dyskryminacji i niekorzystnej sytuacji, szkoły i nauczyciele mogą również lepiej zrozumieć wyjątkowe doświadczenia i potrzeby uczniów o złożonej tożsamości, a tym samym lepiej ich wspierać.

¹ Definicje te pochodzą z dokumentu Komisji Europejskiej *Wytyczne dotyczące wdrażania programu Erasmus+ oraz strategii na rzecz włączenia społecznego i różnorodności w ramach Europejskiego Korpusu Solidarności*, wersja 1 - 29/04/2021. Dostępny pod adresem: https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2021-09/implementation-inclusion-diversity_apr21_en.pdf

Co więcej, granice między uczniami "**głównego nurtu**" i "**niedostatecznie reprezentowanymi**" są rozmyte, co pozwala na to, że uczeń może wykazywać tradycyjne cechy w niektórych aspektach, jednocześnie posiadając niedostatecznie reprezentowane cechy w innych (np. młody biały mężczyzna żyjący w agresywnym środowisku domowym). Co więcej, bycie "wrażliwym" lub "niedostatecznie reprezentowanym" może być tymczasową sytuacją dla niektórych uczniów, która może z czasem ulec zmianie (np. gdy sytuacja rodzinna ucznia zmienia się podczas studiów z powodu utraty rodzica, ciąży itp.)

4.2 Różnorodni uczniowie, różnorodne potrzeby

Zaprezentujemy teraz niektóre kwestie, które pojawiły się w dyskusjach grup fokusowych przeprowadzonych w organizacjach partnerskich InclusiveVET, biorąc pod uwagę niedostatecznie reprezentowane grupy uczniów, które były najbardziej widoczne w ich lokalnym i/lub krajowym kontekście.

W europejskich szkołach zawodowych kształcą się wielu uczniów z **grup defaworyzowanych**. Kraje takie jak Polska, Węgry i Francja wyróżniają **uczniów ze środowisk o niskich dochodach i znajdujących się w niekorzystnej sytuacji**. Sytuacja ta dotyczy na przykład uczniów dorastających w rodzinach o niższych dochodach (np. we Francji), ale także uchodźców, którzy uciekli przed konfliktami zbrojnymi (np. ukraińscy uchodźcy w Polsce). Uczniowie ci są zazwyczaj objęci specjalnym programem pomocy i mogą ubiegać się o stypendia na utrzymanie (np. w Polsce).

Uczniowie ze środowisk migracyjnych, czarnoskórzy i należący do mniejszości etnicznych i/lub wyznający **inną religię** niż większość mogą cierpieć z powodu uprzedzeń i dyskryminacji, a także braku identyfikacji z innymi uczniami i personelem.

W szkołach VET **dorosli uczniowie** mają tendencję do stawiania czoła innym wyzwaniom niż młodszy uczniowie. Często mają więcej obowiązków, takich jak praca, opieka nad rodziną itp. Z tego powodu są mniej zaangażowani w życie szkolne i są bardziej zorientowani na cel, jakim jest zdobycie określonego wykształcenia. Wśród dorosłych uczniów jest wielu uczniów z obowiązkami opiekuńczymi, choć oczywiście są też młodzi **uczniowie z obowiązkami opiekuńczymi**. Dla takich uczniów warto wdrożyć odpowiedni program edukacyjny, który pozwoli im połączyć edukację z obowiązkami opiekuńczymi. W większości krajów europejskich nie ma prawnego obowiązku zapewnienia specjalnej opieki uczniom z obowiązkami opiekuńczymi. Działania wynikają z własnej inicjatywy szkoły i zaangażowania nauczycieli (tak jest np. w niektórych szkołach w Polsce).

Chociaż **grupy LGBTQIA+** są obecne w każdej szkole zawodowej, wśród pracowników i uczniów, ich status nie zawsze jest w pełni uznawany i chroniony przez prawo w każdym kraju (np. w Polsce). Ponadto kilka krajów europejskich prawnie rozróżnia tylko płeć żeńską i męską, podczas gdy w innych krajach (np. we Francji) uznawane są dodatkowe odrębne płcie, takie jak **uczniowie w trakcie zmiany płci**.

Rozróżniając grupy niedostatecznie reprezentowane, uczniowie niepełnosprawni są często uważani za szczególną grupę, a w większości krajów UE **uczniowie niepełnosprawni** należą

do kategorii **specjalnych potrzeb edukacyjnych (SEN)** i są objęci specjalnymi programami edukacyjnymi.

Jednocześnie większość krajów (np. Polska, Słowenia, Francja) rozróżnia **uczniów z niepełnosprawnością intelektualną i fizyczną** w szkołach zawodowych. W tych krajach uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną stanowią odrębną grupę **od uczniów z trudnościami w uczeniu się**. Węgry klasyfikują jeszcze jedną grupę: **uczniów ze spektrum autyzmu**. W tym kraju wyróżnia się również **uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi**. Inną grupą niedostatecznie reprezentowanych uczniów są **uczniowie z zaburzeniami psychicznymi**. Tę grupę wyróżnia na przykład Słowenia.

Niepełnosprawność fizyczna odnosi się w szczególności do uczniów **niedowidzących, niedosłyszących** lub **niepełnosprawnych ruchowo**. Na przykład w Słowenii ta grupa uczniów obejmuje również osoby z **chorobami przewlekłymi**. Dla tych uczniów szkoła może wyznaczyć asystenta, który pomoże im w codziennych czynnościach, poruszaniu się, czytaniu lub pisanii. Szkoły, do których uczęszczają uczniowie niepełnosprawni fizycznie, muszą również zwracać szczególną uwagę na organizację sal lekcyjnych i innych przestrzeni do nauki. Maksymalny rozmiar klasy dla uczniów ze SPE różni się w zależności od kraju. Na przykład Polska ogranicza liczbę uczniów do 15 w klasach integracyjnych. Szkoły specjalne, głównie dla uczniów ze spektrum autyzmu, ograniczają liczebność klas do pięciu uczniów. Ponadto w Polsce i na Węgrzech warunki i formaty egzaminów są dostosowane do możliwości uczniów, a podczas egzaminów zapewniane jest wsparcie nauczycieli.

Uczniowie z niepełnosprawnością fizyczną często mają dostęp do rehabilitacji w szkole (lub w placówkach, z którymi szkoła współpracuje). Tak jest na przykład w Słowenii. W Polsce bezpłatna rehabilitacja jest niewystarczająca i większość uczniów korzysta z rehabilitacji płatnej.

Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną mogą, po ukończeniu szkoły podstawowej, kontynuować naukę w szkole ogólnodostępnej lub szkole specjalnej. Taki system istnieje na przykład w Polsce i Słowenii. Na Węgrzech SPE odnosi się do nieprawidłowego rozwoju spowodowanego zaburzeniami związanymi z intelektem, wzrokiem, słuchem, narządami ruchu i mowy lub innymi zaburzeniami rozwoju umysłowego (poważne i trwałe zaburzenia funkcji poznawczych lub rozwoju zachowania). Specyficzne cechy ucznia odbiegają od przeciętnych w takim stopniu, że jego potencjał rozwojowy może być osiągnięty tylko przy zastosowaniu szczególnych (specjalnych) środków, metod i pomocy dydaktycznych. W zależności od ich szczególnego stanu, zazwyczaj zapewnia się im wczesne wsparcie zarówno w szkole, jak i w domu. Na przykład w Słowenii istnieją różne programy wsparcia dla rodzin.

Odrębną, ale powiązaną grupę stanowią **uczniowie z trudnościami w uczeniu się**. Trudności w uczeniu się są zazwyczaj rozpoznawane przez szkoły i często to od inicjatywy nauczycieli (np. w Polsce) zależy, czy szkoła zapewni wsparcie. Na przykład w Polsce i na Węgrzech, oprócz dostosowania wymagań edukacyjnych i sposobu oceniania, uczniowie z trudnościami w uczeniu się są traktowani z pedagogicznego punktu widzenia. Oferowane są im **zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze oraz indywidualna praca z pedagogiem**.

W większości krajów europejskich wzrasta uznanie dla **uczniów z zaburzeniami psychicznymi**. Uczniowie ci są zwykle kierowani do specjalisty w celu postawienia diagnozy,

a po zbadaniu mogą zostać objęci programem w szkole, który dostosowuje proces uczenia się do ich możliwości.

W większości krajów europejskich **uczniom niepełnosprawnym** zapewnia się **dodatkowe doradztwo zawodowe**. Proces doradztwa koncentruje się na określeniu ścieżki edukacyjnej i zawodowej, biorąc pod uwagę indywidualne zdolności każdego ucznia.

W zależności od kraju, w klasach ogólnodostępnych, do których uczęszczają uczniowie z SPE, liczba uczniów w klasie jest zmniejszana. Na przykład w Polsce w klasie integracyjnej jest 15 uczniów. Liczba uczniów w klasie nie jest zmniejszana, jeśli uczniowie nie posiadają orzeczeń o niepełnosprawności. Klasy w szkołach specjalnych liczą maksymalnie 5 uczniów. Sytuacja ta dotyczy głównie uczniów ze spektrum autyzmu.

W Polsce i na Węgrzech system edukacji dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, niepełnosprawnościami i trudnościami w zachowaniu określa również sposób przeprowadzania egzaminów zawodowych. Szkoła może dostosować formę i warunki egzaminu do możliwości ucznia, a także wyznaczyć nauczyciela, który będzie wspierał pracę ucznia podczas egzaminów.

Trudności emocjonalne i behawioralne dotyczą uczniów na różnych poziomach edukacji i z różnych środowisk. W Słowenii obowiązuje specjalna ustawa, której głównym celem jest ustanowienie jednego systemowego rozwiązania dla zintegrowanego leczenia dzieci i młodzieży z **zaburzeniami emocjonalnymi i behawioralnymi** w placówkach oświatowych. Dla porównania, w Polsce sposób pracy z takimi uczniami jest określany przez poszczególnych dyrektorów szkół.

Uzdolnieni uczniowie są czasami identyfikowani jako odrębna grupa uczniów, dla których stosuje się specjalne programy edukacyjne. Uzdolnieni uczniowie to ci, którzy wykazują ponadprzeciętne umiejętności myślenia lub nadzwyczajne osiągnięcia w różnych dziedzinach nauki, sztuki lub sportu. W szkołach średnich II stopnia w Słowenii uzdolnieni uczniowie mają **specjalny status**. Szkoły muszą dostosować do nich realizację i czas trwania programu edukacyjnego. Na przykład w Polsce każdy uczeń, który ma szczególne talenty, przechodzi **badanie psychologiczne i pedagogiczne** oraz uzyskuje opinię poradni. Nauczyciele dostosowują metody nauczania i pracują z uczniami zdolnymi w taki sposób, aby rozwijać ich talenty.

Inna niedostatecznie reprezentowana grupa wskazana w grupach fokusowych odnosi się do **uczniów z trudnościami integracyjnymi i behawioralnymi**. W Słowenii niektórzy uczniowie są wykluczeni społecznie z powodu braku pewnych zainteresowań, np. gry w piłkę nożną lub gry online. Podobnie grupa fokusowa we Francji zidentyfikowała grupę niedostatecznie reprezentowanych uczniów, składającą się z **uczniów wykluczonych społecznie ze względu na ich zainteresowania**. Tam, gdzie istnieje konkretne wsparcie dla tych uczniów, odbywa się ono z własnej inicjatywy szkoły.

Związani z tym zakresem są także **uczniowie z trudnościami adaptacyjnymi**. Mogą to być osoby, które niedawno przybyły do kraju (np. uczniowie z zagranicy lub uczniowie ze środowisk migracyjnych), którzy rozpoczynają naukę w nowym kraju lub wracają do rodzimego systemu edukacji po pobycie za granicą. W niektórych przypadkach uczniowie

ci otrzymują specjalne wsparcie, na przykład uchodźcy z Ukrainy w Polsce, dla których organizowane są dodatkowe lekcje języka.

5 Zaangażowanie uczniów

5.1 Tradycyjne formy zaangażowania uczniów

Zróznicowana grupa uczniów stanowi wyzwanie dla szkół VET, ponieważ wymaga stworzenia **możliwości integracyjnych dla wszystkich uczniów zarówno w strukturalnych, jak i kulturowych aspektach szkoły**. Obejmuje to zapewnienie, że ich opinie i potrzeby są reprezentowane i uwzględniane w procesach zarządzania szkołą, zapewniania jakości i opracowywania programów nauczania. Wzmocnienie tego zaangażowania wymaga zapewnienia włączającego dostępu do możliwości zaangażowania, wspierając w ten sposób bogatą w perspektywy współpracę między szkołami VET a ich uczniami.

Zaangażowanie uczniów można zdefiniować jako proces współpracy między szkołami VET a uczniami w celu kształtowania procesu decyzyjnego, struktur i kultury w kształceniu i szkoleniu zawodowym.

Jest to często określane jako "słuchanie głosu ucznia" i "uczniowie jako partnerzy". Podkreśla to znaczenie aktywnego zaangażowania osób uczących się w rozwój i optymalizację procesów i struktur, które są dla nich istotne.

W ramach projektu InclusiVET identyfikujemy cztery obszary zaangażowania uczniów.

Pierwszy obszar odnosi się do **"zarządzania i kierowanie"**, gdzie zaangażowanie uczniów obejmuje udział w komitetach, które wpływają na rozwój, wdrażanie i ocenę polityki.

Drugi obszar odnosi się do **"Nauczania i uczenia się"**, które obejmuje zaangażowanie uczniów w ich własną naukę i zwiększanie ich doświadczenia edukacyjnego.

