

PERSPEKTYWA UCZENIA SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE

Projekt dokumentu strategicznego opracowany przez Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji, działający na podstawie Zarządzenia Prezesa Rady Ministrów nr 13 z dnia 17 lutego 2010 r.

W Zespole współpracują:

1. Ministerstwo Edukacji Narodowej - koordynacja polityki uczenia się przez całe życie
2. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego - koordynacja Krajowych Ram Kwalifikacji
3. Kancelaria Prezesa Rady Ministrów
4. Ministerstwo Gospodarki
5. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej
6. Ministerstwo Rozwoju Regionalnego
7. Ministerstwo Spraw Zagranicznych

Warszawa, 4 lutego 2011

Spis treści

POWODY TWORZENIA „PERSPEKTYWY”	2
Oparcie rozwoju gospodarczego i społecznego na wiedzy	2
Potrzeba przeorientowania modelu kariery edukacyjnej i zawodowej	2
Ustanowienie europejskiego obszaru LLL, w tym europejskich ram kwalifikacji	3
Potrzeba kompleksowego i spójnego podejścia do uczenia się	5
Powiązanie „Perspektywy” z innymi dokumentami strategicznymi	6
UCZENIE SIĘ NA KOLEJNYCH ETAPACH ŻYCIA I KARIERY – DIAGNOZA I PROGNOZA.....	7
Dzieci – uczenie się w rodzinie, edukacja wczesna i wczesnoszkolna	7
Młodzież i młodszy dorośli – kształcenie i wejście na rynek pracy	11
Dorośli na rynku pracy – uczenie się wobec kariery zawodowej i społecznej	21
Seniorzy – uczenie się dla utrzymania aktywności	33
Prognoza trendów popytu i podaży w zakresie uczenia się do roku 2020	34
Podsumowanie najważniejszych potencjałów i wyzwań dla uczenia się przez całe życie w Polsce	37
PRZESŁANKI DO DZIAŁANIA - CEL STRATEGICZNY	41
CELE OPERACYJNE I KIERUNKI INTERWENCJI	43
Cel 1: Kreatywność i innowacyjność	44
Cel 2: Przejrzysty i spójny krajowy system kwalifikacji	49
Cel 3: Różnorodna i dostępna oferta form wczesnej opieki i edukacji	51
Cel 4: Kształcenie i szkolenie dopasowane do potrzeb gospodarki i zmian na rynku pracy	54
Cel 5: Środowisko pracy i zaangażowania społecznego sprzyjające uczeniu się przez całe życie.....	61
SYSTEM WDRAŻANIA I MONITOROWANIA.....	64
Wskaźniki realizacji celów i poziomy odniesienia do roku 2020.....	65
ZAŁĄCZNIKI	
1. Wspólne ramy działań na rzecz uczenia się przez całe życie w strategiach rozwoju	66
2. Wykaz zobowiązań wynikających z ustanowienia europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie	70
3. Słownik pojęć polityki na rzecz uczenia się przez całe życie	72
4. Aneks statystyczny	73
5. Wykaz skrótów	88

POWODY TWORZENIA „PERSPEKTYWY”

Oparcie rozwoju gospodarczego i społecznego na wiedzy

Kompetencje i kwalifikacje osób¹ stanowią szczególnego rodzaju kapitał, którego znaczenie rośnie w warunkach globalnej konkurencji. Kompetencje i kwalifikacje muszą być stale doskonałe, aby umożliwiały osobom sprostanie wyzwaniom zmieniających się technologii, złożoności procesów gospodarczych i społecznych. Tym samym uczenie się w różnych formach, miejscach i przez całe życie, mające na celu rozwój kompetencji i kwalifikacji, staje się kluczem do wzrostu gospodarczego i rozwoju społeczeństwa obywatelskiego.

Potrzeba przeorientowania modelu kariery edukacyjnej i zawodowej

Tradycyjny model kariery edukacyjnej i zawodowej polega na intensywnym uczeniu się formalnym w latach młodości, w tym na zdobyciu kwalifikacji zawodowych oraz na możliwie najdłuższym utrzymaniu zatrudnienia w wyuczonym zawodzie.

Szybki rozwój gospodarczy i społeczny, wzrost mobilności osób uczących się i pracujących oraz starzenie się społeczeństwa powodują konieczność przeorientowania takiego modelu kariery w całości – od pierwszych do ostatnich lat życia.

- 1) Wczesna opieka i edukacja. Zbyt wiele dzieci jest zaniedbywanych od najmłodszych lat². Zaniedbania są tak duże, że nie niweluje ich realizacja obowiązku szkolnego. W trakcie wielu lat nauki w szkole kilkanaście procent uczniów nie rozwija kompetencji – pozostają one wciąż na poziomie elementarnym i poniżej tego poziomu³. Dzieciom, których rodzice mają problemy z własną karierą edukacyjną i zawodową nie wystarczają zajęcia w żłobku, przedszkolu, a następnie w szkole. Skuteczne dbanie o dzieci wymaga wielostronnego wspierania rodziców, koordynowanego przez wiele resortów i prowadzonego od pierwszych lat ich życia. Wymaga to reorientacji usług wczesnej opieki i edukacji – w kierunku usług wielofunkcyjnych, z których część dotyczy rodziców, a nie tylko dzieci.
- 2) Kariera szkolna. Rozwój ucznia w trakcie realizacji obowiązku szkolnego, a następnie na wyższych poziomach kształcenia, nie może ograniczać się do biernego przyswajania treści programów nauczania i powtarzania ich na egzaminach. Zadaniem szkoły, w tym szkoły wyższej, jest kształtowanie w większym niż dotychczas stopniu kluczowych kompetencji potrzebnych w wielu zawodach, praktyczne zapoznawanie uczących się rynkiem pracy i instytucjami społeczeństwa obywatelskiego oraz przygotowywanie do aktywnego uczenia się przez całe życie.

¹ Kompetencje to faktyczna wiedza i umiejętności oraz zdolność ich wykorzystywania w zmieniających się warunkach życia. Kwalifikacje to kompetencje ocenione i zaświadczone przez właściwe instytucje.

² M.in. wskazuje na to raport Komisji Europejskiej: *Child Poverty and Well-Being in the EU*, 2008 oraz raport OECD: *Doing Better for Children*, 2009. Najważniejsze ustalenia tych raportów odnośnie dzieci w Polsce przytoczone są na str. 7-8.

³ Są to uczniowie uzyskujący wyniki na poziomie 1 lub poniżej na 6 poziomów kompetencji czytania, kompetencji matematycznych i naukowych w badaniach PISA (*Programme for International Student Assessment – Program Międzynarodowej Oceny Uczniów*). Reprezentują oni rodzaj współczesnego analfabetyzmu – potrafią odczytać teksty, ale mają podstawowe trudności z ich zrozumieniem oraz stosowaniem do określania i osiągania własnych celów. Uczniów tych dotyczy jeden z najważniejszych wskaźników efektywności europejskiej współpracy w zakresie kształcenia i szkolenia z wyznaczonym poziomem odniesienia dla polityki państw UE dotyczącym ograniczenia liczby młodzieży z niskimi osiągnięciami w zakresie czytania, matematyki i nauk przyrodniczych (tzw. benchmark *low achievers*).

- 3) Dalsza kariera edukacyjna i kariera zawodowa. Na etapie dorosłego życia, po wejściu na rynek pracy, niezbędne jest stałe doskonalenie kluczowych kompetencji oraz kompetencji profesjonalnych w taki sposób, by być gotowym do reorientacji zawodowej, nawet pod koniec aktywności na rynku pracy. Zdolność przystosowywania się do zmian na rynku pracy zależy m.in. od reorientacji systemu kształcenia i szkoleń. Podstawą tego powinno być uznanie, że głównym miejscem zorganizowanego uczenia się dorosłych nie jest już wyłącznie szkoła lub podobna instytucja, ale również środowisko pracy i zaangażowania społecznego (firmy, instytucje publiczne, organizacje obywatelskie). Wzrost znaczenia wiedzy dla rozwoju gospodarki i społeczeństwa sprawia, że wartość efektów uczenia się uzyskanych poza systemem edukacji formalnej stale rośnie. Systemy kształcenia i szkolenia powinny reorientować się na ściślejszą współpracę ze środowiskiem pracy oraz w większym stopniu uwzględniać rolę uczenia się innego niż formalne. Wymaga to uznawania uczenia się pozaformalnego i nieformalnego jako równorzędnych form uczenia się i zdobywania kwalifikacji, w tym rozwijania systemu identyfikacji, oceny i uznawania efektów uczenia się innego niż formalne.
- 4) Uczenie się seniorów. W związku z trwałym zwiększeniem liczby starszych osób w społeczeństwie ważne jest zachęcanie i wspieranie ich w utrzymaniu aktywności zawodowej i społecznej możliwie najdłużej. Także w tym okresie życia uczenie się ma duże znaczenie. Uczący się seniorzy mogą łatwiej zaspokajać potrzebę utrzymania kontaktów społecznych oraz uczestnictwa w życiu gospodarczym i społecznym, a gdy wymagają opieki – łatwiej im korzystać z nowych i bardziej elastycznych usług w tym zakresie.

Ustanowienie europejskiego obszaru LLL, w tym Europejskich Ram Kwalifikacji

Próba zdynamizowania rozwoju gospodarczego i społecznego państw UE podjęta w roku 2000 w ramach Strategii Lizbońskiej objęła także promowanie zmian w systemach kształcenia i szkolenia w kierunku rozwiązań ułatwiających i wspierających uczenie się przez całe życie. W latach 2000–2002, w kilku dokumentach Komisji Europejskiej i Rady Unii Europejskiej, wypracowane zostały zasady stanowiące podstawę tworzenia europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie (*lifelong learning* – w skrócie LLL)⁴.

Do głównych celów tworzenia europejskiego obszaru LLL zaliczono:

- ułatwianie swobodnego przepływu osób uczących się i pracujących,
- ułatwianie przenoszenia kwalifikacji oraz ich odnawiania i doskonalenia,
- promowanie kreatywności i innowacyjności,
- przyczynianie się do wzrostu gospodarczego i zatrudnienia.

Europejski obszar LLL wyznacza kilka podstawowych zasad:

- 1) Szerokie podejście do uczenia się (*lifewide learning*). Polega ono na docenianiu różnych form uczenia się – nie tylko uczenia się formalnego, ale także pozaformalnego i nieformalnego⁵. Najlepsze efekty przynosi łączenie możliwości jakie dają różne formy uczenia się.
- 2) Uczenie się dotyczy wszystkich. Uczenie się, jako ważny składnik aktywności życiowej, dotyczy nie tylko uczniów, studentów i słuchaczy kursów. Dotyczy także osób, które nie były w centrum zainteresowania tradycyjnej polityki edukacyjnej, tj. osób pracujących, nieaktywnych zawodowo, seniorów, a także małych dzieci, które w pierwszych latach życia uczą się najintensywniej.

⁴ Wykaz najważniejszych dokumentów UE dotyczących polityki LLL znajduje się w załączniku nr 2.

⁵ Definicje uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego podane są w załączniku nr 3.

- 3) Partnerstwo na rzecz LLL. Uznanie, że uczenie się dotyczy wszystkich wymaga partnerskiej współpracy wielu podmiotów. Administracja publiczna (rządowa i samorządowa), pracodawcy, pracownicy i ich organizacje oraz inne organizacje obywatelskie mają wpływ na upowszechnianie uczenia się innego niż formalne, które w nowoczesnych społeczeństwach stanowi największy obszar uczenia się.
- 4) Otwarte podejście do kwalifikacji. Podejście to polega na uznawaniu wartości kwalifikacji jako takiej, niezależnie od miejsca, sposobu i czasu uczenia się (nabycia kompetencji wymaganych dla danej kwalifikacji). Jest to główna zasada europejskiej współpracy w zakresie kwalifikacji (europejskich ram kwalifikacji) opartej na opisie i porównywaniu kwalifikacji jako efektów uczenia się, tj. niezależnie od kontekstu ich powstawania.
- 5) Ułatwianie dostępu do nowych ścieżek kariery. Szybkie przemiany gospodarcze i społeczne wymagają zmian w nastawieniu do kariery edukacyjnej i zawodowej. w tym przygotowania do reorientacji zawodowej. Skuteczne przygotowanie osób do takich zmian wymaga podejmowania działań możliwie najwcześniej, już od etapu wczesnej opieki i edukacji.
- 6) Postawienie osoby w centrum polityki LLL. Osoba ucząca się, a nie instytucja lub system, jest głównym odniesieniem w polityce LLL. Kształcenie i szkolenie dostosowuje się do indywidualnych potrzeb osób uczących się. Skuteczności tej polityki nie wystarczy mierzyć wskaźnikami dotyczącymi instytucji i systemów. Należy ją weryfikować używając przede wszystkim wskaźników dotyczących osiągnięć osób.
- 7) Efektywne inwestowanie w uczenie się. Uznanie osoby uczącej się jako głównego odniesienia dla polityki LLL powoduje przeorientowanie modeli finansowania zadań kształcenia i szkolenia. Ważne jest to zwłaszcza tam, gdzie polityka LLL jest adresowana do osób dorosłych samodzielnych ekonomicznie. Polityka LLL jest nastawiona bardziej na potrzeby osób uczących się, niż na podtrzymanie historycznie ukształtowanych instytucji i usług w dziedzinie kształcenia i szkolenia.

Wdrażanie powyższych zasad polityki LLL uznane zostało za najważniejszy cel strategiczny współpracy europejskiej w dziedzinie kształcenia i szkolenia do roku 2020⁶.

Jednym z najważniejszych instrumentów rekomendowanych przez Parlament Europejski i Radę, służących realizacji powyższych zasad, są Europejskie Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie⁷. Mają one stanowić instrument przełożenia, dzięki któremu kwalifikacje zdobywane w różnych sektorach i państwach UE staną się bardziej czytelne i porównywalne. Tym samym, systemy kwalifikacji w różnych sektorach i państwach będą ze sobą lepiej powiązane.

W Polsce, tak jak w większości państw UE, podjęto decyzję o opracowaniu i wdrożeniu Krajowych Ram Kwalifikacji, jako narzędzia do porównywania kwalifikacji zgodnego w założeniach z ustaleniami na poziomie europejskim. Narzędzie to powinno przyczynić się do wdrożenia zmian mających na celu stworzenie przejrzystego i sprawnie działającego krajowego systemu kwalifikacji, uwzględniającego równowagę dochodzenia do kwalifikacji różnymi ścieżkami – na drodze formalnej, pozaformalnej i nieformalnej. Ścisła współpraca pomiędzy wypracowanymi przez poszczególne kraje europejskie systemami kwalifikacji ma przynieść następujące korzyści:

- zwiększenie mobilności uczących się i pracowników – europejskie i krajowe ramy kwalifikacji ułatwią uczącym się określenie poziomu swoich kompetencji w trakcie podejmowania pracy w różnych krajach i sektorach oraz w trakcie zmiany lub podwyższania swoich kwalifikacji; pracodawcy oraz organizatorzy kształcenia i szkolenia będą mogli łatwiej interpretować kwalifikacje osób,

⁶ Konkluzje Rady Unii Europejskiej z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia („ET2020”) (Dz. Urz. UE C 119 z 28.05.2009, str. 2-9).

⁷ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (Dz. Urz. UE C 111 z 6.05.2008, str. 1-7).

- zwiększenie dostępu do uczenia się przez całe życie oraz zakresu uczestnictwa w tym procesie – dzięki ustanowieniu wspólnego punktu odniesienia nowe narzędzia porównywania kwalifikacji na poziomie europejskim i krajowym wskażą, w jaki sposób mogą być łączone efekty uczenia się, będące rezultatem różnorodnych kontekstów, np. uczenia się w szkole, w pracy lub samodzielnego; może stanowić to dodatkową motywację do zdobywania kolejnych kwalifikacji,
- ułatwienie korzystania z kwalifikacji przez osoby pozostające w niekorzystnej sytuacji, w tym przez bezrobotnych oraz zagrożonych bezrobociem i niepewnymi formami zatrudnienia,
- wsparcie dla instytucji kształcących spoza systemu oświaty i systemu szkolnictwa wyższego – nowe narzędzia porównywania kwalifikacji będą stanowić wsparcie zarówno dla użytkowników indywidualnych, jak i dla wszelkich instytucji prowadzących kształcenie i szkolenie dzięki wzrastającej przejrzystości kwalifikacji przyznawanych poza systemem formalnym, np. przez sektory oraz firmy międzynarodowe; przyjęcie wspólnych ram odniesienia opartych na efektach uczenia się ułatwi porównanie i ewentualne powiązanie kwalifikacji uzyskanych drogą formalną i kwalifikacji przyznawanych przez inne zainteresowane strony.

Potrzeba kompleksowego i spójnego podejścia do uczenia się

Korzystanie z wielu miejsc i form uczenia się oraz organizowanie kształcenia i szkolenia pod indywidualne potrzeby osób powoduje postępujące różnicowanie się dróg kariery edukacyjnej. Jednakże dla rozwoju mobilności osób, która zależy m.in. od transferu kwalifikacji między różnymi miejscami uczenia się i pracy, istotne jest zachowanie ciągłości uczenia się.

Zachodzi zatem potrzeba kształtowania takiej polityki, która obejmie kompleksowo wszystkie formy uczenia się (formalne, pozaformalne i nieformalne), wszystkie okresy w rozwoju człowieka (od najwcześniejszych do najpóźniejszych etapów życia) i wszystkie poziomy efektów uczenia się (od najniższych do najwyższych), a jednocześnie będzie ukierunkowana na zapewnienie spójności między wszystkimi formami, etapami i poziomami uczenia się.

W Polsce nie zdefiniowano dotychczas w sposób kompleksowy i spójny polityki na rzecz uczenia się przez całe życie⁸. Biorąc pod uwagę zaakceptowane przez Polskę dokumenty UE, związane z ustanowieniem europejskiego obszaru LLL (w tym europejskich ram kwalifikacji), przyjmuje się następującą definicję:

Polityka na rzecz uczenia się przez całe życie:

- polega na promowaniu i wspieraniu dobrej jakości uczenia się w każdym wieku, w różnych formach i miejscach oraz na uznawaniu efektów uczenia się w systemach kwalifikacji,
- stawia osoby uczące się w centrum, a miarą jej skuteczności są kompetencje i kwalifikacje osób – niezależnie od drogi na jakiej zostały osiągnięte,
- realizowana jest na zasadzie partnerstwa rządu, samorządu terytorialnego, pracodawców, pracobiorców i organizacji obywatelskich.

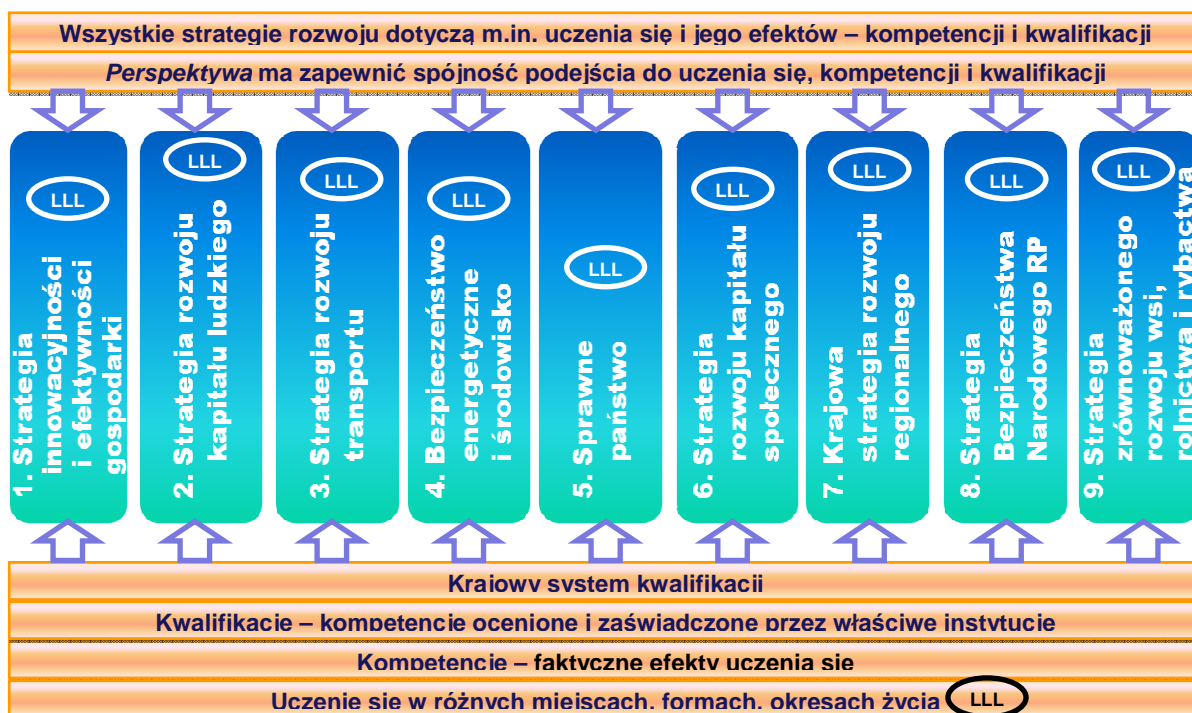
⁸ LLL różni się od kształcenia ustawicznego (zdefiniowanego w Polsce jedynie w odniesieniu do instytucji systemu oświaty oraz instytucji rynku pracy), a także od uczenia się dorosłych (LLL dotyczy osób w każdym wieku, w tym także najmłodszych dzieci).

Powiązanie „Perspektywy” z innymi dokumentami strategicznymi

Zgodnie z przyjętym przez Rząd dokumentem *Plan uporządkowania strategii rozwoju*⁹, działania na rzecz uczenia się przez całe życie oraz jego efektów – rozwoju kompetencji i kwalifikacji osób, są zagadnieniem horyzontalnym, pojawiającym się we wszystkich strategiach rozwoju. Dla wszystkich strategii ważny jest bowiem poziom kompetencji i kwalifikacji, jako jeden z istotnych warunków właściwej realizacji celów. Niniejszy dokument należy więc traktować jako pomocniczy dla tych strategii. Jego celem jest zapewnienie spójności działań na rzecz uczenia się przez całe życie w Polsce, jako części europejskiego obszaru LLL, w tym m.in. spójności krajowego systemu kwalifikacji.

Powiązanie „Perspektywy” ze strategiami rozwoju można zobrazować następująco:

Rysunek 1. Powiązanie „Perspektywy uczenia się przez całe życie” ze strategiami rozwoju



⁹ *Plan uporządkowania strategii rozwoju* został przyjęty przez Radę Ministrów w dniu 24 listopada 2009 r. i poddany reasumpcji w dniu 10 marca 2010 r.

UCZENIE SIĘ NA KOLEJNYCH ETAPACH ŻYCIA I KARIERY – DIAGNOZA I PROGNOZA

Dzieci – uczenie się w rodzinie, edukacja wczesna i wczesnoszkolna

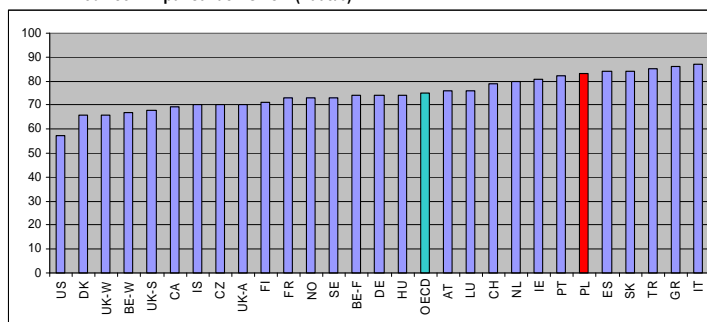
Zgodnie z wyżej przedstawionymi założeniami polityka na rzecz uczenia się przez całe życie obejmuje nie tylko kształcenie ustawiczne dorosłych, ale całość uczenia się, w tym wczesne uczenie się i edukację, które dotyczą również dzieci poniżej 3 roku życia¹⁰. Tradycyjna polityka edukacyjna nie sięgała do tego najbardziej intensywnego okresu uczenia się, gdyż ograniczała się do uczenia się formalnego. Tymczasem uczenie się w okresie do 3 roku życia ma inny charakter, bo decydującą rolę odygrywają w nim rodzice jako pierwsi nauczyciele oraz szersza rodzina i jej najbliższe otoczenie. To, co dziecko osiągnęło w trzech pierwszych latach życia ma istotny wpływ na jakość i efekty uczenia się w następnych etapach jego rozwoju.

Warunki uczenia się dzieci

Kompleksowa ocena jakości życia dzieci w najbardziej rozwiniętych państwach, w tym także w Polsce, jest prowadzona stale przez UE, OECD i UNICEF. Raporty tych organizacji, opublikowane w latach 2007 – 2009¹¹, pokazują, że pozytywny wpływ na sytuację dzieci w Polsce mają następujące czynniki:

- struktura rodzin – Polska jest w czołówce krajów UE i OECD, w których dzieci wychowywane są przez dwoje rodziców, ponadto, w Polsce mniej dzieci rodzi się poza związkami małżeńskimi oraz mniej dzieci odczuwa skutki rozwodów rodziców (mimo wzrostu liczby rozwodów widocznego w ostatniej dekadzie),

Wykres 1. Procent dzieci w wieku 11, 13 i 15 lat wychowywanych w rodzinie przez dwoje własnych rodziców w państwach OECD (2005/6)



Źródło: Doing Better for Children, OECD, 2009 (na podstawie badania HBSC Światowej Organizacji Zdrowia)

- dostępność i powszechność obowiązkowej edukacji połączona z co najmniej średnim, w odniesieniu do państw UE i OECD, poziomem jej efektów, czyli poziomem umiejętności podstawowych uczniów mierzonym pod koniec edukacji wczesnoszkolnej oraz poziomem kompetencji niezbędnych w dorosłym życiu mierzonym pod koniec obowiązku szkolnego (wynika to z międzynarodowych badań PIRLS i PISA¹²).

¹⁰ Definicja wczesnej opieki i edukacji (*Early Childhood Education and Care* – w skrócie ECEC), obejmuje także dzieci poniżej 3 roku życia. Definicja ta została określona m.in. przez OECD w raporcie *Starting Strong II*, 2006 (str. 229) oraz przez UNESCO w raporcie *Strong foundations*, 2006 (str. 3). UE nie przyjęła dotychczas dokumentu dotyczącego wczesnej edukacji, ani jej definicji, jednak planuje to zrobić w najbliższym czasie. Definicja wczesnej opieki i edukacji nie została dotychczas przyjęta w polskim prawie i w dokumentach programowych.

¹¹ Dotyczy to raportów: UNICEF: *An overview of child well-being in rich countries*, 2007; Komisji Europejskiej: *Child Poverty and Well-Being in the EU*, 2008; OECD: *Doing Better for Children*, 2009.

¹² Badanie PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) mierzy poziom umiejętności podstawowych uczniów w zakresie czytania pod koniec edukacji wczesnoszkolnej. Polska uczestniczy w tym badaniu od roku 2006. Badanie PISA (*Programme for International Student Assessment*) dotyczy podstawowych kompetencji 15-latków niezbędnych w dorosłym życiu. Polska uczestniczy w tym badaniu od roku 2000.

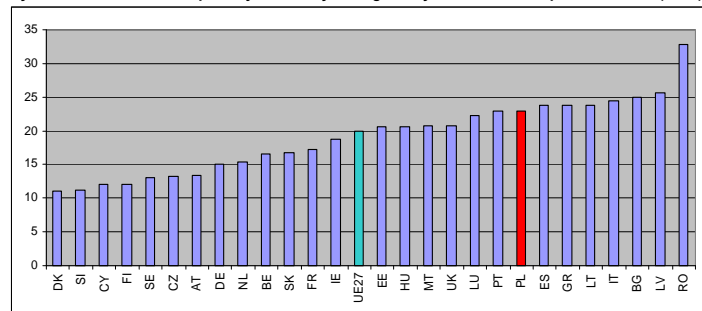
Niektóre czynniki mające wpływ na uczenie się dzieci w Polsce nie różnią się znacznie od przeciętnego poziomu w krajach UE i OECD, albo są nieco niższe od przeciętnych. Dotyczy to zwłaszcza:

- poziomu wykształcenia rodziców (jeśli do poziomu wykształcenia średniego w ujęciu międzynarodowym, czyli tzw. *upper secondary*, zaliczy się wykształcenie zasadnicze zawodowe),
- sytuacji rodziców na rynku pracy od okresu wzrostu gospodarczego notowanego w drugiej części ostatniej dekady (z zastrzeżeniem dotyczącym stosunkowo gorszej pozycji kobiet wychowujących dzieci w wieku 0-3 lat),
- stanu zdrowia dzieci i rodziców,
- relacji w rodzinie i w grupach rówieśniczych,
- ryzykownych zachowań dzieci.

Niekorzystnie wypadają natomiast porównania dotyczące materialnej jakości życia dzieci. Wymienione w przypisie nr 11 raporty międzynarodowe zgodnie oceniają, że poziom materialnej jakości życia dzieci w Polsce należy do niskich w UE i OECD. W szczególności dotyczy to:

- stopnia zagrożenia ubóstwem dzieci poniżej 18 roku życia – według danych Eurostat za rok 2009 w Polsce wśród dzieci poniżej 18 roku życia było 23% dzieci zagrożonych ubóstwem; lokowało to nasz kraj w ostatniej grupie krajów UE (z poziomem zagrożenia ubóstwem dzieci bliskim 25%),

Wykres 2. Procent dzieci poniżej 18 roku życia zagrożonych ubóstwem w państwach UE (2009)



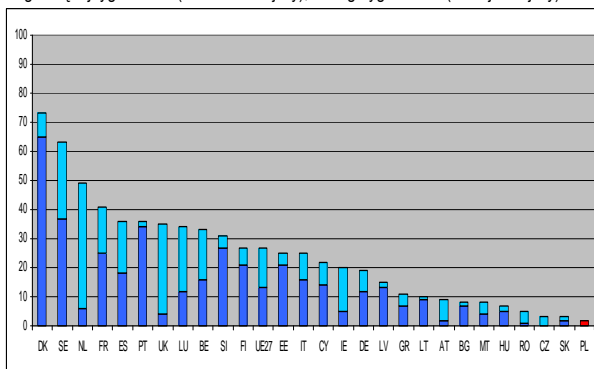
Źródło: Eurostat, SILC 2009

- wychowywania się dzieci w przeludnionych mieszkaniach – dotyczy to 74% dzieci w Polsce wobec średnio 30% w obszarze OECD.

Ponadto, Polska zajmuje w UE i OECD bardzo niskie miejsce pod względem upowszechnienia wczesnej opieki i edukacji.

Wykres 3. Procent dzieci do 3 roku życia objętych opieką instytucjonalną w państwach UE (2009)

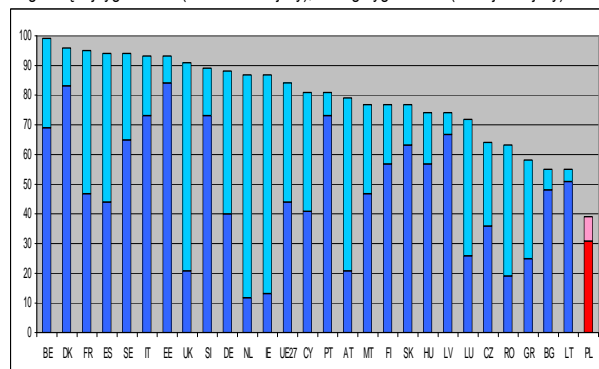
30 g. i więcej tygodniowo (kolor ciemniejszy), 1-29 g. tygodniowo (kolor jaśniejszy)



Źródło: Eurostat, SILC 2009

Wykres 4. Procent dzieci od 3 roku życia do wieku obowiązkowego kształcenia objętych opieką instytucjonalną w państwach UE (2009)

30 g. i więcej tygodniowo (kolor ciemniejszy), 1-29 g. tygodniowo (kolor jaśniejszy)



Źródło: Eurostat, SILC 2009

Połączenie wysokiego poziomu zagrożenia ubóstwem dzieci w Polsce z widoczną dysproporcją w zakresie wczesnej opieki i edukacji wskazuje oczywisty kierunek dla polityki na rzecz rozwoju dzieci w naszym kraju w kontekście LLL.

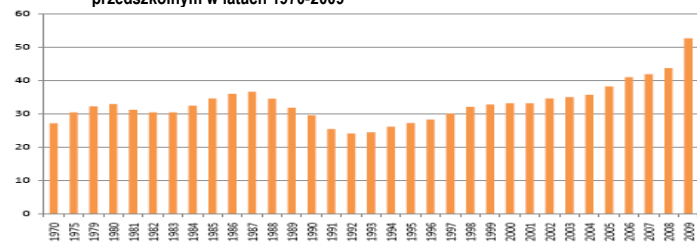
Niewielkie rozpowszechnienie form wczesnej opieki i edukacji ma swoje uwarunkowania historyczne i kulturowe. W Polsce, poziom upowszechnienia tego rodzaju usług nigdy nie był wysoki. Mitem jest, że w okresie PRL uczestnictwo dzieci w wychowaniu przedszkolnym było wyższe.

Poziom ten jest nadal bardzo niski na obszarach wiejskich, gdzie nie tylko dostępność przedszkoli ogrywa rolę, ale także istotne jest wyobrażenie o roli rodziny w wychowaniu dzieci. Właśnie na obszarach wiejskich utrwalone są największe bariery dla rozwoju wychowania przedszkolnego w Polsce.

Do barier w rozwoju wczesnej opieki i edukacji należy również zaliczyć:

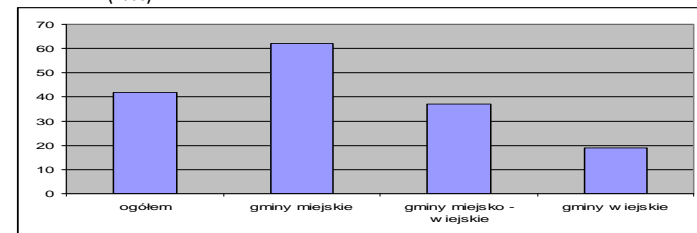
- niedopasowanie wkładu finansowego do efektów w organizacji wychowania przedszkolnego: mimo niskiego upowszechnienia wychowania przedszkolnego w Polsce, wydatki publiczne i prywatne na usługi w tym zakresie w relacji do PKB przewyższają średnią w OECD i UE – co według Banku Światowego może świadczyć o przeregulowaniu tego rodzaju usług¹³,
- mało elastyczny system organizacji wczesnej edukacji i opieki nad dziećmi w wieku 0-5 lat, małe zróżnicowanie form organizacyjnych dla dzieci poniżej 3 roku życia oraz form wychowania przedszkolnego (w Polsce są trzy formy – przedszkola, oddziały przedszkolne przy szkołach oraz tzw. inne formy wychowania przedszkolnego)¹⁴,
- niewystarczające uwzględnienie potrzeb pracujących rodziców, którzy wychowują małe dzieci, mało elastyczny czas pracy, niedoceniaenie telepracy, brak form edukacji i opieki nad małymi dziećmi w pobliżu lub w miejscu pracy,
- brak zorientowania usług w zakresie wczesnej opieki i edukacji na poprawę warunków uczenia się dzieci w rodzinie, w tym na wsparcie rodziców jako pierwszych nauczycieli nie tylko w zakresie czysto edukacyjnym, ale także w innych zakresach warunkujących dobre wywiązywanie się rodziców z tej roli (brak łączenia zadań wczesnej opieki i edukacji z wielostronnym i skoordynowanym wspieraniem rodziców, np. w zakresie zatrudnienia rodziców, pomocy społecznej, ochrony zdrowia, pomocy prawnej, pomocy wychowawczej, mediacji w rodzinie, pomocy sąsiedzkiej, integracji w środowisku lokalnym, integracji kulturalnej, pomocy mieszkaniowej itp.),¹⁵
- pomijanie kompetencji rodziców jako opiekunów i pierwszych nauczycieli małych dzieci w ocenie efektów wczesnej opieki i wychowania przedszkolnego,

Wykres 5. Procent dzieci w wieku 3-5 lat w Polsce uczestniczących w wychowaniu przedszkolnym w latach 1970-2009



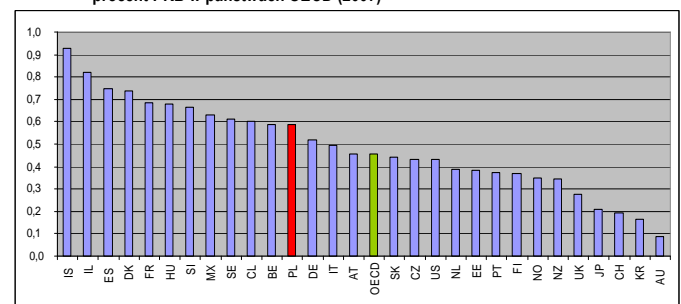
Źródło: Instytut Badań Edukacyjnych - na podstawie danych GUS

Wykres 6. Procent dzieci w wieku 3-5 lat uczestniczących w wychowaniu przedszkolnym (2006)



Źródło: Raport o Kapitale Intelktualnym Polski - na podstawie danych GUS 2006

Wykres 7. Wydatki publiczne i prywatne na instytucje wychowania przedszkolnego jako procent PKB w państwach OECD (2007)



Źródło: OECD Education at a Glance 2010

¹³ Raport Banku Światowego: *Polska. Przegląd wydatków publicznych*, 2010.

¹⁴ Opinia ta jest wymieniona także w *Raporcie o Kapitale Intelktualnym Polski*, str. 41.

¹⁵ *Raport o Kapitale Intelktualnym Polski*, str. 43.

- wyraźne oddzielenie usług wczesnej opieki i edukacji dla dzieci do i od 3 roku życia, w tym brak szerszych komponentów edukacyjnych w usługach dla dzieci do 3 roku życia oraz dla ich rodziców, nadzorowanie usług wczesnej opieki i edukacji przez różne resorty utrwała podział na usługi do i od 3 roku życia,
- nierówne traktowanie wczesnej edukacji z edukacją na wyższych poziomach - Polska należy do nielicznych krajów UE, gdzie wczesna edukacja nie jest współfinansowana przez administrację rządową¹⁶,
- słabo rozwinięty system świetlic oraz zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych - zajęcia w niższych klasach szkoły podstawowej są znacznie krótsze niż zajęcia w przedszkolach, a po zakończeniu zajęć lekcyjnych szkoły przeważnie nie oferują alternatywnych form opieki ani dodatkowych zajęć dla dzieci (problem ten może ulec nasileniu w obliczu obniżenia wieku obowiązku szkolnego)¹⁷.

Efekty uczenia się dzieci – poziom umiejętności podstawowych

Mimo niesprzyjających warunków uczenia się relatywnie dużej grupy dzieci (w tym zwłaszcza zagrożonych ubóstwem i pozbawionych możliwości uczestniczenia w zróżnicowanych formach wczesnej opieki i edukacji), poziom podstawowych umiejętności polskich dzieci, przynajmniej w tak podstawowej dziedzinie jak czytanie (*reading literacy*)¹⁸, jest zbliżony do średniego w skali międzynarodowej. Polscy uczniowie uzyskali w badaniu PIRLS 2006 519 pkt (średni wynik 500 pkt), przy czym kraje przodujące – Rosja (z obniżonym poniżej 95% populacji krajowej operatem losowania), Hong Kong, Singapur uzyskały wyniki pomiędzy 565-658 pkt.

Należy jednak zastrzec, że w badaniu PIRLS 2006 średni wynik nie odnosi się jedynie do państw najbardziej rozwiniętych skupionych w UE i OECD oraz kandydujących do tych organizacji, ale obejmuje także państwa spoza tego kręgu, które stanowiły ok. ¼ państw uczestniczących w badaniu. Z drugiej strony, należy wskazać, że do badania dobierano dzieci w 4 roku kształcenia szkolnego, a w przypadku Polski w III klasie szkoły podstawowej, gdyż do takiego kształcenia zostało zaliczone wychowanie przedszkolne realizowane w tzw. zerówkach.

Analizując wyniki badań PIRLS 2006 można zauważyć, że Polskę wyróżnia liczba uczniów słabszych, którzy w większym stopniu niż w innych krajach osiągali wyniki na pierwszych trzech, najniższych poziomach biegłości czytania. Może to być związane z dużą liczbą polskich dzieci zagrożonych ubóstwem oraz małym poziomem uczestnictwa w formach wczesnej opieki i edukacji.

W Polsce nie dysponujemy innymi, reprezentatywnymi wynikami badań w zakresie wiedzy i umiejętności małych dzieci. Z pierwszych badań uczniów III klas przeprowadzonych na zlecenie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej wynika, że kształcenie matematyczne w klasach I–III nakierowane jest na wykonywanie obliczeń i instrumentalne opanowanie algorytmów działań pisemnych. Nawet w zadaniach tekstowych nacisk położony jest na wyćwiczenie technik obliczeniowych, a nie na zrozumienie zadań. W związku z tym, badani trzecioklasiści osiągają „mistrzostwo” w rozwiązywaniu typowych zadań, pasujących do poznanych i utwalonych schematów. Gdy zadanie jest „nietypowe” i uczniowie nie zostali „wytrenowani” w jego rozwiązywaniu, do głosu dochodzą różnorodne strategie obronne, mające niewiele wspólnego ze sztuką rozwiązywania zadań tekstowych¹⁹.

¹⁶ Raport o Kapitale Intelktualnym Polski, str. 41.

¹⁷ A. Matysiak, T. Słoczyński, A. Baranowska, *Kobiety i mężczyźni na rynku pracy*, [w:] M. Bukowski (red.), *Zatrudnienie w Polsce 2008*, CRZL/IBS, Warszawa 2010.

¹⁸ Czytanie (*reading literacy*) ma znaczenie szersze, niż ograniczone do umiejętności odkodowania znaków pisemnych. Obejmuje również rozumienie czytanych treści oraz zdolność ich wykorzystania dla stawiania sobie celów i ich osiągnięcia.

¹⁹ Ocena pochodzi z projektu raportu o stanie edukacji w Polsce - Instytut Badań Edukacyjnych, 15.09.2010.

Młodzież i młodzi dorośli – kształcenie i wejście na rynek pracy

Podobnie jak wczesne uczenie się i wczesna edukacja, tak samo kształcenie w szkołach i w wyższych uczelniach jest integralną częścią realizowanej polityki na rzecz uczenia się przez całe życie. Polityka ta jest ukierunkowana na wysoką jakość kształcenia w szkołach i uczelniach oraz lepsze dostosowanie kształcenia do potrzeb i procesów życia gospodarczego i społecznego.

Sukcesy edukacji formalnej w Polsce

Charakterystyczne dla procesów uczenia się w Polsce jest wyraźne ukierunkowanie aspiracji edukacyjnych obywateli oraz oferty usług edukacyjnych - niemal cały wysiłek kierowany jest na kształcenie formalne (w szkołach i uczelniach). Uczenie się poza okresem szkoły i studiów nie jest popularne, nie docenia się uczenia innego niż formalne. Efekty edukacji formalnej w Polsce charakteryzują następujące dane:

- Polska jako jedyna w UE osiągnęła przed rokiem 2010 zalecane wartości w zakresie 4 z 5 najważniejszych wskaźników (benchmarków) rozwoju edukacji w Europie w perspektywie 2010, w połączeniu z utrzymaniem ich ciągłego wzrostu:

Tabela 1. Poziomy odniesienia (benchmarki) dla rozwoju edukacji w Europie wyznaczone na rok 2010

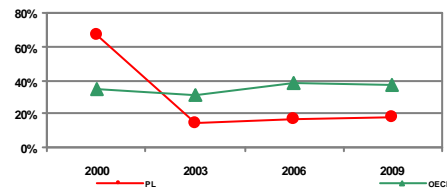
	Najważniejsze wskaźniki rozwoju edukacji w Europie z poziomami odniesienia wyznaczonymi na rok 2010 (benchmarki)	Poziomy odniesienia wyznaczone na rok 2010	Osiągnięcia Polski na tle wybranych państw UE według dostępnych danych z lat 2006-2008 - Polska jest wśród liderów rozwoju edukacji w UE
1	Liczba młodzieży z niskimi osiągnięciami w czytaniu (według badania PISA)	Obniżenie tej liczby o co najmniej 20%	UE 2000-2006: +13,1% (zmiana odwrotna od zakładanej) Finlandia -31,4% (najszybszy postęp) Polska -30,2% (niemal równie szybki postęp)
2	Liczba osób w wieku 18-24 lat z wykształceniem co najmniej na poziomie gimnazjalnym, które nie uczestniczą w kształceniu lub szkoleniu	Obniżenie tej liczby do najwyżej 10%	UE 2008: 14,9% (stan gorszy od zakładanego) Polska 5,0% (najlepszy stan w UE) Republika Czeska 5,6%
3	Liczba osób w wieku 20-24 lat z wykształceniem co najmniej na poziomie średnim lub zasadniczym	Zwiększenie tej liczby do co najmniej 85%	UE 2008: 78,5% (stan niższy od zakładanego) Słowacja 92,3%, Republika Czeska 91,6%, Polska 91,3% (najlepsze wyniki w UE)
4	Liczba absolwentów kierunków matematycznych, nauk przyrodniczych i technicznych	Zwiększenie tej liczby o co najmniej 15%	UE 2000-2006: +33,6% (postęp wyższy od zakładanego) Portugalia +164,0% Słowacja +129,9% Polska +123,3% (wysoki postęp)
5	Liczba osób w wieku 25-64 lat uczestniczących w kształceniu lub szkoleniu (w okresie 4 tygodni przed badaniem)	Zwiększenie tej liczby do co najmniej 12,5%	UE 2008: 9,5% (stan niższy od zakładanego) Szwecja 32,4% (najwyższy poziom uczestnictwa w LLL) Dania 30,2% (wysoki poziom) Polska 4,7% (niski poziom uczestnictwa w LLL)

Źródło: Raport Komisji Europejskiej monitorujący postęp we wdrażaniu celów lizbońskich w zakresie kształcenia i szkolenia, 2009

Zauważyć należy, iż wymienione w powyższej tabeli wskaźniki (poziomy odniesienia) od nr 1 do nr 4, w których Polska osiąga zalecane dla UE wartości, odnoszą się do tradycyjnego okresu kształcenia w szkołach i w szkołach wyższych, tj. w zasadzie do 24 roku życia.