Trzeci obszar odnosi się do **"Zapewnienia i poprawy jakości"**, obejmując udział uczniów we wszystkich procesach związanych z zapewnieniem i poprawą jakości.

Ostatni obszar, **"Reprezentacja uczniów i zaangażowanie"**, zapewnia uczniom możliwość łączenia się w samoorganizujące się grupy, angażowania się w procesy demokratyczne, wybierania przedstawicieli i inicjowania dyskusji na temat ulepszeń związanych z ich doświadczeniem edukacyjnym.

Zaangażowanie uczniów może funkcjonować na różnych poziomach i mieć różne cele. **Na poziomie międzynarodowym organizacje takie jak Biuro Organizacyjne Europejskich Szkolnych Związków Uczniowskich (OBESSU) mają na celu reprezentowanie i wspieranie interesów uczniów na poziomie europejskim.** Organizacje członkowskie i inne grupy reprezentujące uczniów mogą również istnieć na poziomie krajowym lub regionalnym.

Na **poziomie instytucjonalnym** uczniowie mogą aktywnie uczestniczyć w dyskusjach komisji, tworzeniu polityki i kwestiach dotyczących całej szkoły.

Zaangażowanie na poziomie programu lub klasy zazwyczaj koncentruje się na poprawie doświadczenia edukacyjnego i rozwiązywaniu konkretnych problemów związanych z programem przy zaangażowaniu przedstawicieli klasy.

Wreszcie, **zaangażowanie na poziomie indywidualnym** odnosi się do uczniów aktywnie angażujących się we własne procesy uczenia się.

Chociaż w teorii istnieje szeroki zakres możliwości zaangażowania uczniów, powinniśmy również przyznać, że w praktyce nie zawsze są one dostępne w każdym kraju i szkole VET. Nawet w systemach kształcenia i szkolenia zawodowego, w których istnieje systematyczna możliwość uczestnictwa uczniów, nie zawsze istnieje strategiczny zamiar znaczącego zaangażowania uczniów w różne procesy decyzyjne. Co więcej, często zaangażowanie uczniów może być postrzegane jako symboliczne i nieuczestniczące.

Zaangażowanie w naukę często odbywa się głównie za pośrednictwem **organizacji uczących się, które są prowadzone przez samych uczniów**.

Organizacje kierowane przez uczniów oferują im możliwość zwiększenia samoświadomości i rozwijania umiejętności przywódczych. Ułatwienie zaangażowania niedostatecznie reprezentowanych uczniów w takich organizacjach ma kluczowe znaczenie, ponieważ pomaga przygotować ich do odniesienia sukcesu w przyszłej karierze zawodowej.

Za pośrednictwem tych organizacji **zaangażowanie uczniów może przybierać różne formy**, w tym:

a. **Organizacje związane z nauką:** Szkoły VET mogą posiadać komitety prowadzone przez uczniów, reprezentujące uczniów w sprawach związanych z ich doświadczeniami edukacyjnymi. Dodatkowo, programy studiów mogą mieć organizacje kierowane przez uczniów, które organizują różnorodne działania społeczne, polityczne, kulturalne i sportowe w celu wspierania poczucia wspólnoty wśród uczniów zarówno w klasie, jak i poza nią.

b. **Organizacje związane z tożsamością lub zainteresowaniami:** uczniowie o wspólnych zainteresowaniach, wspólnej tożsamości lub hobby mogą tworzyć własne organizacje (np. kluby filmowe lub książkowe, grupy LGBTQIA+, grupy regionalne, kluby sportowe itp.)

5.2 Alternatywne formy zaangażowania uczniów

Jednym z najważniejszych potencjałów zidentyfikowanych w badaniach wewnętrznych, grupach fokusowych i dyskusjach w ramach konsorcjum projektu była perspektywa oferowania uczniom różnorodnych możliwości uczestnictwa. **Alternatywne możliwości zaangażowania uczniów mogłyby rozwiązać obawy związane z ograniczeniami czasowymi, kwestiami identyfikacji i wyzwaniem związanym z dostępnością, które są często podnoszone przez uczniów.** Wiele działań angażujących uczniów wymaga znacznego zaangażowania czasowego, a obawa przed długoterminowym zaangażowaniem stanowi prawdziwą

przeszkodę dla osób uczących się, szczególnie w kształceniu i szkoleniu zawodowym - bardziej szczegółowo omówimy główne wyzwania związane z zaangażowaniem osób uczących się w sekcji 6.2.

Oprócz bardziej konwencjonalnych form zaangażowania uczniów opisanych wcześniej, które zazwyczaj są długoterminowe, kompleksowe i niespecyficzne, dla wielu uczniów bardziej interesujące i realistyczne jest wzięcie udziału w krótkoterminowych działaniach z naciskiem tematycznym. **Krótkoterminowe zaangażowanie może być na przykład realizowane w formie uczestnictwa w projektach lub organizacji konkretnych wydarzeń i może być podejmowane w określonym obszarze tematycznym interesującym niektórych uczniów** (np. projekty związane z kwestiami środowiskowymi, kwestiami LGBTQIA+ lub związane z konkretnym kierunkiem studiów uczniów).

Szczególnie w odniesieniu do niedostatecznie reprezentowanych uczniów, krótkoterminowe i tematyczne zaangażowanie jest postrzegane jako skuteczny sposób na wprowadzenie i zaangażowanie uczniów w możliwości uczestnictwa w życiu ich szkoły. Oprócz bardziej tradycyjnych form uczestnictwa i reprezentacji uczniów, szkoły VET, a także organizacje prowadzone przez uczniów, mogą aktywnie zapraszać uczniów do udziału w konkretnych "projektach" tematycznych.

6 Wyzwania i przeszkody dla niedostatecznie reprezentowanych uczniów

6.1 Wyzwania związane z uczestnictwem w życiu szkoły

W większości krajów europejskich bariery w uczestnictwie uczniów w życiu szkolnym są związane z ich **indywidualnymi predyspozycjami**. Dotyczy to na przykład **uczniów z niepełnosprawnościami, słabymi umiejętnościami językowymi (np. uczniów międzynarodowych) i niskimi umiejętnościami społecznymi**. Dla nich znacznie trudniej jest zaangażować się w działalność społeczną szkoły. Dotyczy to również uczniów szkół zawodowych.

Na poziomie indywidualnym, niedostatecznie reprezentowani uczniowie mogą napotykać różne ogólne problemy i bariery, które mogą utrudniać im poczucie, że są naprawdę mile widziani, włączeni i zintegrowani z instytucją.

Bariery społeczne mogą czasami utrudniać rozwój przyjaźni między uczniami z różnych środowisk. Dla dojrzałych uczestników i uczniów ze środowisk defaworyzowanych, takich jak osoby z mniejszości etnicznych, znalezienie wspólnej płaszczyzny z uczniami z bardziej dominujących grup społecznych może być wyzwaniem.

Bardziej strukturalnym czynnikiem w sektorze VET, który silnie wpływa na poziom włączenia uczniów w życie szkoły, jest **organizacja kształcenia**. W branżowych szkołach średnich II stopnia (np. w Polsce i Francji) uczniowie zazwyczaj uczęszczają do szkoły przez dwa dni w tygodniu, a w pozostałe dni uczą się na praktykach poza szkołą. Oznacza to, że nie mają możliwości uczestniczenia we wszystkich zajęciach organizowanych w szkole.

Innym czynnikiem wpływającym na włączenie niedostatecznie reprezentowanych uczniów jest ich **miejsce zamieszkania**. Często im mniejsze miasto lub wieś, tym większe problemy z dojazdem do szkoły lub nawet z dostępem do Internetu. Trudności z mobilnością mają wpływ na wybór ścieżki edukacyjnej i miejsca pracy (np. w Słowenii). **Sytuacja finansowa** ucznia i jego rodziny ma bezpośredni wpływ na dostęp młodych ludzi do nauki.

Można znaleźć jeszcze jedną barierę we włączaniu niedostatecznie reprezentowanych uczniów w życie szkoły. Na przykład Francja wskazuje na **niską samoocenę** wielu z tych uczniów. Uczniowie mogą mieć różne niepełnosprawności, pochodzić z różnych środowisk, być mniejszościami etnicznymi lub seksualnymi, mogą mieć trudności w nauce itp., co może wpływać na ich funkcjonowanie w szkole i postrzeganie ich przez innych uczniów, co z kolei może mieć znaczący wpływ na obniżenie ich samooceny.

Często podkreśla się, że na wykluczenie społeczne znaczący wpływ mają również współczesne procesy społeczne, takie jak **indywidualizacja i globalizacja**. Dla niektórych osób uczących się może to oznaczać utratę bezpieczeństwa socjalnego i osłabienie więzi z rodziną i klasycznymi instytucjami. Uczniowie są zachęceni do wzięcia większej odpowiedzialności za siebie, ale jednocześnie muszą rozwijać nowe więzi społeczne, szybko dostosowywać się do nowych wymagań we wszystkich dziedzinach życia i mogą czuć się mniej bezpiecznie i bardziej narażeni na różne zagrożenia. Ważne jest, aby dana osoba miała dostęp do informacji, np. na temat edukacji lub możliwości zatrudnienia na lokalnym rynku pracy.

6.2 Wyzwania związane z zaangażowaniem uczniów

Ogólnie rzecz biorąc, główne wyzwania i bariery związane z włączającym zaangażowaniem uczniów można podzielić na pięć głównych obszarów: kwestie związane z **czasem**, wyzwania dotyczące **widoczności**, problemy z **identyfikacją**, obawy związane z **wizerunkiem** i przeszkody w **dostępności**. Podczas gdy niektóre z tych kategorii są zakorzenione w aspektach kulturowych (takich jak wizerunek i identyfikacja), inne mają bardziej strukturalny charakter (czas, widoczność, dostępność). Ponadto wyzwania te pojawiają się na różnych poziomach, w tym na poziomie kursu, szkoły i kraju.

Wyzwania związane z czasem i finansami

Wyzwania czasowe i finansowe są ze sobą ściśle powiązane i mogą być rozpatrywane w różnych wymiarach. Uczniowie często znajdują się w sytuacji, w której muszą pracować, aby sfinansować swoje studia, co w konsekwencji ogranicza czas dostępny na angażowanie się w inne zajęcia szkolne poza klasą. Ponadto uczniowie mogą wahać się przed długoterminowym zaangażowaniem ze względu na konkurencyjne wymagania, takie jak **praktyki zawodowe, obowiązki rodzinne lub inne zainteresowania**. Co więcej, **znaczne obciążenie pracą** związaną ze studiami może sprawić, że zaangażowanie ucznia będzie sprzeczne z jego celami i zadaniami. W tym kontekście uczestnictwo i zaangażowanie są ściśle związane zarówno z **ograniczeniami finansowymi, jak i ograniczeniami czasowymi**. Inne potencjalne bariery związane z problemami finansowymi obejmują **brak konkretnego wsparcia finansowego dla zaangażowania** - lub, jeśli jest dostępne, brak jasności co do tego, jak uzyskać do niego dostęp.

Co więcej, sztywność większości **programów kształcenia i szkolenia zawodowego zapewnia uczniom niewielką elastyczność w zakresie** poświęcania czasu wolnego na inwestowanie w działania angażujące uczniów. Co więcej, wielu niedostatecznie reprezentowanych uczniów jest zapisanych na **studia w niepełnym wymiarze godzin** lub spędza mniej czasu w szkole, co może skutkować **mniejszą świadomością** dostępnych możliwości zaangażowania. Więcej wyzwań związanych z czasem może być związanych z krótkoterminowymi programami studiów, przedłużonymi praktykami zawodowymi i obowiązkami zawodowymi.

Wyzwania związane z widocznością

Wyzwania związane z widocznością wynikają z braku jasnych dowodów wskazujących na wyniki zaangażowania i uczestnictwa osób uczących się. Odnosi się to do decyzji i zmian wynikających z zaangażowania osób uczących się, które potwierdzają ich zdolność do wywierania znaczącego i pozytywnego wpływu na proces uczenia się. Ponadto uczniowie muszą być świadomi rzeczywistych możliwości, które są dostępne dla zaangażowania i muszą mieć poczucie, że te możliwości są dostępne dla wszystkich uczniów. Gdy możliwości te pozostają niejasne, uczestnictwo może stać się trudniejsze i bardziej ekskluzywne.

Często motywacja do zaangażowania jest wywoływana przez konkretne przypadki niezadowolenia i konkretne pragnienie zmiany. Jednak w przypadku osób uczących się, które mają mniej jasno określone obawy, może być trudniej zrozumieć, dlaczego w ogóle powinny się angażować. Na przykład mogą nie być świadomi żadnych historii sukcesu lub konkretnych wyników wynikających z zaangażowania i uczestnictwa uczniów. Kwestia ta może wynikać z niewystarczających informacji na temat roli przedstawicieli osób uczących się i związanej z tym obawy przed brakiem niezbędnych umiejętności. W rezultacie zaangażowanie uczących się może być postrzegane jako przedsięwzięcie, które przynosi niewiele rzeczywistych zmian.

Co więcej, zaangażowanie uczniów może być ułatwiane lub utrudniane przez nauczycieli. Czasami uczniowie czują się zniechęceni przez nauczycieli do brania udziału szkolnych działaniach, gdy ogólne wrażenie jest takie, że czas poświęcony na zaangażowanie odrywa się od czasu nauki, potencjalnie zagrażając ich szansom na pomyślne ukończenie nauki.