– w Polsce w latach 2000-2009 nastąpił wybijający się na tle OECD wzrost osiągnięć 15-latków w zakresie kompetencji czytania (*reading literacy*); w obszarze OECD jedynie w Korei Płd. odnotowano większy wzrost; Polska jest jedynym krajem OECD, w którym w ciągu ostatniej dekady nastąpił postęp z poziomu osiągnięć istotnie poniżej średniej OECD do poziomu istotnie powyżej tej średniej;

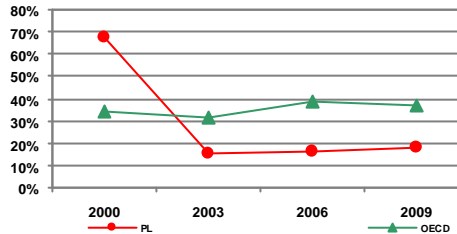
Wykres 8. Średnie wyniki w zakresie czytania w skali PISA w latach 2000-2009 (oś pionowa oznacza procent wariacji osiągnięć uczniów wyjaśniony przez różnicowanie międzyszkolne)



Źródło: OECD, PISA 2000, 2003, 2006, 2009

– w badaniach PISA 2000-2003 stwierdzono, że w Polsce wystąpiło największe w obszarze UE i OECD zmniejszenie zróżnicowania osiągnięć 15-latków między szkołami, co można łączyć z reformą edukacji z roku 1999, w ramach której 15-latkowie objęci zostali przedłużonym, jednolitym kształceniem ogólnym; przy tym zmniejszenie to stwierdzono we wszystkich zakresach badań PISA (czytanie, matematyka, nauki przyrodnicze);

Wykres 9. Stopień zróżnicowania osiągnięć uczniów między szkołami w zakresie czytania w skali PISA w latach 2000-2009

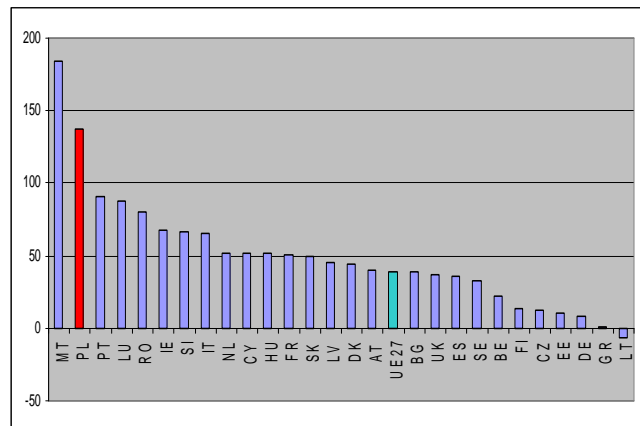


Źródło: OECD, PISA 2000, 2003, 2006, 2009

– w UE Polska należy do liderów upowszechnienia wykształcenia na poziomie wyższym średnim (*upper secondary*) oraz wśród młodszych osób dorosłych (w wieku 18-24 lat), a także długich cykli kształcenia wyższego;

– w Polsce od roku 1990/91 znacznie zwiększyła się liczba studentów – z 404 tys. do 1.954 tys. w 2005/06 (od tego roku liczba ta nieznacznie spada z powodu uwarunkowań demograficznych - w 2008/09 wynosiła 1.928 tys.);

Wykres 10. Zmiany liczby osób z wykształceniem wyższym (w procentach) wśród osób w wieku 30-34 lat w państwach UE w latach 2000-2008



Źródło: Raport Komisji Europejskiej monitorujący postęp we wdrażaniu celów liczbowych w zakresie kształcenia i szkolenia, 2009

Problemy przejścia pomiędzy edukacją formalną oraz innymi formami uczenia się

Równoległe z sukcesami edukacji szkolnej w Polsce występują znaczne opóźnienia w rozwoju edukacji, organizowanej dla osób przed 6-tym i po 24-tym roku życia. Różnica jest bardzo duża – Polska należąc do liderów w rozwoju kształcenia szkolnego i akademickiego jest równocześnie w ostatniej grupie krajów UE i OECD pod względem upowszechnienia innych form uczenia się. W polskiej edukacji widać zatem wyraźnie granice:

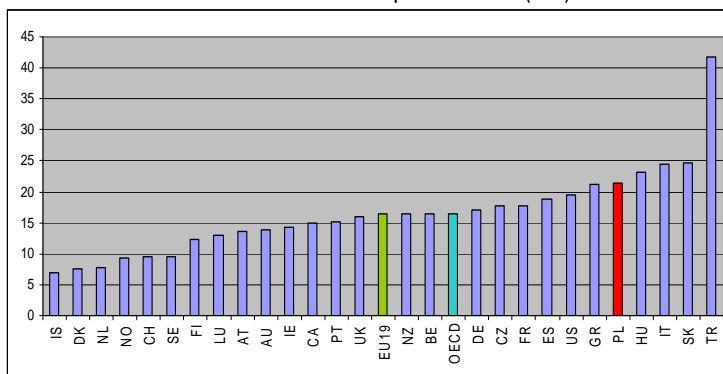
- pomiędzy edukacją obowiązkową i nieobowiązkową, której przejawem jest znaczące zróżnicowanie uczestnictwa w edukacji 5, 6 i 7-latków:
 - Polska jest w czołówce UE w upowszechnieniu edukacji dzieci w wieku 7 lat oraz coraz bliżej czołówki w upowszechnieniu edukacji 6-latków,
 - jednocześnie Polska zajmuje ostatnie miejsce w UE w upowszechnieniu edukacji 5-latków (według danych Eurostat z 2008 r. podobnie jest z młodszymi dziećmi);

– pomiędzy ostatnimi latami edukacji szkolnej i wejściem na rynek pracy, którą reprezentować może w dużej mierze granica pomiędzy 24 i 25 rokiem życia:

- Polska zajmuje czołowe miejsce w UE pod względem liczby osób w wieku 20-24 lat z wykształceniem co najmniej na poziomie średnim lub zasadniczym, oraz liczby osób wczesnie porzucających naukę, tj. osób bez wykształcenia średniego lub zasadniczego, które w wieku 18-24 lat nie kontynuują nauki;

- jednocześnie Polska jest w gronie państw UE i OECD, w których wartość wskaźnika NEET (*not in employment, education and training*), dotyczącego procenta osób niezatrudnionych oraz nie uczestniczących w kształceniu lub szkoleniu wśród osób w wieku 25-29 lat jest najwyższa – wskaźnik ten w roku 2008 wynosił dla Polski 21,5%;

Wykres 11. Wskaźnik NEET – procent osób niezatrudnionych i nie uczestniczących w kształceniu lub szkoleniu wśród osób w wieku 25-29 lat w państwach OECD (2008)

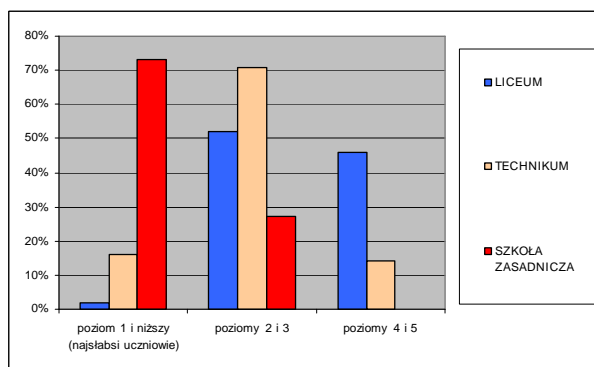


Źródło: OECD, Education at a Glance, 2010

W trakcie procesu kształcenia w szkole widać ponadto inną granicę, która nie jest wystarczająco eksponowana w Polsce, ale wyraźniej widać ją w świetle statystyki międzynarodowej, a ma także związek z „barierami” pomiędzy edukacją formalną i innymi formami edukacji. Jest to granica pomiędzy edukacją jednolitą dla wszystkich oraz podzieloną na tor akademicki i zawodowy, która odnosi się do 15 i 16-latków:

- jak wyżej podkreślono (str. 12), w badaniach PISA 2000-2003 stwierdzono w Polsce największe w krajach UE i OECD zmniejszenie zróżnicowania osiągnięć 15-latków między szkołami; fakt ten można połączyć ze skutecznym zniwelowaniem wielkich różnic pomiędzy szkołami ponadpodstawowymi, jakie istniały jeszcze w 2000 r. (w szkołach zasadniczych, w których kształciło się 26% uczniów, ponad 73 % z nich należało do kategorii uczniów najsłabszych, tzw. *low achievers*);

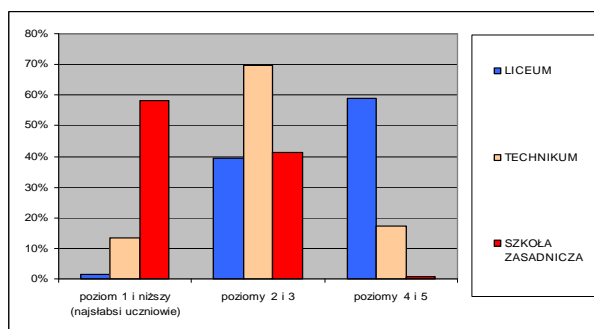
Wykres 12. Różnice w osiągnięciach uczniów pomiędzy szkołami ponadpodstawowymi, PISA 2000



Źródło: OECD, PISA 2000

- jednocześnie, dodatkowe badanie PISA, którym w roku 2009 objęto 16-latków, wykazało, że pomimo skutecznego zniwelowania różnic pomiędzy szkołami w osiągnięciach 15-latków (dzięki przedłużeniu o rok jednolitego kształcenia w gimnazjum) różnice te ponownie się odtwarzają wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych (które nie zostały w sposób zasadniczy zreformowane); skala różnic jest podobna do ujawnionych w badaniach z roku 2000.

Wykres 13. Różnice w osiągnięciach uczniów pomiędzy szkołami ponadgimnazjalnymi, PISA 2009



Źródło: OECD, PISA 2009

Zatem, po jednej stronie tej granicy widać jedne z niższych w UE i OECD różnic pomiędzy szkołami w osiągnięciach uczniów 15-letnich, a po drugiej, wśród 16-letnich uczniów szkół ponadgimnazjalnych ujawniają się różnice, i to jedne z największych w obszarze UE i OECD. Wyniki badania PISA wskazują ponadto, że Polska należy do krajów o najsilniejszym wpływie pochodzenia społecznego na wybory edukacyjne spośród państw OECD. Proces edukacyjny w Polsce, bardziej niż w innych krajach, promuje osoby w dobrej pozycji społecznej, co sprzyja pogłębianiu się różnic społecznych²⁰.

Granice między edukacją młodzieży 15 i 16-letniej utrwalają bariery pomiędzy edukacją formalną i innymi formami uczenia się, w tym przede wszystkim edukacją pozaformalną. Do najlepszych cech edukacji pozaformalnej należy uczenie się aktywne i praktyczne, pozostające w ścisłym związku z pracą i zaangażowaniem w zorganizowane formy współpracy obywateli. Tymczasem ważne raporty na temat związku edukacji w szkołach i szkołach wyższych w Polsce z potrzebami gospodarki (m.in. raporty wymienione w przypisach nr 22 i 24) wykazują, że w obu postaciach kształcenia ponadgimnazjalnego (kształceniu ogólnym i zawodowym) oraz w kształceniu wyższym brakuje form aktywnego i praktycznego uczenia się. Zarówno kształcenie ogólne, jak i kształcenie zawodowe słabo przygotowuje absolwentów do radzenia sobie na rynku pracy (co ujawnia się szczególnie w okresie trudności gospodarczych) oraz do uczenia się przez całe życie.

Bariery rozwoju edukacji formalnej

W raporcie wydanym w 2009 r. przez Wspólne Centrum Badawcze Komisji Europejskiej stwierdza się, że: „Firmy, całe gospodarki i społeczeństwa uległy szybkim zmianom w ostatnich latach, w znacznej mierze dzięki ICT. Jednak systemy kształcenia słabo na to reagują. Programy nauczania, dydaktyka, organizacja szkoły i ocena uczniów, pozostają od dawna niezmiennione. Gdy osoby poza szkołą pracują elastycznie w zespołach, stosują bogactwo zasobów cyfrowych do rozwiązywania problemów i tworzenia nowych idei, produktów, uczniowie wciąż spotykają się w sztywnych ramach klas i lekcji. Nauczyciele prowadzą zajęcia stojąc frontem do klasy. Uczniowie słuchają, pracują pojedynczo i powtarzają zasłyszane treści podczas klasówek i egzaminów. W ograniczony sposób korzystają z ICT. Ten schemat ma charakter globalny.”²¹ Mimo podejmowanych w ostatnich latach wysiłków modernizacyjnych, przedstawiona charakterystyka w niemałym stopniu jest prawdziwa także w odniesieniu do kształcenia formalnego w Polsce. Do barier utrudniających przestawienie systemów edukacji formalnej w naszym kraju zgodnie z wymogami polityki LLL można zaliczyć między innymi:

- słabość tradycji kształcenia praktycznego i uczenia się aktywnego: w szkołach większe znaczenie odgrywa nauczanie podręcznikowe, oderwane od praktyki, które koncentruje się na nabywaniu wiedzy pamięciowej, a nie na rozwijaniu użytecznych umiejętności, np. twórczego i krytycznego myślenia, samoorganizacji, komunikowania się, pracy zespołowej;
- utrwalone, duże różnice pomiędzy kształceniem ogólnym i zawodowym oraz selekcyjny charakter kształcenia zawodowego, grupującego uczniów „słabszych” (z punktu widzenia wymagań kształcenia typu akademickiego), o który rozbijają się dotychczasowe próby reformowania kształcenia zawodowego²²;
- słabe przygotowanie szkół do wykorzystywania ICT w procesie kształcenia oraz słabe przygotowanie nauczycieli do wykorzystywania ICT w nauczaniu²³;

²⁰ H. Dębowski, M. Lis, K. Pogorzelski, Rola kształcenia ustawicznego na zmieniającym się rynku pracy, [w:], M. Bukowski (red.) *Zatrudnienie w Polsce 2008*, IBS/CRZL 2010.

²¹ Joint Research Centre: *The Transition to Computer-Based Assessment*, European Communities 2009, str. 14.

²² Raport Banku Światowego o kształceniu zawodowym w krajach UE-8: *Vocational Education in the New EU Member States*. World Bank Working Paper nn. 116, 2007. Raport: *PISA. Wyniki badania 2006 w Polsce*, MEN 2007.

²³ *Raport o Kapitale Intelktualnym Polski*, 2008.

- słabe powiązanie uczelni (dydaktyki i badań naukowych) z potrzebami społeczno-gospodarczymi i kulturowymi²⁴;
- brak rozwoju krótszych niż tradycyjne, a zarazem lepiej dopasowanych do potrzeb gospodarki cykli kształcenia w szkolnictwie wyższym;
- dominacja kierunków społecznych i niski udział kierunków ścisłych w strukturze kształcenia²⁵;
- słaba współpraca szkół i uczelni ze środowiskiem przedsiębiorców i organizacji społecznych, która powinna pomagać uczniom i studentom w uzupełnianiu edukacji teoretycznej o doświadczenie praktyczne i w lepszym opanowaniu kompetencji kluczowych;
- niski poziom upowszechnienia usług poradnictwa w zakresie kariery edukacyjnej i zawodowej (*lifelong guidance*), zwłaszcza w systemie oświaty – w ponad 22 tys. gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, łącznie ze szkołami policealnymi oraz szkołami dla dorosłych i szkołami specjalnymi pracuje ok. 500 wykwalifikowanych doradców zawodowych na niespełna 300 etatach (w razie braku doradcy zawodowego w szkole jego zadania powinien realizować pedagog lub psycholog szkolny).

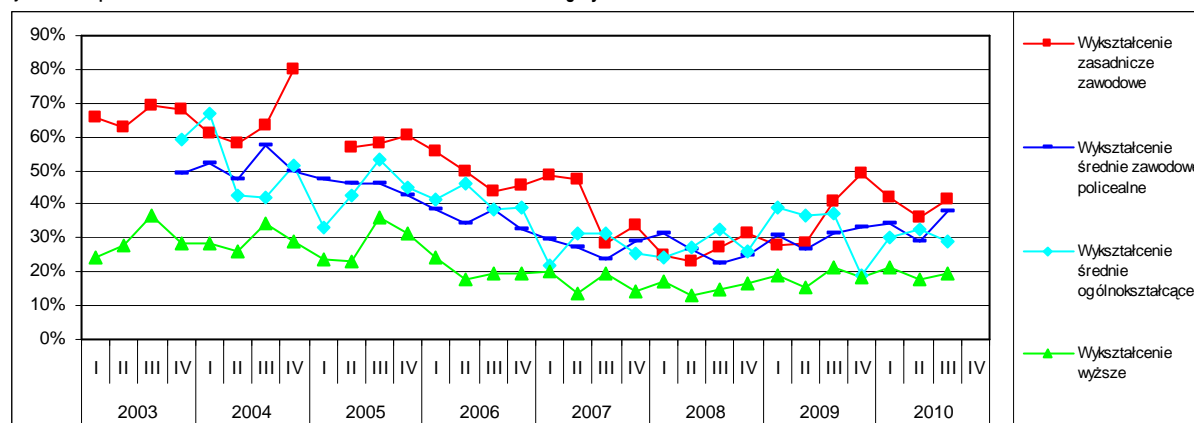
Wszystko to wiąże się z nadmierną koncentracją systemów edukacji formalnej na tym co wewnątrz i tym samym niedocenianiem uczenia się innego niż formalne. Tymczasem wraz z unowocześnianiem się gospodarki i społeczeństwa rośnie wartość edukacji zorganizowanej poza programami kształcenia szkolnego i akademickiego oraz zorganizowanej inaczej niż w tradycyjnym szkolnictwie. Edukacja taka realizowana jest m.in. w trakcie realizacji zawiązanych zadań gospodarczych. Jej efekty są już co najmniej równoważne efektom kształcenia w szkołach i wyższych uczelniach.

Przejście ze szkół i szkół wyższych na rynek pracy

Efekty istnienia nadmiernego rozgraniczenia pomiędzy edukacją szkolną oraz innymi formami edukacji i uczenia się widoczne są przede wszystkim podczas przechodzenia ze szkolnictwa na rynek pracy:

- wysoka jest stopa bezrobocia absolwentów (od ok. 50% w III kwartale 2003 r. do 24% w II kwartale 2010 r.), w tym zwłaszcza silny jest jej związek z wykształceniem – silniejszy niż z miejscem zamieszkania (miasto/wieś) i pcią; ponadto, mała jest adaptacyjność do zmian na rynku pracy absolwentów szkół zawodowych, zwłaszcza zasadniczych, w tym zdolność reakcji na zjawiska kryzysowe w gospodarce, kiedy stopa bezrobocia w tej grupie może sięgać znacznie powyżej 60%:

Wykres 14. Stopa bezrobocia absolwentów w Polsce w latach 2003-2010 według wykształcenia



Źródło: MEN, na podstawie danych GUS z Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności

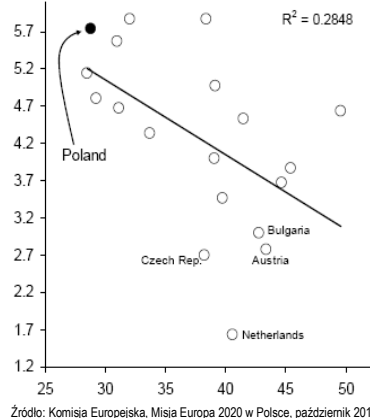
²⁴ Raporty Banku Światowego z 2004 oraz OECD z 2007 dotyczące szkolnictwa wyższego w Polsce.

²⁵ Raport *Polska 2030*.

- w Polsce jest mniejsza podaż pracy dla osób poniżej 25 roku życia niż w najbardziej rozwiniętych krajach UE i OECD, w tym pracy dającej możliwość uczenia się pozaformalnego, tj. uczenia się w pracy i poprzez pracę²⁶;
- najwyższa stopa bezrobocia dotyczy osób młodych w wieku 15-24 lat;

- stopa bezrobocia absolwentów szkół wyższych w Polsce jest wyższa niż w wielu krajach UE, ma to m.in. związek z wyraźną na tle UE przewagą tanich kierunków studiów, jednak mających mniejsze powodzenie na rynku pracy;
- stopa tego bezrobocia w Polsce wyróżnia się na tle UE w kierunkach dotyczących usług wymienionych w wykresie nr 16;

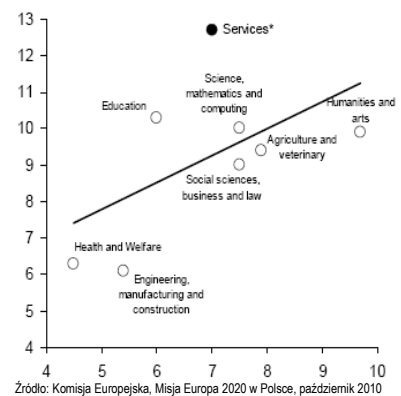
Wykres 15. Stopa bezrobocia absolwentów szkół wyższych w UE (≤ 39 roku życia) – średnia w latach 2007-2009 (oś pionowa) na tle proporcji wydatków na studenta do PKB per capita – średnia w latach 2006-2007 (oś pozioma)



Źródło: Komisja Europejska, Misja Europa 2020 w Polsce, październik 2010

Wykres 16. Stopa bezrobocia absolwentów szkół wyższych (≤ 34 roku życia) w UE (oś pozioma) i w Polsce (oś pionowa) – średnia w latach 2003-2007

Services (usługi) – Hotele, restauracje, catering; Podróże, turystyka, rekreacja; Sport, Usługi domowe, Fryzjerstwo, usługi kosmetyczne; Usługi transportowe, Ochrona środowiska; Usługi sanitarne; Ochrona osób i własności; BHP; Wojsko i obronność



Źródło: Komisja Europejska, Misja Europa 2020 w Polsce, październik 2010

- mała jest progresja wartości świadectw na rynku pracy od poziomu świadectwa szkoły zasadniczej do dyplomu licencjata – istotną wartość pracodawcy przypisują dopiero dyplomowi magistra²⁷.

Przemiany zachodzące na rynku pracy wskazują na konieczność wyposażenia potencjalnych pracowników w umiejętności, które pozwolą im w przyszłości na swobodne przechodzenie pomiędzy różnymi miejscami pracy, zawodami czy sektorami. Dlatego, mimo potencjału tkwiącego w edukacji formalnej, wyzwaniem pozostaje nadal:

- 1) łączenie uczenia się formalnego z uczeniem się innym niż formalne, w tym otwarciu szkół na uczenie się aktywne, praktyczne i zespołowe, realizowane także poza szkołą,
- 2) dopasowanie treści i form kształcenia do potrzeb gospodarki oraz przygotowanie absolwentów do poruszania się na rynku pracy jeszcze przed ukończeniem kształcenia,
- 3) jakość kształcenia na każdym poziomie, w tym orientacja systemów zapewniania jakości edukacji na efekty uczenia się,
- 4) nadmiernie selekcyjny charakter kształcenia zawodowego, zwłaszcza zasadniczego, które nie tylko zbyt często nie ułatwia wejścia na rynek pracy, ale, poprzez słabe wyniki w kształtowaniu kompetencji kluczowych, niewystarczająco przygotowuje do uczenia się przez całe życie,
- 5) upowszechnienie poradnictwa w zakresie kariery edukacyjnej i zawodowej, oraz jego reorientacja na spójne podejście do kariery edukacyjnej i zawodowej.

Zapewnianie jakości kształcenia i uczenia się w szkołach i szkołach wyższych

W Polsce utrzymuje się tradycyjne podejście do zapewniania jakości edukacji polegające na koncentrowaniu uwagi na instytucjach edukacyjnych, w tym na warunkach i procesie kształcenia, a nie na osobach uczących się i osiągniętych przez nie efektach uczenia się (kompetencjach):

²⁶ Raport *Polska 2030*.

²⁷ Raport Forum Obywatelskiego Rozwoju (FOR): *Czego (nie) uczą polskie szkoły?* 2008.

- mimo rozwoju systemu egzaminów zewnętrznych, brak jest narzędzi systemowego badania jakości kształcenia w szkołach na poziomie krajowym, odwołujących się do badań kompetencji uczniów, w tym zwłaszcza narzędzi pozwalających na badanie rozwoju kompetencji uczniów w czasie (w tym zakresie Polska korzysta jedynie z badań międzynarodowych OECD i IEA);
- brak jest tradycji oceniania jakości pracy naukowej i dydaktycznej uczelni oraz powiązania wyników oceny jakościowej z finansowaniem uczelni publicznych, brak jest zewnętrznej oceny kompetencji studentów.

Egzaminy zewnętrzne przeprowadzane w szkołach nie spełniają oczekiwań związanych z systemową oceną osiągnięć uczniów. Nie pozwala to na wyciąganie wniosków dotyczących postępu w zakresie jakości kształcenia. Wyniki testów egzaminacyjnych z poszczególnych lat nie są porównywalne. W zbyt dużym stopniu testy zorientowane są na zdolność odtworzenia na egzaminie treści kształcenia, a nie na badanie kompetencji, czyli na sprawdzenie czy uczniowie potrafią korzystać ze zdobytej wiedzy i umiejętności w różnych sytuacjach (poza szkołą). W tego typu testach przeważają zadania zamknięte (testy wyboru), zbyt krótkie, powierzchowne i schematyczne, aby głębiej i szerzej badać kompetencje uczniów. Eksperci w zakresie badań kompetencji poddają w wątpliwość stosowanie powszechnych testów egzaminacyjnych do systemowej oceny postępu edukacji²⁸.

Zaznaczyć należy, że testy egzaminacyjne wypełniają swoje główne zadanie, tzn. różnicują obraz indywidualnych osiągnięć uczniów w danym czasie, nie wystarcza to jednak do systemowej oceny jakości edukacji, oraz monitorowania zmian, które zachodzą w czasie.

Taka ocena systemu egzaminów zewnętrznych opiera się na wynikach badań kompetencji realizowanych na statystycznych próbkach uczniów. Ograniczona liczba badanych uczniów pozwala na znaczne pogłębienie badań. Są one zwykle odpowiednikiem wielogodzinnego testu egzaminacyjnego poprzez stosowanie odpowiednich technik statystycznych (np. badanie PISA jest odpowiednikiem 7-godzinnego testu). Ponadto, w badaniach tego rodzaju, znaczna część zadań jest otwarta (nie ogranicza się do wskazania jednej z kilku podpowiedzi). Tego typu sprawdzanie kompetencji jest kosztowne i zbyt trudne do wprowadzenia w testach egzaminacyjnych dotyczących każdego ucznia.

W tradycyjnym podejściu do jakości edukacji poziom kształcenia utożsamia się z obszernością programów kształcenia – im bardziej obszerny i erudycyjny program kształcenia, tym wyżej oceniany. Badania kompetencyjne pokazują jednak, że próby wtłaczania zbyt obszernych treści, przy bierniej postawie osób uczących się, są mało skuteczne. W raporcie Banku Światowego o stanie i przyszłości kształcenia średniego stwierdza się, że przeładowanie treści kształcenia jest chroniczną chorobą systemów edukacji w Europie Wschodniej i Centralnej Azji, w tym szczególnie w państwach należących w przeszłości do Związku Radzieckiego, gdzie w kształceniu średnim oferuje się od kilkunastu do niemal 30 przedmiotów (w Polsce występują podobne tendencje)²⁹. Przypomnieć należy, że jeden z najbardziej skutecznych programów kształcenia średniego, otwierający przed absolwentami najbardziej renomowane uniwersytety na świecie, tj. zaledwie 2-letni program Międzynarodowej Matury, realizowany także w Polsce, oparty jest na kształceniu w zakresie 6 przedmiotów³⁰.

²⁸ Raport Eurydice: *National Testing of Pupils in Europe*, 2009, str. 64. K.Konarzewski: *Egzaminy zewnętrzne nie alarmują, a powinny*, Gazeta Szkolna 2008/08.

²⁹ „Na Ukrainie uczniowie szkół średnich muszą radzić sobie nawet z 17 różnymi przedmiotami, a w niektórych ścieżkach kształcenia prawie połowa uczy się wielu przedmiotów jedynie przez godzinę lekcyjną w tygodniu. W Uzbekistanie przeciętny uczeń szkoły średniej może uczyć się 28 różnych przedmiotów.” Raport Banku Światowego: *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People. A New Agenda for Secondary Education*, 2005, str. 92.

³⁰ Program Międzynarodowej Matury (*The International Baccalaureate - IB*) jest w istocie szerszy – obejmuje spójny program kształcenia od przedszkola do matury. Jednak najbardziej znany jest 2-letni program realizowany na poziomie ISCED 3 przygotowujący do matury międzynarodowej. Uczniowie w wielu krajach mogą uczestniczyć w tym programie nie zaliczając wcześniejszych etapów kształcenia IB. Nauczanie w zakresie 3 obowiązkowych przedmiotów (język ojczysty, język obcy, matematyka) oraz 3 wybranych przez uczniów przedmiotów (z grup przedmiotów: eksperymentalnych, społecznych i artystycznych) jest ukierunkowane na samodzielne myślenie i rozwiązywanie problemów.

Efekty kształcenia i uczenia się w szkołach i szkołach wyższych

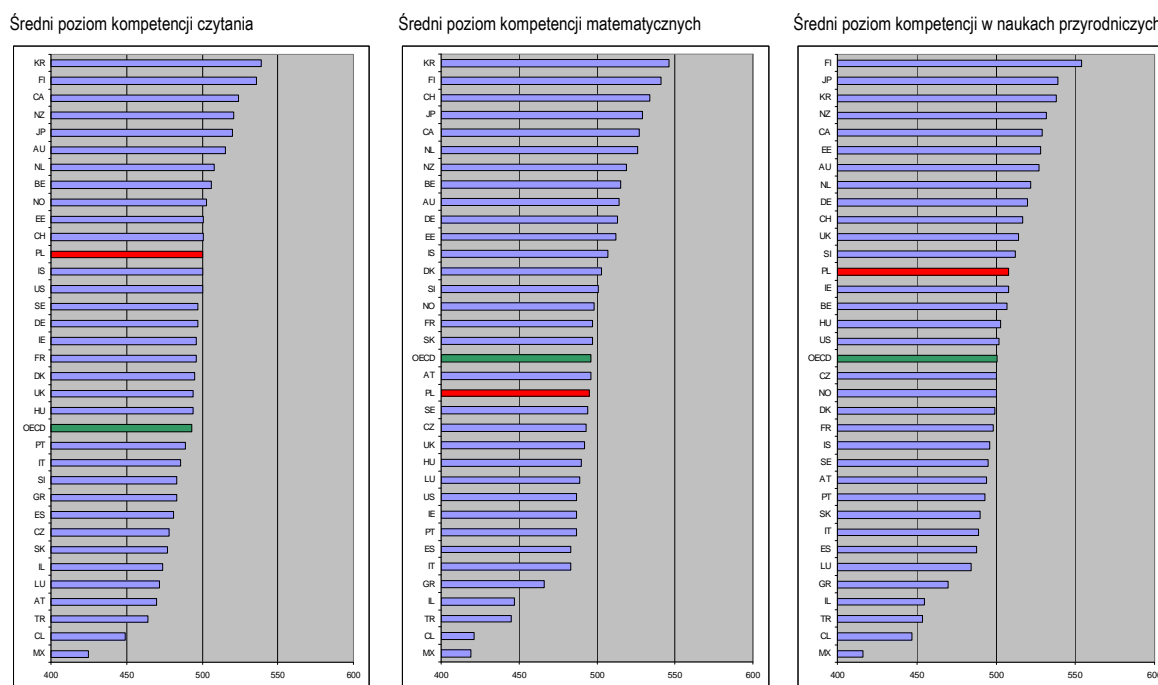
Obecnie dysponujemy w Polsce jedynie częściowym rozeznaniem w zakresie efektów kształcenia w szkołach i szkołach wyższych, w tym poprawy tych efektów w czasie.

W zakresie efektów kształcenia i uczenia się w szkołach, głównym źródłem danych jest badanie PISA.

Badania te wskazują na następujące zjawiska:

- poziom skumulowanych efektów uczenia się polskiej młodzieży pod koniec obowiązku szkolnego przewyższa obecnie średni poziom w państwach OECD – widoczne to jest w zakresie czytania i nauk przyrodniczych (jest to efekt wybijającego się w skali UE i OECD postępu w czytaniu od 2000 r. oraz w naukach przyrodniczych od 2006 r.); w matematyce poziom ten dorównuje średniej w OECD:

Wykres 17. Skumulowane efekty uczenia się młodzieży pod koniec obowiązku szkolnego w państwach OECD – średni poziom osiągnięć 15-latków w zakresie czytania, matematyki i nauk przyrodniczych w skali punktowej badania PISA 2009

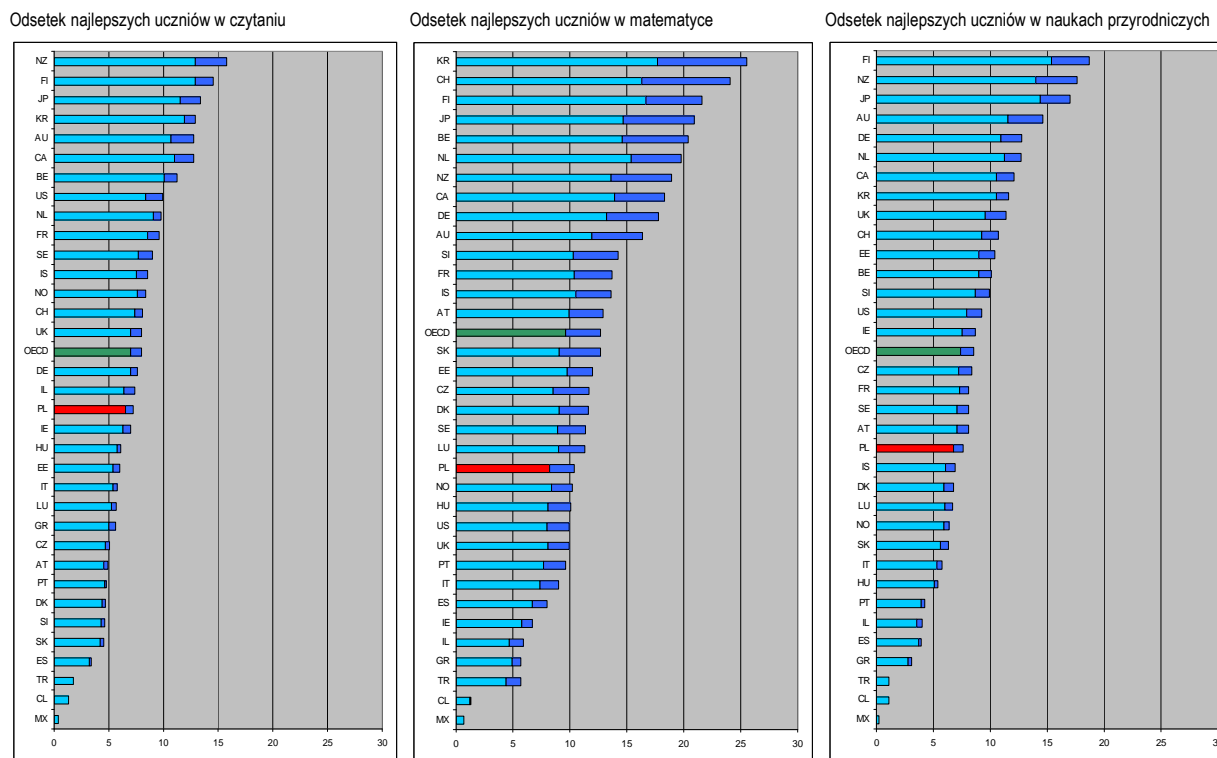


Źródło: OECD PISA 2009

- poprawę wyników polskich uczniów można łączyć z przedłużeniem jednolitego kształcenia w ramach reformy wdrażanej od 1999 r. i tym samym z przesunięciem o rok negatywnej selekcji do kształcenia zawodowego; poprawa ta uzyskana jest przez wzrost wyników uczniów najsłabszych, którzy skorzystali na wprowadzeniu dodatkowego roku jednolitego kształcenia w ramach gimnazjum (poprawa wyników pośród uczniów słabszych w Polsce należy do największych w krajach OECD),
- badanie PISA pokazało że w Polsce jest stosunkowo mały procent uczniów osiągających najlepsze wyniki, tj. na 5 i 6 poziomie osiągnięć w testach PISA 2009; procent ten jest około 2 - 3 razy mniejszy niż w Szanghaju, Singapurze, Finlandii, Nowej Zelandii i Japonii; o ile średni poziom kompetencji uczniów w czytaniu i naukach przyrodniczych lokuje Polskę w połowie pierwszej dziesiątki państw UE i na początku drugiej dziesiątki państw OECD, to procent uczniów z najlepszymi wynikami daje nam miejsce blisko drugiej dziesiątki państw UE i trzeciej dziesiątki państw OECD (ponadto, w czytaniu, w którym można śledzić wyniki od 2000 r., nie odnotowuje się w Polsce istotnego wzrostu procentu uczniów z najlepszymi wynikami):

**Międzyresortowy Zespół do spraw
uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji**

Wykres 18. Najlepsi uczniowie w czytaniu, matematyce i naukach przyrodniczych w państwach OECD – procent uczniów osiągających najwyższe poziomy kompetencji, tj. poziom 5 (kolor jaśniejszy) i poziom 6 (kolor ciemniejszy) w badaniu PISA 2009



Źródło: OECD PISA 2009

- poziom kompetencji polskiej młodzieży świadczy o relatywnie wysokiej efektywności kształcenia, gdyż uzyskany jest on w niesprzyjających, na tle OECD i UE, warunkach: wysokiego poziomu zagrożenia dzieci ubóstwem, niskiego PKB na głowę mieszkańca, małego upowszechnienia wczesniej edukacji, niskiego poziomu zastosowania ICT w gospodarstwach domowych i w szkołach, niskich nakładów na ucznia, niskich wynagrodzeń nauczycieli, stosunkowo małej liczby godzin dydaktycznych w szkołach, niskiego poziomu wykształcenia rodziców,
- kształcenie ponadgimnazjalne nadal cechuje wielkie zróżnicowanie osiągnięć uczniów między szkołami – podobne do zróżnicowania sprzed reformy z 1999 r. (w badaniu PISA, stwierdzono, że było to jedno z największych zróżnicowań w obszarze OECD); decyduje o tym niski poziom kompetencji kluczowych uczniów szkół zawodowych, w tym zwłaszcza zasadniczych, który można ocenić jako wyjątkowo niski (absolwenci tych szkół mają najwięcej trudności w znalezieniu pierwszej pracy, w tym zwłaszcza w okresie spowolnienia gospodarczego – zob. wykres dotyczący bezrobocia absolwentów na str. 15).

Dane dotyczące efektów kształcenia wyższego są bardzo fragmentaryczne. Zaledwie kilkadziesiąt uczelni prowadzi systematyczny monitoring losów swoich absolwentów na rynku pracy³¹. Proces akredytacji i oceny jakości kształcenia na studiach wyższych przez Państwową Komisję Akredytacyjną w przeważającym zakresie odnosi się do oceny procesu kształcenia, a nie jego efektów. Wewnętrzne systemy zapewniania jakości w polskich uczelniach, wymagane ustawą od 2005 r., ciągle w zbyt słabym stopniu identyfikują trudności i nie proponują rozwiązań doskonalących programy kształcenia.

³¹ Projekt z dnia 10 września 2010 r. ustawy o zmianie ustawy - Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytułach naukowych oraz o stopniach i tytułach w zakresie sztuki oraz niektórych innych ustaw zobowiązuje uczelnie do monitorowania losów swoich absolwentów.

Międzyresortowy Zespół do spraw
uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji

Negatywny wpływ na jakość kształcenia ma m.in. zjawisko wieloletowości wśród kadry akademickiej (spowodowane znacznym wzrostem liczby studentów), popularność studiów niestacjonarnych, zbyt łatwy dostęp do dyplomu magistra (inflacja tego dyplomu połączona jest z niedocenianiem dyplomu licencjata), mała atrakcyjność uczelni w Polsce dla studentów z zagranicy oraz dalekie miejsce polskich uczelni na światowych i europejskich listach rankingowych.

Tabela 2. Liczba szkół wyższych z poszczególnych krajów umieszczonych w rankingu 500 najlepszych na świecie według Uniwersytetu Jiao Tong w Szanghaju – rok 2010 (w układzie 20, 100, 200, 300, 400 i 500 najlepszych)

Najlepsze 20	17	2	1																																						
Najlepsze 100	54	11	5	5	4	3	3	3	3	2	2	1	1	1	1																										
Najlepsze 200	89	19	9	14	8	7	7	7	4	9	3	4	4	1	1	1	4	4	1	1	1	1																			
Najlepsze 300	111	30	10	23	18	13	9	7	9	9	3	6	4	3	1	1	13	8	4	3	2	1	1	1	4	2	1	1	1												
Najlepsze 400	137	35	17	33	18	18	13	7	10	11	4	6	6	4	3	2	19	13	7	6	5	2	1	1	7	2	2	2	2	1	2	2	1	1							
Najlepsze 500	154	38	25	39	23	22	17	7	11	12	4	7	7	4	6	2	34	22	10	7	6	2	1	1	10	5	3	3	2	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1		
	US	UK	JP	GE	CA	FR	AU	CH	SE	NL	DK	BE	IL	NO	FI	RU	CN	IT	KR	AT	BR	SG	AR	MX	ES	NZ	IE	ZA	GR	CZ	HU	PL	IN	SA	CL	PT	IR	SI	TR		

Źródło: Academic Ranking of World Universities, Jiao Tong University, 2010

Istotnymi problemami szkolnictwa wyższego w Polsce w kontekście upowszechniania uczenia się przez całe życie są:

- brak w systemie kształcenia wyższego tzw. krótkich cykli (*Higher Education Short Cycles* - HESC), które z jednej strony mogą być alternatywą dla szkół policealnych, a z drugiej strony, mogą tworzyć dodatkowy próg kompetencyjny w ramach kariery w szkolnictwie wyższym, poprzedzający dyplom licencjata – jest to szczególnie ważne w systemach kształcenia wyższego, które przeżywają duży napór młodzieży na uczelnie, i który w Polsce kończy się zbyt często na otrzymaniu dyplomu magistra,
- zbyt mała oferta krótszych i elastycznie organizowanych cykli kształcenia dla osób od 25 roku życia, w tym zwłaszcza dla osób na dalszych etapach kariery zawodowej, w szczególności – zbyt słabe kontakty uczelni ze sferą gospodarki i społeczeństwa obywatelskiego, w tym słabo rozwinięta III misja kształcenia wyższego (oprócz misji kształcenia i badań), czyli bezpośrednie, profesjonalne usługi na rzecz instytucji gospodarczych, administracji i instytucji niezależnych,
- brak rozwoju skutecznych mechanizmów zapewniania jakości.

Skoncentrowanie niemal całej energii edukacyjnej obywateli i państwa, w tym administracji rządowej i samorządowej, na kształceniu typu szkolnego w wieku 6-24 lat przynosi pozytywny efekt widoczny w porównaniach sytuacji dzieci, młodzieży i dorosłych w Polsce na tle krajów UE i OECD.

Wskaźniki dotyczące edukacji, w tym zwłaszcza oświaty, poprawiają ogólny obraz sytuacji w Polsce, do pogorszenia którego przyczyniają się wskaźniki z zakresu: dochodów ludności i materialnego poziomu życia, infrastruktury, nowoczesnych technologii w gospodarce, struktury rynku pracy, nauki, poziomu administracji publicznej i ochrony zdrowia.³²

³² Potwierdzają to raporty UE, OECD i UNESCO dotyczące sytuacji dzieci w krajach rozwiniętych, raporty UNDP dotyczące rozwoju społecznego oraz rankingi konkurencyjności państw, m.in. WEF, IMD oraz konkurencyjności regionów UE.

Dorośli na rynku pracy – uczenie się wobec kariery zawodowej i społecznej

Jak wskazano na wstępie, polityka na rzecz uczenia się przez całe życie dotyczy także uczenia się dorosłych. „Uczenie się dorosłych” nie zostało dotychczas zdefiniowane w polskim prawie, ani w dokumentach programowych. Zamiast tego występuje „kształcenie ustawiczne”, którego zakres różni się istotnie od zakresu „uczenia się dorosłych” promowanego w UE:

Tabela 3. Zakres pojęć „kształcenie ustawiczne” i „uczenie się dorosłych”

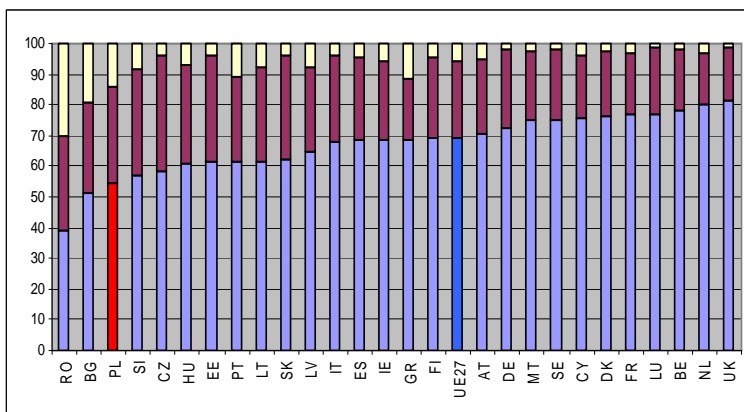
„Kształcenie ustawiczne” zdefiniowane w Polsce ³³	„Uczenie się dorosłych” promowane w UE ³⁴
Dotyczy osób, które: <ul style="list-style-type: none"> spełniły obowiązek szkolny i uczą się w placówkach kształcenia ustawicznego, praktycznego, ośrodkach dokształcania i doskonalenia zawodowego uczęszczają do szkół dla dorosłych 	Dotyczy osób, które: <ul style="list-style-type: none"> ukończyły kształcenie uprawniające do wejścia na rynek pracy (inicjalne), niezależnie jak długo ono trwa, tj. łącznie z kształceniem wyższym
Uwaga skoncentrowana jest na: <ul style="list-style-type: none"> młodszych osobach, często do 24 roku życia³⁵ uczęszczaniu do placówek systemu oświaty 	Uwaga skoncentrowana jest na: <ul style="list-style-type: none"> osobach od 25 do co najmniej 65 roku życia uczeniu się w różnych formach i miejscach

W krajach, w których rozwój społeczeństwa i gospodarki opartej na wiedzy nie jest tylko hasłem, ważnym miejscem zorganizowanego uczenia się dorosłych jest środowisko pracy zawodowej i zaangażowania społecznego. W konsekwencji, w tych krajach zaawansowane zadania gospodarcze oparte na wiedzy i innowacjach oraz profesjonalnie realizowana działalność społeczna są źródłem kompetencji co najmniej równorzędnym z kształceniem (formalnym), łącznie z wyższym.

Taki sposób myślenia obecny jest w założeniach europejskich ram kwalifikacji przyjętych w kwietniu 2008 r. przez Parlament Europejski i Radę Unii Europejskiej. Stwierdza się tam m.in. że na każdy poziom kwalifikacji można dojść różnymi drogami (nie tylko drogą kształcenia formalnego).

Tymczasem w Polsce utrwalał się model uczenia się dorosłych, którego głównym ośrodkiem jest miejsce organizowane na podobieństwo szkoły, a nie nowoczesne miejsce pracy. Jest to połączone z tym, że w Polsce jest mniej nowoczesnych miejsc pracy. Wskazuje na to struktura zatrudnienia – Polska należy do ostatniej grupy krajów UE pod względem rozwoju sektora usług, a rozwój tego sektora można uznać za miarę nowoczesności rynku pracy.

Wykres 19. Struktura zatrudnienia w państwach UE według sektorów, 2008 (dane w procentach)
Sektory od góry: rolnictwo (kolor żółty), przemysł (kolor brązowy), usługi (kolor niebieski)



Źródło: Eurostat 2010

³³ Definicja kształcenia ustawicznego określona jest w *ustawie o systemie oświaty* (art. 3 pkt 17). *Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy* nawiązuje do tej definicji. *Ustawa – Prawo o szkolnictwie wyższym* nie definiuje kształcenia ustawicznego.

³⁴ W UE definicja uczenia się dorosłych została zaproponowana w Komunikacie Komisji Europejskiej z 23 października 2007 r. – *Uczenie się dorosłych. Nigdy nie jest za późno na uczenie się*.

³⁵ W roku 2009/2010 w szkołach dla dorosłych na 275 tys. osób 71% to osoby do 24 roku życia, a w szkołach policealnych i kolegiach na 285 tys. - 73%.

Polacy są też mniej zaangażowani w działalność zorganizowanych wspólnot obywateli, w tym zwłaszcza w działania organizacji pozarządowych, które są ważnym miejscem uczenia się.

Upowszechnienie uczenia się formalnego i pozaformalnego dorosłych

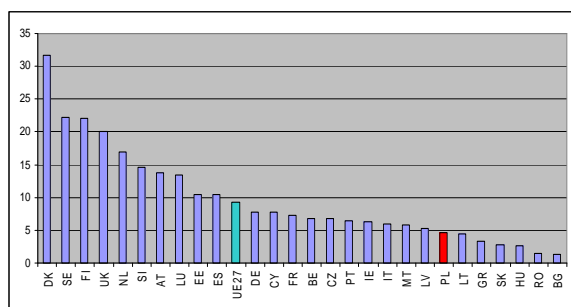
Jeden z głównych wskaźników rozwoju LLL w Europie – wskaźnik uczestnictwa osób w wieku 25-64 lat w kształceniu i szkoleniu, który obejmuje uczenie się formalne i pozaformalne – ma w Polsce bardzo niską wartość.

Tabela 4. Procent osób w wieku 25-64 lat uczestniczących w kształceniu lub szkoleniu (cztery tygodnie przed badaniem)

Cel w UE do 2010:	Cel w UE do 2020:	Stan w UE w 2009:	Stan w Polsce w 2009:
co najmniej 12,5%	co najmniej 15%	9,3%	4,7%

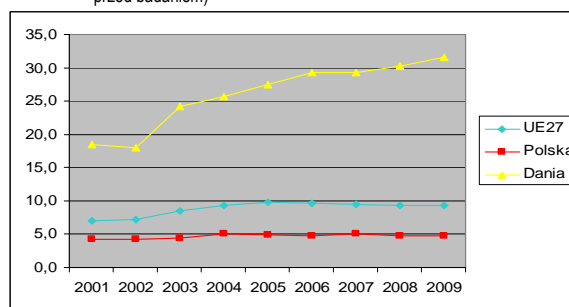
Niski poziom uczestnictwa w kształceniu i szkoleniu osób od 25 do 64 roku życia pozostaje w ostrym kontraście do boomu edukacyjnego dotyczącego osób do 24 roku życia. Zastój na poziomie ok. 5%, trwa już całą dekadę (prawdopodobnie trwa dłużej, ale edukacja w tym zakresie nie była wcześniej porównywana w UE):

Wykres 20. Uczestnictwo osób w wieku 25-64 lat w kształceniu i szkoleniu w UE, 2009 – w procentach (cztery tygodnie przed badaniem)



Źródło: na podstawie danych Eurostat

Wykres 21. Uczestnictwo osób w wieku 25-64 lat w kształceniu i szkoleniu w Polsce i w UE w latach 2001-2009 – w procentach (cztery tygodnie przed badaniem)



Źródło: na podstawie danych Eurostat

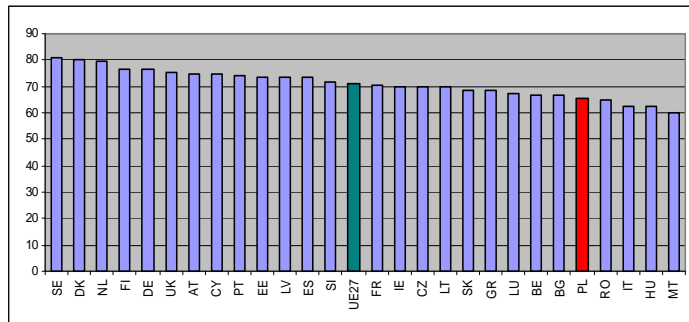
Na poprawę tego wskaźnika w Polsce nie ma wpływu nie tylko względnie dobry stan w dziedzinie edukacji dzieci, młodzieży i młodszych osób dorosłych, ale także coraz większa podaż szkoleń dofinansowywanych z funduszy europejskich. Powinien to być jeden z najważniejszych obszarów badań i działań w ramach polityki LLL w Polsce. Obecnie, nie dysponując wynikami pogłębionych badań w tej dziedzinie, można wskazać tylko niektóre czynniki wpływające na wartość tego wskaźnika w Polsce:

- 1) Europejski wskaźnik uczestnictwa dorosłych w LLL dotyczy osób od 25 roku życia, gdy tymczasem polską specyfiką w kształceniu i szkoleniu dorosłych są dobre wyniki w edukacji osób młodszych – do 24 roku życia.
- 2) Wskaźnik ten dotyczy uczestnictwa w kształceniu i szkoleniu jedynie w okresie 4 tygodni przed badaniem. W nowoczesnym podejściu do uczenia się dorosłych systematyczność tę uzyskuje się przez organizowanie szkoleń w trybie *on-the-job* (nie odrywających od pracy i zaangażowania w organizacjach społecznych). Tymczasem edukacja osób dorosłych prowadzona w Polsce w stylu bardziej „szkolnym” organizowana jest z natury rzeczy znacznie rzadziej, dla mniejszej liczby osób i zwykle mniej systematycznie. W konsekwencji, w Polsce pracownicy mniej systematycznie uczestniczą w szkoleniach - mają zatem mniejszą szansę na znalezienie się w przedziale 4 tygodni ww. wskaźnika.

3) W Polsce nie promuje się zaawansowanych przykładów uczenia się praktycznego w czołowych firmach opierających rozwój na wiedzy. Brak jest także współpracy przedstawicieli edukacji z firmami w promowaniu LLL na bazie konkretnych wzorów.

4) Na wartość tego wskaźnika negatywnie wpływa niska aktywność zawodowa dużej części osób dorosłych, zwłaszcza osób powyżej 45 roku życia (zob. dane w załączniku nr 4). Osoby, które mniej i krócej pracują, mają mniejszą motywację do podnoszenia lub zmiany kwalifikacji zawodowych – głównego motoru uczenia się dorosłych³⁶.

Wykres 22. Procent osób w wieku produkcyjnym aktywnych zawodowo w państwach UE, 2010, II kwartał



Źródło: Eurostat, na podstawie badania Labour Force Survey (LFS)

Jednocześnie niska aktywność zawodowa osób starszych oznacza dla pracodawców wyższe ryzyko poniesienia kosztów podnoszenia kwalifikacji pracowników, które nie zostaną wykorzystane lub wykorzystane tylko przez krótki okres. Ma to więc wpływ na ich motywację do finansowania kształcenia osób starszych.

5) Grupą odniesienia dla skuteczności polityki LLL na rzecz uczenia się dorosłych w wieku 25-64 lat powinna być cała populacja osób w tym wieku wynosząca ponad 23 mln (jedna z zasad polityki LLL, wymienionych na str. 3 i 4 niniejszej strategii, głosi, iż LLL dotyczy wszystkich osób). Tymczasem w Polsce grupami odniesienia są tylko wybrane grupy dorosłych, np. bezrobotni, niepełnosprawni, żyjący w niekorzystnych warunkach, na rzecz których działają konkretne podmioty władz publicznych. Natomiast dwie największe grupy dorosłych – pracujący i nieaktywni zawodowo, nie mają dotychczas wskazanego koordynatora działań na rzecz ułatwiania uczenia się.

6) Mała podaż szkoleń w miejscu pracy, która w szczególności dotyczy pracowników małych i mikro przedsiębiorstw. Przedsiębiorstwa takie zwykle nie są przygotowane finansowo i organizacyjnie do prowadzenia systematycznych szkoleń wewnętrznych. Przyczyną zaistniałej sytuacji jest brak planowania i diagnozowania potrzeb szkoleniowych zarówno poszczególnych pracowników, jak i całych firm. Wśród szkolonych pracowników najczęściej dominują pracownicy wykwalifikowani, bądź posiadający kwalifikacje na poziomie średnim. Problemem natomiast jest brak szkoleń skierowanych do pracowników nisko wykwalifikowanych oraz pracowników starszych.

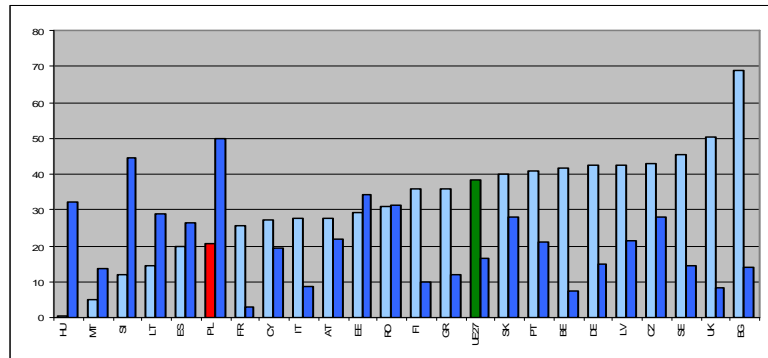
7) W Polsce notuje się bardzo dużą, na tle UE, rozbieżność uczestnictwa w kształceniu i szkoleniu osób z niskim i wysokim poziomem wykształcenia. Wskaźnik udziału dla osób nisko i wysoko wykształconych wynosi odpowiednio 4,7% i 54,4%. Tak duża rozbieżność jest objawem słabo rozwiniętego systemu ułatwiania uczenia się dorosłych.

8) Podobnie charakterystyczne dla Polski jest wyjątkowo wysokie powiązanie bezrobocia z poziomem wykształcenia; w połowie 2009 r. ok. 58% bezrobotnych nie miało wykształcenia średniego i ok. 28% nie miało kwalifikacji zawodowych. Jest to istotne, gdyż trudniej jest zachęcić do podnoszenia kwalifikacji osoby słabo wykształcone, w starszym wieku, długotrwale bezrobotne. Często z tego powodu szkolenia adresowane są do osób mających i tak wyższe szanse na rynku pracy.

³⁶ Dostrzeżone to zostało w raporcie Polska 2030, w którym stwierdza się że: „Polacy, krócej pracując, mają mniejszą motywację do podnoszenia kwalifikacji, a jednocześnie tracą sposobność do nauki przez praktykę – sposobu kształcenia, który obok edukacji formalnej ma kluczowe znaczenie dla akumulacji kapitału ludzkiego w gospodarce”.

- 9) Z badania LLL dorosłych (*Adult Education Survey – z przedziałem badania uczestnictwa w LLL wynoszącym 12 miesięcy*) wynika, że w Polsce jest niski poziom zaangażowania pracodawców w organizowanie szkoleń dla pracowników. Znacznie wyższa jest aktywność instytucji szkolących.

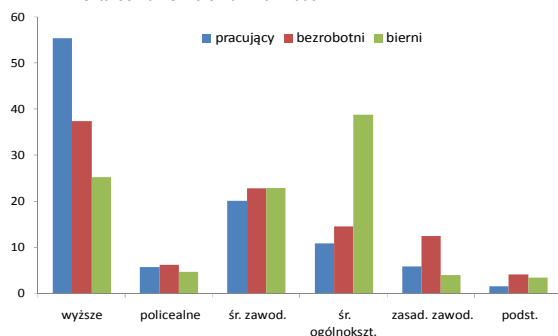
Wykres 23. Uczestnictwo osób w wieku 25-64 lat w kształceniu i szkoleniu organizowanym przez pracodawców (kolor jaśniejszy) i instytucje szkolące (kolor ciemniejszy) w państwach UE (2006/2007)



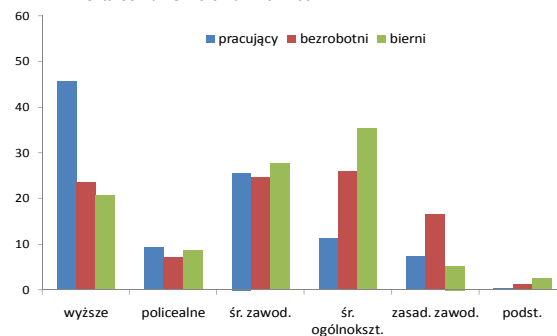
Źródło: Eurostat 2010, na podstawie badania Adult Education Survey 2006/2007

- 10) Na utrwalenie się niskiego poziomu uczestnictwa dorosłych w LLL w Polsce wpływa także brak rozwiniętego systemu identyfikacji, oceny i uznawania kompetencji nabytych poza uczeniem się formalnym³⁷. Jest to połączone z brakiem rozwiniętej kultury szkoleń praktycznych (ang. *training*), ściśle połączonych z praktyką gospodarczą lub społeczną. Brak tej tradycji ma swoje odbicie w języku aktów prawnych, w których szkolenie nie stanowi w zasadzie odrębnej kategorii prawnej w *ustawie o systemie oświaty* oraz w *ustawie – Prawo o szkolnictwie wyższym*. Szkolenia pozostają pod wpływem zbyt oderwanego od praktycznego uczenia się procesu kształcenia w szkole i uczelni – instytucjach słabo współpracujących z podmiotami gospodarczymi i III sektorem.
- 11) Mało elastyczny system kształcenia zawodowego dorosłych w szkołach utrudnia dostęp do podnoszenia kwalifikacji i ogranicza możliwość przekwalifikowania.
- 12) Wśród pracujących kształcą się z reguły osoby posiadające wykształcenie wyższe, natomiast wśród bezrobotnych i biernych osoby z wykształceniem średnim. Wynika to jednak z faktu, że osoby bezrobotne i bierne to jednocześnie często studenci uczelni wyższych, którzy jeszcze nie uzyskali tytułu magistra (lub licencjatu). Porównując wykresy 24 i 25 można zauważyć, że na przestrzeni ostatnich lat odsetek osób z wyższym wykształceniem uczestniczących w procesie kształcenia ustawicznego, zarówno wśród pracujących, bezrobotnych i biernych wzrósł kosztem pozostałych kategorii. Choć wzrost ten można wyjaśnić rosnącym udziałem osób z wykształceniem wyższym należy podkreślić, że tendencja, w której doksztalcają się jednostki o dobrej pozycji na rynku pracy, nie została w Polsce odwrócona³⁸.

Wykres 24. Procent osób w wieku 25-64 w Polsce według posiadanego wykształcenia oraz statusu na rynku pracy uczestniczących w kształceniu i szkoleniu – rok 2008



Wykres 25. Procent osób w wieku 25-64 w Polsce według posiadanego wykształcenia oraz statusu na rynku pracy uczestniczących w kształceniu i szkoleniu – rok 2002



³⁷ Potwierdza to raport z 2007 r. opracowany na zlecenie Komisji Europejskiej i dotyczący uznawania w Polsce efektów uczenia się innego niż formalne.

³⁸ H. Dębowski, M. Lis, K. Pogorzelski, *Rola kształcenia ustawicznego na zmieniającym się rynku pracy*, [w:], M. Bukowski (red.) *Zatrudnienie w Polsce 2008*, IBS/CRZL 2010.

13) Należy podkreślić niską jakość oferty szkoleniowej instytucji szkoleniowych, która nie jest w dostatecznym stopniu dopasowana do wymogów rynku pracy. Dotyczy to zarówno formy szkoleń (co przejawia się na przykład w małej podaży kształcenia bezpośrednio w miejscu pracy), jak i ich zawartości merytorycznej. Według raportu NIK z 2008 roku:

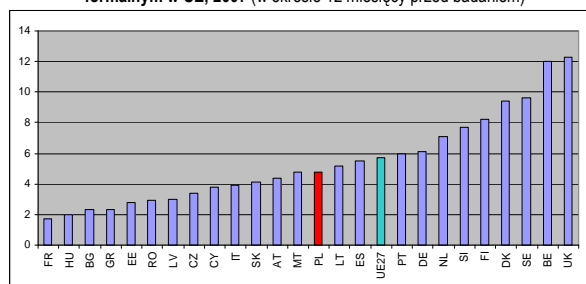
- 53% słuchaczy szkół dla dorosłych w roku akademickim 2007/2008 kształciło się w 20 zawodach o największej liczbie bezrobotnych absolwentów,
- 35,6% zawodów nauczanych w badanych placówkach należało do zawodów stale nadwyżkowych,
- jedynie 12,5% kształconych zawodów należało do zawodów nadwyżkowych, w których liczba zarejestrowanych bezrobotnych jest mniejsza o ponad 10% niż liczba ofert pracy.

Ponadto, raport NIK wskazuje na bardzo niską jakość oferowanych zajęć objawiającą się wysokim odsetkiem osób rezygnujących z udziału w kursach (zob. przypis nr 38).

Silne zróżnicowanie poziomu uczestnictwa osób w wieku 25-64 lat w kształceniu i szkoleniu w Polsce, staje się bardziej widoczne po podzieleniu kształcenia i szkolenia na uczenie się formalne oraz pozaformalne (realizowane głównie w sferze gospodarczej). Okazuje się, że uczestnictwo osób dorosłych w Polsce w uczeniu się formalnym nie różni się wyraźnie od średniej w UE. Natomiast zdecydowaną różnicę widać w uczestnictwie w uczeniu się pozaformalnym.

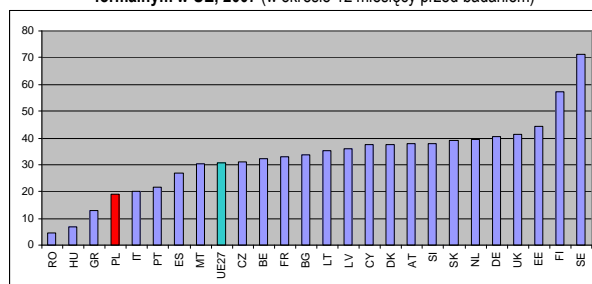
Ujawniły to badania europejskie: regularne kwartalne badania rynku pracy (*Labour Force Survey - LFS*), które w roku 2003 poszerzono o specjalny moduł dotyczący uczenia się dorosłych oraz pierwsze badania edukacji dorosłych (*Adult Education Survey - AES*), zrealizowane w latach 2006/2007 (mają być one prowadzone w Europie w cyklu 5-letnim, w ramach monitorowania realizacji celów współpracy europejskiej w zakresie kształcenia, szkolenia i zatrudnienia):

Wykres 26. Procent osób w wieku 25-64 lat uczestniczących w uczeniu się formalnym w UE, 2007 (w okresie 12 miesięcy przed badaniem)



Źródło: Eurostat 2010, na podstawie badania Adult Education Survey 2006/2007

Wykres 27. Procent osób w wieku 25-64 lat uczestniczących w uczeniu się pozaformalnym w UE, 2007 (w okresie 12 miesięcy przed badaniem)



Źródło: Eurostat 2010, na podstawie badania Adult Education Survey 2006/2007

Z powyższego opisu zjawisk wyłania się obraz uczenia się dorosłych zdominowanego przez podejście „szkolne”, tj. podejście, w którym edukacja osób dorosłych przypomina pod względem wzorów organizacyjnych i dydaktyki edukację dzieci i młodzieży szkolnej oraz studentów.

Przełamanie stagnacji w rozwoju uczenia się dorosłych w Polsce, będzie zależało od wypromowania bardziej nowoczesnego modelu uczenia się tej grupy osób. Model ten powinien być oparty na docenianiu zgromadzonego już doświadczenia, autonomiczności i odpowiedzialności osób dorosłych oraz na ścisłym związku uczenia się z pracą.

Efekty uczenia się dorosłych – w zakresie umiejętności podstawowych

O skuteczności polityki LLL można mówić wtedy, jeżeli ma ona wpływ na poziom wiedzy i umiejętności osób w społeczeństwie. Rzeczywiste oddziaływanie na wzrost poziomu wiedzy i umiejętności podstawowych oraz innych umiejętności osób dorosłych potrzebnych do dobrego funkcjonowania w nowoczesnym społeczeństwie, (kompetencji kluczowych i profesjonalnych), można traktować jako ostatni z zasadniczych segmentów tej polityki.

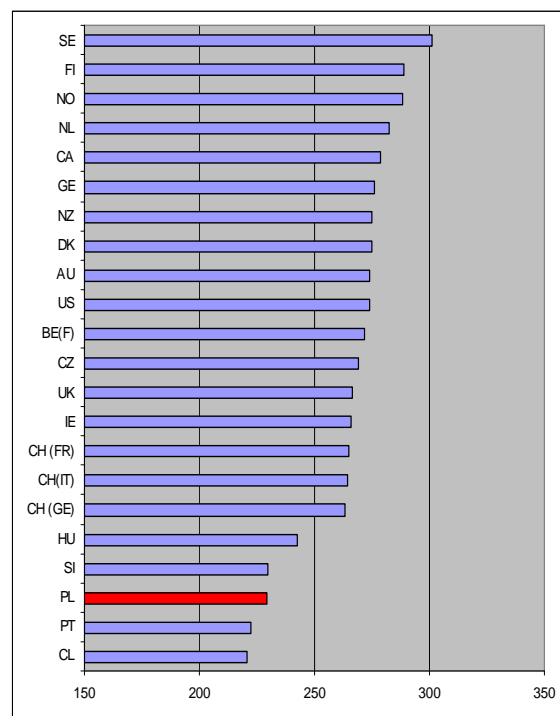
Należy zastrzec, że nowa polityka LLL (nie ograniczona do wymiaru tradycyjnie rozumianego kształcenia ustawicznego), rozwijana jest na świecie dopiero od około dekady³⁹. Jest to zbyt krótki okres na przeorientowanie statystyki tak, aby można było prowadzić w odpowiedniej skali badania umiejętności podstawowych i kompetencji osób. Dlatego badania te są w stosunkowo wczesnym stadium rozwoju.

Przykładem jest badanie kompetencji dorosłych organizowane z udziałem Polski z inicjatywy OECD – *Programme for International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)*. Wyniki tego badania, będą dostępne najwcześniej w 2013 r. Nie dysponujemy więc obecnie wynikami badań umiejętności i kompetencji dorosłych, których jakość byłaby porównywalna do prowadzonych przez OECD i IEA badań kompetencji młodzieży. Dla przedstawienia obrazu efektów uczenia się dorosłych, pozostaje zatem wykorzystanie wyników innego rodzaju badań, w tym także odwołujących się do samooceny oraz do statystyk pośrednio odnoszących się do poziomu umiejętności i kompetencji.

W 1994 r. Polska, jako jeden z 9 krajów, uczestniczyła w pierwszym, na dużą skalę przeprowadzonym (z inicjatywy OECD) badaniu umiejętności podstawowych dorosłych (*International Adult Literacy Survey – IALS*). Badanie dotyczyło zdolności zrozumienia i używania informacji pisemnych (w życiu codziennym, w domu, w pracy i w najbliższym środowisku) do formułowania i osiągania własnych celów oraz rozwijania wiedzy i potencjału (odpowiednio do definicji pojęcia *literacy*). W latach 1996 i 1998 badanie to zostało powtórzone przez następane grupy krajów.

Poziom tak rozumianych zdolności osób w wieku 16-64 lat w Polsce okazał się bardzo niski. Z krajów OECD jedynie dorośli z Portugalii osiągnęli niższe wyniki. Mimo, że od daty badania minęło wiele lat, należy pamiętać, że wyniki badania poziomu umiejętności dużych grup osób nie zmieniają się szybko – nawet dekada nie jest tu znaczną cezurą.

Wykres 28. Poziom zdolności rozumienia i używania tekstów jako prozy przez osoby w wieku 16-65 lat, International Adult Literacy Survey 1994-1998



Źródło: Literacy In the Information Age, OECD, 2000

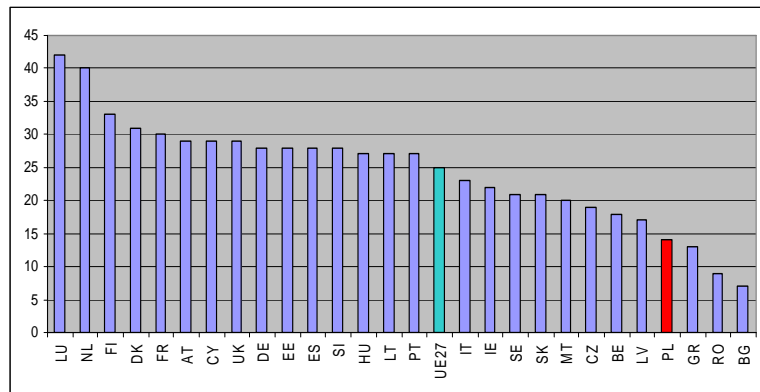
Oprócz kompleksowych badań umiejętności i kompetencji niezbędnych w życiu dorosłych, typu IALS lub PIAAC, prowadzone są w krajach UE i OECD regularne badania i monitorowanie rozwoju społeczeństwa informacyjnego i obywatelskiego.

Regularne monitorowanie rozwoju społeczeństwa informacyjnego prowadzone jest obecnie w państwach UE w ramach *Agendy Cyfrowej dla Europy 2020* (która jest następcą programu *Europejskiego Społeczeństwa Informacyjnego i2010*). Monitorowanie to obejmuje kilkadziesiąt wskaźników infrastruktury społeczeństwa informacyjnego oraz wskaźniki umiejętności komputerowych i internetowych osób w wieku 16-74 lat.

³⁹ Cezurą dla tej polityki w wymiarze międzynarodowym jest rok 1996 zorganizowany przez OECD, jako rok LLL oraz ogłoszenie przez Komisję Europejską pod koniec 2000 r. *Memorandum w sprawie LLL*.

W zakresie wskaźników umiejętności komputerowych i internetowych osób w wieku 16-74 lat Polska zajmuje w UE niską pozycję. Przykładem może być wskaźnik dotyczący osób z wysokimi umiejętnościami komputerowymi, tzn. osób, które opanowały 5 lub 6 umiejętności z kanonu 6 umiejętności komputerowych (badanie opiera się na samoocenie osób)⁴⁰.

Wykres 29. Procent osób w wieku 16-74 lat z wysokimi umiejętnościami komputerowymi w państwach UE, 2009



Źródło: Eurostat 2010

Monitorowanie rozwoju społeczeństwa obywatelskiego w państwach UE podjęte zostało przez Centrum Badań nad LLL (*Centre for Research on LLL – CRELL*) działający w ramach Wspólnego Centrum Badawczego Komisji Europejskiej (*Joint Research Centre*).

Do oceny poziomu aktywności obywatelskiej w wybranych państwach UE CRELL zastosował 63 wskaźniki podzielone na następujące wymiary tej aktywności: (1) cywilny, (2) polityczny, (3) wspólnotowy, (4) wartości obywatelskich. Poziom tej aktywności osób dorosłych w Polsce został oceniony w badaniu nisko. Badanie objęło 19 państw UE, w których można było zdobyć wystarczające dane z badania *European Social Survey*. Szczególnie nisko została oceniona aktywność osób dorosłych w Polsce w wymiarze cywilnym, politycznym i wspólnotowym.

Tabela 5. Poziom aktywności obywatelskiej w wybranych państwach UE – według czterech wymiarów, CRELL, 2006

Wskaźnik sumaryczny	Zaangażowanie cywilne	Zaangażowanie polityczne	Zaangażowanie wspólnotowe	Wartości obywatelskie
1 Norwegia	1 Norwegia	1 Austria	1 Norwegia	1 Szwecja
2 Szwecja	2 Szwecja	2 Norwegia	2 Niderlandy	2 Luksemburg
3 Dania	3 Dania	3 Belgia	3 Szwecja	3 Niemcy
4 Austria	4 Belgia	4 Szwecja	4 W.Brytania	4 Finlandia
5 Irlandia	5 Austria	5 Dania	5 Belgia	5 Polska
6 Belgia	6 Niderlandy	6 Luksemburg	6 Irlandia	6 Portugalia
7 Niderlandy	7 W.Brytania	7 Niemcy	7 Dania	7 Irlandia
8 Luksemburg	8 Niemcy	8 Irlandia	8 Niemcy	8 Dania
9 Niemcy	9 Francja	9 Niderlandy	9 Austria	9 Austria
10 W.Brytania	10 Irlandia	10 Grecja	10 Słowenia	10 Niemcy
11 Finlandia	11 Luksemburg	11 Finlandia	11 Luksemburg	11 Niderlandy
12 Francja	12 Finlandia	12 Hiszpania	12 Francja	12 Włochy
13 Słowenia	13 Słowenia	13 Słowenia	13 Finlandia	13 Hiszpania
14 Hiszpania	14 Hiszpania	14 Włochy	14 Hiszpania	14 W.Brytania
15 Portugalia	15 Włochy	15 W.Brytania	15 Węgry	15 Słowenia
16 Włochy	16 Portugalia	16 Francja	16 Portugalia	16 Francja
17 Polska	17 Grecja	17 Portugalia	17 Grecja	17 Grecja
18 Grecja	18 Węgry	18 Węgry	18 Włochy	18 Węgry
19 Węgry	19 Polska	19 Polska	19 Polska	19 Belgia

Źródło: CRELL: Measuring Active Citizenship In Europe, 2006

Efekty uczenia się dorosłych – w zakresie kompetencji profesjonalnych

Mimo braku badań o wysokim standardzie naukowym odnoszących się wprost do kompetencji profesjonalnych osób, pozwalających na porównania pomiędzy krajami i regionami, można podejmować próby takich porównań posługując się wskaźnikami pośrednio wskazującymi na poziom kompetencji profesjonalnych.

W związku z przyspieszeniem współpracy międzynarodowej na wielu płaszczyznach (zarówno w skali globalnej jak i kontynentalnej, np. w ramach UE), w ostatnich latach rozwija się porównywanie potencjału państw i regionów w obszarach decydujących o ich rozwoju. Do obszarów najczęściej porównywanych i mających ścisły związek z poziomem kompetencji kluczowych i profesjonalnych osób dorosłych należą:

⁴⁰ Do kanonu 6 umiejętności komputerowych zalicza się: (1) kopiowanie i przenoszenie pliku lub folderu; (2) używanie funkcji kopiowania lub wklejania do duplikowania lub przenoszenia informacji w dokumencie; (3) używanie podstawowych formuł arytmetycznych w arkuszach kalkulacyjnych; (4) kompresowanie plików; (5) podłączanie i instalowanie nowych urządzeń, np. drukarek modemów; (6) pisanie programu komputerowego używając specjalistycznego języka programowego.

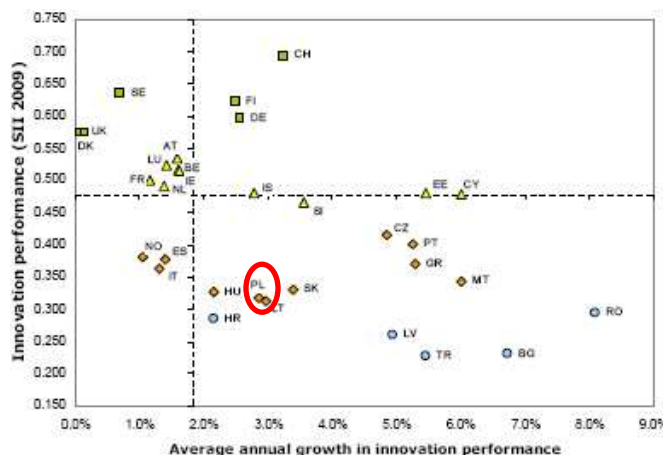
- poziom rozwoju innowacyjnej gospodarki, w tym stosowania nowych technologii,
- poziom rozwoju nauki i wynalazczości,
- struktura i poziom zatrudnienia,
- poziom rozwoju ochrony środowiska,
- powszechność i jakość edukacji szkolnej, wyższej, oraz dorosłych
- jakość innych usługi publicznych, zwłaszcza ochrony zdrowia, bezpieczeństwa, pomocy społecznej,
- poziom rozwoju społeczeństwa informacyjnego, w tym informatyzacji dziedzin ważnych dla wzrostu gospodarczego, zatrudnienia i spójności społecznej,
- poziom rozwoju społeczeństwa obywatelskiego i administracji publicznej,
- poziom rozwoju dziedzin wymagających pracy kreatywnej
- poziom rozwoju regionalnego i rozwoju obszarów wiejskich.

W większości porównań poziomu rozwoju w wymienionych obszarach, przy użyciu uznanych w międzynarodowych gremiach wskaźników, Polska znajduje się w ostatniej grupie krajów UE i OECD, a niekiedy nawet jeszcze niżej – w grupie krajów słabiej rozwiniętych, nie spełniających kryteriów członkostwa w UE i OECD. Szczególnie widoczne jest to w obszarach, które pełnią rolę „motorów postępu”, tj. w innowacyjnej gospodarce, nauce, informatyzacji, dziedzinach wymagających pracy kreatywnej, a ponadto w administracji publicznej, która jest analizowana pod kątem sprzyjania postępowi w innych dziedzinach.

W zakresie danych porównawczych dotyczących poziomu innowacyjnej gospodarki można zwrócić uwagę na Europejskie Zestawienie Wyników Innowacyjności (*European Innovation Scoreboard*). Zestawienie za rok 2009 składa się z 29 wskaźników uporządkowanych w 3 głównych grupach (podstawy innowacji, działania przedsiębiorstw, wyniki) oraz w 7 podgrupach (zasoby ludzkie mierzone poziomem wykształcenia i uczestnictwem dorosłych w LLL, finansowanie i wsparcie innowacji, inwestycje przedsiębiorstw, przedsiębiorczość, własności intelektualne, wdrażanie innowacji w przedsiębiorstwach, efekty gospodarcze).

Według raportu z roku 2009 Polska przeszła z ostatniej grupy krajów, tzw. grupy doganiającej (*catching-up*), do grupy umiarkowanych innowatorów. Mimo to, zajmuje nadal stosunkowo niską pozycję w UE (oś pionowa), gdyż za Polską lokuje się tylko Łotwa, Litwa, Rumunia i Bułgaria. W ostatniej grupie znajdują się państwa spoza UE – Chorwacja, Turcja i Serbia. Jednakże w Bułgarii, Rumunii i Litwie notuje się szybszy postęp innowacyjności niż w Polsce (oś pozioma).

Wykres 30. Sumaryczny Ranking Innowacyjności 2009 (*Summary Innovation Index*)



Źródło: Summary Innovation Index 2009

Polska nauka i technika nie zajmuje wysokiej pozycji w rozwoju nowych kierunków badań i ich zastosowań – istotnych dla rozwoju gospodarki opartej na wiedzy. Potwierdzają to dane prezentowane przez OECD w ostatnim przeglądzie stanu nauki, techniki i przemysłu⁴¹. Polska jest klasyfikowana najczęściej w ostatniej grupie krajów OECD w zakresie inwestowania, wyników badań oraz ich zastosowania w takich kierunkach jak: ochrona środowiska, telekomunikacja, ochrona zdrowia, nauki biologiczne, nanotechnologia.

⁴¹ OECD: *Science, Technology and Industry Scoreboard 2009*.

Podobna jest pozycja Polski w rozwoju informatyzacji gospodarki i społeczeństwa. Potwierdzają to coroczne raporty Komisji Europejskiej przygotowywane w ramach *Agendy Cyfrowej Europa 2020*. Prezentację wyników rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce poprzedza od kilku lat podobna formuła:

„Społeczeństwo informacyjne w Polsce nadal pozostaje w tyle, z wynikami w zakresie większości wskaźników w dolnej części rankingów UE.”⁴² Do corocznych raportów w sprawie konkurencyjności cyfrowej dodawane są zestawy 50 wskaźników opisujących osiągnięcia poszczególnych państw. Obok w zestawie przedstawiona jest część tych wskaźników, które dotyczą warunków rozwoju kompetencji cyfrowych w Polsce lub pośrednio odnoszą się do ich poziomu, np. wskaźniki używania Internetu do różnych celów.

Tabela 6. Skala rozwoju ICT w Polsce – fragment wykazu wskaźników obrazujących rozwój ICT w Polsce w ramach monitorowania Europejskiej Agendy Cyfrowej

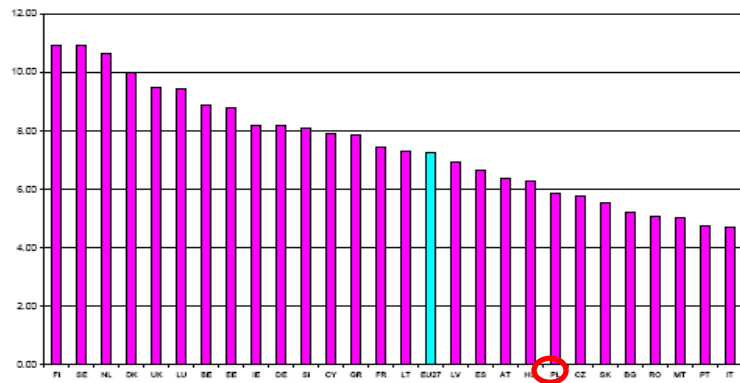
Dostęp szerokopasmowy	PL 2009	U-7 209	U-27 ranking
dostępność łączny DSL (% ogółu populacji)	74,6%	94,0%	26
dostępność łączny DSL na obszarach wiejskich (% ogółu populacji)	52,0%	79,7%	23
% gospodarstw domowych z dostępem szerokopasmowym	51%	6%	16
% przedsiębiorstw z dostępem szerokopasmowym	58%	83%	24
Korzystani z Internetu			
% populacji, która regularnie korzysta z Internetu (raz w tygodniu)	52%	60%	21
% populacji, która nigdy nie używała Internetu	39%	3%	20
Włączenie się do usług internetowych (% ogółu populacji)			
wysyłanie do Internetu samodzielnie stworzonej treści	1%	20%	
czytanie gazet/czasopism online	18%	31%	
korzystanie z bankowości internetowej	21%	32%	
szukanie pracy lub wysyłanie aplikacji o pracę	9%	15%	
szukanie informacji o edukacji, szkoleniu lub ofert kursów	1%	4%	
12%	24%		
Wskaźniki dotyczące e-administracji			
% podstawowych usług publicznych dla obywateli w pełni dostępnych przez Internet	27%	66%	25
% podstawowych usług publicznych dla przedsiębiorstw w pełni dostępnych przez Internet	88%	86%	8
% populacji korzystającej z usług e-administracji	18%	30%	23
% przedsiębiorstw korzystających z usług e-administracji	11%	71%	23
E-ha-de			
% populacji zamawiającej dobra i usługi dla celów prywatnych	23%	37%	11
% przedsiębiorstw dokonujących zakupów przez Internet		24%	25
% przedsiębiorstw sprzedających przez Internet	5%	12%	22
E-biznes (% ogółu przedsiębiorstw)			
używanie aplikacji dla integrowania wewnętrznych procesów biznesowych	25%	41%	25
wymienieni: automatyczne dokumentów biznesowych z klientami/dostawcami	25%	26%	14
wysyłanie/otrzymywanie e-faktur	12%	23%	20
Wskaźniki dotyczące sektora ICT, umiejętności CT oraz B&R			
wydatki na ICT B&R według sektorów: biznesu, jako % PKB		0,3%	25
% zatrudnionych osób z podstawowymi umiejętnościami ICT	16,8%	8,4%	26
% zatrudnionych osób ze specjalistycznymi umiejętnościami ICT	2,8%	3,2%	22

Źródło: Komisja Europejska, Raport o konkurencyjności cyfrowej Europy, vol. 2, Sylwetki ICT krajów, 17.05.2010

Polska zajmuje także stosunkowo niską pozycję we wskaźniku dotyczącym poziomu zatrudnienia tzw. podstawowej warstwy kreatywnej (*core creative class*)⁴³.

Podstawowa warstwa kreatywna obejmuje osoby wykonujące pracę kreatywną (nie tylko twórczą). Zaliczenie osób do tej warstwy opiera się na międzynarodowej klasyfikacji zawodów ISCO i obejmuje grupy zawody związane z nauką, techniką, kształceniem, szkoleniem, projektowaniem, zarządzaniem, twórczością artystyczną, rozrywką, sportem, ochroną zdrowia, zaawansowanymi usługami.

Wykres 31. Wielkość podstawowej warstwy kreatywnej (*core creative class*) jako procent populacji w wieku 15-64 lata w państwach UE



Źródło: Komisja Europejska, Raport monitorujący rozwój kształcenia i szkolenia w Europie, 2009

Ważną dziedziną porównań, mających pośredni związek z poziomem kompetencji dorosłych, jest nowoczesność administracji publicznej. Znaczenie tych porównań wynika z tego, że administracja może w różnym stopniu przyczynić się do organizowania warunków sprzyjających rozwojowi gospodarczemu i społecznemu. Z tego względu, na poziomie międzynarodowym, prowadzonych jest wiele porównań dotyczących administracji publicznej, które mają związek z poziomem kwalifikacji profesjonalnych.

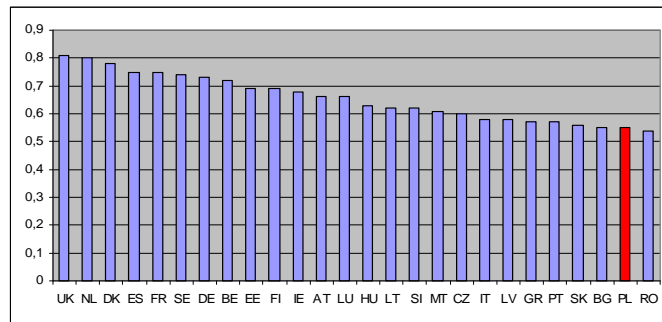
⁴² Komisja Europejska, *Raport o konkurencyjności cyfrowej Europy, vol. 2, Sylwetki ICT krajów, 17.05.2010.*

⁴³ *European Creativity Index, Core Creative Class Employment 2006-2007.*

**Międzyresortowy Zespół do spraw
uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji**

Do jednego z najbardziej znanych należy prowadzony przez ONZ od 2003 r. pomiar poziomu e-administracji na świecie (*UN E-Government Survey*). W raporcie podsumowującym ten pomiar w roku 2010 Polska zajmuje miejsce w ostatniej grupie krajów UE. *E-Government Survey* traktowany jest obecnie jako miara nowoczesności administracji, w tym jej efektywności oraz zdolności jej współdziałania z obywatelami⁴⁴.

Wykres 32. Skala rozwoju e-administracji w państwach UE, według pomiaru prowadzonego przez ONZ, raport 2010



Źródło: Na podstawie danych UN E-Government Survey 2010 (brak danych z Cypru)

Ocena dotycząca Polski w powyższym rankingu znajduje potwierdzenie w innych, liczących się porównaniach poziomu administracji publicznej. Można do nich zaliczyć m.in.:

Tabela 7. Miejsce Polski w rankingach dotyczących nowoczesności administracji publicznej prowadzonych przez Bank Światowy, OECD i Komisję Europejską

Źródło	Nazwa pomiaru	Miejsce Polski / liczba państw w rankingu	Miejsce Polski w UE
Bank Światowy The Worldwide Governance Indicators 2009	Efektywność administracji (<i>Government effectiveness</i>)	62 / 213	22
Bank Światowy Doing Business 2009	Łatwość prowadzenia biznesu (<i>Ease of doing business</i>)	76 / 181	24 (bez MT, CY)
OECD Government at a Glance 2009	Złożoność usług e-administracji (<i>Sophistication of e-government services</i>)	19 / 22	16 (bez BG, CY, EE, LT, LV, MT, RO, SI)
Komisja Europejska eGovernment Benchmark Measurement 2009	Pełna dostępność przez Internet 20 podstawowych usług	25 / 31	23

Efekty uczenia się dorosłych – poziomy kwalifikacji

Kwalifikacje to kompetencje dostrzeżone (zidentyfikowane), ocenione i zaświadczone przez właściwe instytucje działające w imieniu państwa, a przez to powszechnie uznawane na rynku pracy i w społeczeństwie. Kwalifikacje, jako zaświadczenia ważne na rynku pracy, występują zwykle w grupach odpowiadających segmentom tego rynku i uporządkowane są według poziomów, mających m.in. oddać stopień przygotowania do wypełniania zadań o różnej skali trudności. Poziomy kwalifikacji, powiązane z trudnością, a nie z rodzajem zadań, mają integrować sektorowe systemy kwalifikacji, odpowiadające na potrzeby segmentów rynku pracy i ułatwiać połączenia między nimi.

Znaczenie i potrzeba wyodrębnienia poziomów kwalifikacji wzrastają wraz z rozwojem gospodarki, co łączy się ze wzrostem skali trudności zadań zawodowych oraz wzrostem mobilności osób. Znaczenie poziomów kwalifikacji wzrasta także wraz z ewolucją systemów kształcenia i szkolenia. Klucz do przyszłości edukacji leży nie tylko w doskonaleniu warunków kształcenia i szkolenia oraz dydaktyki, ale przede wszystkim w tworzeniu przejrzystych wymagań oraz procedur oceny i weryfikacji kompetencji otwartych dla wszystkich uczących się niezależnie od miejsca, sposobu i czasu uczenia się.

Właśnie w tym celu tworzone są nowe narzędzia porównywania kwalifikacji – europejskie i krajowe ramy kwalifikacji. Jak zostało zaznaczone we wcześniejszych częściach dokumentu, podstawowym celem tworzenia tych narzędzi jest ułatwienie porównywania kwalifikacji zdobywanych w różnym czasie, formach i miejscach, w tym w różnych sektorach gospodarki, w różnych regionach i krajach.

Obywatele powinni mieć możliwość uczenia się w różnych formach, miejscach i okresach życia. Może to pozostać jedynie hasłem, jeśli efekty takiego uczenia się nie zostaną dostrzeżone (zidentyfikowane), ocenione, uznane i zaświadczone, a tym samym włączone do hierarchii (poziomów) kwalifikacji.

⁴⁴ Pomiar jest efektem średniej ważonej kilku skal odpowiadających głównym wymiarom e-administracji: (1) zakresowi i jakości usług on-line; (2) poziomowi użytkownika infrastruktury telekomunikacyjnej; (3) poziomowi kapitału ludzkiego; (4) poziomowi współuczestnictwa obywateli w administrowaniu.

Między kompetencjami a formalnymi kwalifikacjami osób nie ma automatycznego związku. Dowodzą tego rozwijające się w ostatnich latach badania kompetencji osób, które należą do trzonu badawczego nowej polityki edukacyjnej, czyli polityki LLL. Z badań tych wynika m.in., że rzeczywiste kompetencje części osób nie zawsze pokrywają się z posiadanymi przez nie formalnymi kwalifikacjami (z zastrzeżeniem, że poziomy kompetencji i kwalifikacji w badaniach zwykle nie są definiowane tak samo, więc ich porównywalność jest ograniczona)⁴⁵.

W związku z powyższym, jednym z najważniejszych kierunków prac nad rozwojem systemów kształcenia i szkolenia są prace nad nowym podejściem do określania poziomów kwalifikacji, prowadzone w związku z ustanowieniem Europejskich Ram Kwalifikacji (ERK) dla uczenia się przez całe życie⁴⁶.

Podstawą wyznaczenia poziomów w ERK jest podejście oparte na efektach uczenia się. Poziomów nie wyznaczają okoliczności uczenia się, w tym np. czas, miejsce lub trud włożony w uczenie się. Wyznaczają je wyłącznie efekty, czyli to co osoba ucząca się rzeczywiście wie, rozumie i potrafi wykonać, zwłaszcza w okolicznościach innych od dotychczas jej znanych (zdolność ta jest szczególnie ważna na szybko zmieniającym się i nieprzewidywalnym rynku pracy).

Takiemu podejściu do kwalifikacji powinien podporządkować się krajowy system kwalifikacji. Podporządkowanie to powinno objąć stosowanie podejścia opartego na efektach uczenia się we wszystkich, kluczowych elementach systemów kwalifikacji, tj. w zakresie:

- 1) programowania treści kształcenia i szkolenia pod kątem efektów oczekiwanych na rynku pracy i w społeczeństwie obywatelskim,
- 2) oceny efektów uczenia się, m.in. w różnych systemach egzaminacyjnych, prowadzonej niezależnie od miejsca, sposobu i czasu uczenia się,
- 3) wydawania zaświadczeń o kwalifikacjach z istotnymi i porównywalnymi informacjami,
- 4) zapewniania jakości kwalifikacji poprzez ukierunkowanie systemów ewaluacji na efekty uczenia się,
- 5) możliwości gromadzenia i przenoszenia kwalifikacji pomiędzy różnymi miejscami uczenia się.

Podejście oparte na efektach uczenia się powoduje, że w określaniu poziomów kwalifikacji liczą się przede wszystkim potrzeby „odbiorców” kwalifikacji na rynku pracy i w społeczeństwie obywatelskim (oczekiwane przez nich efekty uczenia się, czyli wymogi). Poziomów kwalifikacji określonych w ERK nie można wprost odnosić do procesów kształcenia i szkolenia oraz do ich efektów – poziomów wykształcenia⁴⁷. Dotyczy to także najwyższych poziomów kwalifikacji, które nie powinny być wprost odnoszone do trzech poziomów kwalifikacji w szkolnictwie wyższym uzgodnionych w Procesie Bolońskim (licencjat, magister, doktor)⁴⁸. Zgodnie z podstawowymi założeniami polityki LLL procesy kształcenia w szkołach i uczelniach stanowią tylko fragment całego obszaru uczenia się. ERK jest otwarta na wszystkie miejsca i sposoby uczenia się. W związku z tym, opis poziomów

⁴⁵ Przykładem mogą być wyniki badania PISA odśladające realny poziom kompetencji 15-latków, czyli uczniów, którzy w większości państw rozwiniętych otrzymali wcześniej świadectwa ukończenia szkół na poziomie ISCED 1 i ISCED 2 lub wkrótce otrzymają do drugie świadectwo. Wyniki badań PISA pokazują, że w obszarze UE istnieją duże różnice poziomów kompetencji uczniów z różnych krajów, mimo że otrzymują podobne świadectwa (jeszcze większe różnice istnieją wewnątrz krajów, między szkołami. Różnice w procencie najsłabszych uczniów, o których jest mowa w przypisie nr 1, sięgają w państwach UE od ok. 5% do 50%.