Wyzwania związane z identyfikacją

Wyzwania związane z identyfikacją mogą przejawiać się w różnych wymiarach i mogą być złożone. Uczniowie mogą mieć trudności z nawiązaniem kontaktu z organizacjami prowadzonymi przez uczniów lub innymi formami zorganizowanego zaangażowania uczniów, jeśli grupy te nie są zgodne z ich zainteresowaniami, tożsamością, codziennym życiem i innymi specjalnymi wyzwaniami. Ponadto osoby uczące się mogą czuć się zaniepokojone, gdy poczują, że brakuje im umiejętności niezbędnych do dołączenia do organizacji lub zgłoszenia się do jakiegoś szkolnego działania, co prowadzi do poczucia niepewności, czy zostaną mile widziane. Problemy z identyfikacją mogą również wynikać ze sposobu, w jaki uczniowie są przedstawiani w materiałach szkoleniowych i promocyjnych. Jeśli materiały te przedstawiają stereotypowy obraz populacji uczniów szkoły, który nie odzwierciedla jej różnorodności, może to dodatkowo potęgować problemy z identyfikacją.

Doświadczenie wspólnego zaangażowania może być także utrudnione przez brak identyfikacji. Na przykład, gdy uczniowie biorą udział w formalnych spotkaniach z personelem, atmosfera nie zawsze jest szczególnie zachęcająca lub sprzyjająca otwartym dyskusjom. Oznacza to, że uczniowie mogą nie czuć się zachęceni lub wspierani do aktywnego uczestnictwa. Mogą również istnieć bariery społeczne lub (postrzegany) brak wrażliwości ze strony nauczycieli wobec uczniów z określonego niedostatecznie reprezentowanego środowiska, które sprawiają, że czują się oni niemile widziani na spotkaniach, w których oczekuje się ich udziału.

Wyzwania wizerunkowe

Ścisłe związane z kwestiami identyfikacji, możliwości zaangażowania uczniów mogą napotkać **wyzwania wizerunkowe**, które zniechęcają niektórych uczniów do zgłaszania się. Na przykład, zostanie przedstawicielem klasy może być postrzegane przede wszystkim jako konkurs popularności, powodując, że niektórzy uczniowie czują, że nie pasują lub nie mają pewności siebie, aby się zaangażować. Określone role i stanowiska są zazwyczaj przypisywane w procesie selekcji i wyborów, co może wydawać się onieśmielające dla mniej ekstrawertycznych uczniów.

Innym powodem, dla którego niektórzy uczniowie mogą wahać się przed zaangażowaniem, jest **obawa przed przyjęciem pewnych obowiązków lub podjęciem długoterminowych zobowiązań**. Uczniom z wcześniejszym doświadczeniem w angażowaniu się w innych organizacjach lub rolach często łatwiej jest podjąć ten krok. Ponadto może istnieć przekonanie, że organizacje prowadzone przez uczniów i zajęcia szkolne są przeznaczone głównie dla młodszych uczniów, co może sprawić, że starsi uczniowie, uczniowie z dziećmi lub ci, którzy pracują, będą mniej skłonni do zaangażowania. Co więcej, presja na odniesienie sukcesu przez niedostatecznie reprezentowanych uczniów może być przytłaczająca, prowadząc ich do skupienia się wyłącznie na nauce.

Wyzwania związane z dostępnością

Wyzwania związane z dostępnością mogą stwarzać trudności dla niektórych uczniów, jeśli chodzi o zaangażowanie i uczestnictwo na różnych poziomach. Wyzwania te mogą obejmować **bariery językowe, szczególnie dotyczące uczniów z zagranicy, osoby niedawno przybyłe do kraju (np. uchodźców) i uczniów z upośledzeniem słuchu. Ponadto kwestie mobilności mogą mieć wpływ na uczniów o ograniczonej mobilności lub tych, którzy mieszkają z dala od szkoły VET oraz posiadających obowiązki rodzinne lub zawodowe.** Kwestie związane z dostępnością infrastruktury w szkole mogą dodatkowo ograniczać możliwości uczestnictwa uczniów niepełnosprawnych fizycznie.

W kontekście barier językowych mogą istnieć problemy z zaangażowaniem uczniów, takie jak niedostępność dokumentów, zasad lub wsparcia w innych językach lub bardziej dostępnych formatach (np. dla osób niedowidzących lub niedosłyszących). Co więcej, uczestnictwo osób uczących się często wiąże się z ich własnym językiem lub "żargonem", co może stanowić wyjątkową barierę dla osób uczących się z zagranicy, osób uczących się ze środowisk migracyjnych i osób uczących się w pierwszym pokoleniu.

7 Czynniki sukcesu dla edukacji włączającej

Aby otworzyć i umożliwić możliwości zaangażowania wszystkim uczniom, wszystkie mechanizmy zaangażowania uczniów muszą uwzględniać różnorodność populacji szkół VET

i ich specyfikę uczenia się. Na podstawie badań źródeł wtórnych, grup fokusowych i przykładów dobrych praktyk konsorcjum InclusiVET zidentyfikowało szereg **czynników sukcesu w zakresie włączającego zaangażowania uczniów, które mogą służyć jako inspiracja dla innych szkół VET.**

7.1 Różne możliwości uczestnictwa

Skutecznymi rozwiązaniami są krótkoterminowe i tematyczne możliwości zaangażowania, które dotyczą zarówno **kwestii związanych z identyfikacją, jak i czasem**, które są szczególnie powszechne w przypadku niedostatecznie reprezentowanych uczniów. Niektóre szkoły z powodzeniem eksperymentowały i wprowadziły **krótkoterminowe i tematyczne opcje zaangażowania**, co stanowi znaczne odejście od koncentrowania się wyłącznie na tradycyjnej, długoterminowej, szeroko zakrojonej pracy przedstawicieli uczniów w formalnych strukturach zarządzania, co z kolei wymaga systematycznej i kulturowej zmiany zarówno w szkołach, jak i organizacjach kierowanych przez uczniów.

Zaangażowanie tematyczne jest szczególnie korzystne dla wprowadzenia niedostatecznie reprezentowanych uczniów do uczestnictwa w szkołach, ponieważ pozwala im **wyrazić swoje specyficzne potrzeby i zainteresowania**. Na przykład można zainicjować **projekty związane z tematyką uchodźców**, aby sprostać tym wyjątkowym wymaganiom. Szkoły i organizacje prowadzone przez uczniów mogą proaktywnie zapraszać uczniów do udziału w tych **tematycznych "projektach"**.

Ponadto **internetowe lub mieszane formy zaangażowania** mogą jeszcze bardziej rozszerzyć możliwości uczestnictwa na bardziej zróżnicowaną grupę uczniów, którzy napotykają **ograniczenia w dostępie do aktywności fizycznej**. Spotkania online ułatwiają płynniejszą komunikację i współpracę, więc na przykład organizowanie grup fokusowych z uczniami w ramach ich aktywnego zaangażowania w zapewnianie jakości w szkole staje się bardziej wykonalne, zmniejszając kwestie związane z transportem i ograniczeniami czasowymi.

Przyjęcie **elastycznego podejścia do zaangażowania** może pomóc w zapewnieniu równego dostępu do możliwości zaangażowania wszystkich typów uczniów. Oznacza to, że zamiast zapewniać wyłącznie możliwości zaangażowania wymagające większego zaangażowania ze strony uczniów, takie jak wolontariat w Komitecie Kursu, szkoły powinny rozważyć opcje, w których uczniowie mogą zaangażować się raz lub dwa razy bez długoterminowego zobowiązania. Jeśli chodzi o działania związane z zapewnianiem jakości, może to na przykład przybrać formę grup fokusowych, a w przypadku możliwości wolontariatu może to oznaczać uczestnictwo w określonych działaniach, a nie zaangażowanie w samą grupę wolontariuszy.

7.2 Widoczność różnorodności bez stygmatyzacji

Samoidentyfikacja jako niedostatecznie reprezentowany uczeń może już stanowić przeszkodę dla wielu uczniów ze względu na negatywne konotacje związane z tym terminem.

Termin "niedostatecznie reprezentowany uczeń" oznacza przede wszystkim, że uczeń różni się od typowego ucznia w oparciu o różne cechy różnorodności i w żadnym wypadku nie powinien być natychmiast postrzegany jako wada. W związku z tym jednym z głównych celów tego projektu jest normalizacja różnorodności w kształceniu i szkoleniu zawodowym poprzez włączenie niedostatecznie reprezentowanych uczniów w procesy kształtowania polityki.

Osiągnięcie tego celu wymaga jednak zwiększenia widoczności niedostatecznie reprezentowanych uczniów jako integralnych członków społeczności VET. Wysiłek ten rozpoczyna się od dostosowania **materiałów promocyjnych zarówno dla szkoły, jak i organizacji prowadzonych przez uczniów, aby odwołać się do bardziej zróżnicowanej grupy uczniów, wykraczającej poza stereotypowy wizerunek.** Dodatkowo, ustanowienie specjalnych stanowisk lub parytetów może odgrywać kluczową rolę w zwiększaniu reprezentacji osób o różnych cechach w zarządach i komisjach. Niektóre organizacje kierowane przez uczniów w szkołach w całej Europie wprowadziły już określone role w swoich strukturach - takie jak oficerowie ds. różnorodności w niektórych brytyjskich stowarzyszeniach uczniów dalszej edukacji - w celu zwiększenia widoczności niedostatecznie reprezentowanych uczniów jako istotnych członków populacji szkolnej.

Zazwyczaj środki takie jak parytety są tymczasowe i służą jako katalizator zmian, dopóki nowe, bardziej zróżnicowane składy nie będą postrzegane jako norma.

7.3 System wsparcia dla niedostatecznie reprezentowanych uczniów

Aby zwiększyć zaangażowanie niedostatecznie reprezentowanych uczniów, konieczne jest przyjęcie kompleksowej strategii, która zapewnia solidne wsparcie dla uczniów zmagających się z określonymi wyzwaniami podczas studiów. Ten system wsparcia powinien obejmować zarówno pomoc finansową, jak i usługi doradcze. Aby osiągnąć ten cel, konieczne jest ustanowienie stałych usług doradczych w każdej szkole, aby zapewnić łatwy dostęp dla uczniów. **Usługi wsparcia dla uczniów i personel wspierający uczniów** odgrywają kluczową rolę w zapewnianiu niedostatecznie reprezentowanym uczniom niezbędnej przestrzeni, informacji i zasobów, aby pomóc im z powodzeniem poruszać się po studiach. Istnienie tych dedykowanych usług i personelu pomocniczego potwierdza dodatkowe przeszkody, z jakimi borykają się te grupy uczniów w dostępie i uczestnictwie w edukacji, ale także w zaangażowaniu uczniów we wszystkich jego formach.

Ponadto **programy coachingu i mentoringu** powinny być regularnie oferowane wszystkim uczniom, aby zapobiec stygmatyzacji niedostatecznie reprezentowanych uczniów. Doradztwo powinno być traktowane jako standardowa praktyka, a nie wyjątek, mający na celu identyfikację i rozwiązywanie wyzwań uczniów na wczesnym etapie studiów oraz wdrażanie odpowiednich interwencji. Te inicjatywy coachingowe i mentorskie powinny wykraczać poza tradycyjne formaty zorientowane na naukę i obejmować konkretne wsparcie dla działań związanych z zaangażowaniem uczniów, ponieważ stanowią one jeden z najskuteczniejszych sposobów promowania ogólnego zaangażowania uczniów.

Inną istotną opcją wsparcia, szczególnie w szkołach VET charakteryzujących się stałymi fazami teorii i praktyki, jest elastyczność w zakresie brania określonego czasu wolnego, przedłużania czasu trwania nauki lub odraczania egzaminów. Środki te oferują uczniom większą zdolność adaptacji i możliwość reagowania na nagłe zmiany w ich sytuacji bez poświęcania sukcesu w nauce.

7.4 Profesjonalizacja nauczycieli pod kątem różnych potrzeb uczniów

Nauczyciele, jako osoby mające najbardziej bezpośredni kontakt z uczniami, mają kluczowe znaczenie dla integracji niedostatecznie reprezentowanych uczniów w szkołach kształcenia i szkolenia zawodowego. Często **nauczyciele działają również jako pośrednicy między uczniami a odpowiednimi szkolnymi strukturami wsparcia**. Aby móc reagować na specjalne potrzeby uczniów, **nauczyciele powinni, jeśli to możliwe, być świadomi potrzeb uczniów przed ich pierwszymi zajęciami**. Aby zapewnić, że ten początkowy proces poznawania się nie będzie postrzegany przez uczniów jako przeszkoda, ponieważ obawiają się stygmatyzacji ze strony nauczycieli, ważne jest, aby informować i szkolić nauczycieli specjalnie w celu radzenia sobie z tymi złożonymi sytuacjami. Celem powinno być stworzenie **przyjaznej społeczności (klasowej)** pomimo różnych profili. Ze względu na ważną rolę praktyk zawodowych w kształceniu i szkoleniu zawodowym, **partnerzy branżowi / mentorzy praktyk** zawodowych powinni być regularnie informowani przez szkołę zawodową o włączeniu niedostatecznie reprezentowanych uczniów, ponieważ w tych systemach często tylko połowa kontaktów z uczniami jest nawiązywana za pośrednictwem szkoły, a druga połowa za pośrednictwem partnerów praktyk zawodowych.