⁴⁶ Zobowiązania te uzgodnione zostały w trakcie konsultacji dotyczących *Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie oraz Konkluzji Rady z 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia (ET 2020)*.

⁴⁷ Procesów kształcenia i szkolenia dotyczy inna klasyfikacja międzynarodowa – ISCED (*International Standard Classification of Education*).

⁴⁸ Parlament Europejski stwierdził to wyraźnie podczas debaty nad ERK w roku 2006: *Report on the creation of a Qualifications Framework*, Session document, Final A6-0248/2006, 18.07.2006 (str. 8).

kwalifikacji powinien być neutralny dla tych wszystkich sposobów i niepowiązany wprost z żadnym z nich. Aby utrzymać powiązanie z ERK należy podobnie postąpić w określaniu krajowych ram kwalifikacji. Taki kierunek działań został przyjęty w pracach w Polsce. Jego efektem było wypracowanie eksperckiego modelu polskich ram kwalifikacji. Obecnie podjęte zostały działania mające na celu konsultacje społeczne modelu ram oraz ich przyjęcie. Kolejnym etapem będzie odniesienie krajowych ram kwalifikacji do ERK.⁴⁹

Podsumowując efekty uczenia się dorosłych należy wskazać, że wraz z upływem kolejnych etapów uczenia się i kariery widoczne jest obniżanie poziomu kompetencji osób w relacji do najbardziej rozwiniętych krajów UE i OECD - od poziomu kompetencji młodzieży szkolnej, który sięga co najmniej do poziomu średniego w UE i OECD, poprzez niższe, pośrednie wskaźniki poziomu osiągnięć studentów, aż do niskich i niekiedy bardzo niskich, bezpośrednich i pośrednich wskaźników poziomu kompetencji dorosłych. Niskie są zwłaszcza pośrednie wskaźniki poziomu kompetencji profesjonalnych dorosłych w dziedzinach decydujących o szybkim rozwoju nowoczesnych państw, tj. w zakresie innowacyjnej gospodarki opartej na nowych technologiach, nauki, informatyzacji społeczeństwa, działalności kreatywnej i administracji.

Zjawisko stopniowego obniżania się poziomu kompetencji wraz z upływem kolejnych etapów uczenia się i kariery (w relacji do czołówki państw UE i OECD) związane jest przede wszystkim z niskim poziomem kształcenia i niskimi aspiracjami edukacyjnymi w przeszłości, w tym zwłaszcza z niskim upowszechnieniem wykształcenia wyższego. Jednak problem ten dotyczy także obecnego systemu kształcenia i szkolenia, który jako skupiony na osobach w wieku 6–24 lat, nie wypracował form edukacji pozwalających osobom starszym na zwiększenie posiadanych kompetencji i podniesienie poziomu posiadanych kwalifikacji.

Utrwalenie niskiego poziomu upowszechnienia edukacji dorosłych, w zakresie edukacji innej niż formalna oraz niski poziom kompetencji kluczowych i profesjonalnych powiązany jest ze stanem rozwoju gospodarki i rynku pracy, w tym aktywnością zawodową obywateli. Zmiany gospodarcze, globalny charakter rynku oraz zwiększona dynamika likwidowania i tworzenia miejsc pracy wskazuje na konieczność upowszechniania edukacji dorosłych. Rozwój i upowszechnianie prognoz w zakresie potrzeb rynku pracy jest istotnym warunkiem opracowania właściwych polityk szkoleniowych, które wyposażą pracowników w kompetencje adekwatne do potrzeb rynku pracy. Dotychczasowe próby poprawy w tym zakresie ukierunkowane były na rozwój kształcenia ustawicznego dorosłych – sektora mającego ściślejszy kontakt ze szkolnictwem niż z pracą i gospodarką. Weryfikacja dotychczasowego podejścia pozwoliłaby na optymalizację procesu uczenia się przez całe życie.

Tymczasem, główne środowisko zorganizowanego uczenia się dorosłych, czyli praca zawodowa i zaangażowanie społeczne, jest poza sferą zainteresowania tradycyjnej polityki edukacyjnej i społecznej. Do najważniejszych przejawów tego należy:

- 1) brak szerszego i spójnego systemu weryfikacji i uznawania kompetencji nabytych poza edukacją formalną, będącego podstawą nowoczesnego systemu edukacji dorosłych,
- 2) brak priorytetu wyznaczonego dla reorganizacji całego krajowego systemu kwalifikacji z zastosowaniem podejścia opartego na efektach uczenia się,
- 3) brak współpracy z czołowymi podmiotami gospodarczymi w upowszechnianiu i promowaniu najlepszych wzorów praktycznego i aktywnego sposobu uczenia się dorosłych,

⁴⁹ Działania te realizowane są w ramach projektu „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania KRK oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie”, wdrażanego w ramach priorytetu III PO KL przez Instytut Badań Edukacyjnych.

- 4) brak debaty publicznej i pogłębionej diagnozy dotyczącej stanu kompetencji kluczowych i profesjonalnych osób dorosłych zwłaszcza w zakresie decydującym o konkurencyjności kraju, tj. innowacyjnej gospodarki wykorzystującej nowe technologie, nauki, szkolnictwa wyższego, działalności kreatywnej i w administracji,
- 5) ograniczony zakres i niewystarczająca koordynacja działań resortów na rzecz uczenia się dorosłych i podnoszenia kwalifikacji ważnych dla rynku pracy i społeczeństwa obywatelskiego,
- 6) słabo rozwinięty system poradnictwa edukacyjnego i zawodowego przez całe życie (*lifelong guidance*), w tym także słabo rozwinięty system profesjonalnych baz o dostępnych, specjalistycznych ofertach edukacyjnych, kursach, szkoleniach z wybranej tematyki.

Seniorzy – uczenie się dla utrzymania aktywności

Ważne dla utrzymania aktywności zawodowej i społecznej oraz samodzielności w sferze osobistej uczenie się seniorów nie należało dotychczas do priorytetów polityki edukacyjnej i społecznej. Również badania procesu i efektów uczenia się osób po 65 roku życia nie były traktowane jako społecznie ważne (także na poziomie międzynarodowym), dlatego trudniej jest oprzeć politykę w tej dziedzinie na faktach.

Mimo braku danych dotyczących procesu i efektów uczenia się seniorów można z dużym prawdopodobieństwem stwierdzić, że uczenia się na tym etapie życia i kariery dotyczą podobne problemy, jak w przypadku dorosłych przed osiągnięciem 60-65 roku życia, tyle, że prawdopodobnie bardziej nasilone. Można przypomnieć tutaj następujące dotyczące Polski dane i zjawiska:

- niska aktywność zawodowa osób w wieku poprodukcyjnym, np. według danych GUS w II kw. 2009 r. dla osób w wieku poprodukcyjnym współczynnik aktywności zawodowej wyniósł 6,3%;
- najniższa w UE-27, według danych Eurostat, aktywność zawodowa osób w wieku 55-64 lata, w tym b. niski wiek wychodzenia z rynku pracy (58 lat);
- wysoki poziom poczucia alienacji wśród osób starszych⁵⁰;
- słabo upowszechnione usługi na rzecz osób starszych oraz ich niski poziom – sprzężenie wzmacniany przez brak odpowiednich kompetencji kluczowych osób starszych, zwłaszcza w zakresie ICT⁵¹;
- wysoki odsetek osób w wieku 50 lat i więcej nieaktywnych na polu sportu, kultury, działania na rzecz społeczności lokalnej⁵².

Wyzwaniem wobec tak dużej, a jednocześnie najsłabiej wykształconej grupy osób, pozostaje wypromowanie wzorów uczenia się dla:

- możliwie najdłuższego utrzymania aktywności zawodowej i społecznej oraz zaspokojenia potrzeby bycia potrzebnym i utrzymania kontaktów społecznych,
- lepszego zaspokojenia typowych potrzeb dnia codziennego tej grupy osób związanych z obniżeniem sprawności fizycznej oraz potrzebą opieki – w sposób, który może się przyczynić do odciążenia tradycyjnych instytucji systemu ochrony zdrowia i pomocy społecznej.

⁵⁰ Raport o Kapitale Intelktualnym Polski, 2008

⁵¹ Tamże.

⁵² Tamże.

Wybrane prognozy trendów popytu i podaży w zakresie uczenia się do roku 2020

Wybrane prognozy trendów w UE

Prognozy Cedefop wskazują, że zmiany między 2010 i 2020 rokiem w UE będą dotyczyć wzrostu zapotrzebowania na zawody, takie jak: legislatorzy, wyżsi urzędnicy i managerowie, specjaliści, technicy, pracownicy usług i sprzedawcy, oraz tzw. „zawody proste”.

Porównanie danych dotyczących roku 2010 i 2020 wskazuje, że:

- zmniejszy się zapotrzebowanie na nisko wykwalifikowane osoby z ok. 23% do 19%,
- zwiększy się zapotrzebowanie na średnio wykwalifikowane osoby z ok. 49,5% do 50%,
- zwiększy się zapotrzebowanie na wysoko wykwalifikowane osoby z ok. 28% do 31%.

Prognozy te pozwalają na określenie ogólnych trendów w zakresie zmian struktury zatrudnienia według kwalifikacji czy sekcji PKD. Jednak, biorąc pod uwagę niedoskonałość wykorzystywanej przez Cedefop metodologii, jej ciągłe modyfikacje, a także niepewność w zakresie wpływu kryzysu gospodarczego z lat 2008-2009 na sytuację na rynku pracy w przyszłości, wyniki prognoz Cedefop stanowić powinny jedynie informację sygnałną dotyczącą zmian na europejskim rynku pracy w przyszłości.

W szczególności odnosi się to do Polski. W ostatniej turze aktualizacji prognoz przez Cedefop, wykonanej w 2009 r., nie wzięto bowiem pod uwagę całkowicie odmiennych trendów na polskim rynku pracy w tym okresie w porównaniu z większością państw UE27. Ma to swoje odzwierciedlenie w wynikach dla Polski, wskazujących np. systematyczny spadek zatrudnienia począwszy od 2009 r., co w rzeczywistości nie miało miejsca.

W każdej branży zapotrzebowanie na określony poziom wykształcenia będzie wyglądało inaczej, niemniej w 2020 roku najwięcej będzie potrzebnych osób ze średnim wykształceniem. Przewiduje się, że w UE w 2020 roku w porównaniu do 2010 liczba osób nisko wykwalifikowanych zmniejszy się o 33 mln, natomiast przybędzie 20 mln średnio wykwalifikowanych osób oraz 28 mln wysoko wykwalifikowanych osób.

Popyt na pracę w krótkim i średnim okresie będzie stale rósł. Do 2020 roku powstanie w krajach UE 16 mln stanowisk wymagających wysokich kwalifikacji – w administracji, marketingu, logistyce, administrowaniu systemami, edukacji oraz zawodach inżynierskich. Wyniki badań Eurostatu wskazują, że nie wszystkie sektory będą rozwijać się w tym samym tempie, dlatego zapotrzebowanie na pracowników będzie odczuwalne tylko w niektórych dziedzinach. Sektorem o największym potencjale rozwoju są usługi. Prognozuje się, że w 2020 r. prawie $\frac{3}{4}$ pracowników będzie zatrudnionych w tym sektorze.

Zmiany demograficzne coraz silniej wpływają na rynek pracy. Współczynnik dzietności w Polsce utrzymuje się od wielu lat poniżej poziomu zastępowalności pokoleń, średnia długość życia wydłuża się. Liczba młodych ludzi wkraczających na rynek pracy maleje, rośnie liczba osób w wieku poprodukcyjnym. W efekcie, malejące pokolenie osób pracujących ma przed sobą coraz większe wyzwanie związane z utrzymaniem obecnego poziomu rozwoju, a także systemu zabezpieczenia społecznego dla osób nieaktywnych zawodowo.

Wyzwaniem pozostaje również niedopasowanie umiejętności pracowników do wymagań miejsc pracy, oraz rozmieszczenie siły roboczej, w tym także wykwalifikowanych kadr, nie pokrywające się z rozmieszczeniem popytu na pracowników.

Wybrane prognozy trendów w Polsce

Zapotrzebowanie polskiej gospodarki w zakresie wykształcenia umiejętności i kompetencji będzie determinowane zarówno przez zmiany zachodzące w kraju, jak i przez trendy pojawiające się na europejskich i światowych rynkach pracy.

Zgodnie z prognozami Komisji Europejskiej, wymagania w zakresie, kompetencji i kwalifikacji pracowników będą stale wzrastać i będą dotyczyły wszystkich poziomów zatrudnienia. W związku z tym, istnieje potrzeba lepszego dopasowania kwalifikacji pracowników do wymagań rynku pracy.

Transformacja polskiej gospodarki w kierunku gospodarki opartej na wiedzy wymaga skoncentrowania się na następujących obszarach: edukacji, nauce i działalności badawczo-rozwojowej, wysokich technologiach, usługach biznesowych oraz usługach społeczeństwa informacyjnego. Należy także podkreślić wagę zdolności kreatywnych, w tym edukacji artystycznej, które odgrywa istotną rolę w rozwoju, ponieważ kształtuje charakter, umiejętność planowania i osiągania celów, rozwija zdolności poznawcze oraz wyzwala także potencjał twórczy.⁵³

Według badania *Foresight kadr nowoczesnej gospodarki*⁵⁴ część zawodów zostanie zepchniętych na margines lub w ogóle zaniknie, równocześnie będą się pojawiały nowe „zawody przyszłości”:

- część z nich będzie wymagała kształcenia w wąskich specjalizacjach, inne dobrze rozwiniętych kompetencji kluczowych i rozległej, wszechstronnej wiedzy; wzrost wymagań dotyczących kompetencji i kwalifikacji jest prognozowany na wszystkich poziomach zatrudnienia;
- oczekiwane kompetencje w stosunku do kadry kierowniczej to m.in.: umiejętność funkcjonowania w otoczeniu międzynarodowym, praca w zespole, zarządzanie zespołami, kreatywność i przedsiębiorczość, zarządzanie wiedzą, infobrokrestwo oraz komunikacja personalna i autoprezentacja;
- najważniejsze determinanty powodzenia nowoczesnego pracownika na rynku pracy to elastyczność i chęć uczenia się, znajomość technologii informatycznych, umiejętności funkcjonowania w grupie i komunikacji międzyludzkiej;
- pracownicy sektora usług powinni posiadać umiejętności horyzontalne, czyli zdolności analityczne, umiejętność rozwiązywania problemów, zdolności zarządzania czasem i komunikatywność; dzięki nowym technologiom i komputeryzacji stanowiska wymagające powtarzania i rutynowych czynności mogą być w pełni zautomatyzowane - nie są one jednak w stanie zastąpić nierutynowych umiejętności ludzkich;
- gospodarka przekształcająca się w kierunku coraz bardziej zelektronizowanych usług potrzebuje technologii informacyjnych; zapewnić je mogą twórcy rozwiązań teleinformatycznych, specjaliści sieciowi i mechatronicy; ponadto w najbliższym czasie wzrośnie zapotrzebowanie na analityków biznesowych, e-bankowców i ubezpieczycieli;
- wyniki badań wskazują, że pracodawcy z sektorów podstawowych – rolnictwo, przemysł wydobywczy, coraz rzadziej będą szukać dodatkowych pracowników. Również popyt na pracę w budownictwie i produkcji nieznacznie spadnie; duży spadek odnotuje sektor przetwórstwa;
- najszybszy rozwój nowych miejsc pracy przewidywany jest w sektorach: dystrybucyjnym, transportu, turystycznym, hotelarskim, publicznym (administracja, edukacja) oraz w biznesie;
- odchodzenie od gospodarki opartej na konwencjonalnych źródłach energii będzie miało pozytywny wpływ na zatrudnienie w sektorach energetyki opartych na alternatywnych źródłach energii,

⁵³ Z badań neurobiologów i psychologów wynika, że edukacja artystyczna, zarówno muzyczna, taneczna jak i plastyczna, przekłada się na poprawę wyników w innych dziedzinach poznawczych, wykraczających poza dziedziny sztuki.

⁵⁴ red. Krzysztof B. Matusiak, Jacek Kuciński, Agnieszka Gryzik: *Foresight kadr nowoczesnej gospodarki*.

ochronie środowiska, biorolnictwie i utylizacji odpadów; powstanie nowa kategoria pracowników green collars, obejmująca specjalistów w dziedzinie nowych źródeł energii, budownictwa proekologicznego; coraz większego znaczenie nabierać będą biotechnologia i nanotechnologia;

- rosnąca długość życia i wzrost liczby osób starszych stwarza popyt na zawody związane ze sprawowaniem opieki i ochroną zdrowia;
- niesłabnącą popularnością będą się cieszyć zawody, które zajmują się podróżami, rozrywką i dbałością o piękno, ponadto, prognozuje się wzrost zapotrzebowania na szkoleniowców, trenerów i doradców zawodowych.

W wyżej opisanym badaniu wypracowano scenariusze dalszego rozwoju, a przyszła sytuacja na rynku pracy zależy od tego, który scenariusz zostanie zrealizowany:

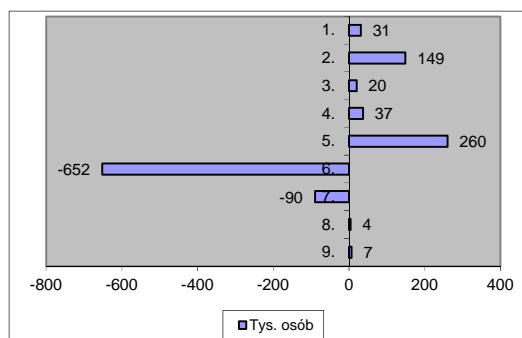
- scenariusz „skoku cywilizacyjnego” opiera się na intensywnym rozwoju gospodarki opartej na wiedzy - będzie on generował zapotrzebowanie na kreatywną kadrę o bardzo wysokich kompetencjach; w przypadku jego realizacji wysoko wykwalifikowani specjaliści potrzebni będą m.in. w strategicznych gałęziach przemysłu, tj. w przemyśle maszynowym, energetyce, technologiach informacyjnych i telekomunikacyjnych, sektorze wielkiej syntezy chemicznej, biotechnologii, automatyce i robotyce;
- scenariusz „słabnącego rozwoju” opiera się na tradycyjnych czynnikach przewagi konkurencyjnej.

Prognozowane różnice w poziomie zatrudnienia w Polsce 2010-2020 według grup zawodów:

Wykres 33. Prognozowane różnice w zatrudnieniu w Polsce w latach 2010-2020 według grup zawodów

GRUPY ZAWODÓW:

1. Przedstawiciele władz publicznych, wyżsi urzędnicy i kierownicy
2. Specjaliści
3. Technicy i inny średni personel
4. Pracownicy biurowi
5. Pracownicy usług osobistych i sprzedawcy
6. Rolnicy, ogrodnicy, leśnicy i rybacy
7. Robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy
8. Operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń
9. Pracownicy przy pracach prostych



Źródło: MPIPS na podstawie danych publikacji: Skills supply and demand in Europe, Medium-term forecast up to 2020, CEDEFOP, 2010

Podsumowanie najważniejszych potencjałów i wyzwań dla uczenia się przez całe życie w Polsce

W ostatnich kilkunastu latach w obszarze UE i OECD rozwija się nowego typu polityka na rzecz uczenia się przez całe życie (LLL). Odniesieniem dla tego rodzaju polityki jest wysoki poziom rozwoju społeczeństwa i gospodarki opartej na wiedzy oraz autonomiczny, ale równocześnie zdolny do współpracy w zespole, dostosowujący się do zmian w swoim otoczeniu, odpowiedzialny i kreatywny obywatel. Najlepsze wzory tej polityki połączone są z innowacyjnymi działaniami gospodarczymi oraz ze skutecznymi działaniami na rzecz spójności społecznej.

Polityka na rzecz LLL nie sprowadza się do hasła powszechnego kształcenia szkolnego przez całe życie. Uczyć się można i warto nie tylko w szkole i szkole wyższej, ale także w wielu różnych miejscach i formach. Nowoczesna gospodarka i społeczeństwo daje po temu coraz więcej okazji, a wartość uczenia się poza szkołą stale rośnie. Szkoły, szkoły wyższe oraz nowe systemy kwalifikacji muszą to brać pod uwagę i otworzyć się na nową rzeczywistość.

Sukcesy edukacji formalnej

Ostatnie kilkanaście lat jest czasem awansu Polski do grupy najbardziej rozwiniętych krajów. Uczenie się w Polsce, postrzegane według standardów nowej polityki LLL, lokuje nasz kraj w niektórych zakresach w czołówce krajów UE i OECD. Dotyczy to przede wszystkim zakresów powiązanych z edukacją formalną.

Polska należy do liderów w Europie i OECD w upowszechnieniu kształcenia na tzw. poziomie wyższym średnim (*upper secondary*), odpowiadającym w Polsce kształceniu na poziomie zasadniczym zawodowym i średnim (kończącym się maturą). Ponadto, w zakresie niższego szczebla kształcenia średniego (*lower secondary* - gimnazjum), w Polsce stwierdzono w latach 2000-2009 wzrost poziomu kompetencji młodzieży w skali wyraźnie wybijającej się w OECD, a zwłaszcza w UE. Równie widoczny, na tle UE i OECD, jest boom edukacyjny na poziomie kształcenia wyższego.

Najważniejsze wyzwania dla uczenia się przez całe życie

Jednak istnieją jeszcze wielkie wyzwania dla uczenia się w Polsce. Mimo boomu edukacyjnego w zakresie edukacji formalnej pozycja Polski w europejskim obszarze uczenia się przez całe życie jest niska. Skupienie niemal całej uwagi i energii na stosunkowo krótkim okresie kształcenia pomiędzy 6 i 24 rokiem życia nie wystarcza do wypracowania pozycji kraju liczącego się w rozwoju gospodarczym i społecznym w skali UE oraz w skali globalnej. Osiągnięcie istotnego postępu w zakresie innowacyjnej gospodarki, nauki, dobrej jakości szkolnictwa wyższego, nowoczesnej administracji publicznej oraz budowy społeczeństwa informacyjnego i obywatelskiego wymaga rozwinięcia na dużą skalę zintegrowanego z procesem pracy „uczenia się przez całe życie”.

W zespolonym wskaźniku uczenia się od 4 do 64 roku życia, zaproponowanym przez Komisję Europejską w toku monitorowania rozwoju edukacji w Europie, Polska (wraz z Bułgarią, Grecją, Rumunią i Słowacją) znajduje się w ostatniej grupie państw UE. Osiągnięcia Polski w zakresie wczesnej edukacji oraz edukacji dorosłych są niskie – nie rekompensuje ich dobrze rozwinięta, przede wszystkim pod względem upowszechnienia, edukacja w szkołach i szkołach wyższych⁵⁵.

⁵⁵ Ze względu na brak niektórych zakresów danych statystycznych zespolony wskaźnik LLL używany przez Komisję Europejską obejmuje uczenie się zorganizowane od 4 do 64 roku życia, w tym dotyczy upowszechnienia edukacji przedszkolnej, edukacji w szkołach i uczelniach oraz uczestnictwa dorosłych w wieku 25-64 lat w kształceniu i szkoleniu (obejmuje zatem duży zakres LLL, jednak nie całość).

Niska pozycja Polski w europejskim obszarze LLL łączy się z małą otwartością edukacji w szkołach i szkołach wyższych na potrzeby gospodarki i społeczeństwa obywatelskiego oraz na kreatywność i innowacyjność. Jest to widoczne na różnych poziomach kształcenia. Edukację przedszkolną cechuje mała elastyczność ofert zwróconych na zróżnicowane potrzeby rodziców. Badania kompetencyjne w szkołach wskazują na zbyt schematyczne podejście do kształcenia (polscy uczniowie gorzej radzą sobie z rozwiązywaniem problemów niż uczniowie z czołówki krajów UE i OECD). W kształceniu wyższym w Polsce eksperci OECD i Banku Światowego odnotowują zjawisko „dryfu akademickiego”. W tej perspektywie wyraźnie widać potrzebę długofalowej polityki LLL i jej ukierunkowania.

Wyzwania dotyczące progów przejścia między etapami uczenia się

Ciągłość uczenia się przez całe życie w Polsce jest przerywana pomiędzy różnymi sposobami i miejscami uczenia się. Pomiedzy edukacją formalną oraz edukacją pozaformalną i uczeniem się nieformalnym istnieją w Polsce progi, które są szczególnie widoczne na tle innych państw UE.

W karierze edukacyjnej i zawodowej osób w Polsce te progi są widoczne zwłaszcza:

- 1) pomiędzy 2 a 3 rokiem życia – jest to próg pomiędzy rodzinną albo instytucjonalną opieką nad małym dzieckiem oraz wychowaniem przedszkolnym; istnieje tu skokowa różnica w uczestnictwie dzieci do 3 roku życia w formach zorganizowanej opieki (a tym samym edukacji): dzieci poniżej 3 roku życia – uczestnictwo na poziomie 2%, 3-latki – 45,7% w roku 2009 (jest to wynik niski w porównaniu do średniej w UE-27 wynoszącej w 2008 r. 76,7%, a w UE-15 – 81,5%); jest to też przejście pomiędzy „opieką” nad dziećmi do 3 roku życia i „edukacją” dzieci od 3 roku życia;
- 2) pomiędzy 5 a 7 rokiem życia – jest to próg pomiędzy edukacją nieobowiązkową i obowiązkową, której przejawem jest znaczące zróżnicowanie uczestnictwa w edukacji 5-latków oraz 6 i 7-latków (uczestnictwo polskich 5-latków jest na jednym z najniższych poziomów w UE, a w uczestnictwie 7-latków Polska nie odbiega od czołówki UE);
- 3) pomiędzy 15 a 16 rokiem życia - jest to próg pomiędzy edukacją jednolitą dla wszystkich oraz podzieloną na tor akademicki i zawodowy, której przejawem jest stosunkowo niskie zróżnicowanie między szkołami w badaniu osiągnięć 15-latków (jedno z najniższych w UE) oraz wysokie zróżnicowanie pomiędzy szkołami w badaniu osiągnięć 16 i 17-latków;
- 4) pomiędzy 24 a 25 rokiem życia - jest to próg pomiędzy ostatnim etapem edukacji formalnej i wejściem na rynek pracy; widoczna jest tu czołowa pozycja Polski w UE w zakresie ograniczenia liczby osób wcześniej kończących naukę i nieuczestniczących w kształceniu i szkoleniu w wieku 18-24 lat oraz bardzo słaba pozycja wśród krajów UE we wskaźniku NEET (relatywnie duża liczba osób w wieku 25-29 lat, niezatrudnionych i nieuczestniczących w kształceniu i szkoleniu).

Jest prawdopodobne, że podobne zróżnicowania występują na dalszych etapach życia – jednak stan porównań międzynarodowych nie pozwala jeszcze na ich dokładną identyfikację. Jedną z takich różnic może występować pomiędzy 55 a 59 rokiem życia – jest to wiek najniższej aktywności zawodowej w Polsce na tle UE-27 (według danych Eurostat z 2009 r.). Biorąc pod uwagę zależność uczenia się dorosłych, w tym zwłaszcza uczenia się pozaformalnego, od aktywności zawodowej, można przewidywać, że w tym okresie zmniejsza się także zdecydowanie aktywność edukacyjna osób dorosłych w Polsce.

Wyzwania dotyczące najslabiej rozwiniętych zakresów uczenia się w Polsce

W toku monitorowania realizacji Strategii Lizbońskiej zdiagnozowane zostały trzy najslabiej rozwinięte zakresy uczenia się przez całe życie w Polsce. Diagnozę tę można podsumować w następującej tabeli:

**Międzyresortowy Zespół do spraw
uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji**

Tabela 8. Najslabiej rozwinięte zakresy uczenia się w Polsce – z uwzględnieniem wskaźników i ocen pochodzących z monitorowania Strategii Lizbońskiej w Polsce

Zakresy uczenia się	Wskaźniki i oceny użyte w raportach UE monitorujących realizację Strategii Lizbońskiej (UE/SL) oraz w raportach innych organizacji międzynarodowych i w ekspertyzach krajowych (w nawiasach zaznaczono źródła)
1. Wczesna opieka i edukacja	<ul style="list-style-type: none"> • najniższy w UE poziom upowszechnienia wychowania przedszkolnego (UE/SL) • mało efektywne inwestowanie w wychowanie przedszkolne: przy najniższym jego upowszechnieniu i nakładach, które w relacji do PKB są wyższe od średniej w UE-19 i OECD (BŚ) • bardzo niski stopień upowszechnienia wychowania przedszkolnego na wsi (m.in. KIP) • jeden z najniższych poziomów upowszechnienia usług opieki nad dziećmi do lat 3 (UE/SL) • niska stopa zatrudnienia kobiet wychowujących dzieci (UE/SL, OECD/Family database), co powiązane jest z niskim uczestnictwem tych kobiet w szkoleniach zawodowych i LLL • najwyższy w UE poziom zagrożenia ubóstwem dzieci (0-17), w tym małych dzieci (UE/SL), co wpływa na obniżenie ich szans edukacyjnych • brak wsparcia wychowania przedszkolnego z budżetu państwa, podobnego, jak w przypadku edukacji formalnej na wyższych poziomach (KIP, raport Polska 2030)
2. Dopasowanie kształcenia i szkolenia do potrzeb gospodarki i rynku pracy	<ul style="list-style-type: none"> • niska jakość programów szkoleniowych i ich dostosowania do potrzeb rynku pracy (UE/SL) • jeden z najniższych w UE poziom wykorzystania ICT w kształceniu szkolnym (UE/SL) • brak tradycji kształcenia praktycznego w szkołach oraz zbyt słabe powiązanie kształcenia w szkołach i szkołach wyższych z potrzebami gospodarki (UE/SL, PL-FOR) • mała elastyczność form kształcenia, zwłaszcza na poziomie wyższym, w tym brak krótkich cykli kształcenia wyższego (OECD, BŚ, KIP) • niska aktywność zawodowa osób poniżej 25. roku życia (KIP); niski wskaźnik zatrudnienia osób w wieku 15-24 lat (UE/SL) • jeden z najwyższych w krajach rozwiniętych procent osób w wieku 25-29 lat niezatrudnionych i nieuczestniczących w kształceniu lub szkoleniu (OECD/EAG) • zbyt selekcyjny charakter kształcenia zawodowego (BŚ) oraz niski poziom kompetencji kluczowych uczniów szkół zawodowych (PISA – opcja krajowa) • niski poziom upowszechnienia usług poradnictwa edukacyjnego i zawodowego przez całe życie (MEN) • wysoki poziom bezrobocia absolwentów (UNDP), najsilniej powiązany z typami szkół (GUS/BAEL), w szczególności szkół zawodowych • niska zatrudnialność absolwentów szkół zawodowych (PL-FOR) • mała progresja uznawania wartości świadectw na rynku pracy od poziomu świadectwa ukończenia szkoły zasadniczej do dyplomu licencjata – istotną wartość pracodawcy przypisują dopiero dyplomowi magistra (PL-FOR, OECD)
3. Uczenie się dorosłych	<ul style="list-style-type: none"> • jeden z najniższych w UE poziom uczestnictwa dorosłych w LLL, w tym przede wszystkim w uczeniu się pozaformalnym - udział dorosłych w uczeniu się formalnym nie odbiega znacznie od średniej w UE, mimo dziedziczonego z okresu PRL niskiego poziomu wykształcenia dorosłych (UE/SL, AES, OECD/EAG) • niski poziom aktywności zawodowej, w tym najniższa w UE stopa zatrudnienia osób starszych i jeden z najniższych wskaźników przeciętnego wieku odejścia z rynku pracy – co powiązane jest z niskim poziomem uczestnictwa w uczeniu się pozaformalnym (UE/SL) • wysokie zróżnicowanie uczestnictwa dorosłych w LLL, w tym silnie powiązane z poziomem wykształcenia - objaw słabo rozwiniętego systemu LLL (UE/SL) • niski poziom inwestowania w szkolenia zawodowe pracowników (UE/SL) • jeden z najwyższych poziomów zagrożenia ubóstwem oraz niski poziom mobilności osób, co powiązane jest z niskim poziomem wykształcenia i uczestnictwa w LLL (UE/SL) • niskie miejsce Polski w Europejskim Zestawieniu Wyników Innowacyjności oraz w Europejskim Indeksie Kreatywności (UE/SL) • brak rozwiniętego systemu walidacji – gdzieśkolwiek istnieją jedynie jego elementy (UE/SL) • niski poziom kompetencji kluczowych dorosłych, zwłaszcza w zakresie kompetencji informatycznych oraz społecznych i obywatelskich (OECD/IALS, UE/SL) • niskie osiągnięcia profesjonalne dorosłych, zwłaszcza w obszarze: administracji publicznej, gospodarki opartej na nowych technologiach, nauki, szkolnictwa wyższego, społeczeństwa informacyjnego (OECD, UNDP, UNDESA, UNCTAD, WEF, Bank Światowy, UE, OECD, IMD)

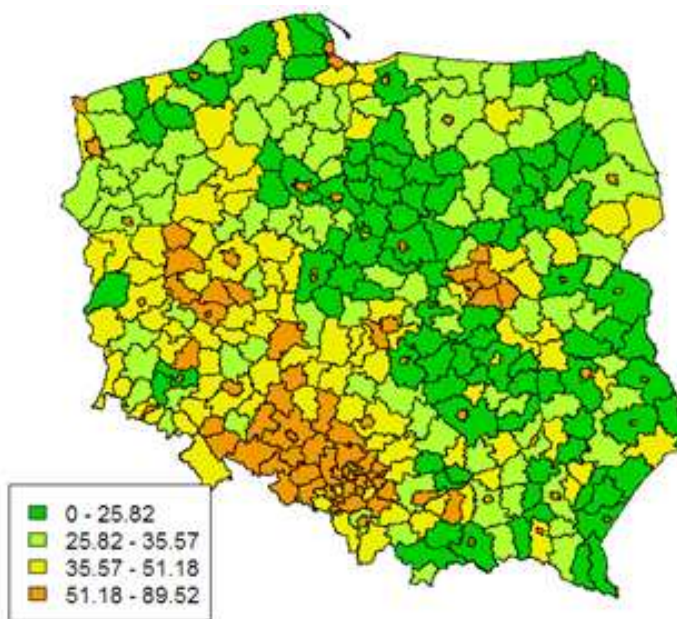
Wyzwania dotyczące różnic między regionami oraz obszarami miejskimi i wiejskimi w uczeniu się

Ciągłość uczenia się w Polsce jest także przerywana w układzie terytorialnym. Niska pozycja Polski w europejskim obszarze LLL wiąże się z istnieniem znacznych różnic między miastami i obszarami wiejskimi oraz między regionami. Potwierdza to niska pozycja konkurencyjna polskich regionów (województw) w Europejskim Indeksie Konkurencyjności Regionów, który w dużej mierze opiera się na wskaźnikach odnoszących się do kompetencji i kwalifikacji osób⁵⁶.

Zróznicowanie terytorialne w warunkach uczenia się widoczne jest już od wczesnego etapu edukacji, tj. od edukacji przedszkolnej. Istotną barierą w rozwoju tej edukacji w Polsce jest organizacja placówek wychowania przedszkolnego w gminach wiejskich i obszarach wiejskich cechujących się rozproszoną siecią osiedleńczą.

Obok przedstawione jest zróznicowanie upowszechnienia wychowania przedszkolnego w powiatach w roku 2007.

Mapa 1. Uczestnictwo dzieci w wieku 3-5 lat w wychowaniu przedszkolnym w powiatach (w procentach), 2007



Źródło: GUS, Bank Danych Regionalnych

Dodatkowe, wybrane wskaźniki zróznicowania terytorialnego uczenia się w Polsce zostały ujęte w aneksie statystycznym do niniejszego dokumentu. Zastrzec jednak należy, że brak nowego typu statystyki dla polityki LLL w Polsce na poziomie krajowym, o czym wspomina się niżej, tym bardziej jest widoczny na poziomie polityki regionalnej.

Wyzwania dotyczące rozwoju polityki opartej na faktach

Nowa polityka LLL opiera się na nowego typu danych, które dotyczą przede wszystkim kompetencji i kwalifikacji osób. Bardzo istotne są dane dotyczące uczenia się innego niż formalne (pozaformalnego i nieformalnego) oraz dane dotyczące grup osób nieobjętych tradycyjną polityką edukacyjną, tj. najmłodszych dzieci, osób pracujących, osób nieaktywnych zawodowo oraz seniorów.

Takie dane nie są w wystarczający sposób zapewniane przez tradycyjny aparat badań statystycznych zwrócony nadal na badanie procesu i warunków edukacji formalnej w szkołach, szkołach wyższych i podobnych instytucjach oraz na dzieci, młodzież i młodsze osoby dorosłe. Niewystarczający zbiór danych jest szczególnie wyraźny w badaniu uczenia się osób najmłodszych oraz efektów uczenia się osób dorosłych, w tym zwłaszcza osób starszych.

⁵⁶ EU Regional Competitiveness Index 2010.

PRZESŁANKI DO DZIAŁANIA - CEL STRATEGICZNY

Przesłanki do działania – konieczność rozwoju szerszej kultury uczenia się w Polsce

W części diagnostycznej niniejszego dokumentu wykazane zostało, że w dotychczasowej transformacji ustrojowej w Polsce główny wysiłek zbiorowy i indywidualny w zakresie uczenia się przez całe życie skierowany był na rozwój edukacji formalnej w jej najbardziej tradycyjnym zakresie, tj. edukacji w szkołach i uczelniach, która trwa zwykle od 6-7 do 18-24 roku życia. Nie może więc dziwić, że w tym zakresie możemy poszczycić się wzrostem kompetencji kluczowych nastolatków, a przede wszystkim znacznym upowszechnieniem kształcenia na poziomie średnim i wyższym.

Dotychczasowy boom edukacyjny nie spowodował jednak poprawy ani w upowszechnieniu uczenia się dorosłych, ani w efektach ich uczenia się, tj. w poziomie kompetencji i kwalifikacji ważnych dla gospodarki opartej na wiedzy oraz dla nowoczesnego społeczeństwa informacyjnego i obywatelskiego.

W diagnozie starano się wykazać, że poziom kompetencji i kwalifikacji dorosłych nie zależy jedynie od poziomu kształcenia w szkołach i szkołach wyższych. Zależy od szerszej kultury uczenia się, której przejawy widać już od najwcześniejszych lat życia, kiedy decydujący wpływ na uczenie się osób najmłodszych mają także osoby dorosłe, czyli rodzice.

Szersza kultura uczenia się, nie ograniczona do szkolnych programów nauczania, jest także ważna podczas edukacji w szkołach i szkołach wyższych. Tymczasem w Polsce edukacja szkolna jest nadal zbyt schematyczna i nastawiona na przeciętność. Potwierdzają to wyniki międzynarodowych badań kompetencji młodzieży (badanie PISA 2006 i 2009). Podobne wnioski można wyciągnąć z wyników egzaminów zewnętrznych oraz z badań reprezentacyjnych, takich jak badania umiejętności III-klasistów i badanie wczesnego nauczania języków. Badania te wykazują, że nauczyciele nie doskonalą indywidualnego podejścia do potrzeb i możliwości uczniów, stosują schematyczne podejście dydaktyczne, a tym samym hamują rozwój samodzielności w uczeniu się już od pierwszych lat pobytu uczniów w szkole. Schematyczne podejście jest kontynuowane aż do poziomu kształcenia wyższego, które nadal w zbyt małym stopniu opiera się na samodzielnej pracy studentów oraz pracy w zespołach.

Potrzeba rozwoju kultury uczenia się widoczna jest zwłaszcza na etapie uczenia się dorosłych. W Polsce uczenie się dorosłych kojarzone jest nadal z kształceniem ustawicznym, w tym ze szkolnymi formami edukacji. Brak jest systemu promocji, identyfikacji, oceny i doceniania efektów uczenia się w pracy (zwłaszcza w czołowych sektorach gospodarki i w czołowych firmach) oraz w zaangażowaniu w organizacjach obywatelskich. Brak jest także ambicji na szerszą skalę, by uczenie się w pracy, w powiązaniu ze stałym szkoleniem i doskonaleniem zawodowym, mogło być równoważne w efektach z kształceniem formalnym na wyższych poziomach.

Należy zaznaczyć, że w ostatnich latach są planowane i wdrażanie zmiany spójne z przedstawionymi przesłankami do działania. Zaliczyć do nich można przede wszystkim wdrażanie zmian w podstawach programowych wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego od września 2009 r. oraz projekt zmian w szkolnictwie wyższym zakładający m.in. większą wolność programową uczelni, przewidujący likwidację obowiązujących obecnie centralnych standardów kształcenia i zastąpienie ich podejściem opartym na efektach kształcenia. Zaliczyć do nich można także projekt nowej organizacji form opieki nad najmłodszymi dziećmi, która ma zastąpić mało efektywną organizację tej opieki ograniczoną do form przewidzianych w systemie ochrony zdrowia.

Wymienione przesłanki prowadzą do zaproponowania następującego celu strategicznego oraz celów operacyjnych.

Cel strategiczny

Polityka na rzecz uczenia się przez całe życie stawia osobę uczącą się w centrum zainteresowania. W związku z tym, cel strategiczny odnosi się wprost do osób uczących się.

Dzieci i młodzież dobrze przygotowane do uczenia się przez całe życie oraz osoby dorosłe poszerzające i uzupełniające swoje kompetencje i kwalifikacje odpowiednio do stojących przed nimi wyzwań w życiu zawodowym, społecznym i osobistym.

Cele powiązane

Stałe podnoszenie kompetencji i kwalifikacji osób powinno przyczynić się do realizacji celów społecznych powiązanych upowszechnieniem praktyki uczenia się przez całe życie.

Wzrost konkurencyjności polskiej gospodarki oraz oparcie jej na wiedzy.

Wzrost mobilności osób uczących się i pracujących, w tym gotowości do zmiany wykonywanego zawodu na każdym etapie kariery.

Zwiększenie aktywności zawodowej i społecznej.

Zasady horyzontalne

Polityka na rzecz uczenia się przez całe życie w realizacji swoich celów stosuje horyzontalne zasady ważne wszędzie tam, gdzie tworzą się kompetencje i kwalifikacje osób. Zasady te stosuje się z uwzględnieniem specyfiki terytorialnej kraju i jednostek samorządu terytorialnego oraz specyfiki sektorów, w których tworzą się kompetencje i nadaje się kwalifikacje. Obejmują one wszystkie strategie rozwoju w częściach dotyczących kompetencji i kwalifikacji niezbędnych do wykonywania zadań w ich obszarach (szerzej opisane w aneksie nr 1).

- 1) **Docenianie uczenia się w różnych formach i miejscach – ważny jest każdy rodzaj uczenia się, nie tylko kształcenie w szkole i w wyższej uczelni.**
- 2) **Otwarcie uczenia się na wszystkich – uczenie się dotyczy wszystkich, a nie tylko uczniów, studentów i słuchaczy kursów dla dorosłych.**
- 3) **Otwarte podejście do kwalifikacji – ocena i uznawanie efektów uczenia się niezależnie od tego gdzie, jak i kiedy ono zachodziło.**
- 4) **Rozwijanie partnerstwa na rzecz uczenia się przez całe życie – otwarte podejście do uczenia się wymaga partnerskiej współpracy wielu podmiotów i organizatorów.**
- 5) **Ułatwianie nowych ścieżek kariery – przygotowanie osób uczących się do zmian w karierze zawodowej i społecznej na dowolnym jej etapie.**
- 6) **Postawienie osoby w centrum zainteresowania – cele polityki i ocena ich osiągnięcia dotyczy bezpośrednio osób, a nie instytucji lub systemów.**
- 7) **Efektywne inwestowanie w uczenie się – uwzględnia interes osoby uczącej się polegający na dostępie do dobrej jakości usług wspierających uczenie się ułatwiające karierę zawodową i społeczną.**

CELE OPERACYJNE I KIERUNKI INTERWENCJI

Wzrost poziomu efektów uczenia się, zakładany w celu strategicznym, wymaga podjęcia działań zorientowanych na poprawę jakości kompetencji i kwalifikacji. Jakość ta definiowana jest w świetle wymogów nowoczesnego społeczeństwa obywatelskiego akcentującego autonomiczność, odpowiedzialność i kreatywność osób oraz wymogów innowacyjnej gospodarki – z uwzględnieniem funkcjonowania społeczeństwa i gospodarki w kontekście europejskim i globalnym.

Relatywnie dobry stan edukacji formalnej na poziomie kształcenia średniego, a zwłaszcza wyższego w Polsce, nie przynosi dotychczas tak rozumianych efektów jakościowych. W ostatniej dekadzie nie wzrósł odsetek uczniów osiągających wysoki poziom kompetencji w podstawowych dziedzinach, takich jak czytanie, matematyka i nauki przyrodnicze. Nie poprawiła się także pozycja polskich uczelni w Europie i na świecie, mimo wyraźnej, na tle krajów rozwiniętych, przewagi długich cykli kształcenia wyższego w Polsce oraz upowszechnienia tytułu magistra. Znacząco nie poprawiła się także pozycja polskiej nauki oraz gospodarki opartej na nowych technologiach.

Ponadto, duża liczba młodzieży uczącej się na poziomie kształcenia średniego i wyższego nie przynosi dotychczas efektów w upowszechnianiu uczenia się dorosłych (szczyt wyżu demograficznego z roku 1983 opuścił już szkoły, uczelnie i funkcjonuje od kilku lat na rynku pracy). Także poziom usług w dziedzinach, w których istotny jest udział pracowników z wykształceniem wyższym, nie wykazuje oznak wyraźnej poprawy. Szczególnie widoczne to jest w zakresie administracji publicznej, której poziom mierzony jest od wielu lat przez największe organizacje międzynarodowe (niektóre wskaźniki przytoczono na str. 30).

W związku z tym, w niniejszej strategii zakłada się położenie szczególnego nacisku na osiąganie celów jakościowych – definiowanych, jak wskazano wyżej, w świetle wymogów nowoczesnego społeczeństwa obywatelskiego i innowacyjnej gospodarki.

Cel 1. Kreatywność i innowacyjność osób

Cel 2. Przejrzysty i spójny krajowy system kwalifikacji

Cel 3. Różnorodna i dostępna oferta form wczesnej opieki i edukacji

Cel 4. Kształcenie i szkolenie dopasowane do potrzeb gospodarki i zmian na rynku pracy

Cel 5. Środowisko pracy i zaangażowania społecznego sprzyjające upowszechnieniu uczenia się dorosłych

Dwa pierwsze cele dotyczą całego obszaru uczenia się, w tym wszystkich obszarów strategii rozwoju w części dotyczącej kompetencji i kwalifikacji osób. Pierwszy, zorientowany jest na wzmocnienie działań mających wywołać wzrost innowacyjności i kreatywności osób. Procesy edukacyjne promujące kreatywność i innowacyjność powinny być spójne z systemami identyfikacji, oceny i uznawania efektów uczenia się, tj. nadawania im statusu kwalifikacji. Mają to podkreślić działania zorientowane na osiągnięcie drugiego celu. Drugi cel dotyczy wszystkich kwalifikacji występujących w Polsce.

Ostatnie trzy cele są odpowiedzią na diagnozę najsłabiej rozwiniętych obszarów uczenia się w Polsce, to znaczy: wczesnej opieki i edukacji w okresie poprzedzającym obowiązkowe kształcenie (cel 3), dostosowania kształcenia i szkolenia do potrzeb gospodarki (cel 4) oraz uczenia się dorosłych (cel 5).