7.5 Wytyczne i zasady dotyczące niedostatecznie reprezentowanych uczniów

Często stosowanym i skutecznym sposobem zaangażowania niedostatecznie reprezentowanych uczniów jest tworzenie i wdrażanie **konkretnych polityk i wytycznych dla niedostatecznie reprezentowanych uczniów**. Proces ten może również obejmować dedykowane komitety z przedstawicielami różnych niedostatecznie reprezentowanych grup

uczniów, które omawiają kwestie o szczególnym znaczeniu z kierownictwem szkoły i oceniają nowe inicjatywy pod kątem integracji przed ich wdrożeniem.

7.6 Nagradzaj zaangażowanie uczniów

Niektóre szkoły wprowadziły szereg zachęt dla uczniów zaangażowanych w **działania** związane z zaangażowaniem uczniów, takich jak **rekompensata finansowa** za poświęcony czas, **bezpłatne obiady** w ramach spotkań komitetów, **zniżki na materiały do nauki** itp.

Innym sposobem na zwiększenie zaangażowania osób uczących się wśród niedostatecznie reprezentowanych osób uczących się i pomaganie im w zarządzaniu studiami wraz z innymi zobowiązaniami jest **włączenie opcji zaangażowania osób uczących się jako części programu nauczania**, albo jako wyboru (jeśli jest dostępny), albo jako elementu obowiązkowego. Opcja ta może na przykład umożliwić przedstawicielom klas przeznaczenie niektórych godzin nauki na dedykowane szkolenia w celu doskonalenia swoich umiejętności i dzielenia się doświadczeniami z innymi uczestnikami zajęć.

Załączniki

Załącznik 1 - Charakterystyka instytucji/studiów VET w krajach partnerskich:

Polska:

- ❖ Szkoła średnia: technikum - egzamin maturalny i egzamin zawodowy, 5 lat nauki
- ❖ Szkoła zawodowa - egzamin zawodowy, 3 lata nauki
- ❖ Kształcenie i szkolenie zawodowe dla dorosłych, możliwość dalszego szkolenia na kursach, szkoła policealna, czas trwania od 1 do 2 lat
- ❖ Zdobyć zawodu jest możliwe we wszystkich szkołach zawodowych
- ❖ Uczniowie w wieku 14 lat i starsi uczęszczają do szkół zawodowych
- ❖ Szkoły zawodowe są częściej wybierane przez uczniów z biedniejszych środowisk lub ze wsi (nie mają oni możliwości studiowania ze względu na zasoby finansowe rodziny lub możliwość dojazdu lub zakwaterowania).
- ❖ Około połowa absolwentów szkół zawodowych wybiera szkoły VET

Francja:

- ❖ Uczniowie szkół średnich, studenci/uczący się, osoby uczące się w ramach studiów, dorośli
- ❖ Kursy szkoleniowe na poziomie krajowym
- ❖ Dyplomy zawodowe
- ❖ Dostęp do szkoleń zawodowych w dowolnym momencie życia, po ukończeniu szkoły podstawowej
- ❖ Możliwość przekwalifikowania zawodowego, w szczególności poprzez system kształcenia ustawicznego.
- ❖ Egzamin zawodowy
- ❖ Uczniowie szkół VET są zróżnicowani pod względem pochodzenia społecznego, kultury, poziomu wiedzy i umiejętności, niepełnosprawności.
- ❖ Widoczna jest różnorodność pochodzenia społecznego
- ❖ Osoby z biedniejszych środowisk wybierają zawody, w których mogą wykonywać konkretną pracę (rzemiosło i wykonawstwo), osoby z wyższych kategorii społecznych wybierają edukację w obszarach artystycznych i społecznych.
- ❖ Istnieją problemy z podróżowaniem i zakwaterowaniem uczniów
- ❖ Coraz mniej uczniów wybiera szkoły zawodowe

Węgry:

- ❖ Kształcenie zawodowe odbywa się w ponadgimnazjalnych gimnazjach zawodowych
- ❖ Nauka trwa 5 lat: kształcenie ogólne i kształcenie i szkolenie zawodowe odbywa się w czterech klasach/latach, a kształcenie i szkolenie zawodowe tylko w piątym roku.
- ❖ Technika (szkoły średnie techniczne) zapewniają kształcenie ogólne, przygotowując uczniów zarówno do egzaminu maturalnego, jak i egzaminu zawodowego, a także umożliwiają im kontynuowanie nauki w szkole wyższej lub rozpoczęcie pracy.
- ❖ Istnieje możliwość uzupełnienia wykształcenia o naukę zawodu w technikum dla osób posiadających świadectwo maturalne
- ❖ Technicum może zorganizować program pomagający uczniom uzyskać świadectwo maturalne.
- ❖ Rejestr zawodów określa liczbę poziomów, które należy zdobyć, aby uzyskać zawód.
- ❖ Szkoły zawodowe organizują kształcenie ogólne i zawodowe niezbędne do zdobycia zawodu (tylko przygotowanie do egzaminu zawodowego).

Słowenia:

- ❖ Szkolenie zawodowe rozpoczyna się po ukończeniu 9 klasy (obowiązkowe kształcenie podstawowe, łączące kształcenie podstawowe i średnie I stopnia) wiek: 15-16 lat
- ❖ Odniesienie do europejskich ram kwalifikacji (EQF)
- ❖ Dwa poziomy wykształcenia średniego
- ❖ W szkołach średnich II stopnia zdecydowana większość to uczniowie szkół zawodowych (ponad 90%).
- ❖ Uczniowie VET to głównie osoby dorosłe
- ❖ Kształcenie i szkolenie zawodowe oferuje różnorodne ścieżki kształcenia zawodowego i możliwość zmiany zawodu w trakcie nauki.
- ❖ Zróżnicowane programy szkoleniowe, zwykle 2-3 lata, programy regulowane
- ❖ Najdłuższa - 4-letnia edukacja techniczna i zawodowa to najczęstszy wybór
- ❖ Według dziedziny kształcenia zawodowego zdecydowanie dominującą dziedziną jest inżynieria, produkcja i budownictwo z 38%, a następnie usługi z 15% oraz biznes, administracja i prawo z 12% osób uczących się w ramach kształcenia i szkolenia zawodowego.
- ❖ Edukacja zawodowa jest częściej wybierana przez mężczyzn niż przez kobiety
- ❖ Absolwenci szkół podstawowych bardzo często wybierają szkoły średnie II stopnia, edukacja w innych typach szkół jest uważana za gorszej jakości
- ❖ Szkoły zawodowe są wybierane przez osoby z niższych środowisk społecznych.