CEL 1: Kreatywność i innowacyjność osób

Kreatywność nie tylko sprzyja samorealizacji, lecz także jest podstawowym źródłem innowacyjności, ta zaś jest uznawana za jedną z głównych sił napędowych zrównoważonego rozwoju gospodarczego. Kreatywność i innowacyjność są kluczowe dla rozwoju przedsiębiorstw i dla konkurencyjności Polski w Europie i na świecie.

Tymczasem, bezpośrednie wskaźniki dotyczące kompetencji młodzieży w Polsce oraz pośrednie dane dotyczące kompetencji osób dorosłych, w tym studentów, wskazują na **niezadowolający, na tle UE i OECD, poziom kreatywności i innowacyjności**.

Przewaga odtwórczego myślenia utrwalana jest od pierwszych lat kształcenia. Ilustrują to między innymi badania sposobu nauczania matematyki na etapie edukacji wczesnoszkolnej oraz wczesnego nauczania języków⁵⁷. Efekty zbyt schematycznego sposobu nauczania w polskich szkołach odśladają m.in. badania PISA (zob. str. 19). W szkołach tradycyjnie dominuje – choć wdrażanie nowej podstawy programowej dominację tą będzie osłabiać – model kształcenia oparty o egzekwowanie wiedzy faktograficznej, promujący odtwarzanie ustalonych doktryn i taksonomii zjawisk oraz mechaniczne stosowanie podanych algorytmów zamiast samodzielnej analizy i twórczego poszukiwania rozwiązań. Również na poziomie studiów wyższych znacznie większy nacisk kładzie się na przekazywanie i egzekwowanie, niekiedy wąsko rozumianej, wiedzy przedmiotowej niż na doskonalenie kluczowych kompetencji ogólnych – analitycznych, badawczych, komunikacyjnych, społecznych – studentów. Kształcenie i szkolenie w placówkach dla dorosłych powiela wzory stosowane w szkołach i na uczelniach. Także w uczeniu się dorosłych w pracy sytuacja się powtarza – wiele firm, zwłaszcza małych i średnich, które dominują na polskim rynku, nie opiera swojego rozwoju na innowacyjnej wiedzy, z opóźnieniem stosuje się upowszechnione w skali europejskiej i globalnej nowoczesne metody informacji i komunikacji.

Opisana sytuacja wymaga zmiany podejścia do kształcenia w szkołach i uczelniach oraz do kształcenia i szkolenia dorosłych oraz uczenia się w pracy. Należy konsekwentnie wdrożyć i kontynuować reformę programową kształcenia ogólnego, mając na celu definitywne odejście od modelu kształcenia promującego zapamiętywanie bez zrozumienia i stosowanie schematów na rzecz modelu promującego samodzielne zdobywanie informacji, krytyczne ich przetwarzanie, identyfikowanie problemów i szukanie indywidualnych strategii ich rozwiązywania. Na poziomie szkolnictwa wyższego należy wprowadzić takie zmiany programowe i organizacyjne, które wymuszają odejście od nauczania ściśle dziedzinowego/zawodowego w stylu faktograficznym na rzecz modelu, który łączy kształcenie dziedzinowe (analityczno-krytyczne) i zawodowe (praktyczne) z doskonaleniem szerokiego spektrum kompetencji kluczowych. W przeciwnym razie, uczniów, którzy przeszli pełen cykl kształcenia w zreformowanej szkole, czeka jeszcze dobitniej niż dziś odczuwane rozczarowanie stylem kształcenia na uczelniach, a kompetencje, które nabyli, mogą ulec uwstecznieniu.

Jednocześnie ze zmianami programowymi i organizacyjnymi podejście do kształcenia w szkołach i uczelniach powinno stać się bardziej **otwarte na dobre przykłady uczenia się innego niż formalne**. Uczenie się tego typu szybciej dostosowuje się do zmian w społeczeństwie i w gospodarce – nie wymaga długotrwałych procedur tworzenia i zatwierdzania programów kształcenia, ich wdrażania, doskonalenia nauczycieli, rozwoju nadzoru nad ich realizacją i, w końcu, rozwoju systemu oceny efektów kształcenia, w tym oceny zewnętrznej.

⁵⁷ Hamowanie myślenia matematycznego małych uczniów opisane jest w raporcie z badań dotyczących umiejętności III-klasistów - M.Dąbrowski: *Pozwólmy dzieciom myśleć!* Warszawa, 2007. Wczesne nauczanie języków jest przedmiotem badania pn. Wczesne Uczenie się Języków w Europie (Early Language Learning in Europe - ELLiE). Wyniki tego badania zostały przedstawione na konferencji w Warszawie w dniach 26-29.10.2010.

W warunkach szybkiego rozwoju gospodarki rośnie zwłaszcza wartość **uczenia się pozaformalnego**, tj. uczenia się w środowisku pracy, towarzyszącego wytwarzaniu coraz bardziej złożonych produktów i usług. Instytucje edukacji formalnej powinny być otwarte na ten rodzaj uczenia się, w którym, na co dzień ludzie przygotowują się do trudno przewidywalnych zmian i odpowiednio planują działalność, rozwiązują problemy oraz pracują w zespołach. Tymczasem, w tradycyjnej szkole, także w szkole wyższej, postępuje się odwrotnie – uczniowie i studenci funkcjonują w bezpiecznym i przewidywalnym otoczeniu, najczęściej słuchają i powtarzają treści kształcenia za nauczycielem lub podręcznikiem, najczęściej też na zajęciach „patrzą sobie na plecy” i mało mają okazji do prawdziwej pracy zespołowej. W systemie edukacji należy relatywnie zmniejszyć wagę zajęć prowadzonych w systemie klasowo-lekcyjnym (w szkole) i wykładowym (na uczelni) na rzecz zajęć w małych grupach, a także, szczególnie w szkole wyższej, zdecydowanie podnieść udział, znaczenie i rygorizm oceny pracy własnej studenta (praca w bibliotece, częste i rzetelnie oceniane indywidualne zadania analityczne, a na ich podstawie prace pisemne lub prezentacje ustne; projekty zespołowe nastawione na twórcze i samodzielne zdefiniowanie i zrealizowanie zadań, również zawodowych/praktycznych).

Kształcenie i szkolenie promujące kreatywność i innowacyjność powinno **łączyć indywidualne podejście do uczniów, studentów i słuchaczy kursów dla dorosłych z rozwijaniem zdolności do pracy zespołowej**. Indywidualizacja zajęć w instytucjach edukacyjnych finansowanych ze środków publicznych, z konieczności organizujących zajęcia w większych grupach, nie ogranicza się do relacji: nauczyciel – grupa uczniów, studentów lub słuchaczy. Skuteczna indywidualizacja kształcenia w większych grupach opiera się na wykorzystywaniu również relacji: uczeń – uczeń (student- student, słuchacz- słuchacz). W różnych fazach cyklu kształcenia i szkolenia oraz w różnych momentach codziennego życia instytucji edukacyjnych, uczniowie (studenci, słuchacze) sami wytwarzają między sobą relacje edukacyjne – ucząc się od siebie nawzajem. Takie relacje można i należy wprowadzać w ramach strategii edukacyjnej już od pierwszych dni pobytu małych uczniów w szkole. W sposobie ich uczenia należy unikać zbytniego rozgraniczania tradycyjnie organizowanej nauki (siedzenia w ławkach szkolnych i słuchania nauczyciela), od zabawy i rekreacji, która w przeważającej części opiera się na działaniach zespołowych.

Efekt wzajemnego uczenia się można wywołać już na wstępnym etapie edukacji w szkole. Tym bardziej musi on być wkomponowany w strategię kształcenia szkolnego w przypadku młodzieży. **Szkoła i uczelnia przygotowujące młodzież do samodzielności, odpowiedzialności**, powinny rozwijać kreatywność i nastawienie innowacyjne przez stosowanie w szerszym wymiarze organizacji zajęć i dydaktyki zorientowanej na **aktywne i praktyczne uczenie się**.

Organizacja zajęć, podobna do stosowanej w typowych klasach szkolnych, powinna być stopniowo uzupełniana, a także częściowo zamieniana, na wykonywanie projektów edukacyjnych w zespołach, samodzielną pracę w szkole i na zewnątrz (rzetelnie rozliczaną w zespole oraz przez nauczyciela), opiekę tutorską (indywidualny kontakt nauczyciela z uczniami), prace w zespołach na zewnątrz szkoły (u pracodawców, w organizacjach pozarządowych, instytucjach publicznych), w zajęciach typu audytorium (w grupach liczniejszych niż typowa klasa), zajęcia w grupach internetowych. Uczniowie i studenci powinni zapoznawać się praktycznie z rynkiem pracy i ze zorganizowaną działalnością społeczną przed opuszczeniem szkół, a im są starsi, tym bardziej powinno to mieć charakter zbliżony do stażu w zakładzie pracy (organizacji społecznej). Podstawą indywidualizacji procesu kształcenia powinny być **indywidualne plany kształcenia** opracowywane dla każdego ucznia, studenta i słuchacza z osobna, przy jego udziale, a w przypadku uczniów niepełnoletnich, także jego rodziców. Umiejętne planowanie zajęć ze zróżnicowanym nakładem pracy nauczycieli (zajęcia w zespołach, zajęcia samodzielne, zajęcia w innych instytucjach, audytorium) może pozwolić na wygospodarowanie środków na szersze planowanie i stosowanie indywidualnej pracy nauczycieli z uczniami, studentami i słuchaczami.

Stosowanie metod uczenia się aktywnego i praktycznego wymaga **stałej oceny i korekty treści kształcenia i szkolenia**. Polska szkoła (również szkoła wyższa) ma długą tradycję oceniania poziomu

edukacji na podstawie obszerności programów nauczania – im bogatsza treść realizowanych programów, tym wyższy wydaje się poziom nauczania. Taka metoda oceniania nie uwzględnia jednak realnej wiedzy i umiejętności tych, którzy się według danego programu kształcą. Badania poziomu kompetencji osób pokazują, że bardziej nasycone treściami programy kształcenia i szkolenia, niekoniecznie są bardziej efektywne. Przy konstruowaniu programów nauczania należy zatem odejść od kryterium ich (akademicko rozumianej) „kompletności”, co, w wielu przypadkach, oznaczać będzie „odchudzenie” treści obowiązkowego kształcenia. Z drugiej jednak strony, należy zdecydowanie podnieść (szczególnie w szkołach wyższych) poziom wymagań, co do efektów uczenia się, co oznacza znacznie uważniejszą ocenę poziomu rzeczywistego zrozumienia materiału i jego implikacji, jakości (logicznej, analitycznej, faktograficznej, metodologicznej, językowej) prac pisemnych, jakości wykonania zadań praktycznych i technicznych itp. Należy również podnieść poziom wymagań, co do terminowości wykonywania zadań przez uczniów i studentów, ich samodzielności oraz uczciwości. Zmiany te, wprowadzone jednocześnie, pozwolą „urealnaczyć” programy kształcenia i dostosować je do rzeczywistych możliwości uczniów i studentów, a jednocześnie pozwolą znacznie lepiej kształcić oczekiwane przez pracodawców i pożądane z punktu widzenia wychowania obywatelskiego kluczowe umiejętności i postawy uczniów i studentów.

W związku z tym, ocena i korekta treści programu kształcenia wymaga nie tylko uwzględnienia punktu widzenia specjalistów z danej dziedziny nauczanej wiedzy, ale także punktu widzenia potrzeb i możliwości osób korzystających z kształcenia i szkolenia w kontekście wymagań związanych ze zdobywanymi kwalifikacjami. **Treści kształcenia i szkolenia powinny więc być ustalone w partnerskim dialogu** pomiędzy przedstawicielami odpowiednich dziedzin wiedzy, przedstawicielami pracodawców, pracodawców, a w pewnym zakresie także samych uczących się (rodziców, w przypadku osób niepełnoletnich). **Treści zarówno kształcenia, jak i szkolenia, powinny być formułowane w języku efektów uczenia się ważnych dla gospodarki oraz społeczeństwa obywatelskiego i informacyjnego.**

Wzrostowi kreatywności i innowacyjności osób uczących się sprzyja także elastyczna oferta modułowych programów kształcenia i szkolenia, atrakcyjna szczególnie dla osób dorosłych, umożliwiająca zindywidualizowanie ścieżki uzyskiwania kompetencji i kwalifikacji, z uwzględnieniem zainteresowań i dotychczasowych osiągnięć uczestników edukacji, w konfrontacji z potrzebami gospodarki.

Pożądane z punktu widzenia celów polityki LLL zmiany modelu kształcenia i szkolenia wymagają także korekty systemu oceny osiągnięć osób uczących się. W szczególności stałemu monitorowaniu muszą podlegać standaryzowane testy egzaminacyjne, które sprzyjają niekorzystnej tendencji **nauczania „pod testy”**. Testy egzaminacyjne powinny odpowiadać standardom badań kompetencyjnych, tj. powinny badać wykorzystanie wiedzy i umiejętności w sytuacjach innych niż nauka w szkole lub na kursie, a tym samym zawierać elementy nieprzewidywalne (podobnie jak w życiu społecznym i zawodowym). Powinny być też przygotowywane profesjonalnie przez wyspecjalizowane podmioty, z wykorzystaniem najlepszych praktyk w UE i na świecie.

Strategiczne kierunki interwencji dotyczące CELU 1

1.1. Dostosowywanie treści oraz metod kształcenia i szkolenia do promowania kreatywności i innowacyjności:

- indywidualizacja kształcenia i szkolenia – dostosowywanie metod nauczania do indywidualnych potrzeb i cech osób uczących się,
- stopniowe wprowadzanie indywidualnych programów na wszystkich poziomach kształcenia i szkolenia, ze szczególnym uwzględnieniem indywidualnie dobieranych treści kształcenia na dwa lata przed ukończeniem kształcenia ponadgimnazjalnego,

- upowszechnienie modelu indywidualnego toku kształcenia na studiach wyższych (swobodny dobór przedmiotów z oferty wydziału i całej uczelni przez studenta, przy zachowaniu niezbędnego minimum programowego dla danego kierunku oraz, w uzasadnionych przypadkach, wymagań wstępnych i reguł następstwa przedmiotów),
- łączenie indywidualizacji z pracą zespołową – ograniczanie typowego wzoru nauczania z nauczycielem, w roli głównej na rzecz wzajemnego uczenia się w zespołach realizujących zadania i projekty, większe wykorzystywanie w procesie kształcenia i szkolenia interakcji edukacyjnych pomiędzy osobami uczącymi się w zespołach (najefektywniej uczymy się ucząc innych),
- pełne wdrożenie i kontynuacja reformy programowej kształcenia ogólnego, mającej na celu definitywne odejście od modelu kształcenia promującego zapamiętywanie i aplikację schematów na rzecz modelu promującego samodzielne zdobywanie informacji, krytyczne ich przetwarzanie, identyfikowanie problemów i szukanie indywidualnych strategii ich rozwiązywania,
- relatywne zmniejszenie w systemie edukacji wagi zajęć prowadzonych w systemie klasowo-lekcyjnym (w szkole) i wykładowym (na uczelni) na rzecz zajęć w małych grupach, a także, szczególnie w szkole wyższej, zdecydowane podniesienie wymiaru czasowego i znaczenia pracy własnej studenta (praca w bibliotece, częste i rzetelnie oceniane indywidualne zadania analityczne, prace pisemne lub prezentacje ustne, projekty zespołowe nastawione na twórcze i samodzielne zdefiniowanie i zrealizowanie zadań, również zawodowych/praktycznych),
- stała ocena i ewentualna korekta podstaw programowych oraz rewizja programów nauczania na uczelniach pod kątem eliminowania nadmiernej obszerności treści kształcenia wraz z jednoczesnym podniesieniem oczekiwań co do efektów uczenia się (wiedzy, umiejętności i postaw) osiągniętych przez uczniów i studentów,
- różnicowanie źródeł wiedzy – pomaganie osobom uczącym się w samodzielnym korzystaniu z wielu źródeł wiedzy, z wykorzystaniem nowych technologii informacyjnych i komunikacyjnych (ICT), dostępnych również poza szkołą,
- rozwijanie metod uczenia się aktywnego i praktycznego na wszystkich poziomach kształcenia i szkolenia (od uczenia się przez zabawę na wczesnym etapie kształcenia do udziału w projektach gospodarczych i społecznych na końcowym etapie kształcenia średniego i w dalszych etapach kształcenia i szkolenia),
- ustanowienie tradycji partnerskiego dialogu w kształtowaniu treści kształcenia i szkolenia na wszystkich etapach z udziałem przedstawicieli specjalistów w zakresie określonych dziedzin wiedzy, pracodawców, pracobiorców, społeczeństwa obywatelskiego i osób uczących się (lub ich rodziców).

1.2. Wprowadzanie form organizacyjnych kształcenia umożliwiających indywidualizację pracy z uczniami oraz szersze otwarcie na uczenie się inne niż formalne:

- zajęcia z tutorem,
- zajęcia w zespołach organizowanych w szkołach,
- uczenie się na odległość, w tym zajęcia w formie *on-line*,
- zajęcia organizowane na zewnątrz – u pracodawców, w organizacjach społecznych, instytucjach publicznych, samorządach,
- planowane uczenie się samodzielne w szkole i na zewnątrz,
- zajęcia w dużych grupach, np. audytorium, w grupach internetowych.

1.3. Dostosowywanie systemów oceniania kompetencji osób do promowania kreatywności i innowacyjności:

- przeorientowanie oceny osiągnięć uczących się z nastawienia na powierzchowne sprawdzanie stopnia przyswojenia danych treści kształcenia na rzecz głębszej oceny zdolności rozwiązywania problemów, także w zespole oraz stopnia przygotowania do uczenia się przez całe życie,
- rzetelniejsza i bardziej wymagająca ocena efektów uczenia się w szkołach i uczelniach – poziomu rzeczywistego zrozumienia materiału i jego implikacji, jakości (logicznej, analitycznej, faktograficznej, metodologicznej, językowej) prac pisemnych, jakości wykonania zadań praktycznych i technicznych; podniesienie wymagań, co do terminowości wykonywania zadań przez uczniów i studentów, ich samodzielności i uczciwości.

1.4. Przygotowywanie nauczycieli, nauczycieli akademickich i osób prowadzących szkolenia do stosowania metod i form organizacyjnych sprzyjających kreatywności i innowacyjności:

- kształcenie i doskonalenie nauczycieli, nauczycieli akademickich i osób prowadzących szkolenia do nowego modelu kształcenia i szkolenia, ze szczególnym uwzględnieniem przygotowania praktycznego do nauczania na rzecz uczenia się przez całe życie,
- wdrażanie mechanizmów awansu zawodowego nauczycieli, nauczycieli akademickich i osób prowadzących szkolenia, uwzględniających efekty pracy mierzone wzrostem poziomu kompetencji uczestników edukacji,
- promowanie sposobów identyfikacji, oceniania efektów działań i doceniania pracowników wykonujących zadania szkoleniowe w ramach systemu uczenia się w miejscu pracy.

1.5. Kreowanie liderów kreatywności i innowacyjności w uczeniu się przez całe życie:

- określanie wzorów aktywnego uczenia się oraz rozwiązań innowacyjnych i kreatywnych w uczeniu się dzieci, młodzieży szkolnej, studentów i dorosłych, m.in. z wykorzystaniem wzorów europejskich,
- promowanie modelowych rozwiązań w organizacji i dydaktyce kształcenia i szkolenia, sprzyjających rozwojowi kreatywności i innowacyjności,
- promowanie najlepszych wzorów edukacji pozaformalnej – szybko reagującej na pojawiające się potrzeby wynikające z rozwoju zaawansowanych projektów gospodarczych, w tym złożonych produktów i usług,
- promowanie polskich wzorów innowacyjności i kreatywności w Europie.

1.6. Tworzenie nowej polityki opartej na faktach:

- tworzenie tradycji stałej oceny rozwoju kształcenia i szkolenia z wykorzystaniem reprezentacyjnych badań kompetencji w najważniejszych zakresach (krajowy odpowiednik badania PISA), na podstawie partnerskiej współpracy przedstawicieli środowisk naukowych, pracodawców, pracobiorców, osób uczących się i społeczeństwa obywatelskiego,
- wzmocnienie systemu analiz i prognoz zapotrzebowania na kwalifikacje gospodarce, w tym prognozowania popytu na kwalifikacje uwzględniającego prognozy w obszarze UE,
- rozwijanie zaplecza badawczego dla polityki LLL, zwłaszcza w kontekście potrzeb gospodarki i rynku pracy,
- rozwijanie systemu komunikacji i upowszechniania informacji z zakresu edukacji i szkoleń oraz ich powiązań z gospodarką i rynkiem pracy.

CEL 2: Przejrzysty i spójny krajowy system kwalifikacji

W Polsce nabywanie i nadawanie kwalifikacji dokonuje się w trzech różnych obszarach:

- 1) w systemie oświaty, łącznie z systemem kształcenia dorosłych w placówkach działających w ramach tego systemu, tj. szkół dla dorosłych oraz placówek kształcenia ustawicznego, placówek kształcenia praktycznego, ośrodków doksztalcania i doskonalenia zawodowego,
- 2) w systemie szkolnictwa wyższego,
- 3) na rynku pracy – w różnych instytucjach mających uprawnienia do nadawania kwalifikacji.

Z powodu **niedopasowania formalnych kwalifikacji do potrzeb gospodarki**, w tym zwłaszcza w dynamicznie rozwijających się sektorach gospodarki, na rynku pracy istnieją **kompetencje niemające formalnego statusu, uznawane jednak przez pracodawców** – na podstawie własnego rozeznania ich użyteczności. Natomiast formalne kwalifikacje, nie zawsze są cenione przez pracodawców (przykładem jest tu poziom kwalifikacji licencjata – zob. diagnoza na str. 16).

W rozczłonkowanym systemie kwalifikacji nie było jednorodnego opisu kwalifikacji oraz wspólnych, ponadsektorowych miar wartości (poziomu) kwalifikacji. Określone miary poziomów kwalifikacji ustalone są odrębnie w systemach oświaty oraz szkolnictwa wyższego. Kwestia miar kwalifikacji nabywanych na rynku pracy oraz wspólnego układu odniesienia dla wszystkich kwalifikacji pozostaje otwarta.

W takiej sytuacji utrudnione jest porównywanie wartości kwalifikacji zdobywanych w ramach różnych obszarów, struktur i instytucji nadających kwalifikacje według własnych kryteriów i procedur oraz uznawania kompetencji nabywanych w inny niż formalny sposób.

Brak przejrzystego systemu kwalifikacji utrudnia mobilność osób uczących się i zdobywających kwalifikacje w różnych obszarach. W razie zmian w karierze edukacyjnej lub zawodowej oraz potrzeby lub konieczności przechodzenia do innego rodzaju pracy (zawodu) osoby muszą pokonywać od początku wszystkie etapy uzyskiwania kwalifikacji, często niezależnie od kwalifikacji nabytych wcześniej i gdzie indziej.

Problem ten nie dotyczy tylko Polski. Wraz z rozwojem integracji europejskiej, a zwłaszcza z jej przyspieszeniem w ostatniej dekadzie, dotyczy on całej Unii Europejskiej, której założeniem jest m.in. **swobodny przepływ osób**. Dla ułatwienia przepływu osób utworzono nowe narzędzie porównywania kwalifikacji – Europejskie Ramy Kwalifikacji. Mają one ułatwić porównywanie kwalifikacji nabywanych w różnych krajach oraz w różnych systemach edukacji i sektorach gospodarki.

W związku z tym, że w Europie historycznie ukształtowały się bardzo zróżnicowane ścieżki kariery edukacyjnej i zawodowej, w ramach prac nad Europejskimi Ramami Kwalifikacji zrezygnowano z prób harmonizacji tych ścieżek (harmonizacja taka ogranicza się jedynie do stosunkowo niewielkiej liczby zawodów regulowanych). Ponadto, zrezygnowano ze szczegółowego porównywania różnic pomiędzy tymi ścieżkami. Europejskie Ramy Kwalifikacji oddzielono od procesów kształcenia i szkolenia. Skutkuje to tym, że żaden z obszarów, w którym nadawane są kwalifikacje (oświata, szkolnictwo wyższe, rynek pracy) nie ma wyłączności nadawania kwalifikacji na określonych poziomach. Dotyczy to także szkolnictwa wyższego – stopnie licencjata, magistra i doktora nie tworzą obecnie w UE jedynej podstawy do zaliczenia danych kwalifikacji do najwyższych poziomów w Europejskich Ramach Kwalifikacji. Do poziomów tych mogą aplikować także osoby uczestniczące w zaawansowanych szkoleniach zawodowych organizowanych poza szkolnictwem wyższym oraz w zaawansowanych projektach gospodarczych zakładających wysoki poziom kompetencji ich realizatorów – niezależnie od poziomu ich formalnego wykształcenia.

Takie uzgodnienie leży u podstaw zmodyfikowanego celu strategii Europa 2020 w zakresie „wykształcenia” – dotyczy on upowszechnienia wykształcenia wyższego **lub równoważnego** wśród osób w wieku 30-34 lat na poziomie co najmniej 40%.

Współpraca europejska w zakresie ram kwalifikacji powinna dotyczyć nie tylko odniesienia poziomów ustalonych w krajowych systemach kwalifikacji do ERK i wpisywania na nowych świadectwach kwalifikacyjnych w każdym z krajów odniesień do ERK (od 2012 r.), ale także **stosowania podejścia opartego na efektach uczenia się** w głównych elementach składowych krajowego systemu kwalifikacji, tj. w:

- 1) programowaniu treści kształcenia i szkolenia pod kątem potrzeb rynku pracy i społeczeństwa obywatelskiego,
- 2) procedurach oceny i uznawania efektów uczenia się niezależnie od formy, miejsca i czasu uczenia się,
- 3) procedurach zapewniania jakości edukacji,
- 4) standardach opisu kwalifikacji ułatwiających porównywanie ich wartości,
- 5) procedurach zapewniających możliwość gromadzenia i przenoszenia (akumulacji i transferu) osiągnięć w procesie dochodzenia do kwalifikacji.

Współpraca europejska na podstawie ustaleń dotyczących ERK będzie skuteczna jedynie wtedy, gdy podejście, oparte na efektach uczenia się, będzie powszechnie zastosowane w **krajowych systemach kwalifikacji**.

Sukces wdrożenia Krajowych Ram Kwalifikacji, stanowiących element krajowego systemu kwalifikacji, opiera się na przeprowadzeniu koniecznych zmian i wprowadzeniu nowych rozwiązań mających zapewnić systemowi kwalifikacji spójność i przejrzystość. Aby to osiągnąć, system musi zawierać sformułowane powyżej niezbędne elementy składowe, które stanowią równocześnie strategiczne kierunki interwencji dla CELU 2 określonego w niniejszym dokumencie.

Strategiczne kierunki interwencji dotyczące CELU 2

- 2.1. Opracowanie i wdrożenie nowego instrumentu systematyzowania kwalifikacji z różnych sektorów w Polsce i porównywania ich z kwalifikacjami w państwach UE (Krajowe Ramy Kwalifikacji) zgodnie z zasadami stanowiącymi Europejskie Ramy Kwalifikacji.
- 2.2. Programowanie treści kształcenia i szkolenia na wszystkich poziomach pod kątem wymagań oczekiwanych w gospodarce i społeczeństwie obywatelskim:
 - rozwijanie systemowej współpracy z przedstawicielami partnerów społecznych i organizacji społecznych w określaniu wymagań, którym podporządkowane będą treści kształcenia i szkolenia,
 - rozwijanie zasobów informacji zawodoznawczej na potrzeby projektowania treści kształcenia i szkolenia zawodowego.
- 2.3. Wprowadzanie procedur oceny i uznawania osiągnięć osób uczących się pod kątem efektów uczenia się, tj. niezależnie od miejsca, sposobu i czasu uczenia się, kształcenia i szkolenia (stosowanie otwartego podejścia do nadawania kwalifikacji):
 - dostosowanie procedur egzaminacyjnych na wszystkich poziomach kształcenia i szkolenia do oceny kompetencji, niezależnie od okoliczności kształcenia i szkolenia,

- tworzenie systemu uznawania kompetencji nabytych poza uczeniem się formalnym,
 - włączanie przedstawicieli partnerów społecznych i organizacji społecznych do monitorowania zgodności systemów egzaminacyjnych i nadawania kwalifikacji z podejściem opartym na efektach uczenia się.
- 2.4. Standaryzowanie opisu kwalifikacji w krajowym systemie kwalifikacji jako efektów uczenia się:
- tworzenie krajowego rejestru kwalifikacji,
 - utworzenie instytucji ds. krajowego systemu kwalifikacji, w tym do prowadzenia krajowego rejestru kwalifikacji.
- 2.5. Zapewnianie jakości kwalifikacji w odniesieniu do potrzeb gospodarki i społeczeństwa obywatelskiego:
- wdrażanie zasad na rzecz jakości kwalifikacji z uwzględnieniem zasad stanowiących Europejskie Ramy Kwalifikacji oraz ustaleń Procesu Bolońskiego.
- 2.6. Zapewnianie możliwości transferu osiągnięć w uczeniu się, w tym kwalifikacji cząstkowych:
- wdrażanie systemu ECVET w kształceniu i szkoleniu zawodowym,
 - zapewnienie spójności pomiędzy systemem ECVET i ECTS.
- 2.7. Zwiększanie wiedzy na temat Krajowych Ram Kwalifikacji i kształcenia w oparciu o efekty uczenia się wśród:
- instytucji edukacyjnych i szkoleniowych,
 - instytucji rynku pracy oraz doradców zawodowych,
 - uczestników rynku pracy (pracowników, pracodawców).

CEL 3: Różnorodna i dostępna oferta form wczesnej opieki i edukacji

Wysoki na tle UE poziom ubóstwa dzieci w Polsce oraz znaczące opóźnienie w rozwoju usług wczesnej opieki i edukacji wskazują na potrzebę przeformułowania celów polityki na rzecz rozwoju małych dzieci.

W nowej misji wczesnej opieki i edukacji nie wystarczy zapewnianie dzieciom opieki i edukacji poza domem rodzinnym. **Edukacja rodziców jest równie ważna jak edukacja dzieci**, przy czym, nie ogranicza się ona do kwestii wychowawczych. Chodzi tu o edukację w szerokim sensie, pomagającą rodzicom wypełniać wszystkie obowiązki wobec dzieci, w tym przede wszystkim uzyskać i zachować **zdolność do zatrudnienia, a tym samym możliwość utrzymania rodziny**.

Osią nowoczesnych inicjatyw na rzecz wczesnej opieki i edukacji jest przede wszystkim **wspomaganie rodziców wychowujących małe dzieci** (w wieku 0-4/5 lat). W tym okresie życia dzieci główną rolę wychowawczą ogrywiają rodzice. Instytucjonalne formy wczesnej opieki i edukacji nie zastępują rodziców w tej roli, a jedynie na różne sposoby wspierają. Ważne jest pogodzenie interesu małego dziecka, które wymaga poczucia bezpieczeństwa i indywidualnego podejścia, z interesem młodych rodziców, którzy muszą także dbać o swoją karierę zawodową. Tak zorientowana polityka wymaga zwiększenia liczby i różnorodności form wczesnej opieki i edukacji (z kilku funkcjonujących obecnie, nawet do kilkudziesięciu). Merytorycznym uzasadnieniem wzrostu zróżnicowania form wczesnej opieki

i edukacji jest potrzeba **dostosowania oferty do różnych i stale zmieniających się, indywidualnych potrzeb młodych rodziców**. Opierając misję na wspomaganiu rodziców wychowujących małe dzieci można przykładowo rozwijać następujące **rodzaje działań**:

- programy edukacyjne dla rodziców - skuteczność tych programów będzie większa, jeśli będą łączyć ofertę odpowiadającą karierze zawodowej rodziców (w tym ofertę pomagającą w znalezieniu i utrzymaniu zatrudnienia) z ofertą skierowaną dla rodziców, jako pierwszych opiekunów i nauczycieli,
- łatwo dostępne punkty informacji, w tym informacji internetowej, o zróżnicowanych formach pomocy dla rodziców wychowujących małe dzieci,
- programy integracji środowiskowej rodziców, prowadzonej tak, by jak najwięcej pomocy rodzice uzyskiwali w sposób mniej sformalizowany w środowisku zamieszkania, m.in. w ramach grup wsparcia, samopomocy itp. (tym samym mniej obciążający budżety publiczne),
- tworzenie miejsc spotkań dla rodziców wychowujących małe dzieci, np. w świetlicach, klubach osiedlowych, bibliotekach - miejsc działających na zasadzie „wpadnij jeśli chcesz i kiedy chcesz”, gdzie np. można omówić z innymi rodzicami swoje trudności wychowawcze lub w sposób dyskretny uzyskać fachową poradę,
- profesjonalne poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne i rodzinne,
- programy i formy wsparcia funkcji opiekuńczych rodziców w ich domach (w wydaniu profesjonalnym, np. tzw. „trening domowy” lub wizyty osób spełniających funkcje „super niani” oraz w wydaniu wolontariackim np. w postaci koordynowanej przez wyspecjalizowane stowarzyszenia samopomocy sąsiedzkiej lub środowiskowej),
- programy edukacyjne dla dzieci w domach, np. wsparcie rodziców w kształtowaniu umiejętności czytania przez wyspecjalizowane stowarzyszenia,
- punkty opieki chwilowej nad dzieckiem, np. w miejscu zabaw w popularnych miejscach pobytu mieszkańców,
- „rodzinnopodobne” formy opieki, np. żłobki i przedszkola sąsiedzkie koordynowane przez wyspecjalizowane instytucje, stowarzyszenia lub przez tradycyjne żłobki i przedszkola,
- inne formy wychowania przedszkolnego,
- programy promujące organizowanie sieci zróżnicowanych form pracy w środowisku małych dzieci, na bazie tradycyjnych żłobków i przedszkoli,
- tradycyjne żłobki i przedszkola o rozszerzonych formach i sposobach działania,
- wyspecjalizowane formy i ośrodki wczesnej interwencji.

Wyliczonych wyżej kierunków działań nie należy traktować jako pełnego (kompletnego) rejestru możliwości wspierania rodziców wychowujących małe dzieci. Skuteczne wypromowanie większej liczby form wspomagania rodziców w wychowaniu małych dzieci wykracza poza tradycyjne ramy zadań resortów, w tym resortów ds. zdrowia, pracy i polityki społecznej oraz oświaty. W związku z tym, **niezbędna jest współpraca tych resortów** na rzecz tworzenia zintegrowanych usług na rzecz rodzin.

Niezbędną elastyczność systemu wsparcia rodziców wychowujących małe dzieci daje podejmowanie lokalnych **inicjatyw, które można szybko przenosić, przekształcać lub likwidować**. Utrzymanie wysokich standardów usług w takich małych inicjatywach wymaga jednak wiedzy, ustawicznych szkoleń oraz bazy infrastrukturalnej, których mogą dostarczyć tradycyjne placówki wczesnej opieki i edukacji i/lub tworzone sieci inicjatyw pozostające pod jednolitym zarządem.

Tradycyjne przedszkola mogą uzyskać nowy impuls do podejmowania opisanych działań po obowiązkowym wprowadzeniu 6-latków do szkół oraz przejściu części 5-latków do oddziałów przedszkolnych przy szkołach (dodatkowym czynnikiem będzie utrwalony niż demograficzny). Zawęzi to tradycyjne pole działania przedszkoli i tym samym otworzy możliwość większego zainteresowania się 3- i 4-latkami ze środowisk, które do tej pory nie korzystały z usług przedszkoli oraz dziećmi młodszymi poniżej 3 roku życia i ich rodzicami.

Zasady działania ośrodka wspierającego rodziców wychowujących małe dzieci:

- ◆ najskuteczniejszym sposobem świadczenia usług edukacyjnych, zdrowotnych i socjalnych dla rodzin wychowujących małe dzieci jest zintegrowanie tych usług w ośrodkach dostępnych w środowisku lokalnym,
- ◆ usługi powinny być stale modyfikowane i dopasowywane do zmieniających się potrzeb dzieci i rodzin w okolicy,
- ◆ edukacja i opieka są nierozdzielnie połączone – programy wczesnej edukacji powinny być dostosowane do możliwości rozwojowych małych dzieci i respektować decydującą w tym wieku rolę zabawy i nauki języka,
- ◆ wczesna opieka i edukacja powinna respektować i doceniać indywidualne różnice między dziećmi i między rodzicami, w tym różnice językowe i kulturowe,
- ◆ od momentu urodzenia dziecko stale czegoś się uczy, wczesna edukacja musi zatem respektować kluczową rolę rodziców także jako pierwszych nauczycieli,
- ◆ edukacja rodziców jest równie ważna, jak edukacja dzieci,
- ◆ kadra ośrodków świadczących usługi zintegrowane powinna być wysokokwalifikowana i stale powinna doskonalić się zawodowo, także w systemie wewnętrznych szkoleń,
- ◆ kadra tych ośrodków powinna zajmować się także wzmacnianiem i aktywizowaniem społeczności,
- ◆ całość świadczonych usług powinna odpowiadać potrzebom lokalnej społeczności (rodzin wychowujących małe dzieci) – z uwzględnieniem wymogu, aby te dzieci były odpowiednio przygotowane do kariery szkolnej.

Strategiczne kierunki interwencji dotyczące CELU 3

- 3.1. Przyjęcie zasady zintegrowanego wspierania rozwoju dzieci w całym okresie poprzedzającym pójście dziecka do szkoły, tj. od wieku 0 do 4-5 roku życia:
 - umożliwienie tworzenia placówek wielofunkcyjnych, w tym zespołów placówek i sieci świadczących zintegrowane usługi na rzecz rodziców wychowujących małe dzieci (ośrodków wspierania rodziców wychowujących małe dzieci),
 - wzmocnienie stałej współpracy resortów ds. zdrowia, pracy i polityki społecznej oraz oświaty na rzecz zintegrowania usług opieki nad dzieckiem i wczesnej edukacji .
- 3.2. Modernizacja funkcji tradycyjnych placówek opieki nad dzieckiem i wczesnej edukacji (żłobków i przedszkoli) w celu placówki wspomagające rodziców w wychowaniu małych dzieci:
 - promowanie i wspieranie zintegrowanych usług opieki i wczesnej edukacji z wykorzystaniem modelowych rozwiązań w Polsce i w UE.
- 3.3. Wspieranie rodziców w zakresie:
 - wypełniania roli pierwszych nauczycieli dzieci,
 - zachowania zdolności wychowania dzieci w rodzinie w zadowalających warunkach, w tym zdolności zatrudnienia i utrzymania rodziny,
 - współpracy i pomocy środowiskowej na rzecz rodziców wychowujących małe dzieci.

3.4. Aktywizowanie społeczności lokalnej na rzecz wspierania rozwoju małych dzieci:

- wdrażanie form integracji środowiskowej, w tym imprez kulturalnych,
- aktywizowanie osób starszych do wypełniania ról podobnych do ról opiekuńczo-wychowawczych (np. do czytania bajek dzieciom, wspomagania prowadzenia wybranych zajęć z dziećmi, prowadzenia zajęć z rodzicami wychowującymi małe dzieci),
- koordynowania sąsiedzkich inicjatyw na rzecz rodziców wychowujących małe dzieci, w tym form zaawansowanych, jak np. sąsiedzkie żłobki i przedszkola.

3.5. Łączenie wysokiego standardu usług opieki i edukacji dla dzieci ze wspomaganiami rodziców i dzieci pozostających w niekorzystnych warunkach, w tym zagrożonych ubóstwem.

3.6. Opracowanie i wdrożenie korekt systemu finansowania form wczesnej opieki i edukacji przez JST zapewniającego potrzebującym rodzinom rzeczywisty dostęp do tych form na terenie kraju, w tym szczególnie na obszarach wiejskich.

CEL 4: Kształcenie i szkolenie dopasowane do potrzeb gospodarki i zmian na rynku pracy

Kształcenie jest realizowane przede wszystkim w szkołach i uczelniach. Zazwyczaj obejmuje wielkie grupy odbiorców (np. całe roczniki dzieci i młodzieży), jest wysoko sformalizowane, i trwa w długich cyklach edukacyjnych. Programy kształcenia wymagają dłuższego przygotowania i nierzadko także złożonych procedur realizacji. **Szkolenie** jest bardziej zróżnicowane. Znaczna część szkoleń dotyczy mniejszej grupy adresatów. Szkolenia są mniej sformalizowane niż kształcenie, i z reguły trwają znacznie krócej. Główną cechą szkoleń jest ich ścisły związek z praktyką działania (pracą). Szkolenia wiążą się z przekazywaniem jedynie wybranych fragmentów wiedzy i są zorientowane na konkretne umiejętności. **Kształcenie zawodowe** w pewnej mierze łączy cechy obu wymienionych rodzajów działań edukacyjnych – z jednej strony, zakorzenione jest w tradycji szkolnej, z drugiej, próbuje odpowiadać na obecne i przyszłe konkretnie określone zapotrzebowania w zmieniającej się gospodarce.

Kształcenie, jako mniej elastyczny rodzaj działań edukacyjnych, z natury rzeczy reaguje z opóźnieniem na rozwój gospodarki i zmiany na rynku pracy. Natomiast szkolenia, a zwłaszcza serie szkoleń, można traktować, jako szczególnie odpowiedni rodzaj działań edukacyjnych z punktu widzenia dostosowywania się edukacji do szybko zmieniającej się gospodarki i rynku pracy. Kształcenie, w ramach swojej głównej misji, może (i powinno) przygotowywać do zmian w gospodarce i na rynku pracy przez położenie dużego nacisku na uniwersalne umiejętności, tzw. **kompetencje kluczowe**, potrzebne zwłaszcza w przypadku zmiany ścieżki edukacyjnej lub zawodowej (zob. definicja w załączniku nr 3). Ważne jest tu przygotowanie nie tylko teoretyczne, ale także praktyczne. Z kolei, szkolenia mogą lepiej wspierać karierę edukacyjną i zawodową osób, tworząc powiązane **serie szkoleń** odbywanych przez cały okres trwania kariery.

W Polsce **specyfika kształcenia i szkolenia nie jest wyraźnie oddzielona**. Szkolenie nie jest kategorią występującą w regulacjach prawnych dotyczących działania systemu oświaty i szkolnictwa wyższego (regulacje odnoszą się jedynie do kształcenia). W prawie regulującym działalność edukacyjną oraz nadawanie kwalifikacji na rynku pracy, szkolenia nie są traktowane jednolicie. W najszerszym zastosowaniu, tj. w regulacjach prawnych dotyczących promocji zatrudnienia i instytucji rynku pracy

szkolenia zawężone są do kształcenia pozaszkolnego realizowanego w formie kursów dla osób bezrobotnych, poszukujących pracy i pracowników w ramach aktywnych programów rynku pracy (ang. ALMP). Formami szkolenia są także inne programy aktywizacji inwestujące w edukację – staże dla bezrobotnych i przygotowanie zawodowe dorosłych. Z kolei, w Kodeksie pracy przedmiotem regulacji jest kształcenie i szkolenie określane terminem „podnoszenie kwalifikacji zawodowych”, rozumiane jako zdobywanie lub uzupełnianie wiedzy i umiejętności przez pracownika podejmowane z inicjatywy pracodawcy albo za jego zgodą.

Brak określenia specyfiki kształcenia i szkolenia rzutuje zwłaszcza na kształcenie zawodowe. Wyniki badania PISA w szkołach zawodowych odstaniają niski i bardzo niski poziom kompetencji kluczowych uczniów (zob. str. 13). Z kolei, dane statystyczne dotyczące bezrobocia wśród absolwentów dowodzą, że sam fakt posiadania wyuczonego zawodu nie gwarantuje absolwentom powodzenia na rynku pracy (zob. str. 15). Najbardziej zagrożeni niepowodzeniem w znalezieniu pracy są absolwenci zasadniczych szkół zawodowych. Jest to widoczne zwłaszcza w okresie spowolnienia gospodarczego – brak sukcesu w znajdowaniu pracy przez absolwentów tych szkół może mieć bezpośredni związek z ich niezwykle niskim poziomem kompetencji kluczowych, co wpływa na ograniczenie ich mobilności. Dla skutecznej poprawy wykonywania misji kształcenia zawodowego, w tym zwłaszcza w zakresie praktycznego opanowania kompetencji kluczowych, niezbędne jest uwzględnienie wniosków wynikających z danych uzyskanych w badaniach PISA w Polsce. Wyniki tych badań pokazują, że przedłużenie o rok kształcenia jednolitego, przyczyniło się do poprawy osiągnięć uczniów najslabszych.

Poprawy wymaga także stopień dopasowania kompetencji absolwentów szkół wyższych do potrzeb rynku pracy. Proces i program kształcenia powinien być nastawiony na osiąganie efektów kształcenia, które są pożądane na rynku pracy, a także, które w najbliższej perspektywie czasowej staną się kluczowe dla potencjalnych pracodawców. Głębszej integracji ulec również powinien proces kształcenia z otoczeniem gospodarczym. Upowszechnione powinno zostać wspólne kształcenie uczelni z pracodawcą, np. poprzez udział pracodawców w kształtowaniu procesu i programu kształcenia. Szkoły wyższe powinny także bardziej elastycznie kształtować swoją ofertę edukacyjną, tak, aby była ona jak najbardziej dopasowana do zapotrzebowania pracodawców i zmieniających się warunków na rynku pracy.

W związku z powyższym, w najbliższej dekadzie, należy **czytelniej określić misję kształcenia, szkoleń oraz kształcenia zawodowego**. Prognozy dotyczące przyszłych potrzeb wskazują, że do 2020 r. wystąpi zwiększone zapotrzebowanie na średnio i wysoko wykwalifikowanych pracowników. Stały rozwój produktów i procesów napędzany przez technologie informacyjno-komunikacyjne w połączeniu z potrzebą wprowadzenia gospodarki niskoemisyjnej oraz starzeniem się społeczeństwa oznaczają zmiany struktury zatrudnienia i struktury społecznej: kształcenie i szkolenie, w tym kształcenie zawodowe, musi się do tego odpowiednio dostosować. Kształcenie i szkolenie zawodowe powinno wyposażać uczącą się młodzież w umiejętności najbardziej poszukiwane na rozwijających się rynkach pracy, takie jak e-umiejętności, oraz w wysoko rozwinięte kompetencje kluczowe, które odgrywają szczególną rolę w rozwiązywaniu problemu wysokiego bezrobocia wśród ludzi młodych. Także starsze roczniki powinny mieć możliwość uaktualniania i rozszerzania swoich kompetencji w ramach ustawicznego kształcenia i szkolenia zawodowego, ponieważ zmiany rodzaju wykonywanej pracy i zawodu będą dotyczyć osób w każdym wieku. Kształcenie i szkolenie zawodowe jest również jedną z ważnych metod działania na rzecz przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu (włączenia społecznego). Istotne jest umożliwienie wszystkim ludziom w wieku produkcyjnym udziału w życiu gospodarczym i społecznym poprzez dostęp do edukacji.

Różnorodne w formie, zakresie tematycznym i poziomie trudności szkolenia powinny być głównym narzędziem dostosowywania się nowoczesnej edukacji do potrzeb gospodarki i rynku pracy. Głównym miejscem szkoleń powinno być środowisko pracy, a nie sztucznie tworzone warunki w ramach organizacyjnych przypominających tradycyjne szkolnictwo. Tworzenie sztucznych warunków dla nauki zawodu jest nieekonomiczne i nieracjonalne zwłaszcza w dziedzinach podlegających szybkiemu

postępowi technologicznemu. Rozbudowywanie pakietu szkoleń organizowanych w miejscu pracy wymagać będzie zwiększenia zaangażowania pracodawców. Szkolenia i uczenie się w miejscu pracy powinny tworzyć podstawę piramidy edukacji zawodowej nie tylko młodzieży, ale także dorosłych. Szkolenia zewnętrzne, organizowane bez tej podstawy, mogą być mało efektywne (zob. uwagi na str. 22-25).

W kształceniu zawodowym, także ważne jest typowe dla szkoleń podejście – czyli opisanie cykli kształcenia zawodowego jako **serii konkretnych i sprawdzalnych osiągnięć w uczeniu się, które mogą być elastycznemu gromadzone oraz przenoszone w ramach systemu ECVET** (Europejskiego systemu gromadzenia i przenoszenia osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym). Należy jednak zaznaczyć, że ze względu na charakter kształcenia zawodowego (łączy kształcenie ze szkoleniem), seria tych osiągnięć w uczeniu się nie może planowo kończyć się wraz z chwilą ukończenia nauki w szkole. Dobre przygotowanie do zawodu zawsze powinno obejmować etap „poszkolny”, który można realizować jedynie po wejściu na rynek pracy, w środowisku pracy.

Zwiększenie roli kształcenia zawodowego, powinno opierać się na **wzroście jego atrakcyjności**. Może temu sprzyjać perspektywa awansu na wyższe, a nawet najwyższe szczeble kwalifikacji dla osób uczestniczących w kształceniu zawodowym. Zapewne **wzmocni to związek kształcenia zawodowego z kształceniem wyższym**, w tym zwłaszcza z tzw. krótkimi formami kształcenia wyższego. W bardziej odległej perspektywie, wyższą atrakcyjność edukacji zawodowej może zapewnić wdrożenie zasady, że kolejne szczeble **kariery realizowanej ścieżką kształcenia i szkolenia zawodowego jest równoważna z odpowiedniego poziomu szczeblami kariery realizowanej poprzez kształcenie w szkolnictwie wyższym** (taką możliwość już dziś zakłada strategia Europa 2020 oraz bardziej szczegółowe uzgodnienia dotyczące europejskich ram kwalifikacji i systemu ECVET). W odpowiedni sposób powinno się także zagospodarować w Polsce 5 poziom ERK, który mógłby zostać opisany poprzez krótkie cykle kształcenia, w szczególności prowadzonych wspólnie z pracodawcą.

Wyższą atrakcyjność kształcenia i szkolenia zawodowego może zapewnić także wspomniany wyżej elastyczny system gromadzenia i przenoszenia osiągnięć między różnymi miejscami kształcenia i szkolenia. W związku z tym, ważne jest, aby Polska przystąpiła do tego systemu bez opóźnień. Innym źródłem wzrostu atrakcyjności kształcenia zawodowego będzie wdrożenie **systemu uznawania efektów uczenia się innego niż formalne (system walidacji)**. Ważne będzie też **wypromowanie zawodów przyszłościowych**, oraz identyfikacja i promocja wartościowych liderów w kształceniu i szkoleniu zawodowym.

Radykalnej zmianie musi ulec rodzaj i treść oferty edukacyjnej na poziomie studiów wyższych. W chwili obecnej bezprecedensowe aspiracje edukacyjne polskiej młodzieży (blisko 50 % wskaźnik partycypacji w kształceniu wyższym osób w wieku studenckim) nie są produktywnie i efektywnie zagospodarowywane przez szkolnictwo wyższe. Znakomita większość studentów uczy się w programach o charakterze akademickim, albo w programach zawodowych, które są jednak organizowane na kształt programów akademickich, chociaż powinny mieć inny cel. Zjawisko to, określane w międzynarodowych raportach (m.in. OECD 2007) mianem „dryfu akademickiego” prowadzi do umasowienia studiów akademickich w stopniu, który czyni niemożliwym realizację ich właściwych (akademickich) celów. Z drugiej strony, pozbawia studentów, których zainteresowania i kompetencje predestynują ich przede wszystkim do podjęcia studiów wyższych o profilu praktycznym, możliwości zdobycia takich właśnie kompetencji.

Należy zatem stworzyć system bodźców publicznych, który spowoduje wykształcenie się silnego i atrakcyjnego podsektora uczelni i programów studiów o profilu zawodowym, realizujących inne (ale nie mniej ważne) cele niż uczelnie i programy o profilu akademickim, różniące się procesem kształcenia, profilem kadry itp. Sektor ten powinien zagospodarować znaczną część populacji studentów studiów wyższych, szczególnie studiów I stopnia, dając im możliwość zakończenia formalnej

edukacji na tym poziomie, nie zamykając jednak (pod warunkiem zaliczenia kursu wyrównawczego) drogi do dalszych studiów akademickich.

Reformy wymaga również treść programów studiów. Dotychczas znacznie większy nacisk kładzie się w nich na przekazywanie i egzekwowanie niekiedy wąsko rozumianej wiedzy przedmiotowej niż na doskonalenie kluczowych kompetencji ogólnych (analitycznych, badawczych, komunikacyjnych, profesjonalnych, społecznych) studentów. Tymczasem badania pracodawców wykazują, że mają oni w Polsce trudność ze znalezieniem kadry o właściwych kompetencjach, nie ze względu na brak wiedzy teoretycznej, ale niewystarczający poziom kluczowych umiejętności i postaw, które decydują o sukcesie w przedsiębiorstwie, organizacji pozarządowej czy administracji publicznej. Powyższe nie implikuje potrzeby eliminowania z programów studiów zajęć o charakterze akademickim – przeciwnie, zajęcia akademickie, o ile są prowadzone w paradygmacie analityczno-problemowym, a nie opisowo-faktograficznym, mogą być doskonałym treningiem umiejętności poznawczych, komunikacyjnych itp. Oznacza natomiast, że na studiach I stopnia znacznie poszerzony powinien być zakres kluczowych kompetencji (np. studenci kierunków humanistycznych powinni zdobywać umiejętności analizy ilościowej, a studenci kierunków technicznych powinni doskonalić umiejętności krytycznego rozumienia długich tekstów oraz argumentowania na piśmie). Najlepszym sposobem uzyskania tego efektu w warunkach szkolnictwa wyższego jest poszerzenie programów kształcenia tak, by obejmowały efekty kształcenia właściwe więcej niż jednej dziedzinie studiów oraz tworzenie dedykowanej spójnej oferty zajęć dostępnej dla wszystkich studentów i zorientowanej na kształcenie ww. kompetencji. Jednocześnie należy dostosować (uszczuplić) zakres treści kierunkowych wymaganych na studiach I stopnia do możliwości masowego studenta tego poziomu studiów oraz do nowego paradygmatu szerokiego, interdyscyplinarnego kształcenia na tym poziomie, przy czym proporcje pomiędzy kształceniem kierunkowym a „ogólnym” mogą różnić się pomiędzy typami programów (kształcenie interdyscyplinarne powinno np. mieć szerszy wymiar na studiach uniwersyteckich, może natomiast być bardziej kierunkowe na studiach technicznych).

Reforma studiów I stopnia w kierunku relatywnej zmiany proporcji z kształcenia kierunkowego na kształcenie kluczowych kompetencji jest ponadto jedynym sposobem uzyskania **prawdziwej mobilności** pomiędzy studiami I a II stopnia. Studenci wyposażeni w szeroki zestaw kompetencji będą bowiem mogli łatwiej niż dzisiaj podejmować studia II stopnia na różnych kierunkach (niekoniecznie tożsamy z kierunkiem studiów I stopnia), co jest ideą, dotąd niezrealizowaną, „bolońskiego” podziału studiów jednolitych na studia I i II stopnia. Jednocześnie, część treści kierunkowych obecnie wymaganych na studiach I stopnia, powinna zostać przeniesiona na studia II stopnia, które mogą wówczas mieć charakter studiów ściśle kierunkowych.

Studia I i II stopnia powinny zatem zostać na nowo zdefiniowane jako studia zupełnie różnych typów, realizujące inne cele, a zatem charakteryzujące się innym programem i procesem kształcenia. Należy jednocześnie promować świadomość, że studia I stopnia są pełnoprawnymi studiami wyższymi, które dają doskonałe przygotowanie do pracy zawodowej. W Polsce występuje wybijające się w Europie zjawisko kontynuacji na studiach II stopnia, co przy olbrzymim umasowieniu studiów I stopnia każe postawić pytanie o rzetelność oceny efektów kształcenia na I stopniu studiów. Tak wysoki wskaźnik kontynuacji na studiach II stopnia jest nieuzasadniony realnymi potrzebami edukacyjnymi wielu studentów, prowadzi do nieefektywnego użycia środków publicznych i prywatnych przeznaczanych dziś na kształcenie na tym poziomie. Prowadzi także do dewaluacji studiów II stopnia. W skrajnym przypadku może zagrozić ich nieuznaniem jako wiarygodne studia dające kwalifikacje odpowiadające siódmemu poziomowi Europejskich Ram Kwalifikacji.

Reformy wymagają studia niestacjonarne, które w chwili obecnej mogą zawierać jedynie 60% programu analogicznych studiów stacjonarnych. Szkolnictwo wyższe powinno oferować możliwość studiowania osobom pracującym, jednak takie studia, o ile mają dawać taki sam dyplom jak regularne studia pełnowymiarowe, muszą prowadzić do uzyskania takich samych efektów kształcenia. Oznacza to, że studia dla pracujących muszą być przedłużone w stosunku do normalnych studiów (albo realizowane

np. w dodatkowym semestrze letnim). Na nowo powinny zostać zdefiniowane również studia III stopnia – doktoranckie. Mamy do czynienia z obniżeniem jakości prac doktorskich, a w konsekwencji z dewaluacją stopnia naukowego doktora. Niepokoi także niska efektywność studiów doktoranckich, mierzona odsetkiem uzyskiwanych stopni, a nawet odsetkiem otwieranych przewodów doktorskich. Konieczny jest powrót do idei studiów doktoranckich jako do kształcenia rozwijającego zaawansowane kompetencje badawcze. Powinno to pociągać za sobą zmniejszenie liczby doktorantów, ale za to wzrost nakładów na głowę doktoranta, w zamian za pracę dydaktyczną i badawczą na rzecz uczelni. Popularne w uczelniach studia podyplomowe powinny zostać objęte wymaganiami programowymi i jakościowymi oraz akredytacją.

Zwiększenie elastyczności organizacji w szkołach i uczelniach oraz różnorodność ofert szkoleniowych dla osób dorosłych wymaga dalszego rozwoju poradnictwa edukacyjnego i zawodowego przez całe życie (*lifelong guidance*).

Strategiczne kierunki interwencji dotyczące CELU 4

4.1. Poprawa poziomu kompetencji kluczowych w ramach kształcenia i szkolenia zawodowego:

- wzmocnienie komponentu kompetencji kluczowych w kształceniu zawodowym, jednak bez wydzielenia go jako stojącego w opozycji do kształcenia zawodowego,
- wzmocnienie komponentu kompetencji kluczowych w szkoleniach zawodowych dorosłych,
- wzmocnienie komponentu kształcenia kompetencji kluczowych w edukacji na poziomie wyższym.

4.2. Podniesienie atrakcyjności i elastyczności kształcenia i szkolenia zawodowego:

- wprowadzenie elastycznych form oraz treści kształcenia i szkolenia zawodowego, zapewniających możliwość gromadzenia wydzielonych osiągnięć w różnych zestawieniach oraz przenoszenia ich pomiędzy różnymi miejscami kształcenia i szkolenia (modularyzacja programów kształcenia i szkolenia, zapewniająca podział zakresu kształcenia na części, które można opanowywać w różnym czasie i w różnych systemach),
- włączenie szkół zawodowych w elastyczny system szkoleń zawodowych dla dorosłych,
- uruchomienie kształcenia w zawodach w oparciu o nową klasyfikację zawodów szkolnictwa zawodowego, uwzględniającą podział zawodów na kwalifikacje,
- wdrażanie zasad na rzecz jakości kwalifikacji zgodnych z europejskimi ramami odniesienia na rzecz zapewniania jakości w kształceniu i szkoleniu zawodowym (EQAVET),
- ułatwianie dróg przejścia między kształceniem zawodowym w szkołach i w szkolnictwie wyższym,
- wzmocnienie związku kształcenia zawodowego z bardziej zróżnicowanymi formami kształcenia wyższego, w tym z tzw. krótkimi formami kształcenia wyższego, w szczególności na poziomie odpowiadającym piątemu poziomowi w Europejskich Ramach Kwalifikacji, z szerszym otwarciem szkolnictwa wyższego na rekrutację opartą na walidacji efektów uczenia się, w tym na uznaniu wartości efektów uzyskanych w drodze praktyki zawodowej,
- kreowanie współzawodnictwa w zaawansowanych umiejętnościach zawodowych, zwłaszcza w zakresie tzw. nowych umiejętności,

- przenoszenie modelowych wzorów uczenia się z czołowych firm do szkół zawodowych,
 - promowanie umiejętności i kwalifikacji ważnych w przyszłości,
 - promowanie dobrych wzorów szkoleń zawodowych wdrażanych przez liderów gospodarki.
 - wprowadzanie elastycznych form kształcenia wyższego, dostosowanych do większej aktywności zawodowej studentów poniżej 25 roku życia oraz do aktywności osób w zaawansowanych etapach kariery, w tym wprowadzanie tzw. krótkich cykli kształcenia wyższego, zorientowanych na potrzeby gospodarcze i społeczne od poziomu dającego alternatywę dla kształcenia policealnego do poziomu studiów podyplomowych,
 - rozwijanie form tzw. III misji kształcenia wyższego – profesjonalnych usług na rzecz firm, urzędów i innych instytucji publicznych oraz organizacji społecznych.
- 4.3. Wzmocnienie zaangażowania pracodawców w kształcenie zawodowe młodzieży oraz w podnoszenie kompetencji i podwyższanie kwalifikacji pracowników i poszukujących pracy:
- wprowadzenie systemowego podziału zadań pomiędzy szkolnictwem zawodowym a pracodawcami w zakresie organizowania warunków do osiągnięcia kwalifikacji zawodowych, możliwych do zdobycia jedynie w warunkach praktycznego uczenia się podczas wykonywania zadań zawodowych,
 - integracja procesu kształcenia na poziomie wyższym z potrzebami rynku pracy,
 - lepsze dostosowywanie treści i form organizacyjnych szkoleń pracowników i poszukujących pracy do potrzeb pracodawców,
 - doskonalenie regulacji prawnych dotyczących mechanizmów finansowania szkoleń w celu upowszechniania szkoleń pracowników i poszukujących pracy oraz stosowania uczenia się w środowisku pracy,
 - zwiększenie roli środowiska pracodawców w określaniu standardów kwalifikacji i oceny kompetencji.
- 4.4. Rozwijanie kształcenia i szkoleń zawodowych opartych na wykonywanej pracy:
- tworzenie nowych programów kształcenia i szkolenia opartego na praktyce,
 - wspieranie rozwoju instytucji stosujących kształcenie i szkolenie oparte na praktyce,
 - ułatwianie godzenia kształcenia i szkolenia z pracą, w tym z wykorzystaniem uczenia się na odległość oraz poradnictwa w tym zakresie.
- 4.5. Przygotowanie nauczycieli do zmian w kształceniu i szkoleniu zawodowym:
- wprowadzenie nowych standardów kształcenia i doskonalenia nauczycieli, wynikających m.in. ze współpracy w ramach ECVET i EQAVET,
 - umożliwienie podwyższania kwalifikacji nauczycieli kształcenia i szkolenia zawodowego w przedsiębiorstwach.
- 4.6. Modernizowanie systemu oceny osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym:
- otwarcie systemu kształcenia i szkolenia zawodowego na ocenę i uznawanie efektów uczenia się innego niż formalne, w tym na podstawie doświadczenia zawodowego (system walidacji),
 - wzmocnienie oceny zewnętrznej kształcenia zawodowego przez szerszy udział pracodawców,

- wdrożenie elastycznego systemu nabywania kwalifikacji zawodowych – egzaminy organizowane w ciągu całego roku, możliwość nabywania kwalifikacji w trakcie nauki w szkole.
- 4.7. Dostosowanie modelu szkolnictwa wyższego do warunków masowego w nim udziału oraz do potrzeb gospodarczych i społecznych:
- stworzenie systemu bodźców publicznych, wspierających powstawanie i rozwój silnego i atrakcyjnego podsektora uczelni i programów studiów o profilu zawodowym, realizujących inne (ale nie mniej ważne!) cele niż uczelnie i programy o profilu akademickim,
 - zdefiniowanie studiów I i II stopnia jako odrębnych, samowystarczalnych form studiów zupełnie różnych typów, realizujących inne cele, a zatem charakteryzujących się innym programem i procesem kształcenia,
 - wzmocnienie wizerunku oraz promocja studiów I stopnia jako pełnoprawnych studiów wyższych, które dają doskonałe przygotowanie do pracy zawodowej (kampania informacyjna, a także zmiana polityki państwa – przeznaczenie środków publicznych na większą liczbę miejsc na studiach I niż na studiach II stopnia; przegląd ustawodawstwa pod kątem eliminowania w nieuzasadnionych przypadkach wymogu ukończenia studiów II stopnia, np. przy podejmowaniu zatrudnienia w sektorze publicznym),
 - wdrożenie na poziomie studiów I stopnia modelu szerokich studiów multidyscyplinarnych (choć z dominantą w jednej dyscyplinie), kształcących kluczowe kompetencje generyczne poszukiwane na rynku pracy lub umożliwiające dostęp do szerokiej gamy studiów II stopnia.
- 4.8. Rozwijanie poradnictwa edukacyjnego i zawodowego przez całe życie (*lifelong guidance*):
- wyrównywanie dostępu do usług poradnictwa edukacyjnego i zawodowego dla młodzieży i dorosłych, poprzez zwiększenie liczby instytucji świadczących takie usługi; popularyzowanie poradnictwa edukacyjnego i zawodowego oraz idei planowania kariery edukacyjnej i zawodowej, poprzez organizowanie różnego rodzaju wydarzeń – konkursów, targów edukacyjno-zawodowych, targów pracy; propagowanie poradnictwa edukacyjnego i zawodowego świadczonego z wykorzystaniem Internetu; przygotowywanie materiałów i wydawnictw promujących poradnictwo edukacyjne i zawodowe - pism, ulotek, plakatów, broszur - skierowanych do różnych grup odbiorców,
 - poprawa jakości usług świadczonych w ramach poradnictwa edukacyjnego i zawodowego – doskonalenie kwalifikacji zawodowych doradców zawodowych, podnoszenie efektywności usług w zakresie poradnictwa edukacyjnego i zawodowego, standaryzacja usług, systematyczna ocena działań i efektów poradnictwa edukacyjnego i zawodowego,
 - rozwijanie współpracy instytucji i organizacji realizujących usługi w zakresie poradnictwa edukacyjnego i zawodowego na szczeblu lokalnym, regionalnym i krajowym oraz w ramach międzynarodowych sieci.

CEL 5: Środowisko pracy i zaangażowania społecznego sprzyjające upowszechnieniu uczenia się dorosłych

W części diagnostycznej materiału wskazano, że niski poziom uczenia się dorosłych w Polsce wynika przede wszystkim **ze słabego upowszechnienia uczenia się poza systemem edukacji formalnej**, którego głównym miejscem jest środowisko pracy i zaangażowania społecznego (jest to naturalne środowisko dla rozwoju tzw. uczenia się pozaformalnego).

W Polsce nie jest to dostrzegane i nie jest też przedmiotem debaty publicznej. Brak dostatecznego zainteresowania uczeniem się pozaformalnym można łączyć z **małą skutecznością polityki na rzecz rozwoju kształcenia ustawicznego**. Kształcenie ustawiczne w Polsce organizowane jest w formach przypominających naukę szkolną. W warunkach gospodarki opartej na wiedzy, taki **model uczenia się oparty na szkolnych wzorach, jest już modelem archaicznym**.

Liczba osób uczestniczących w kształceniu ustawicznym, opartym jedynie na szkolnych formach edukacji, sięgają co najwyżej kilkuset tysięcy osób (po ok. 300 tys. osób w szkołach dla dorosłych oraz w szkołach policealnych i kolegiach, niecałe 200 tysięcy osób objętych szkoleniami bezrobotnych i mniej więcej tyle samo uczestniczących w studiach podyplomowych). Tymczasem, osób pracujących w Polsce jest ponad 16 mln, nieaktywnych zawodowo jest ponad 14 mln, natomiast osób w przedziale wieku 25-64 lat, dla którego oblicza się europejski wskaźnik upowszechnienia kształcenia i szkolenia dorosłych jest ponad 23 mln.

W procesie uczenia się przez całe życie zapewnić należy także szeroki dostęp do szkolnictwa wyższego. Instytucje, których działanie ukierunkowane jest na realizację różnych form kształcenia skierowanych do osób w wieku niestandardowym dla studiowania, które z różnych powodów nie mogły skorzystać z oferty studiów w formie tradycyjnej, powinny otrzymać możliwie jak najlepsze wsparcie od państwa. Tym samym, należy wspierać takie formy kształcenia jak uniwersytety otwarte, czy uniwersytety trzeciego wieku. Mechanizmy te mogą być wspierane poprzez odpowiednie zachęty w systemie podatkowym polegające np. na uznaniu kształcenia pracownika za koszt prowadzenia działalności gospodarczej.

Wynika z tego, że **przełomu w upowszechnieniu i efektach uczenia się dorosłych należy dokonać przede wszystkim w środowisku osób pracujących oraz w wyjątkowo w Polsce dużej grupie osób nieaktywnych zawodowo**. Przełomu tego nie są w stanie dokonać resorty odpowiedzialne za edukację formalną, tj. MEN (w jego zakresie działania jest tradycyjnie pojęte kształcenie ustawiczne) oraz MNiSW (studia podyplomowe, kursy doksztalcające, kształcenie wyższe osób w wieku 25-64 lat po wejściu na rynek pracy). Nie dokona tego przełomu także MPiPS (szkolenia bezrobotnych i poszukujących pracy). **Współodpowiedzialność za upowszechnienie i efekty uczenia się dorosłych powinny ponosić wszystkie resorty**.

Ogromne znaczenie może mieć zasadnicza zmiana podejścia do kształcenia i szkolenia dorosłych, polegająca na tym, że w praktyce respektować i doceniać się będzie wiedzę i umiejętności nabyte w różnych miejscach, w różnych formach (nie tylko w szkołach, szkołach wyższych i placówkach kształcenia ustawicznego dorosłych), w tym ich doświadczenie zawodowe i społeczne. Temu ma służyć nowy **system walidacji (oceny i uznawania) efektów uczenia się innego niż formalne**.

Strategiczne kierunki interwencji dotyczące CELU 5

5.1. Rozwijanie mechanizmu koordynacji działań resortów na rzecz uczenia się dorosłych:

- wprowadzenie w ustawie o działach administracji rządowej zadań resortów dotyczących rozwoju uczenia się przez całe życie, w tym uczenia się dorosłych oraz rozwoju kompetencji i kwalifikacji we właściwym dla ministrów zakresie (odpowiednio do zapisów przyjętych w planie uporządkowania strategii rozwoju),
- monitorowanie przez Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji strategii rozwoju i programów rozwoju pod kątem spójności z uniwersalnymi zasadami budowania europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie, w tym z zasadami Europejskich Ram Kwalifikacji oraz z celami i kierunkami interwencji zapisanymi w dokumencie „Perspektywy uczenia się przez całe życie”.

5.2. Tworzenie systemu oceny i uznawania efektów uczenia się innego niż formalne (systemu walidacji), jako podstawy nowoczesnego modelu edukacji dorosłych:

- inicjowanie i promowanie standardów identyfikacji i oceny kompetencji uzyskanych poza uczeniem się formalnym,
- wprowadzenie mechanizmów walidacji do systemu prawnego regulującego nabywanie i nadawanie kwalifikacji,
- wspieranie i promowanie modelowych przykładów walidacji,
- budowa zaplecza instytucjonalnego dla realizacji zadań z zakresu uznawania kompetencji, w tym poszerzanie zakresu działania instytucji nadających kwalifikacje o zadania dotyczące walidacji,
- inicjowanie programów na rzecz rozwoju systemu walidacji w zakresach szczególnie ważnych dla gospodarki i spójności społecznej (np. uznawanie efektów uczenia się wynikającego z doświadczenia zawodowego osób powracających do kraju z emigracji).

5.3. Rozwijanie modelu uczenia się dorosłych, którego podstawą jest uczenie praktyczne, w tym uczenie się w pracy oraz w zorganizowanych formach działania wspólnot obywateli:

- promowanie uczenia się pozaformalnego, w tym zwłaszcza szkoleń w środowisku pracy i zaangażowania społecznego, promowanie uczenia się w miejscu pracy jako podstawowej formy uczenia się dorosłych,
- inicjowanie i promowanie standardów uczenia się w pracy (w firmach i organizacjach społecznych) w oparciu o system obejmujący: sposoby identyfikowania osób zdolnych do pełnienia funkcji edukacyjnych w środowisku pracy, uczenia się w miejscu pracy, oceny efektów takiego uczenia się oraz doceniania tych efektów, w tym wewnętrznego awansu zawodowego, bazującego na wzroście kompetencji osób,
- promowanie zaangażowania pracodawców w podnoszenie kompetencji i podwyższanie kwalifikacji pracowników, w tym w tworzenie wewnętrznych systemów podnoszenia kompetencji kadr,
- promowanie najlepszych wzorów powiązań pomiędzy kształceniem na wszystkich poziomach i uczeniem się pozaformalnym,
- ukierunkowanie edukacji dorosłych na uzupełnianie luk kompetencyjnych, takich jak np. „luka cyfrowa” – brak podstawowych kompetencji w zakresie ICT w starszym pokoleniu.

- 5.4. Promowanie nowych standardów szkolenia dorosłych:
- promowanie elastycznej oferty organizacyjnej dostosowanej do potrzeb osób dorosłych, w tym promowanie szkoleń modułowych, wspieranie i promowanie indywidualnego podejścia do szkolenia,
 - promowanie aktywizujących metod dydaktycznych, w tym wzajemnego uczenia się osób szkolonych,
 - włączanie szkoleń w systemy gromadzenia i transferu osiągnięć prowadzących do uzyskania kwalifikacji,
 - promowanie stałej ewaluacji szkoleń i monitorowania dalszej kariery uczestników.
- 5.5. Rozwijanie systemu wsparcia przedsiębiorstw, w tym zwłaszcza MSP, w zakresie kształcenia i szkolenia pracowników:
- rozwijanie poradnictwa dla firm w zakresie skutecznych metod szkolenia pracowników w wewnętrznym systemie szkoleń i tutoringów oraz korzystania ze szkoleń zewnętrznych,
 - tworzenie banków informacji o ofercie szkoleń,
 - wspieranie i promocja nowych sposobów działania małych przedsiębiorstw na rzecz szkolenia pracowników oraz współpracy małych przedsiębiorstw w tym zakresie.
- 5.6. Rozwijanie oferty, promocji i zachęt do uczestnictwa osób nieaktywnych zawodowo w edukacji.
- 5.7. Wspieranie edukacji osób bezrobotnych i poszukujących pracy oraz innych grup defaworyzowanych na rynku pracy, w tym niepełnosprawnych:
- promocja kształcenia ustawicznego wśród klientów urzędów pracy,
 - pomoc we właściwym wyborze ścieżki, formy i czasu kształcenia,
 - ułatwianie osobom bezrobotnym i poszukującym pracy dostępu do edukacji poprzez instrumenty finansowania usług edukacyjnych,
 - tworzenie i wdrażanie mechanizmów zapewniania jakości programów aktywizacji zawodowej ukierunkowanych na zdobywanie kwalifikacji zawodowych i podnoszenie kompetencji.
- 5.8. Rozwijanie partnerstwa resortów, JST, pracodawców, pracobiorców, organizacji społecznych na rzecz edukacji obywateli:
- rozwijanie powszechnej edukacji, np. zdrowotnej, kulturalnej, ekonomicznej, obronnej, obywatelskiej, bezpieczeństwa drogowego itp. oraz edukacji kierowanej do wybranych grup, np. edukacji rolniczej,
 - rozwijanie edukacji powszechnej w zakresie funkcjonowania samorządów terytorialnych, oraz organizacji społecznych,
 - określanie uniwersalnych wzorów skutecznej edukacji powszechnej.
- 5.9. Wdrażanie nowych form organizacyjnych szkoleń dla dorosłych, w tym uczenia się na odległość.
- 5.10. Wspieranie i promocja atrakcyjnej oferty edukacyjnej adresowanej do seniorów oraz innowacyjnych rozwiązań na rzecz motywowania seniorów do uczenia się dla zachowania aktywności.
- 5.11. Upowszechnianie popytowych sposobów finansowania kształcenia i szkolenia osób dorosłych.

SYSTEM WDRAŻANIA I MONITOROWANIA

System wdrażania i monitorowania ustaleń niniejszego dokumentu będzie oparty na zadaniach *Międzyresortowego Zespołu do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji* utworzonego w drodze **Zarządzenia nr 13 Prezesa Rady Ministrów z dnia 17 lutego 2010 r.** Do zadań Zespołu należy opracowanie projektu dokumentu strategicznego pn. „*Perspektywa uczenia się przez całe życie*”, a następnie monitorowanie wdrażania tej strategii oraz opracowywanie odpowiednich wniosków wynikających z monitorowania.

Drugim umocowaniem funkcji wdrażania i monitorowania ustaleń niniejszego dokumentu jest *Plan uporządkowania strategii rozwoju* przyjęty przez Radę Ministrów w dniu 24 listopada 2009 r., poddany reasumpcji w dniu 10 marca 2010 r. Zakłada on, że **wszystkie strategie rozwoju będą inicjować działania na rzecz rozwoju kompetencji i kwalifikacji osób** niezbędne do wykonywania zadań z obszaru tych strategii.

System wdrażania i monitorowania ustaleń niniejszego dokumentu będzie obejmował:

- 1) analizę strategii rozwoju pod kątem diagnoz stanu kompetencji i kwalifikacji w poszczególnych obszarach strategii rozwoju oraz inicjowania działań na rzecz rozwoju kompetencji i kwalifikacji,
- 2) inicjowanie dokumentów implementacyjnych do strategii rozwoju i *Perspektywy uczenia się przez całe życie*,
- 3) monitorowanie kierunków działań określonych w strategiach rozwoju na rzecz rozwoju kompetencji i kwalifikacji oraz monitorowanie dokumentów implementacyjnych,
- 4) przygotowanie projektów modyfikacji *Perspektywy uczenia się przez całe życie* oraz dokumentów implementacyjnych,
- 5) przygotowywanie rocznych raportów z monitorowania *Perspektywy uczenia się przez całe życie* oraz dokumentów implementacyjnych z wykorzystaniem i odniesieniem się do ocen monitorowania strategii Europa 2020, w tym strategicznych ram współpracy europejskiej w dziedzinie kształcenia i szkolenia (ET 2020).

Za jeden z najważniejszych kierunków prac wdrożeniowych należy uznać opracowanie **regionalnych odpowiedników strategii uczenia się przez całe życie** w Polsce w ramach zobowiązania samorządów województw do opracowania i realizacji strategii rozwoju województw.

Monitorowanie prowadzone będzie na podstawie niżej określonych wskaźników realizacji celów i poziomów odniesienia dla polityki do roku 2020. Do monitorowania wykorzystane będą także wskaźniki wymienione w Aneksie nr 4 oraz wskaźniki proponowane przez Komisję Europejską do monitorowania ram współpracy ET 2020.

Wskaźniki do monitorowania realizacji celów z wyznaczonymi poziomami odniesienia na rok 2020

Lp	Wskaźniki do monitorowania realizacji celów	Polska 2010 - poziom startowy (dostępne dane z lat 2006-2010)	Poziomy odniesienia na rok 2020	
			krajowe	europiejskie
1	Procent dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym od 4 roku życia do wieku obowiązkowego kształcenia	74,9% [2009]	co najmniej 90%	co najmniej 95%
2	Procent młodzieży z niskimi osiągnięciami w czytaniu, matematyce i naukach przyrodniczych (według badania OECD/PISA)	15,1% [2009] czytanie 20,5% [2009] matem. 13,2% [2009] nauki prz	poniżej 15%	poniżej 15%
3	Procent wcześnie porzucających naukę	5,3% [2009]	4,5%	poniżej 10%
4	Procent osób w wieku 30-34 lat z wykształceniem wyższym lub równorzędnym	32,8% [2009]	45%	co najmniej 40%
5	Procent dorosłych w wieku 25-64 lat uczestniczących w kształceniu lub szkoleniu (w 4 tygodniach przed badaniem)	4,7% [2009]	co najmniej 10%	co najmniej 15%

Wskaźniki do monitorowania realizacji celów (bez wyznaczonych poziomów odniesienia)

Lp	Wskaźniki do monitorowania realizacji celów	Polska 2010 - poziom startowy (dostępne dane z lat 2006-2010)
1	Poziom umiejętności podstawowych dzieci pod koniec edukacji wczesnoszkolnej (biegłość czytania, według badania IEA/PIRLS)	519 [2006]
2	Poziom osiągnięć młodzieży w czytaniu, matematyce i naukach przyrodniczych (według badania OECD/PISA)	500 [2009] czytanie 495 [2009] matem. 508 [2009] nauki prz.
3	Poziom mobilności studentów: (1) Procent studentów z Polski studiujących w innych państwach UE-27, EEA lub kandydujących do UE (2) Procent studentów w Polsce pochodzących z innych państw UE-27, EEA lub kandydujących do UE	(1) 1, 8 % [2007] (2) 0, 2 % [2007]
4	Stopa bezrobocia absolwentów	27% [I kw. 2010]
5	Procent osób w wieku 25-29 lat niezatrudnionych i nieuczestniczących w kształceniu lub szkoleniu	24,3% [2007]
6	Współczynnik aktywności zawodowej osób: (1) poniżej 25 roku życia (2) w wieku 45-59/64 lat	(1) 34,0% [I kw 2010] (2) 63,6% [I kw 2010]
7	Poziom kompetencji kluczowych dorosłych (według badania OECD/PIAAC – planowanego od 2011 r.)	brak danych do 2010
8	Współczynnik aktywności zawodowej osób w wieku poprodukcyjnym (60-65 lat i więcej)	6,1% [I kw 2010]
9	Liczba kwalifikacji ujętych w Krajowych Ramach Kwalifikacji	KRK jest w fazie projektowej
10	Poziom zatrudnienia w sektorach technologii i intensywnego stosowania wiedzy (EU RCI)	3,2% [2007]
11	Wielkość „podstawowej warstwy kreatywnej” (EU RCI)	5,8% [2007]

Załącznik nr 1

**WSPÓLNE RAMY DZIAŁAŃ
NA RZECZ UCZENIA SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE W STRATEGIACH ROZWOJU**

1. Zapisy dotyczące uczenia się w *Planie uporządkowania strategii rozwoju*

W *Planie* ujęto następujące obszary uczenia się przypisane strategiom rozwoju:

lp	Strategie rozwoju	Określenie obszarów uczenia się przez całe życie (w tym kształcenia i szkolenia) oraz jego efektów – kompetencji i kwalifikacji w poszczególnych strategiach rozwoju:
1	Strategia innowacyjności i efektywności gospodarki	„rozwój kapitału ludzkiego w gospodarce – rozwój kwalifikacji z wykorzystaniem mechanizmów uczenia się przez całe życie (system szkoleń zawodowych , rozwój kluczowych kompetencji , w tym przedsiębiorczości, inicjatyw i postaw innowacyjnych, wykorzystanie potencjału uczenia się innego niż formalne w przedsiębiorstwach, w tym uznawanie doświadczenia zawodowego w systemach kwalifikacji , wykorzystanie doświadczenia zawodowego pracowników migrujących)”
2	Strategia rozwoju kapitału ludzkiego	„ uczenie się przez całe życie – podstawowy czynnik dla zwiększania jakości kapitału ludzkiego oraz poprawy adaptacyjności zasobów pracy; pełne korzystanie z potencjału różnych miejsc i sposobów uczenia się (w systemie edukacji – od wychowania przedszkolnego do edukacji dorosłych oraz w naturalnych warunkach życia od najmłodszych do najstarszych lat, w pracy i w zaangażowaniu społecznym), a także ocenianie i uznawanie efektów takiego uczenia się w krajowym systemie kwalifikacji obejmującym wszystkie kwalifikacje ważne dla rozwoju gospodarki i społeczeństwa obywatelskiego, ponadto spójnym z europejskimi ramami kwalifikacji”
3	Strategia rozwoju transportu	„tworzenie i doskonalenie profesjonalnych kadr sektora transportu w oparciu o system szkoleń zawodowych , rozwój kluczowych kompetencji ważnych dla sektora, wykorzystywanie potencjału uczenia się innego niż formalne ”
4	Bezpieczeństwo energetyczne i środowisko	„tworzenie i doskonalenie profesjonalnych kadr sektora energetyki, ochrony środowiska i gospodarki zasobami naturalnymi w oparciu o system szkoleń zawodowych , rozwój kluczowych kompetencji ważnych dla sektora, wykorzystywanie potencjału uczenia się innego niż formalne ”
5	Sprawne państwo	„podnoszenie jakości kadr administracji rządowej i samorządowej – z uwzględnieniem mechanizmów uczenia się przez całe życie , z wykorzystaniem potencjału uczenia się formalnego i innego niż formalne oraz poprzez sprawny system oceny i uznawania efektów takiego uczenia się; zastosowanie mechanizmów motywacyjnych; budowa kultury administracyjnej zorientowanej na osiąganie celów strategicznych”
6	Strategia rozwoju kapitału społecznego	„ kształtowanie postaw obywatelskich - wykorzystanie mechanizmów uczenia się przez całe życie w kształtowaniu postaw obywatelskich, promocja działań prospołecznych (wolontariatu, filantropii), dostęp do informacji o uprawnieniach obywateli, lokalne inicjatywy obywatelskie, rozwój samorządności, sieci społecznego współdziałania; potencjał kreatywny i kulturowy - kultura czynnikiem rozwoju społecznoekonomicznego; edukacja kulturalna i medialna , tworzenie sprzyjających warunków dla twórczości artystycznej, rozwój infrastruktury kultury, ochrona dziedzictwa kulturowego, digitalizacja, udostępnianie dóbr kultury”
7	Krajowa strategia rozwoju regionalnego	„rozwój kapitału ludzkiego w regionach – inwestowanie w cały obszar uczenia się przez całe życie , tj. uczenia się obywateli w różnych formach, miejscach i okresach życia, wyrównywanie szans, uwzględnienie procesów demograficznych”
8	Strategia Bezpieczeństwa Narodowego RP	„tworzenie i doskonalenie profesjonalnych kadr sektora bezpieczeństwa narodowego w oparciu o system szkoleń zawodowych , rozwój kluczowych kompetencji ważnych dla sektora, wykorzystanie potencjału uczenia się innego niż formalne ”
9	Strategia zrównoważonego rozwoju wsi, rolnictwa i rybactwa	„kapitał ludzki – poprawa dostępności i jakości kształcenia ; programy stypendialne; uczenie się przez całe życie (poczynając od poziomu przedszkolnego, edukacja dzieci i młodzieży jak i osób dorosłych w celu poprawy mobilności zawodowej, lepszy dostęp do szkolnictwa wyższego)”

2. Cele koordynacji uczenia się przez całe życie

Działania w wymienionych wyżej obszarach strategii rozwoju powinny być skoordynowane w celu:

- zapewnienia ciągłości uczenia się w różnych miejscach, formach i okresach życia,
- poszerzenia swobody przepływu osób legitymujących się określonymi kwalifikacjami między miejscami uczenia się i pracy w kraju i zagranicą.

3. Wspólne ramy działań na rzecz uczenia się przez całe życie (*lifelong lifewide learning* - LLL)

Dla osiągnięcia ww. celów poszczególne strategie rozwoju powinny określać działania zgodne z następującymi zasadami polityki LLL uzgodnionymi w UE z udziałem Polski:

(1) Docenianie uczenia się w różnych formach i miejscach (*lifewide learning*)

Wszystkie strategie rozwoju powinny uwzględniać szerokie podejście do uczenia się przyjęte w UE (*lifewide learning*). Głównym miejscem uczenia się, zgodnie z tym podejściem, nie są szkoły, uczelnie i placówki szkoleń, ale firmy, instytucje publiczne, organizacje obywatelskie, a także gospodarstwa domowe (działając w obszarze uczenia się pozaformalnego⁵⁸ i nieformalnego).

W strategiach rozwoju powinny być ujęte działania na rzecz upowszechniania i podnoszenia jakości różnych form uczenia się (także poza formami koordynowanymi przez MEN, MNiSW i MPiPS), które są ważne dla rozwoju ich specyfiki przedmiotowej, w tym:

- ⇒ szkoleń kończących się powszechnie uznawanymi certyfikatami,
- ⇒ form uczenia się w miejscu pracy oraz szkoleń wewnętrznych,
- ⇒ powszechnej edukacji resortowej, np. zdrowotnej, kulturalnej, ekonomicznej, obronnej, obywatelskiej, bezpieczeństwa drogowego itp.,
- ⇒ uczenia się nieformalnego, którego efekty są ważne dla rozwoju dziedzin przedmiotowych poszczególnych strategii,
- ⇒ sposobów oceny i uznawania efektów uczenia się innego niż formalne.

Szerokie podejście do uczenia się jest także ważne dla rozwoju usług edukacyjnych w szkołach, szkołach wyższych i w placówkach edukacji dorosłych. Takie otwarcie powinno dotyczyć wszystkich poziomów kształcenia:

- ⇒ od przedszkola, gdzie pożyteczne może być włączanie osób dorosłych, także seniorów, do zróżnicowanych form wspomagania rodziców wychowujących małe dzieci,
- ⇒ do kształcenia wyższego i nauki, gdzie ważna jest współpraca z firmami, urzędami i organizacjami społecznymi w wykonywaniu zadań wymagających zaawansowanych kompetencji i kwalifikacji.

(2) Uczenie się dotyczy wszystkich

Polityka LLL dotyczy wszystkich osób, w tym osób, które dotychczas nie były w centrum zainteresowania tradycyjnej polityki kształcenia i szkoleń:

- ⇒ osób pracujących (nie tylko bezrobotnych i poszukujących zatrudnienia, na których skupiona jest uwaga w systemie promocji zatrudnienia i instytucji rynku pracy),
- ⇒ osób w wieku produkcyjnym nieaktywnych zawodowo,
- ⇒ seniorów,
- ⇒ dzieci poniżej 3 roku życia (tj. w okresie najbardziej intensywnego uczenia się).

⁵⁸ Uczenie się pozaformalne to rodzaj uczenia się zorganizowanego, który przeważa nad uczeniem się formalnym w szkołach, szkołach wyższych, placówkach kształcenia dorosłych. Typowym miejscem takiego uczenia się są firmy, instytucje publiczne, organizacje społeczne, w których działalność zaangażowana jest większość obywateli przez większość swojego życia. Równoległe z rozwojem gospodarczym i społecznym wartość takiego uczenia się stale rośnie.

Dotyczy to także osób, w stosunku do których tradycyjna polityka kształcenia i szkoleń jest mniej skuteczna, tj. osób niepełnosprawnych, zagrożonych ubóstwem i innych pozostających w niekorzystnej sytuacji.

Ponadto, działania planowane w ramach wszystkich strategii rozwoju, na rzecz otwarcia się uczenia na wszystkich powinny odnosić się do:

- ⇒ podnoszenia poziomu kompetencji profesjonalnych ważnych dla realizacji zadań z zakresu przedmiotowego poszczególnych strategii,
- ⇒ kompetencji kluczowych obywateli ważnych dla realizacji zadań wszystkich strategii, w tym działań odnoszących się do:
 - rozwijania powszechnej edukacji resortowej, np. zdrowotnej, kulturalnej, ekonomicznej, obronnej, obywatelskiej, bezpieczeństwa drogowego itp.,
 - ułatwianie uczenia się nieformalnego, którego efekty korzystne są dla wypełniania zadań w poszczególnych obszarach strategii rozwoju, w tym zadań resortów.

(3) Rozwijanie partnerstwa na rzecz LLL

Aby uczenie się wszystkich stało się realne potrzebna jest partnerska współpraca wielu podmiotów dysponującymi możliwościami w zakresie organizowania, wspierania lub ułatwiania uczenia się w różnych formach i miejscach oraz na różnych etapach życia. Do tych podmiotów należą instytucje administracji rządowej, samorządu terytorialnego, partnerzy społeczni (w tym zwłaszcza organizacje pracodawców i pracobiorców) oraz organizacje obywatelskie. W związku z tym, poszczególne strategie rozwoju powinny ujmować działania na rzecz:

- ⇒ rozwijania partnerskiej współpracy wielu podmiotów na rzecz organizacji, wspierania i ułatwiania uczenia się wszystkich osób, w różnych miejscach i formach oraz na wszystkich etapach życia.

(4) Otwarte podejście do kwalifikacji (oparte na efektach uczenia się – *learning outcomes*)

Podejście to polega na ukierunkowaniu sektorowych i krajowych systemów kwalifikacji na efekty uczenia się. W takim podejściu ocena i uznawanie kompetencji osób, tj. nadawanie im statusu kwalifikacji, prowadzone są niezależnie od miejsca, sposobu i czasu uczenia się. Znaczy to, że każda osoba, niezależnie od wieku, miejsca i sposobu uczenia się, powinna mieć szansę na zdobycie określonej kwalifikacji, o ile sprosta stawianym wymaganiom. Jest to główna zasada Europejskich Ram Kwalifikacji opartych na opisie kwalifikacji jako efektów uczenia się, tj. niezależnie od kontekstu ich powstawania.

Do podstawowych narzędzi realizacji tej zasady powinny należeć:

- ⇒ systemy oceny kompetencji osób, w tym wszelkie systemy egzaminacyjne – zewnętrzne wobec procesów kształcenia i szkolenia,
- ⇒ systemy dostrzegania (identyfikacji), oceny i uznawania kompetencji ukształtowanych poza obszarem uczenia się formalnego.

Strategie rozwoju powinny określać sposoby wdrażania tych zasad w częściach dotyczących systemów nadawania kwalifikacji ważnych dla realizacji zadań przedmiotowych tych strategii.

(5) Ułatwianie dostępu do nowych ścieżek kariery (*lifelong learning, lifelong guidance*)

Tradycyjny model kariery edukacyjnej i zawodowej polega na intensywnym kształceniu w latach młodości, w tym na zdobyciu kwalifikacji zawodowych oraz na utrzymaniu zatrudnienia w wyuczonym zawodzie, najlepiej do końca aktywności zawodowej.

Sprostanie nowym ścieżkom kariery, przygotowującym do zmian na trudno przewidywalnym rynku pracy i zmian społecznych, wymaga przeorientowania całego modelu kariery – od najmłodszych do najstarszych lat.

W związku z trwałym zmniejszeniem liczby małych dzieci w rozwiniętych społeczeństwach niezbędne jest dbanie o każde małe dziecko i to jak najwcześniej. Zgodnie z zasadami polityki LLL dbanie to przybiera formę zintegrowanej, wieloresortowej polityki, której przedmiotem nie jest samo dziecko, ale rodzina je wychowująca. W ramach tej polityki rodzinie oferuje się znacznie więcej form wsparcia niż form, do których zdolne są tradycyjne żłobki i przedszkola (przy czym znaczna część tych form jest tańsza niż usługi tradycyjne).

W kształceniu szkolnym młodzieży zasadą LLL jest praktyczne przygotowanie do poruszania się na rynku pracy jeszcze przed opuszczeniem szkoły, niezależnie od typu szkoły – zawodowej lub ogólnokształcącej. Konsekwentne stosowanie tej zasady powoduje zjawisko konwergencji kształcenia ogólnego i zawodowego. Do konwergencji przyczynia się potrzeba kształtowania tzw. kluczowych kompetencji potrzebnych w wielu zawodach.

Na etapie dorosłego życia potrzebna jest stała praca nad doskonaleniem kluczowych kompetencji oraz kompetencji profesjonalnych w taki sposób, by być gotowym do reorientacji zawodowej nawet pod koniec aktywności ekonomicznej.

W związku z trwałym zwiększeniem liczby osób starszych w nowoczesnych społeczeństwach zasadą polityki LLL jest zachęcanie do utrzymania aktywności tych osób możliwie najdłużej.