Załącznik 2 - Przykłady dobrych praktyk

W krajach europejskich wdrożono różne strategie i programy oraz podjęto różne inicjatywy mające na celu włączenie niedostatecznie reprezentowanych uczniów w życie szkolne i zapobieganie wykluczeniu społecznemu. Przykłady w ramach partnerstwa projektu obejmują:

1. W Słowenii, w regionie Prekmurje, wiele uwagi poświęca się integracji Romów, którzy stanowią mniejszość w tym regionie. Opracowano **Strategię Integracji Instytucjonalnej (Strategia Integracji Instytucjonalnej ŠC Celje)**, a uczniowie są wspierani poprzez udział w międzynarodowych projektach Erasmus+, które koncentrują się na promowaniu integracji wielokulturowej.
2. W Polsce w Zespole Szkół w Zdieszowicach (Technikum i Branżowa Szkoła I Stopnia) zaangażowanie uczniów w życie szkoły odbywa się głównie **poprzez wsparcie psychologiczno-pedagogiczne**. Pomoc ta jest koordynowana przez pedagoga szkolnego i realizowana przez wszystkich nauczycieli. Pedagog szkolny opracowuje projekt pomocy psychologiczno-pedagogicznej na każdy rok szkolny. Uwzględnia on obowiązujące przepisy prawa, podstawowe kierunki polityki oświatowej państwa, opinie i orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznej (zajęcia dydaktyczno-wychowawcze, zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, zajęcia rewalidacyjne) oraz wnioski z poprzedniego roku szkolnego. Wszelkie działania podejmowane w szkole służą szeroko rozumianemu rozwojowi ucznia. Udzielana pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest modyfikowana w trakcie roku szkolnego, w zależności od potrzeb uczniów.
3. W szkole SEPR w Lyonie we Francji na początku roku szkolnego organizowane są tzw. **fora zaangażowania**, na których prezentowane są wszystkie możliwości zaangażowania uczniów. Omawiane są stowarzyszenia i projekty, w które uczniowie mogą się zaangażować, wyszczególniając ich główne zainteresowania, tematy i konkretne działania. Projekty te obejmują:
 - założenie sklepu solidarnościowego, w którym zbierana jest żywność na rzecz biedniejszych społeczności;
 - tutoring rówieśniczy: identyfikacja młodych ludzi, którzy mogą zostać tutorami, w ramach której tutorzy spotykają się z jednym lub kilkoma uczniami, którzy mają trudności (metodologiczne, w określonej dyscyplinie itp.) i towarzyszą im, aby im pomóc,
 - organizacja przez uczestników dnia krwiodawstwa.

Niektóre interesujące i innowacyjne przykłady z innych krajów obejmują:

4. Zaangażowanie uczniów w kształcenie i szkolenie zawodowe w Finlandii. [Niniejszy artykuł](#) bada, w jaki sposób zaangażowanie uczniów ewoluuje podczas kształcenia i szkolenia zawodowego. Przeprowadzono jakościowe badanie podłużne z udziałem 12 uczniów, z którymi przeprowadzano wywiady raz w roku podczas ich trzyletniej edukacji.
5. [Niniejszy artykuł](#) opisuje i analizuje dialog społeczny i kroki polityczne, które doprowadziły do poprawy warunków dla osób uczących się w ramach kształcenia i szkolenia zawodowego w Hiszpanii. Dotyczy to w szczególności Kraju Basków.
6. [To studium przypadku](#) z Holandii dowodzi, że edukacja obywatelska jest dobrym początkiem zaangażowania w programy nauczania VET.
7. [Niniejsze studium przypadku](#) analizuje interwencje skierowane do rdzennych uczniów w kształceniu i szkoleniu zawodowym na całym świecie oraz ich skuteczność.
8. [Niniejsze studium przypadku](#) krytycznie analizuje koncepcję zaangażowania uczącego się w kształcenie i szkolenie zawodowe, wychodząc od doświadczenia ESL w kształceniu i szkoleniu zawodowym w Danii

Bibliografia

<https://www.ifo.de/en/media-contribution/2017-06-28/apprenticeship-programs-changing-economic-world>

<https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/>

https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2021-09/implementation-inclusion-diversity_apr21_en.pdf

<https://www.oecd-ilibrary.org/sites/1ca47cd9-en/index.html?itemId=/content/component/1ca47cd9-en>

<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en>

<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000059>

<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190000316>

<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190000391>

<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19960600278>

<https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/ilu-uczniow-wybiera-obecnie-nauke-w-liceum-technikum-lub-branzowej-szkole>

https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/1/16/1/oswiata_i_wychowanie_2020_2021.pdf

https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/6494/6/1/1/raport_za_wierajacy_wstepne_wyniki_nsp_2021_publicacja_w_formacie_pdf.pdf

https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5670/22/1/1/struktura_narodowo-etniczna.pdf

https://oke.wroc.pl/wp-content/uploads/8.2023_Dostosowania-PP2019_12IX2022.pdf?x94653

https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5475/33/3/1/osoby_niepel_nospprawne_w_2021_r.docx

<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20220001594>

<https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/edukacja-wlaczajaca-dotychczasowe-i-planowane-dzialania-men>

<https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20222023>

<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000059>

<https://studentengagement.ie/wp-content/uploads/2021/03/NStEP-Framework-Dyskusja-FINAL-WEB-1.pdf>

<https://www.oecd-ilibrary.org/sites/41e43486-en/index.html?itemId=/content/component/41e43486-en>

https://www.researchgate.net/publication/306016820_Inclusive_Vocational_Education_and_Training_VET_-_Policy_and_Practice

<https://eric.ed.gov/?id=ED354387>

<https://inclusiphe.eu/>

https://www.researchgate.net/publication/328300521_Equality_and_diversity_in_vocational_education_a_cross-cultural_comparison_of_trainers%27_and_trainees%27_attitudes_in_six_European_countries

https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo30/MENE1621031C.htm?cid_bo=105518

<https://eduscol.education.fr/1121/les-eco-delegues>

<https://eduscol.education.fr/2276/le-conseil-de-la-vie-collegienne-et-le-conseil-de-la-vie-lyceenne>

<https://www.instagram.com/eco.sepr/?hl=fr>

<https://www.education.gouv.fr/insertion-professionnelle-des-apprentis-de-niveau-cap-bts-6-mois-apres-leur-sortie-d-etudes-en-2021-343903>

<https://www.education.gouv.fr/insertion-des-lyceens-professionnels-de-niveau-cap-bts-6-mois-apres-leur-sortie-d-etudes-en-2021-41-343900>

<https://www.education.gouv.fr/EtatEcole2022>

<https://www.european-agency.org/country-information/hungary/systems-of-support-and-specialist-provision>

<https://www.unesco.org/en/inclusion-education>



InclusiVET

O projekcie InclusiVET

Aby instytucja kształcenia i szkolenia zawodowego rzeczywiście uwzględniała różnorodność wśród swoich uczniów, jej działania muszą wykraczać poza nauczanie i programy nauczania. Musi ona zmienić swoje podejście, aby objąć szerszy zakres obszarów zaangażowania uczniów, takich jak promowanie aktywizmu uczniów, zachęcanie do uczestnictwa w organach decyzyjnych i wspieranie organizacji studenckich.

Niestety, zajęcia pozalekcyjne często są mniej zróżnicowane niż grono studentów, co może tworzyć bariery dla studentów z nietradycyjnych środowisk i niedostatecznie reprezentowanych grup.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