Biorąc pod uwagę opisane wyżej zasady polityki LLL, poszczególne strategie rozwoju, w zależności od ich specyfiki przedmiotowej, powinny określać sposoby:

- ⇒ wieloresortowego podejścia do wsparcia rodziców wychowujących małe dzieci,
- ⇒ włączania instytucji gospodarczych i społecznych w edukację młodzieży, zwłaszcza na ostatnim etapie kształcenia – przed opuszczeniem szkół i wejściem na rynek pracy,
- ⇒ organizowania uczenia się dorosłych w ścisłym związku z pracą,
- ⇒ aktywizowania seniorów na rzecz wykonywania zadań ważnych dla strategii rozwoju.

(6) Postawienie osoby w centrum polityki LLL

Zasady polityki LLL odnoszą się do osób, a nie do instytucji lub systemów. Skuteczności tej polityki nie wystarczy mierzyć wskaźnikami dotyczącymi instytucji i systemów. Należy ją udowodnić przede wszystkim wskaźnikami dotyczącymi osiągnięć osób.

Wyrównywanie szans edukacyjnych osiąga się nie przez stosowanie podobnych metod i warunków uczenia się wobec wszystkich, ale przeciwnie, dzięki metodom zróżnicowanym, dostosowanym do indywidualnych potrzeb osób uczących się. W związku z powyższym, w poszczególnych strategiach rozwoju powinno promować się:

- ⇒ wzory indywidualnego programowania, wdrażania i oceniania efektów kształcenia i szkolenia osób realizujących zadania ważne dla tych strategii,
- ⇒ najlepsze wzory uczenia się w zespołach realizujących określone projekty gospodarcze lub społeczne uwzględniające różnice pomiędzy członkami tych zespołów.

(7) Skuteczne inwestowanie w uczenie się

Postawienie osoby w centrum polityki LLL powoduje przeorientowanie modeli finansowania zadań kształcenia, szkolenia i ułatwiania uczenia się. Ważne jest to zwłaszcza tam, gdzie polityka LLL ma do czynienia z osobami w pełni samodzielnymi (osoby dorosłe samodzielnie ekonomicznie). Polityka taka jest nastawiona na stronę popytu, tj. potrzeb osób uczących się, a nie na zabezpieczenie podaży (historycznie ukształtowanych instytucji kształcenia i szkolenia).

W związku z powyższym, w poszczególnych strategiach rozwoju powinno promować się:

- ⇒ regularne badania popytu na kompetencje i kwalifikacje w zakresie ważnym dla tych strategii,
- ⇒ popytowe modele finansowania szkoleń podnoszących kompetencje i kwalifikacje.

Załącznik nr 2

WAŻNIEJSZE ZOBOWIĄZANIA DLA PAŃSTW CZŁONKOWSKICH UE WYNIKAJĄCE Z USTANOWIENIA EUROPEJSKIEGO OBSZARU UCZENIA SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE, W TYM EUROPEJSKICH RAM KWALIFIKACJI

1. Zobowiązania wynikające z ustanowienia europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie

Wezwanie do tworzenia krajowych strategii uczenia się przez całe życie (*lifelong learning* - LLL), skierowane do państw członkowskich UE, państw EEA i państw kandydujących, zawarto w *Komunikacie Komisji z dnia 21 listopada 2001 r. - Ustanowienie europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie* (tekst nie opublikowany w Dz. Urz. UE).

W roku 2002 Rada UE wezwała państwa członkowskie do tworzenia krajowych strategii LLL (*Rezolucja Rady z dnia 22 czerwca 2002 r. w sprawie uczenia się przez całe życie* - Dz. Urz. UE C 163 z 9.07.2002, str. 1-3).

W związku z niezadawalającym postępem wezwanie to powtarzano w latach 2004-2005:

- 1/ w *Wspólnym sprawozdaniu okresowym Rady i Komisji z dnia 3 marca 2004 r. na temat wdrażania szczegółowego programu prac nad kontynuacją realizacji celów systemu edukacji i szkoleń w Europie* (Dz. Urz. UE C 104 z 30.04.2004, str. 1-19),
- 2/ w *Konkluzjach Prezydencji ze szczytu Rady Europejskiej w dniach 25-26 marca 2004 r.*,
- 3/ w *Decyzji Rady z dnia 12 maja 2005 r. w sprawie wytycznych dla polityk zatrudnienia Państw Członkowskich* (Dz. Urz. UE L 205 z 6.08.2005, str. 21-27).

W wymienionych dokumentach wskazano, że państwa członkowskie UE powinny przyjąć kompleksowe i spójne krajowe strategie LLL do końca 2006 r.⁵⁹

Ostatnie zobowiązanie z tego zakresu jest określone w *Konkluzjach Rady z dnia 12 maja 2009 roku w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia („ET2020”)* (Dz. Urz. UE C 119 z 28.05.2009, str. 2-9). Rada wzywa państwa członkowskie do pełnego wdrożenia krajowych strategii LLL najpóźniej do roku 2011.

We *Wspólnym sprawozdaniu Rady i Komisji z 2010 roku z postępów w realizacji programu prac „Edukacja i szkolenie 2010”* (Dz. Urz. UE C 117 z 6.05.2010, str. 1-7) zaznacza się, że zasadniczym wyzwaniem pozostają wdrażanie i dalsze rozwijanie strategii uczenia się przez całe życie.

W Polsce zobowiązanie do tworzenia ponadsektorowej *Strategii uczenia się przez całe życie* ujęte jest w dokumentach poświęconych realizacji Strategii Lizbońskiej, tj. w Krajowych Programach Reform oraz w Dokumentach Implementacyjnych do tego Programu na lata 2005-2008 i na lata 2008-2011.

⁵⁹ Kompleksowe i spójne strategie LLL powinny obejmować:

- różne formy i miejsca uczenia się, w tym uczenie się formalne na wszystkich poziomach kształcenia i szkolenia (od przedszkola do doktoratu i kształcenia podyplomowego w szkolnictwie wyższym) oraz uczenie się inne niż formalne (pozaformalne i nieformalne) w środowisku pracy, w zorganizowanych wspólnotach i w innych miejscach,
- wszystkie etapy uczenia się – od pierwszych do ostatnich lat życia,
- wszystkie poziomy efektów uczenia się określone według zasad stanowiących Europejskie Ramy Kwalifikacji,
- wszystkich istotnych realizatorów: administrację publiczną (rządową i samorządową), partnerów i organizacje obywatelskie.

2. Zobowiązania wynikające z ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie

Dobrowolne zobowiązanie dla państw członkowskich UE dotyczące powiązania krajowych systemów kwalifikacji z europejskimi ramami kwalifikacji ujęto w *Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie* (Dz. Urz. UE C 111 z 6.05.2008, str. 1-7). Powiązania tego powinno dokonać się za pośrednictwem nowej klasyfikacji efektów uczenia się uznawanych instytucjonalnie, tj. za pośrednictwem krajowych ram kwalifikacji.

W wymienionym dokumencie zaleca się państwom członkowskim aby:

- do roku 2010 odniosły krajowe systemy kwalifikacji do europejskich ram kwalifikacji (wymaga to najpierw określenia poziomów kwalifikacji w poszczególnych krajach zgodnie z podejściem opartym na efektach uczenia się),
- do roku 2012 zagwarantowały, że wszystkie nowe potwierdzenia kwalifikacji osób zawierały odniesienie do poziomów kwalifikacji określonych w Europejskich Ramach Kwalifikacji (za pośrednictwem poziomów określonych w poszczególnych krajowych systemach kwalifikacji).

W Polsce, zobowiązanie do opracowania i wdrożenia Krajowych Ram Kwalifikacji spójnych z Europejskimi Ramami Kwalifikacji ujmowane jest w dokumentach poświęconych realizacji Strategii Lizbońskiej, tj. w Krajowych Programach Reform oraz w Dokumentach Implementacyjnych do tego Programu na lata 2005-2008 i na lata 2008-2011.

3. Zobowiązania szczegółowe

Oprócz ww. zobowiązań strategicznych państwa UE uzgodniły dobrowolne zobowiązania w poszczególnych zakresach obszaru LLL. Zobowiązania te ujęto w kilkudziesięciu dokumentach przyjmowanych w ciągu ostatniej dekady przez najważniejsze instytucje UE – Parlament Europejski, Radę Unii Europejskiej i Komisję Europejską.

Zobowiązania te dotyczą rozwoju kształcenia i szkolenia zawodowego, kształcenia w szkołach na miarę XXI w., modernizacji kształcenia wyższego, rozwoju wczesnej opieki i edukacji, kompetencji kluczowych młodzieży i dorosłych, uczenia się dorosłych (także poza systemem szkolnictwa i szkolnictwa wyższego), nowych umiejętności i zatrudnienia, uznawania kompetencji nabytych poza uczeniem się formalnym, mobilności, kreatywności i innowacyjności, zapewnienia jakości kształcenia i szkolenia, równych szans edukacyjnych, poradnictwa edukacyjnego i zawodowego przez całe życie, kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, skutecznego inwestowania w uczenie się, polityki opartej na faktach.

Załącznik nr 3

SŁOWNIK POJĘĆ POLITYKI NA RZECZ UCZENIA SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE (w nawiasach podane są pojęcia stosowane w dokumentach Unii Europejskiej)

FORMY UCZENIA SIĘ

Uczenie się formalne (*formal learning*) – uczenie się poprzez udział w programach kształcenia i szkolenia prowadzących do uzyskania kwalifikacji.

Uczenie się pozaformalne (*non-formal learning*) – uczenie się zorganizowane instytucjonalnie jednak poza programami kształcenia i szkolenia prowadzącymi do uzyskania kwalifikacji.

Uczenie się nieformalne (*informal learning*) – uczenie się niezorganizowane instytucjonalnie, realizowane w sposób zamierzony lub niezamierzony.

KOMPETENCJE

Kompetencje (*competence*) – wszystko to, co dana osoba wie, rozumie i potrafi wykonać odpowiednio do sytuacji.

Efekty uczenia się (*learning outcomes*) – to, co osoba ucząca się wie, rozumie i potrafi wykonać w wyniku uczenia się, ujęte w kategoriach wiedzy, umiejętności oraz kompetencji personalnych i społecznych.

Wiedza (*knowledge*) – zasób powiązanych ze sobą faktów, zasad, teorii i doświadczeń przyswojonych przez osobę uczącą się.

Umiejętności (*skills*) – zdolność wykorzystania wiedzy oraz wyćwiczonych sprawności do wykonywania zadań oraz rozwiązywania problemów.

KWALIFIKACJE

Potwierdzanie efektów uczenia się (*validation*) – proces stwierdzania przez uprawnioną instytucję, czy dana osoba osiągnęła efekty uczenia się zgodne z odpowiednimi wymaganiami.

Kwalifikacja (*qualification*) – dyplom, świadectwo, certyfikat lub inny dokument, wydany przez uprawnioną instytucję, stwierdzający że dana osoba osiągnęła efekty uczenia się zgodne z odpowiednimi wymaganiami.

Uznawanie kwalifikacji (*recognition of qualifications*) – formalne uznanie przez uprawnioną instytucję wartości kwalifikacji zdobytej za granicą w celu jej wykorzystania w kraju w dalszej edukacji lub na rynku pracy.

SYSTEM KWALIFIKACJI

Krajowy system kwalifikacji (*national qualifications system*) – ogół działań państwa związanych z potwierdzaniem efektów uczenia się dla potrzeb rynku pracy, społeczeństwa obywatelskiego oraz indywidualnego rozwoju osób uczących się.

Krajowe Ramy Kwalifikacji (*national qualifications framework*) – opis wzajemnych relacji między kwalifikacjami, integrujący różne krajowe podsystemy kwalifikacji, służący większej przejrzystości, dostępności i jakości kwalifikacji, stworzony dla potrzeb rynku pracy i społeczeństwa obywatelskiego.

Poziom kwalifikacji (*qualifications level*) – wyodrębniona kategoria kwalifikacji, scharakteryzowana poprzez wspólny zestaw wymagań ogólnych dotyczących efektów uczenia się.

Europejskie Ramy Kwalifikacji (*european qualifications framework*) – przyjęty w Unii Europejskiej układ odniesienia umożliwiający porównywanie kwalifikacji uzyskiwanych w różnych państwach. W Europejskich Ramach Kwalifikacji wyróżniono osiem poziomów kwalifikacji określonych za pomocą wymagań dotyczących efektów uczenia się.

Załącznik nr 4

ANEKS STATYSTYCZNY

Uczenie się na głównych etapach życia i kariery

Dzieci – uczenie się w rodzinie, edukacja wczesna i wczesnoszkolna

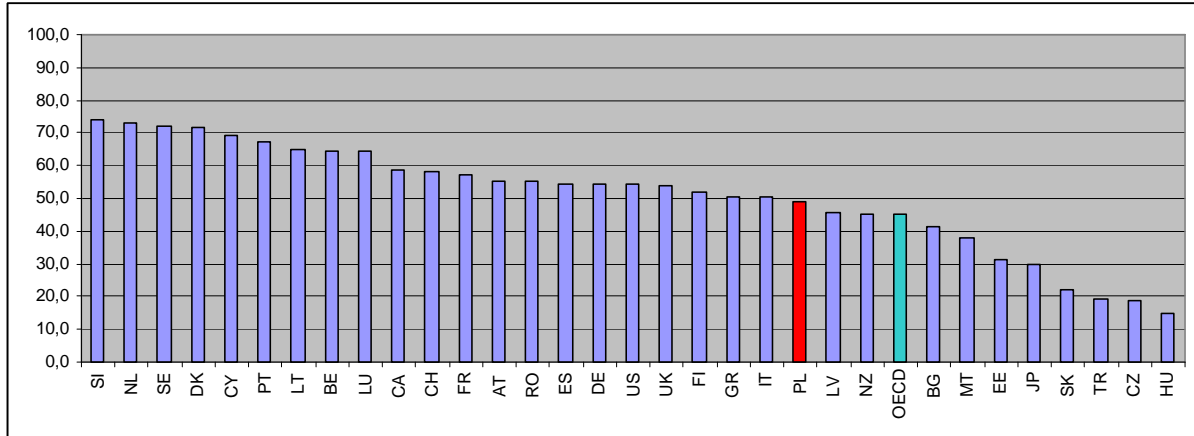
Tabela 1. Sześć wymiarów jakości życia dziecka – ranking państw OECD; wysoka i niska pozycja w rankingu odpowiadają połowie odchylenia standardowego powyżej i poniżej średniej (dane z lat 1998-2006)

Wymiar:	Status materialny	Warunki mieszkaniowe i środowisko	Status edukacyjny	Jakość życia szkolnego	Zdrowie i bezpieczeństwo	Niebezpieczne zachowania
Australia	15	2	6	–	15	17
Austria	5	9	18	11	27	27
Belgia	11	11	20	19	26	13
Kanada	14	–	3	16	22	10
Czechy	18	24	19	17	5	23
Dania	2	6	7	8	4	21
Finlandia	4	7	1	18	6	26
Francja	10	10	23	22	19	12
Niemcy	16	18	15	9	9	18
Grecja	26	19	27	24	23	7
Węgry	20	21	12	7	11	25
Islandia	8	4	14	1	2	8
Irlandia	17	5	5	10	25	19
Włochy	19	23	28	20	17	11
Japonia	22	16	11	–	13	2
Korea	13	–	2	–	10	2
Luksemburg	3	8	17	23	7	14
Meksyk	29	26	29	–	28	30
Niderlandy	9	17	4	3	8	9
Nowa Zelandia	21	14	13	–	29	24
Norwegia	1	1	16	2	16	4
Polska	28	22	8	15	14	20
Portugalia	25	20	26	21	18	6
Słowacja	27	25	24	25	1	22
Hiszpania	24	13	21	6	12	16
Szwecja	6	3	9	5	3	1
Szwajcaria	7	–	10	13	21	5
Turcja	30	–	30	12	30	29
Zjednoczone Królestwo	12	15	22	4	20	28
Stany Zjednoczone	23	12	25	14	24	15

Legenda:		wysoka pozycja		średnia pozycja		niska pozycja
----------	--	----------------	--	-----------------	--	---------------

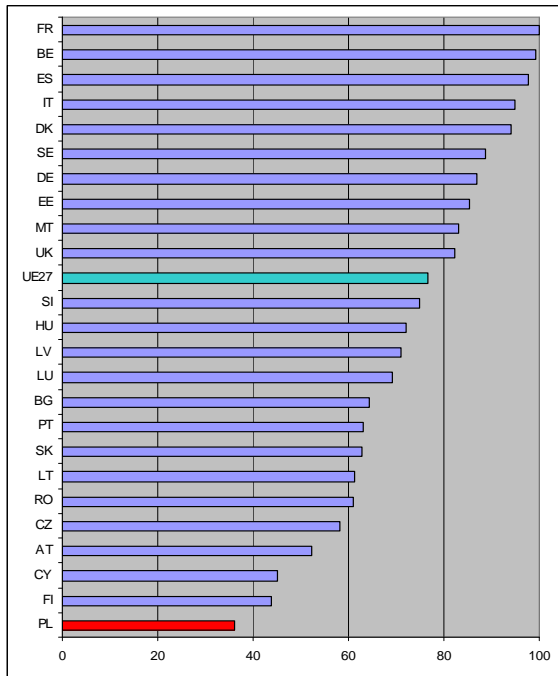
Źródło: Doing Better for Children, OECD, 2009

Wykres 1. Stopa zatrudnienia kobiet wychowujących dzieci w wieku 0-3 lat w państwach OECD, 2007



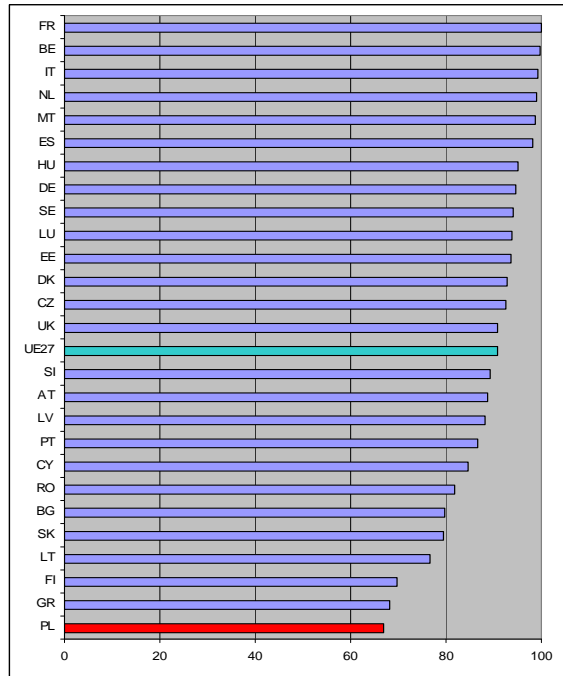
Źródło: Family database, OECD, 2007

Wykres 2. Udział 3-latków w wychowaniu przedszkolnym w UE, 2008



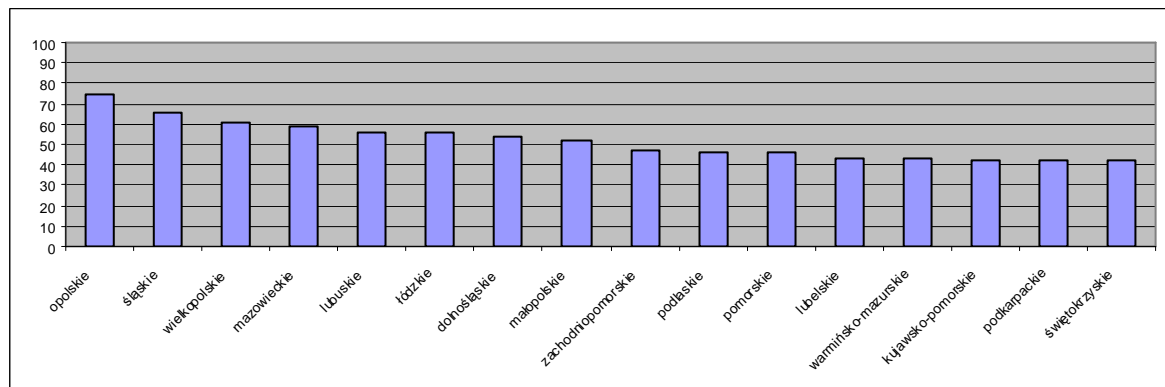
Źródło: Eurostat, 2008

Wykres 3. Udział dzieci od 4 roku życia do wieku obowiązku szkolnego w wychowaniu przedszkolnym w UE, 2007



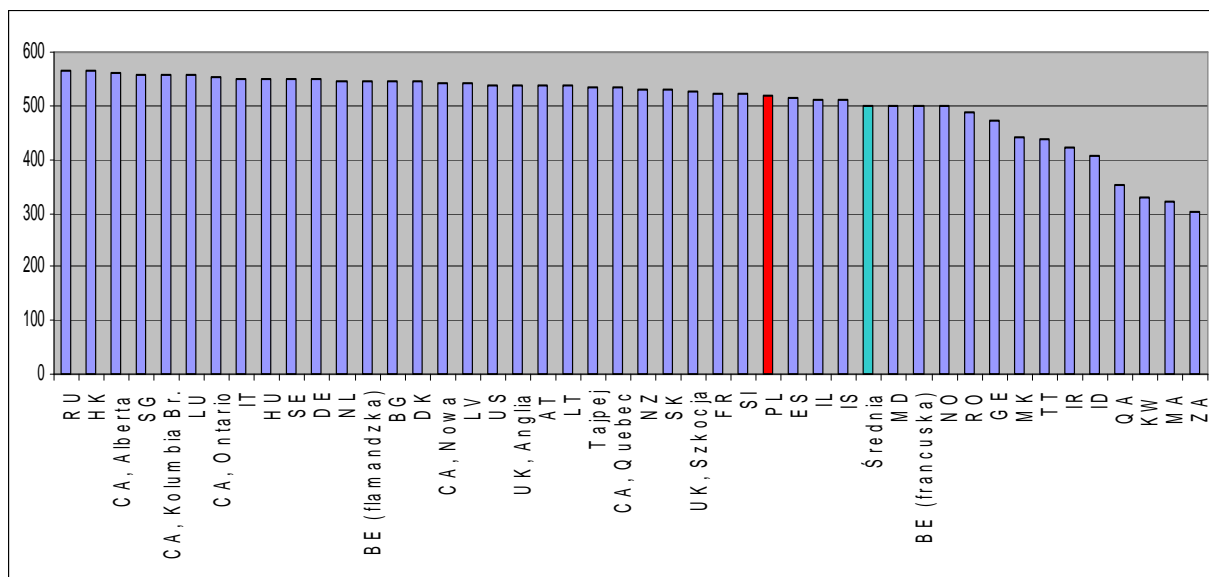
Źródło: Eurostat, 2007

Wykres 4. Udział 4-latków w wychowaniu przedszkolnym w województwach, 2009



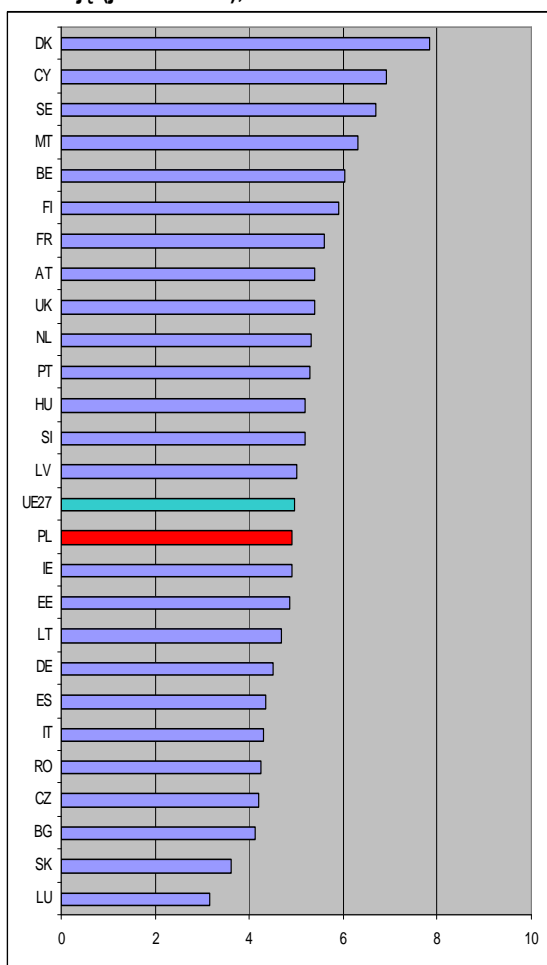
Źródło: GUS, 2009

Wykres 5. Poziom osiągnięć w czytaniu dzieci w 4 roku obowiązkowej edukacji, PIRLS 2006



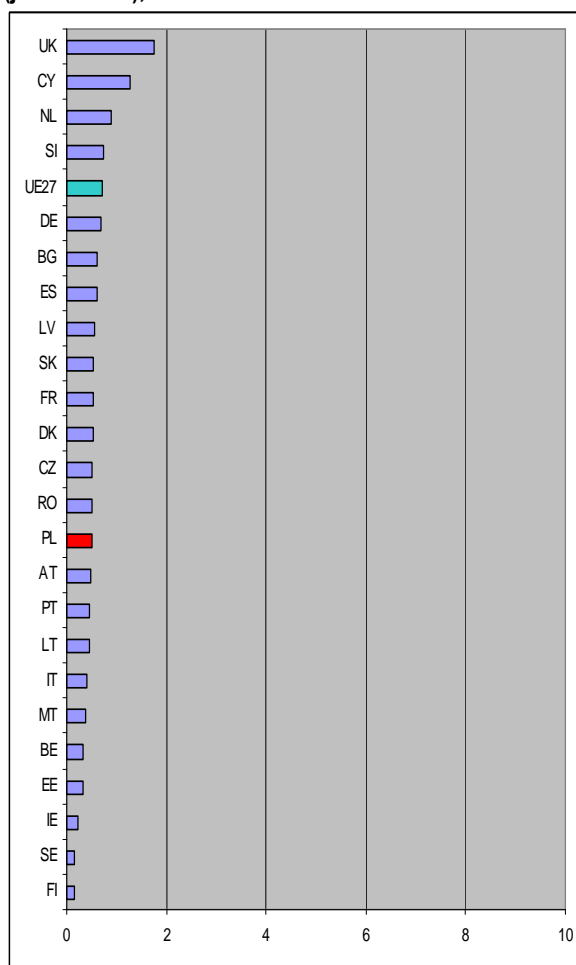
Źródło: PIRLS 2006 Międzynarodowe Badanie Osiągnięć w Czytaniu

Wykres 6. Poziom wydatków publicznych na edukację (jako % PKB), 2007



Źródło: Eurostat, 2007

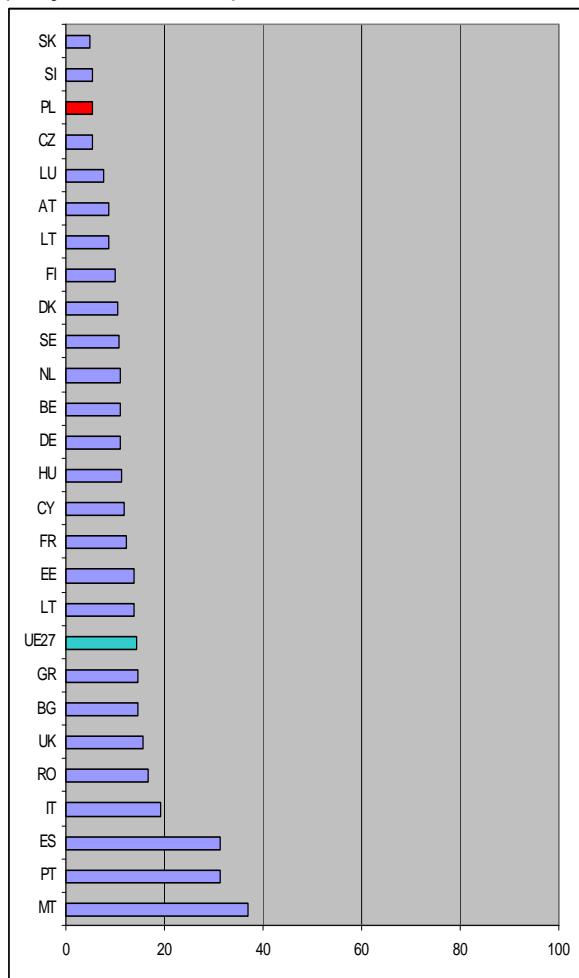
Wykres 7. Poziom wydatków prywatnych na edukację (jako % PKB), 2007



Źródło: Eurostat, 2007

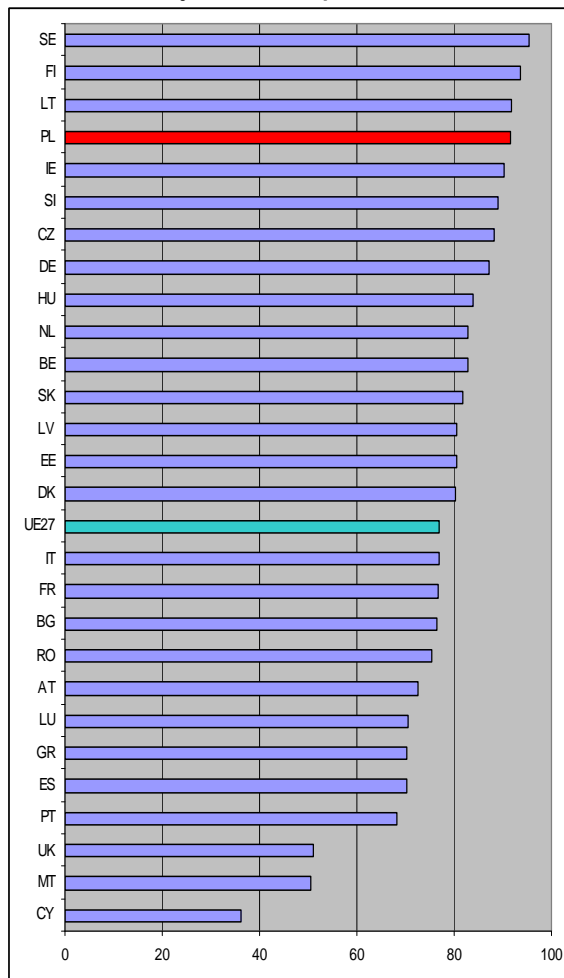
Młodzież i młodzi dorośli – kształcenie i wejście na rynek pracy

Wykres 8. Procent osób wczesnie kończących naukę (Early School Leavers) w UE2009



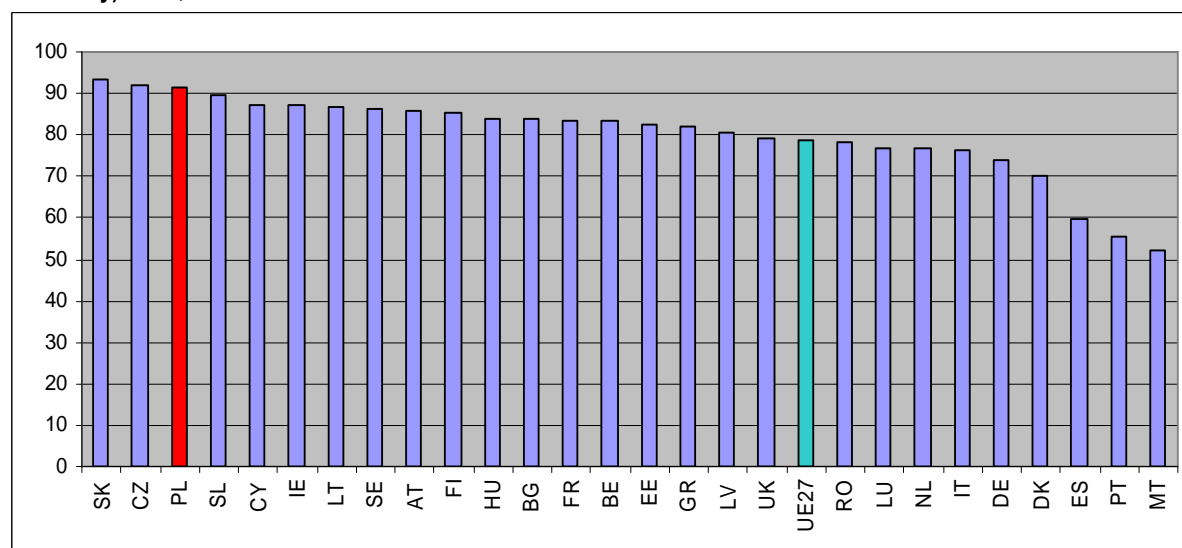
Źródło: Eurostat, 2009

Wykres 9. Procent 18-latków uczestniczących w kształceniu na jakimkolwiek poziomie ISCED, 2008



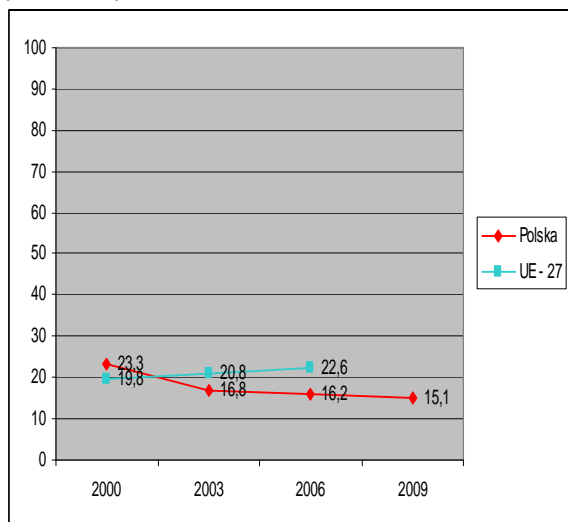
Źródło: Eurostat, 2008

Wykres 10. Procent osób w wieku 20-24 lat z wykształceniem co najmniej średnim lub zasadniczym (upper secondary) w UE, 2009



Źródło: Eurostat, 2009

Diagram 1. Postęp w ograniczeniu liczby młodzieży ze słabymi osiągnięciami w czytaniu w Polsce na tle UE (2000-2009)



Źródło: PISA database 2000-2009, OECD (brak danych dla UE27 za rok 2009)

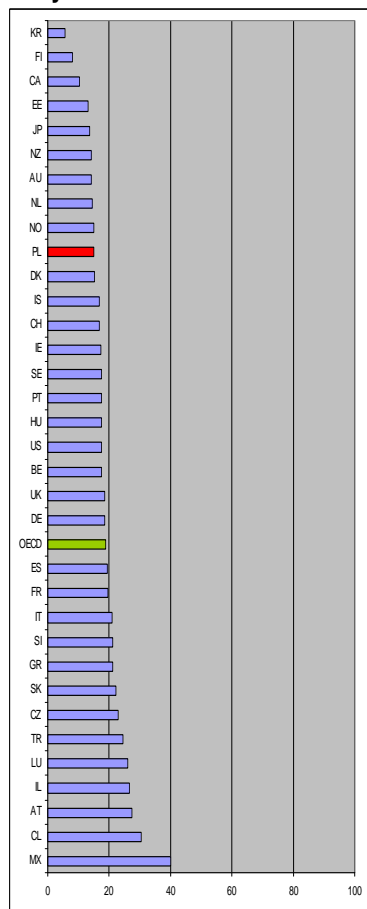
Tabela 2. Postęp w ograniczeniu liczby młodzieży ze słabymi osiągnięciami w czytaniu w UE (2000-2009)

	2000	2003	2006	2009
UE - 27	19,8	20,8	22,6	bd
Finlandia	6,9	5,7	4,8	8,1
Niderlandy	9,5	11,5	15,1	14,4
Polska	23,3	16,8	16,2	15,1
Dania	17,9	16,5	16	16,2
Belgia	19	17,9	19,4	16,7
Irlandia	11	11	12,1	17,4
Szwecja	12,6	13,3	15,3	17,5
Łotwa	30,6	18	21,2	17,6
Portugalia	26,3	21,9	24,9	17,6
Węgry	22,7	20,5	20,6	17,6
Niemcy	22,6	22,3	20	18,5
Francja	15,2	17,5	21,7	18,7
Hiszpania	16,3	21,1	25,7	19,5
Włochy	18,9	23,9	26,4	21
Grecja	24,4	25,3	27,7	21,3
Rep. Czeska	17,5	19,3	24,8	23,1
Luksemburg	35,1	22,7	22,9	26,1
Austria	14,6	20,7	21,5	27,5

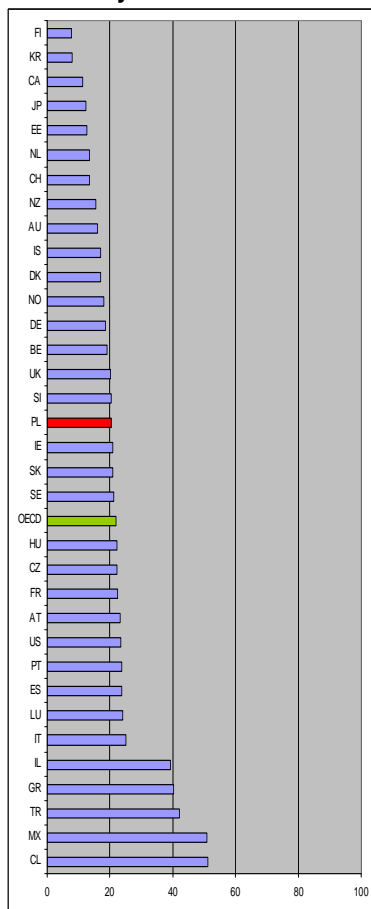
Źródło: PISA database 2000-2009, OECD (brak danych dla UE27 za rok 2009)

Wykres 11. Procent młodzieży ze słabymi osiągnięciami w trzech dziedzinach badania PISA 2009:

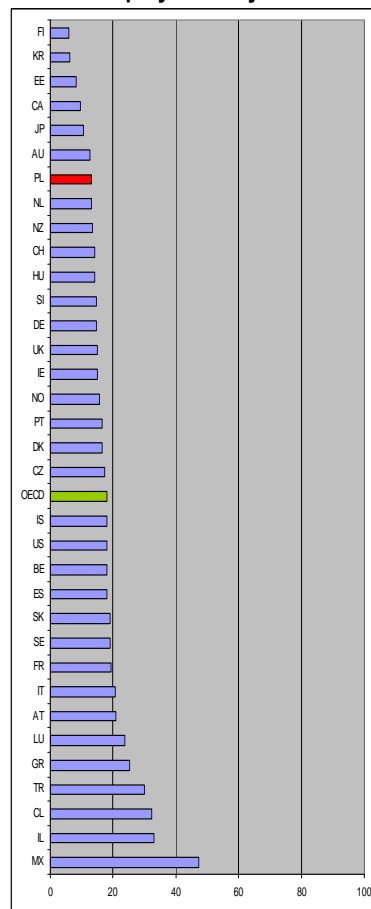
w czytaniu



w matematyce

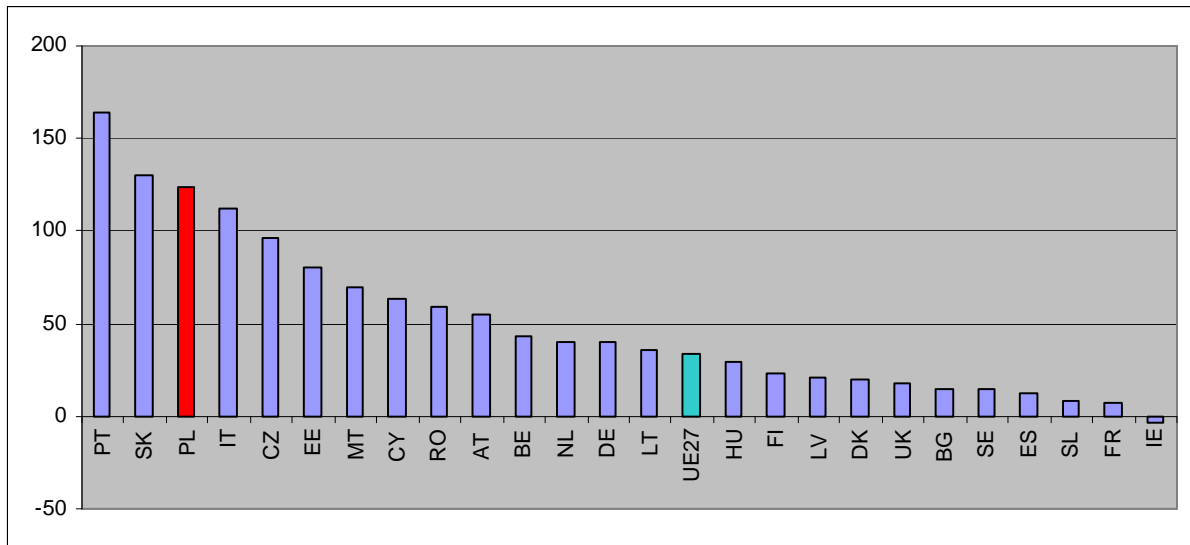


w naukach przyrodniczych



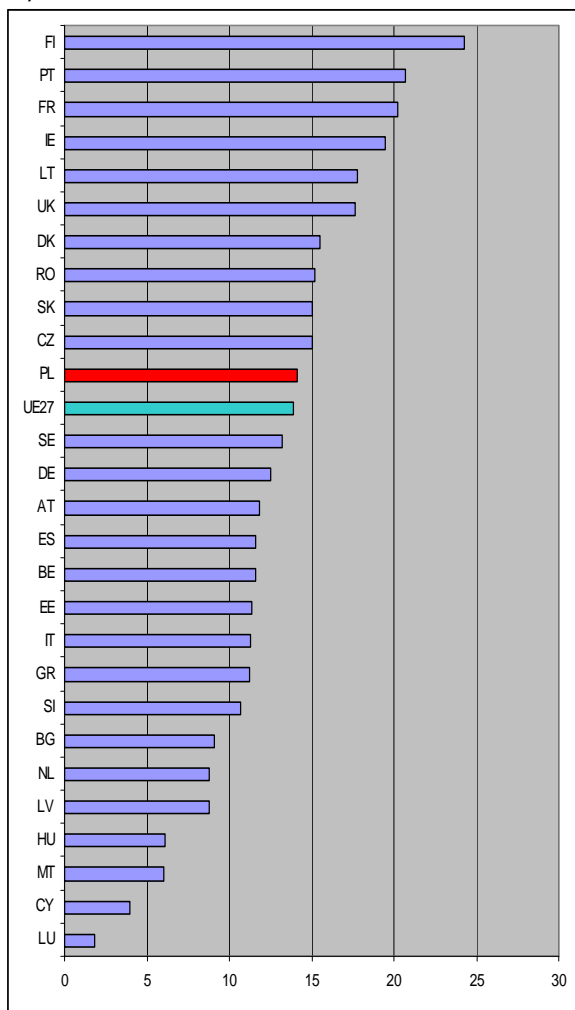
Źródło: PISA database, OECD, 2009

Wykres 12. Stopa wzrostu liczby absolwentów nauk matematycznych, przyrodniczych i technicznych w UE w latach 2000-2007



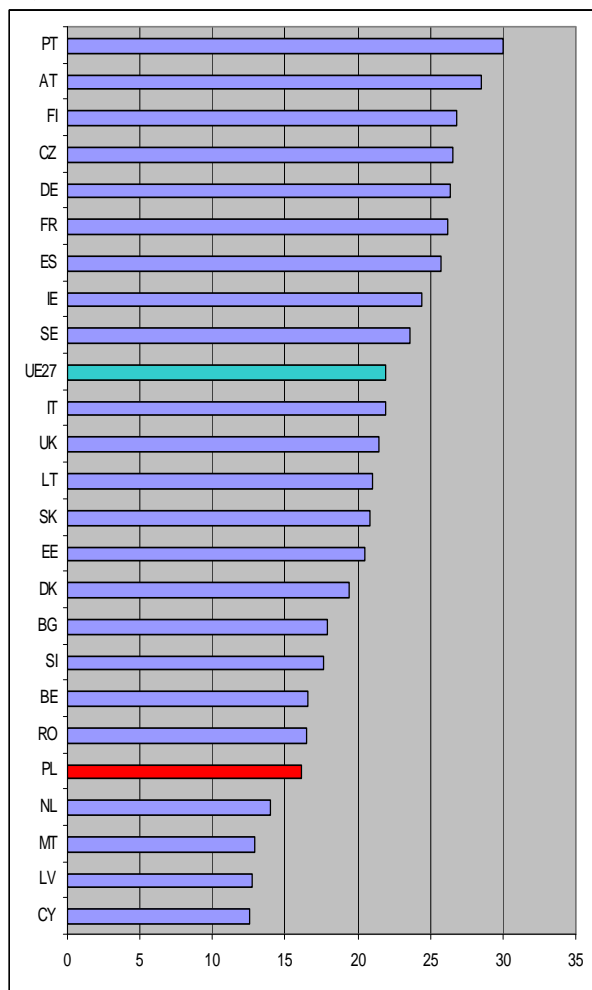
Źródło: DG EAC, obliczenia na podstawie danych Eurostat (UOE), 2000-2007

Wykres 13. Liczba absolwentów studiów wyższych i podyplomowych w dziedzinie nauki i technologii (przypadających na 1000 mieszkańców w wieku 20–29 lat) w UE, 2008



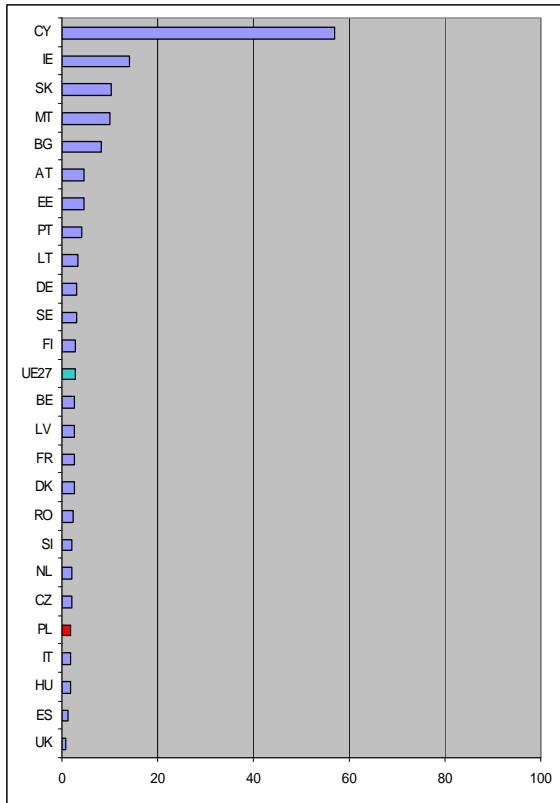
Źródło: Eurostat, 2008

Wykres 14. Liczba absolwentów studiów (ISCED 5-6) na kierunkach matematycznych, naukowych i technologicznych (jako % absolwentów wszystkich kierunków) w UE, 2008



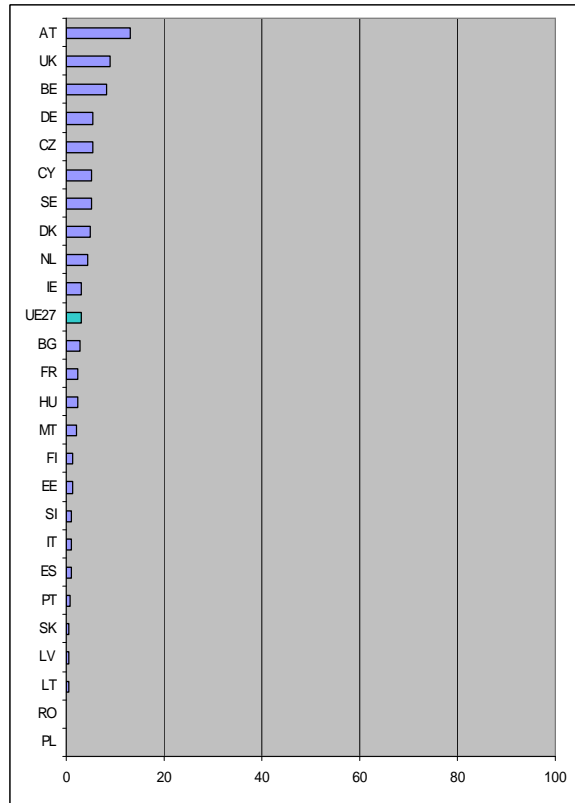
Źródło: Eurostat, 2008

Wykres 15. Liczba studentów (ISCED 5-6) studiujących w innych państwach Unii Europejskiej, Europejskiego Obszaru Gospodarczego lub kandydujących (jako % wszystkich studentów), 2007



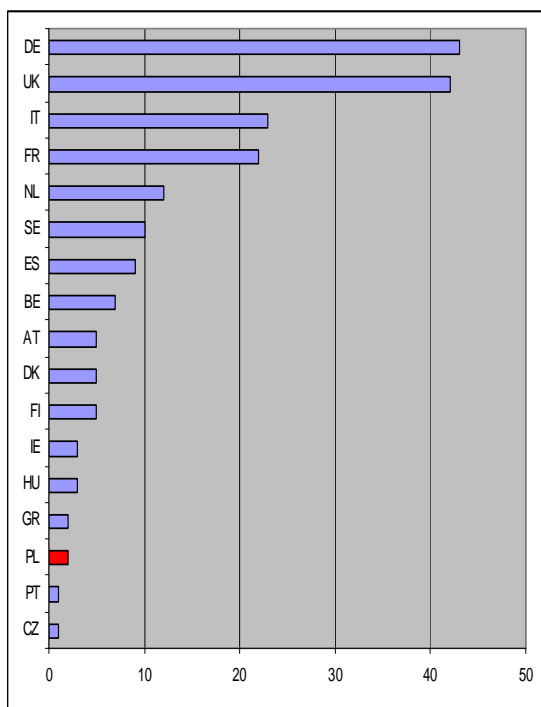
Źródło: Eurostat, 2007

Wykres 16. Liczba studentów (ISCED 5-6) pochodzących z innych państw Unii Europejskiej, Europejskiego Obszaru Gospodarczego lub kandydujących (jako % wszystkich studentów w danym państwie), 2007



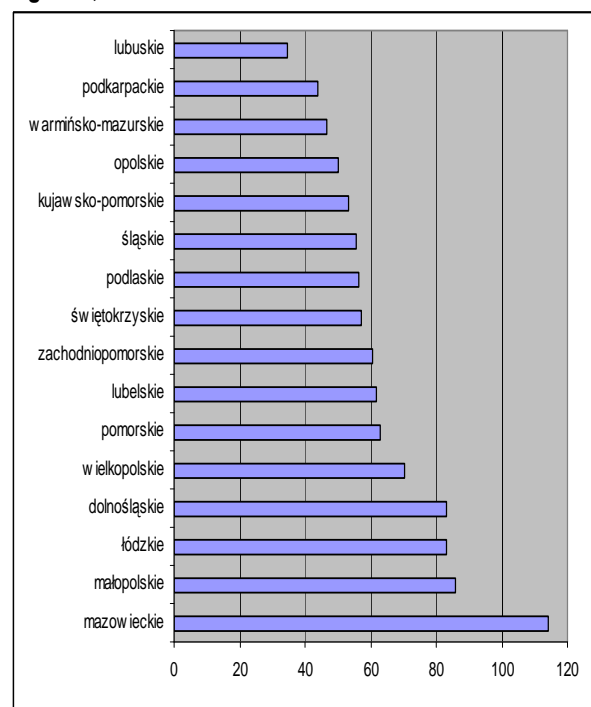
Źródło: Eurostat, 2007

Wykres 17. Liczba uczelni danego kraju na liście szanghajskiej (region Europa)



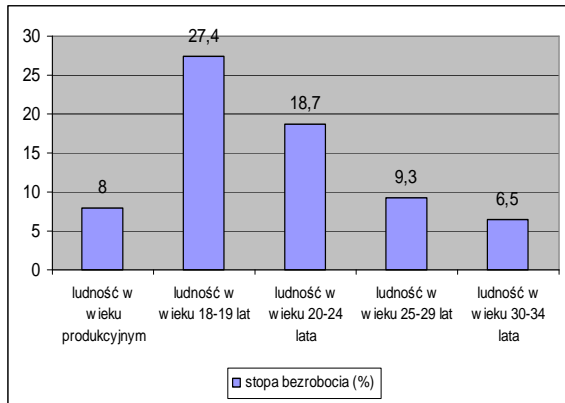
Źródło: Raport o Kapitale Intelktualnym Polski na podstawie Academic Ranking of World Universities, 2007

Wykres 18. Liczba studentów w szkolnictwie wyższym jako procent populacji w wieku 20-24 lat w danym regionie, 2009



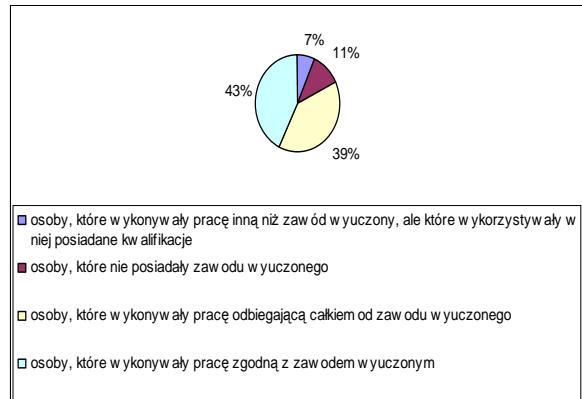
Źródło: Eurostat, 2009

Wykres 19. Ludność w wybranych grupach wieku według aktywności ekonomicznej w Polsce, 2009



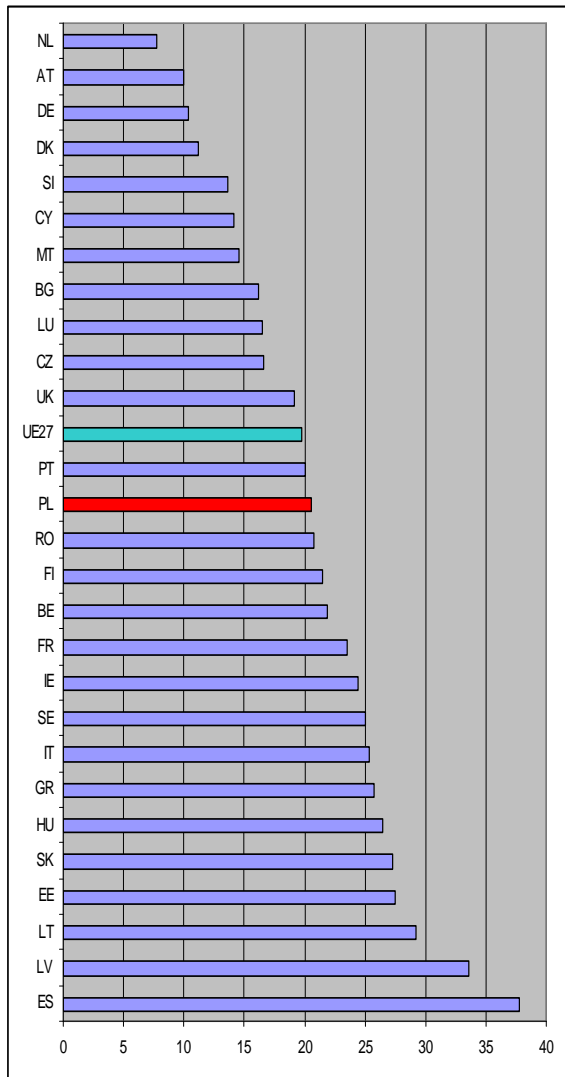
Źródło: Wejście ludzi młodych na rynek pracy – II kwartał 2009 roku, GUS

Diagram 2. Zgodność pierwszej pracy z zawodem wyuczonym (dla ludności w wieku 15-34 lata po zakończeniu/przerwaniu formalnej edukacji) w Polsce, 2009



Źródło: Wejście ludzi młodych na rynek pracy – II kwartał 2009 roku, GUS

Wykres 20. Stopa bezrobocia osób poniżej 25 roku życia w UE, 2009



Źródło: Eurostat, 2009

Tabela 3. Stopa bezrobocia osób poniżej 25 roku życia w UE, 2009

Niderlandy	7,7
Austria	10
Niemcy	10,4
Dania	11,2
Słowenia	13,6
Cypr	14,1
Malta	14,6
Bułgaria	16,2
Luksemburg	16,5
Czechy	16,6
Zjednoczone Królestwo	19,1
Unia Europejska	19,7
Portugalia	20
Polska	20,6
Rumunia	20,8
Finlandia	21,5
Belgia	21,9
Francja	23,5
Irlandia	24,4
Szwecja	25
Włochy	25,3
Grecja	25,8
Węgry	26,5
Słowacja	27,3
Estonia	27,5
Litwa	29,2
Łotwa	33,6
Hiszpania	37,8

Źródło: Eurostat, 2009

Międzyresortowy Zespół do spraw
uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji

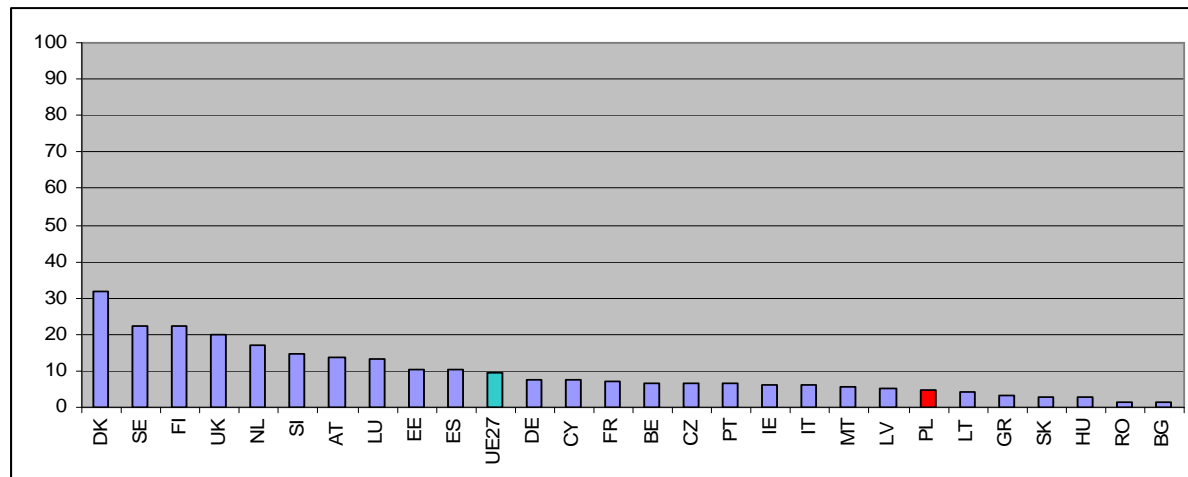
Tabela 4. Liczba zarejestrowanych bezrobotnych w Polsce w okresie do 12 miesięcy od dnia ukończenia nauki, którzy ukończyli szkołę wyższą, do 27 roku życia w latach 2008-2009 w układzie województw (stan w końcu okresu sprawozdawczego)

Województwo	Zarejestrowani bezrobotni							
	do 12 miesięcy od dnia ukończenia nauki				którzy ukończyli szkołę wyższą, do 27 roku życia			
	2008	2009	wzrost/spadek w 2009 r.		2008	2009	wzrost/spadek w 2009 r.	
	w liczbach bezwzględnych		w %		w liczbach bezwzględnych		w %	
Polska	77 891	120 348	42 457	54,5	23 232	34 155	10 923	47,0
Dolnośląskie	4 695	7 215	2 520	53,7	1 309	2 076	767	58,6
Kujawsko-pomorskie	5 433	7 466	2 033	37,4	1 214	1 711	497	40,9
Lubelskie	6 685	8 914	2 229	33,3	2 630	3 728	1 098	41,7
Lubuskie	2 094	3 108	1 014	48,4	519	821	302	58,2
Łódzkie	4 824	7 227	2 403	49,8	1 441	2 049	608	42,2
Małopolskie	7 853	12 442	4 589	58,4	2 259	3 155	896	39,7
Mazowieckie	7 776	12 218	4 442	57,1	2 487	3 684	1 197	48,1
Opolskie	1 760	2 774	1 014	57,6	437	707	270	61,8
Podkarpackie	7 097	10 669	3 572	50,3	2 219	3 020	801	36,1
Podlaskie	2 889	4 272	1 383	47,9	1 054	1 407	353	33,5
Pomorskie	3 382	6 512	3 130	92,5	755	1 326	571	75,6
Śląskie	6 028	10 735	4 707	78,1	2 059	3 443	1 384	67,2
Świętokrzyskie	4 213	5 079	866	20,6	1 211	1 544	333	27,5
Warmińsko-mazurskie	3 843	5 494	1 651	43,0	1 046	1 247	201	19,2
Wielkopolskie	6 352	11 432	5 080	80,0	1 790	3 106	1 316	73,5
Zachodniopomorskie	2 967	4 791	1 824	61,5	802	1 131	329	41,0
w procentach								
Polska	100,0	100,0	wzrost/spadek w pkt. proc.		100,0	100,0	wzrost/spadek w pkt. proc.	
Dolnośląskie	6,0	6,0	0,0		5,6	6,1	0,4	
Kujawsko-pomorskie	7,0	6,2	-0,8		5,2	5,0	-0,2	
Lubelskie	8,6	7,4	-1,2		11,3	10,9	-0,4	
Lubuskie	2,7	2,6	-0,1		2,2	2,4	0,2	
Łódzkie	6,2	6,0	-0,2		6,2	6,0	-0,2	
Małopolskie	10,1	10,3	0,3		9,7	9,2	-0,5	
Mazowieckie	10,0	10,2	0,2		10,7	10,8	0,1	
Opolskie	2,3	2,3	0,0		1,9	2,1	0,2	
Podkarpackie	9,1	8,9	-0,2		9,6	8,8	-0,7	
Podlaskie	3,7	3,5	-0,2		4,5	4,1	-0,4	
Pomorskie	4,3	5,4	1,1		3,2	3,9	0,6	
Śląskie	7,7	8,9	1,2		8,9	10,1	1,2	
Świętokrzyskie	5,4	4,2	-1,2		5,2	4,5	-0,7	
Warmińsko-mazurskie	4,9	4,6	-0,4		4,5	3,7	-0,9	
Wielkopolskie	8,2	9,5	1,3		7,7	9,1	1,4	
Zachodniopomorskie	3,8	4,0	0,2		3,5	3,3	-0,1	

Źródło: Sprawozdanie MPiPS-01 o rynku pracy, 2011

Dorośli na rynku pracy – uczenie się wobec kariery zawodowej i społecznej

Wykres 21. Procent dorosłej populacji w wieku 25-64 lat uczestniczącej w kształceniu lub szkoleniu w UE, 2009



Źródło: Eurostat, 2009

Tabela 5. Osoby w wieku 25-64 lata w Polsce według uczestnictwa w kształceniu formalnym, pozaformalnym i nieformalnym w okresie 12 miesięcy przed badaniem oraz poziomu ukończonego wykształcenia w momencie przeprowadzania badania w IV kwartale 2006

wyszczególnienie	Ogółem w tys.	W tym osoby uczestniczące				Osoby nie uczestniczące w żadnej formie kształcenia
		w jakiegokolwiek formie kształcenia w %	w kształceniu formalnym	w kształceniu pozaformalnym	w kształceniu nieformalnym	
OGÓŁEM	20634	35,8	5,5	18,6	25,4	64,2
wyższy	4006	73,7	16,1	46,4	55,5	26,3
policealny	711	50,9	7,3	23,9	35,3	49,1
średni zawodowy	4783	37,8	4,2	18	25,9	62,2
średni ogólnokształcący	1527	37,8	9,8	16,6	26,3	62,2
zasadniczy zawodowy	6831	20,2	1	8,4	13,4	79,8
gimnazjalny, podstawowy i niższy, bez wykształcenia	2776	11,1	0,8	4	7,7	88,9

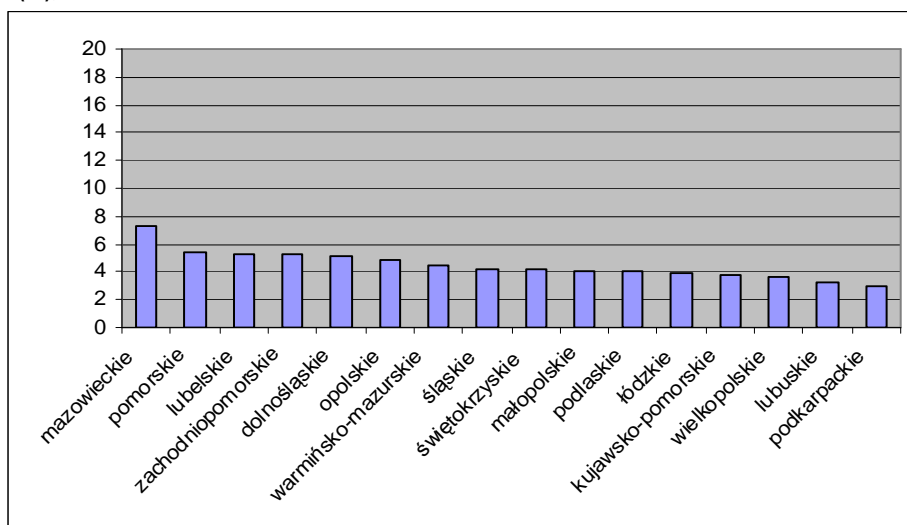
Źródło: Kształcenie dorosłych, GUS, 2009

Tabela 6. Osoby w wieku 25-64 lata w Polsce według uczestnictwa w kształceniu formalnym, pozaformalnym i nieformalnym oraz statusu na rynku pracy, IV kwartał 2006

wyszczególnienie	Ogółem w tys.	W tym osoby uczestniczące				Osoby nie uczestniczące w żadnej formie kształcenia
		w jakiegokolwiek formie kształcenia w %	w kształceniu formalnym	w kształceniu pozaformalnym	w kształceniu nieformalnym	
pracujący	13360	45,3	6,9	26,3	31	54,7
bezrobotni	1614	27	6,2	8,8	19,5	73
bierni zawodowo	5659	16	2,1	3	14	84

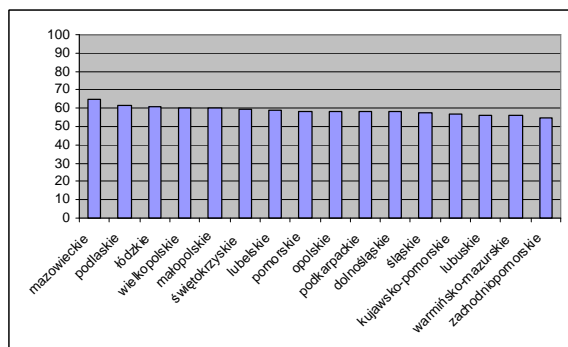
Źródło: Kształcenie dorosłych, GUS, 2009

Wykres 22. Odsetek osób w wieku 25-64 lat w Polsce uczących się i dokształcających w ogólnej liczbie ludności w tym wieku w (%), 2009



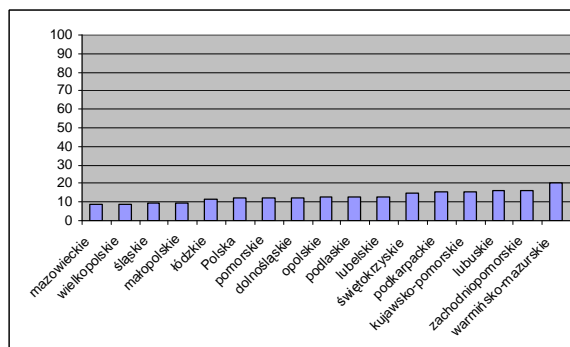
Źródło: Analiza porównawcza województw w kontekście realizacji celów Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007-2013, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, 2010

Wykres 23. Wskaźnik zatrudnienia osób w wieku 15-64 lat w Polsce według województw w (%), 2009



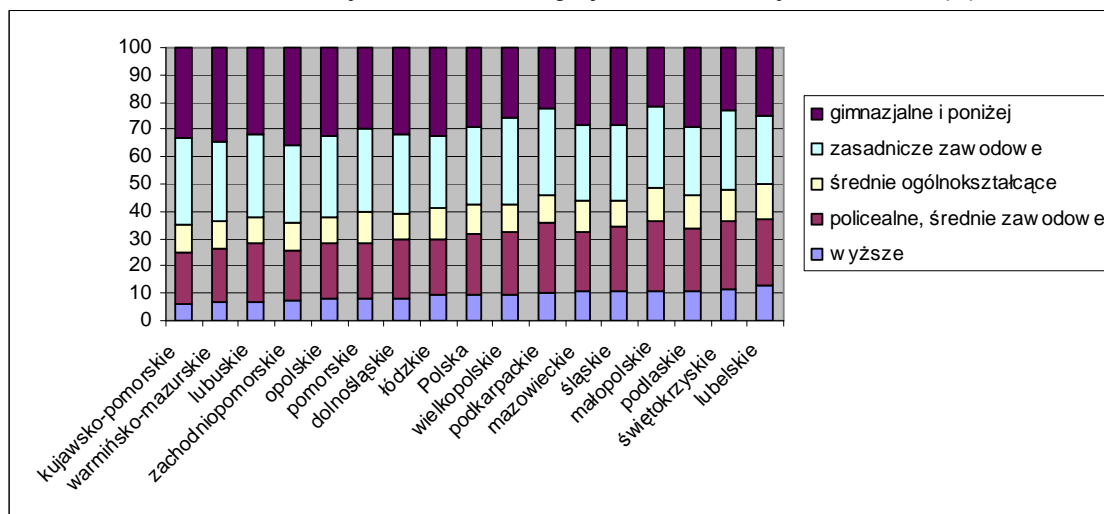
Źródło: Analiza porównawcza województw w kontekście realizacji celów Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007-2013, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, 2010

Wykres 24. Stopa bezrobocia rejestrowanego w Polsce według województw w (%), 2009



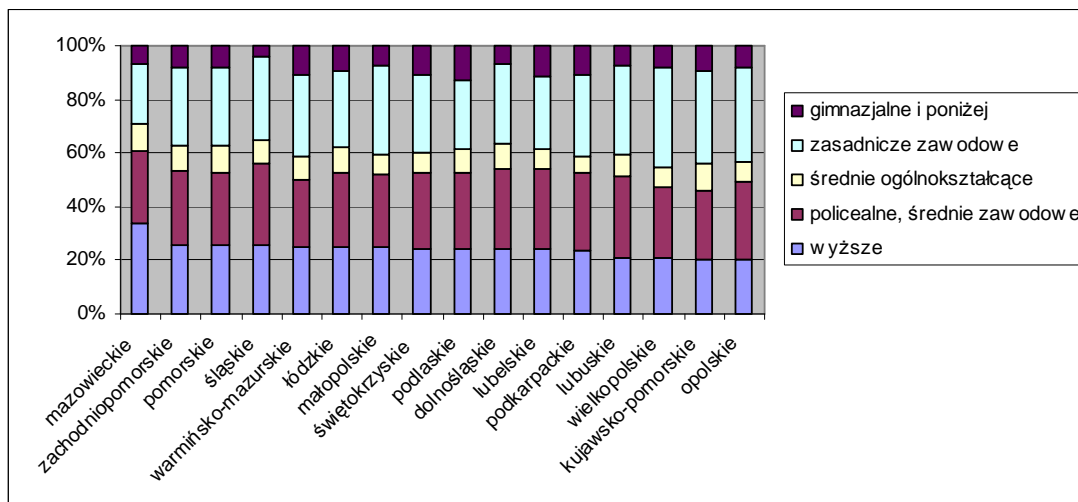
Źródło: Analiza porównawcza województw w kontekście realizacji celów Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007-2013, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, 2010

Wykres 25. Struktura osób bezrobotnych w Polsce według wykształcenia w województwach w (%), 2009



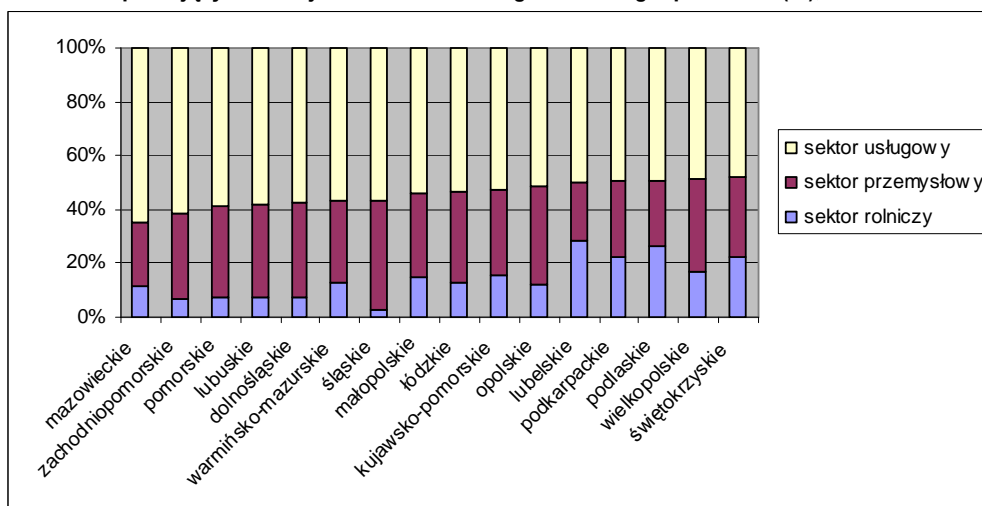
Źródło: Analiza porównawcza województw w kontekście realizacji celów Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007-2013, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, 2010

Wykres 26. Struktura wykształcenia osób pracujących w Polsce według województw, 2009



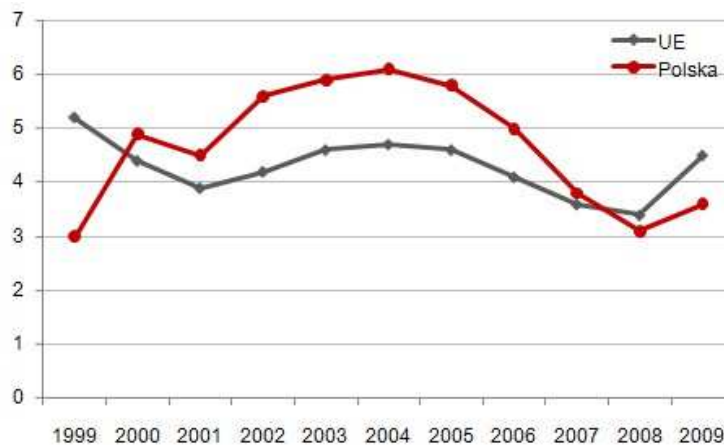
Źródło: Analiza porównawcza województw w kontekście realizacji celów Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007-2013, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, 2010

Wykres 27. Struktura pracujących w województwach według sektorów gospodarki w (%), 2009



Źródło: Analiza porównawcza województw w kontekście realizacji celów Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007-2013, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, 2010

Diagram 3. Stopa bezrobocia wśród ludności z wyższym wykształceniem w wieku 25-64 lat w UE i w Polsce w latach 1999-2009 (%)



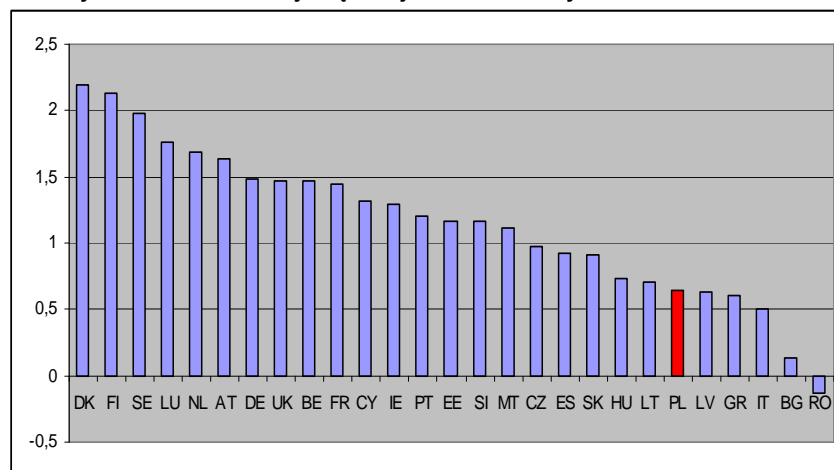
Źródło: Eurostat, 2010

Tabela 7. Stopa bezrobocia wśród ludności z wyższym wykształceniem w wieku 25-64 lat w UE i w Polsce w latach 1999-2009 (%)

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Austria	2,1	2,3	1,9	1,6	2,4	3,0	2,6	2,5	2,4	1,7	2,2
Belgia	3,1	2,4	2,7	3,1	3,7	3,2	3,7	3,7	3,3	3,2	3,8
Bułgaria	-	6,3	8,0	7,7	6,5	5,3	4,1	3,8	2,2	2,1	2,9
Cypr	-	2,6	2,3	1,9	3,0	2,7	3,6	3,5	2,8	2,4	3,5
Czechy	2,6	2,6	2,0	1,6	1,9	1,9	2,0	2,2	1,5	1,5	2,2
Dania	3,0	2,6	3,4	3,6	4,8	3,9	3,7	3,2	2,9	2,2	3,9
Estonia	5,8	4,6	7,2	4,8	5,5	5,0	3,8	-	-	2,8	6,3
Finlandia	4,7	4,9	4,1	4,0	4,1	4,7	4,4	3,7	3,6	3,3	4,0
Francja	6,1	5,1	4,6	5,0	5,2	6,1	5,4	5,1	4,8	4,0	5,0
Grecja	7,6	7,3	6,9	6,6	6,1	6,9	7,0	6,3	6,0	5,6	6,6
Hiszpania	10,7	9,1	6,6	7,5	7,4	7,3	6,1	5,5	4,8	5,8	9,0
Holandia	1,7	1,7	1,5	1,7	2,3	2,8	2,8	2,3	1,8	1,6	2,0
Irlandia	1,8	1,6	1,5	1,9	2,5	2,1	2,0	2,2	2,3	3,0	6,1
Litwa	8,4	8,8	6,2	5,8	5,8	5,8	3,7	2,2	1,8	2,4	5,5
Luksemburg	-	-	-	2,1	4,0	3,2	3,2	2,9	3,0	2,2	3,7
Łotwa	5,9	7,5	5,5	6,2	5,9	3,3	4,1	3,7	3,7	3,9	7,7
Niemcy	5,0	4,2	4,1	4,2	5,0	5,4	5,4	4,7	3,7	3,2	3,3
Norwegia	1,5	2,2	1,9	2,3	2,8	2,8	2,4	1,8	1,5	1,3	1,5
Polska	3,0	4,9	4,5	5,6	5,9	6,1	5,8	5,0	3,8	3,1	3,6
Portugalia	2,5	2,5	2,2	3,3	4,8	4,0	5,4	5,4	6,6	5,8	5,6
Rumunia	2,3	3,4	3,4	3,4	2,8	2,6	3,1	2,9	2,2	1,9	3,2
Słowacja	3,9	4,1	4,5	3,1	3,2	4,9	4,4	2,7	3,4	3,0	3,4
Słowenia	2,9	2,1	2,2	2,2	3,7	2,6	3,0	3,0	3,2	3,1	3,1
Szwecja	4,0	3,0	2,2	2,6	3,4	3,8	4,5	4,2	3,4	3,2	4,3
Węgry	1,1	1,2	1,1	1,5	1,2	1,9	2,3	2,2	2,6	2,3	3,5
Wielka Brytania	2,8	2,2	2,0	2,4	2,3	2,2	2,1	2,2	2,1	2,3	3,2
Włochy	6,9	5,9	5,3	5,3	5,5	4,8	5,7	4,8	4,2	4,3	5,1
UE	5,2	4,4	3,9	4,2	4,6	4,7	4,6	4,1	3,6	3,4	4,5

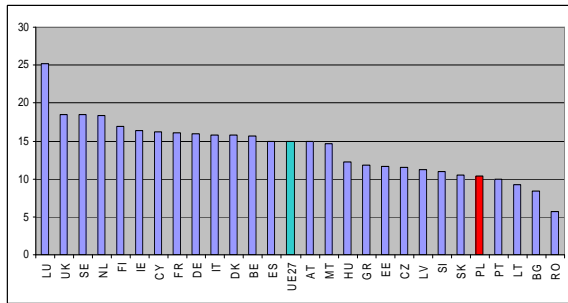
Źródło: Eurostat, 2010

Wykres 28. Pomiar efektywności administracji rządowej, Bank Światowy 2009



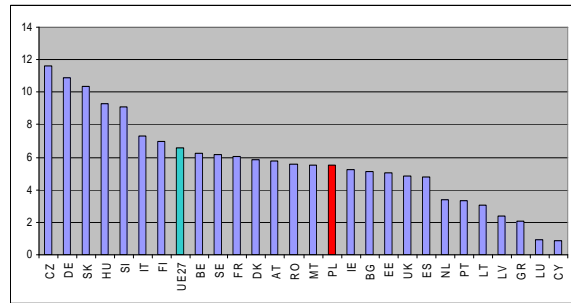
Źródło: Bank Światowy, The Worldwide Governance Indicators (Government effectiveness), 2009

Wykres 29. Zatrudnienie w usługach wymagających dużej wiedzy (% siły roboczej) w UE, 2007



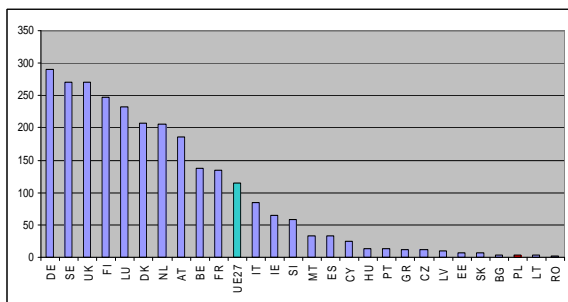
Źródło: European Innovation Scoreboard, 2009

Wykres 30. Zatrudnienie w średniowysokiej i wysoko-technicznej produkcji (% siły roboczej) w UE, 2007



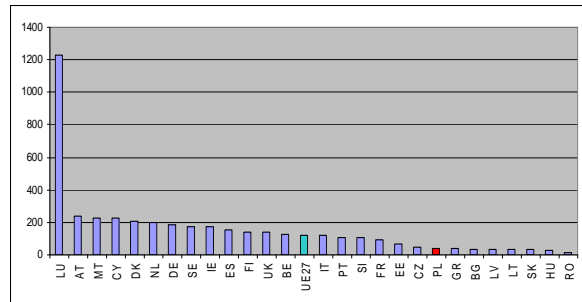
Źródło: European Innovation Scoreboard, 2009

Wykres 31. Liczba patentów przyznanych przez Europejskie Biuro Patentowe (na mln mieszkańców), 2005



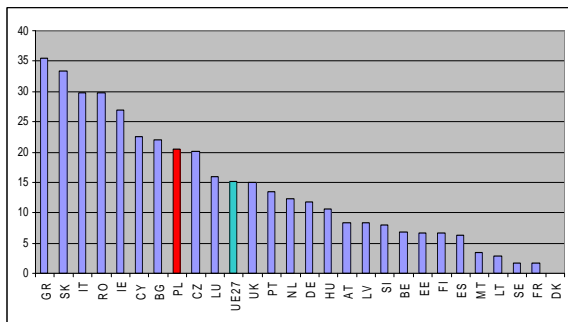
Źródło: European Innovation Scoreboard, 2009

Wykres 32. Liczba znaków towarowych zarejestrowanych w UE (na mln mieszkańców), 2007



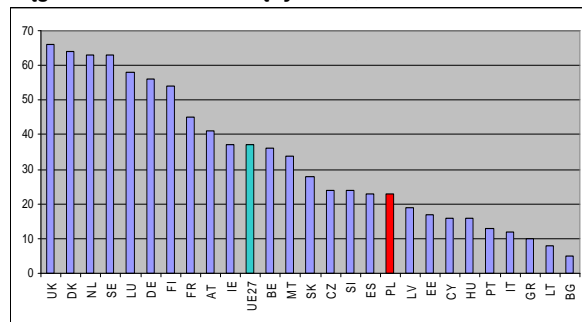
Źródło: European Innovation Scoreboard, 2009

Wykres 33. Poziom dostęp firm do szerokopasmowego Internetu w UE, 2007



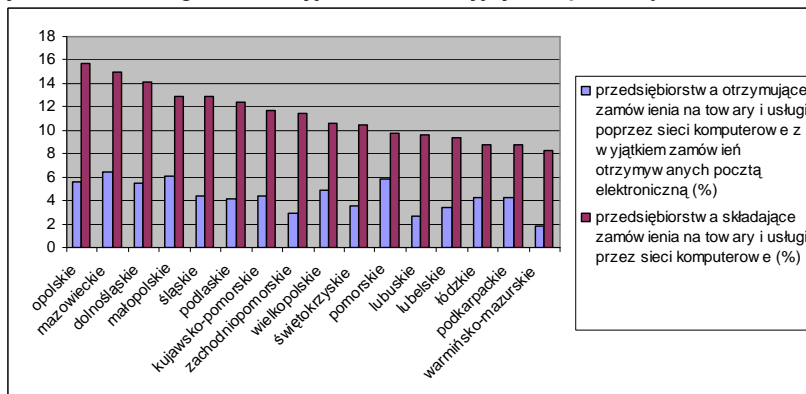
Źródło: European Innovation Scoreboard, 2009

Wykres 34. Procent osób, które kupiły lub zamówiły dobra lub usługi dla prywatnego użytku przez Internet w ciągu ostatnich 12 miesięcy w UE, 2009



Źródło: Eurostat, 2009

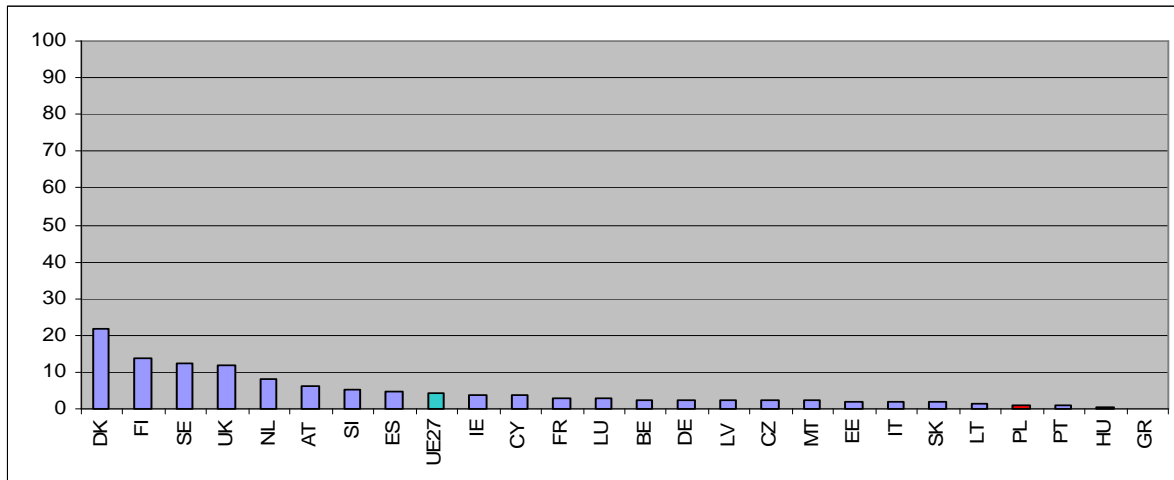
Wykres 35. Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w przedsiębiorstwach w Polsce, 2008



Źródło: Analiza porównawcza województw w kontekście realizacji celów Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007-2013, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, 2010

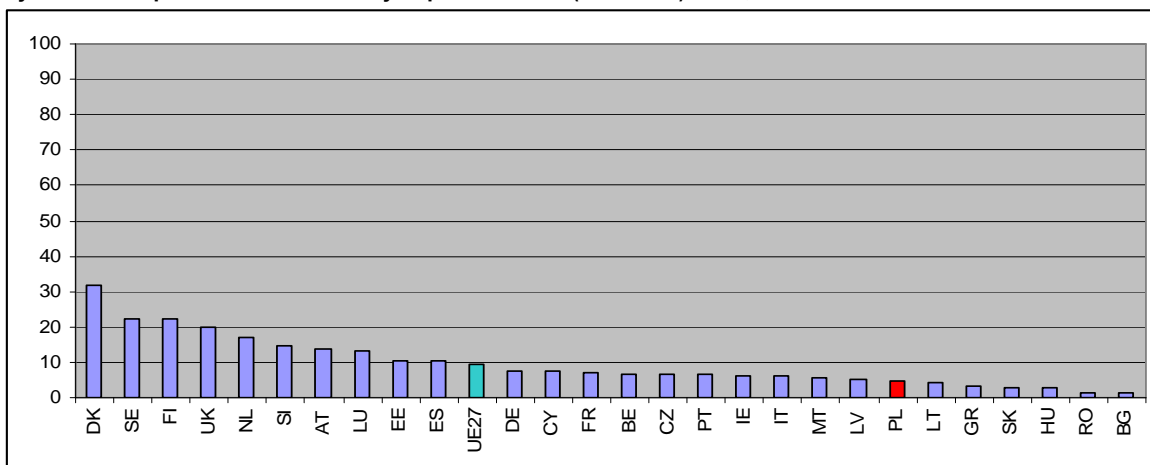
Seniorzy – uczenie się dla utrzymania aktywności

Wykres 36. Procent populacji dorosłych w wieku 50-74 lat uczestniczących w kształceniu lub szkoleniu w UE, 2008



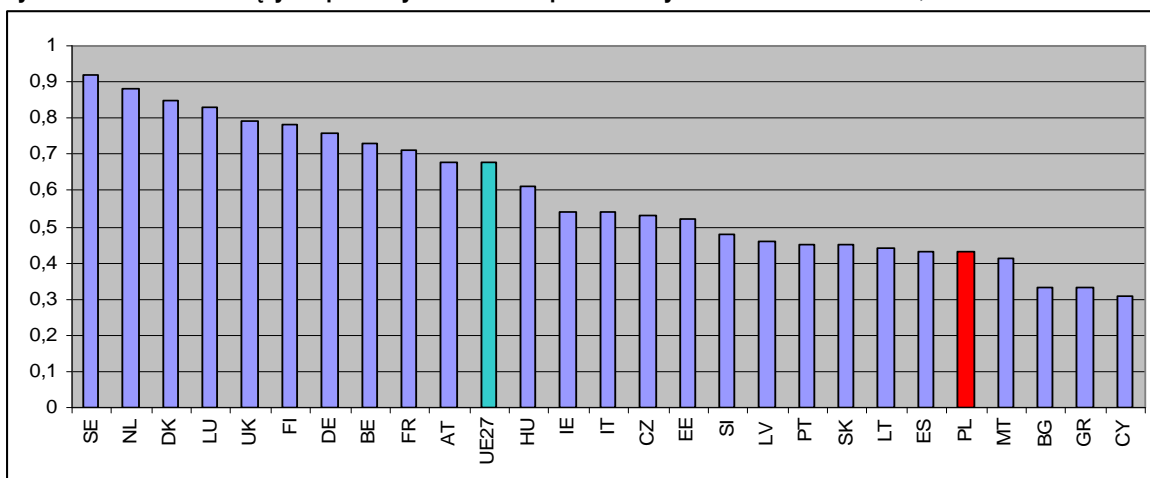
Źródło: Eurostat, 2008

Wykres 37. Stopa zatrudnienia starszych pracowników (55-64 lata) w UE, 2009



Źródło: Eurostat, 2009

Wykres 38. Indeks mierzący stopień użycia Internetu przez osoby w wieku 55-64 lat w UE, 2008



Źródło: Eurostat, 2008

Załącznik nr 5

WYKAZ SKRÓTÓW

AES	Adult Education Survey, UE (Badanie Edukacji Dorosłych)
ALL	Adult Literacy and Life Skills Survey, OECD (Badanie Alfabetyzmu Funkcjonalnego i Umiejętności Dorosłych)
BAEL	Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności, GUS
Cedefop	European Centre for the Development of Vocational Training (Europejskie Centrum Rozwoju Szkolenia Zawodowego)
CRELL	Centre on Research on LLL (Centrum Badań nad LLL - w ramach Wspólnego Centrum Badawczego Komisji Europejskiej)
EAG	Education at a Glance – cykliczna publikacja OECD poświęcona statystyce edukacji
E&T, ET	Education and Training (kształcenie i szkolenie)
ECEC	Early Childhood Education and Care (wczesna opieka i edukacja)
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System (europejski system gromadzenia i przenoszenia osiągnięć w kształceniu wyższym)
ECVET	European Credit System for Vocational Education and Training (europejski system gromadzenia i przenoszenia osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym)
EFS	Europejski Fundusz Społeczny
EIS	European Innovation Scoreboard (Europejskie Zestawienie Wyników Innowacyjności)
ELLIE	Early Language Learning in Europe, UE (Wczesne Uczenie się Języków w Europie)
ERK	Europejskie Ramy Kwalifikacji
ET	Education and Training (kształcenie i szkolenie)
EQF	European Qualifications Framework (Europejskie Ramy Kwalifikacji)
EQAVET	The European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training (europejskie ramy odniesienia na rzecz zapewniania jakości w kształceniu i szkoleniu zawodowym)
ESL	Early School Leavers (wcześnie kończący naukę)
IALS	International Adult Literacy Survey, OECD (Badanie Alfabetyzmu Funkcjonalnego Dorosłych)
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Międzynarodowe Stowarzyszenie Badań Osiągnięć Edukacyjnych)
ISCED	International Standard Classification of Education (Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Edukacji)
JST	Jednostki samorządu terytorialnego
HESC	Higher Education Short Cycles (krótkie cykle kształcenia wyższego)
KE	Komisja Europejska
KIP	Kapitał Intelektualny Polski
KPR	Krajowy Program Reform
KRK	Krajowe Ramy Kwalifikacji
LFS	Labour Force Survey (Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności - BAEL)
LLL	Lifelong learning (uczenie się przez całe życie)
NEET	Not in employment, education and training (wskaźnik dotyczący osób niezatrudnionych i nieuczęszczających w kształceniu lub szkoleniu)
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development (Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju)
PARP	Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości
PIAAC	Programme for the International Assessment of Adult Competencies, OECD (Program Międzynarodowej Oceny Kompetencji Dorosłych)
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study, IEA (Międzynarodowe Badanie Osiągnięć w Czytaniu)
PISA	Programme for International Student Assessment, OECD (Program Międzynarodowej Oceny Uczniów)
PO KL	Program Operacyjny Kapitał Ludzki
Rada	Rada Unii Europejskiej
SILC	Survey on Income and Living Conditions, UE (Badanie Dochodów i Warunków Życia)
UE	Unia Europejska
VET	Vocational Education and Training (kształcenie i szkolenie zawodowe)

AT	Austria	DK	Dania	IS	Islandia	NO	Norwegia
AU	Australia	EE	Estonia	IT	Włochy	NZ	Nowa Zelandia
BE	Belgia	ES	Hiszpania	JP	Japonia	PL	Polska
BG	Bulgaria	FI	Finlandia	KR	Korea Południowa	PT	Portugalia
CA	Kanada	FR	Francja	LT	Litwa	RO	Rumunia
CH	Szwajcaria	GE	Gruzja	LU	Luksemburg	SE	Szwecja
CL	Chile	GR	Grecja	LV	Łotwa	SI	Słowenia
CY	Cypr	HU	Węgry	MT	Malta	SK	Słowacja
CZ	Czechy	IE	Irlandia	MX	Meksyk	TR	Turcja
DE	Niemcy	IL	Izrael	NL	Holandia	UK	Zjednoczone Królestwo
						US	Stany Zjednoczone