

Załącznik do uchwały
Nr 160/2013 Rady Ministrów
z dnia 10 września 2013 r.

PERSPEKTYWA UCZENIA SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE

Warszawa, wrzesień 2013

Niniejszy dokument jest wynikiem prac Międzyresortowego Zespołu do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji, powołanego zarządzeniem Prezesa Rady Ministrów nr 13 z 17 lutego 2010 r. Zarządzenie to stawia zadanie opracowania dokumentu strategicznego dotyczącego rozwiązań na rzecz rozwoju uczenia się przez całe życie w Polsce.

Opracowanie takiego dokumentu wynika z przyjętych w ramach otwartej metody koordynacji zobowiązań na rzecz osiągnięcia wspólnych celów rozwoju kształcenia i szkolenia w Europie spójnych ze strategią Europa 2020 realizowaną w Polsce. Zgodnie z przyjętym przez Radę Ministrów *Planem uporządkowania strategii rozwoju* dokument ten ma status dodatkowego dokumentu strategicznego wynikającego ze zobowiązań międzynarodowych.

Celem dokumentu jest zapewnienie spójności działań na rzecz uczenia się przez całe życie określonych w strategiach rozwoju, w tym działań na rzecz spójności krajowego systemu kwalifikacji, z uwzględnieniem kontekstu europejskiego i krajowej specyfiki.

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

Spis treści

STRESZCZENIE	3
WPROWADZENIE.....	5
Ustanowienie europejskiego obszaru LLL, w tym europejskich ram kwalifikacji	5
Potrzeba kompleksowego i spójnego podejścia do uczenia się	6
Powiązanie <i>Perspektywy</i> z innymi dokumentami strategicznymi	7
DIAGNOZA UCZENIA SIĘ NA KOLEJNYCH ETAPACH ŻYCIA I KARIERY	7
Dzieci – uczenie się w rodzinie, edukacja wczesna i wczesnoszkolna	7
Młodzież i młodzi dorośli – kształcenie i wejście na rynek pracy	10
Dorośli na rynku pracy – uczenie się wobec kariery zawodowej i społecznej	16
Seniorzy – uczenie się dla utrzymania aktywności	24
NAJWAŻNIEJSZE SZANSE I WYZWANIA DLA UCZENIA SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE	26
PROGNOZA TRENDÓW POPYTU I PODAŻY W ZAKRESIE UCZENIA SIĘ DO ROKU 2020	27
CEL STRATEGICZNY	30
CELE OPERACYJNE I KIERUNKI INTERWENCJI	31
Cel 1: Kreatywność i innowacyjność	31
Cel 2: Przejrzysty i spójny krajowy system kwalifikacji	34
Cel 3: Różnorodna i dostępna oferta form wczesnej opieki i edukacji	35
Cel 4: Kształcenie i szkolenie dopasowane do potrzeb zrównoważonej gospodarki, zmian na rynku pracy i potrzeb społecznych	37
Cel 5: Środowisko pracy i zaangażowania społecznego sprzyjające upowszechnieniu uczenia się dorosłych	41
SYSTEM WDRAŻANIA I MONITOROWANIA.....	43
Główne elementy systemu wdrażania i monitorowania	43
Ramy finansowe	44
Wskaźniki realizacji celów i poziomy odniesienia do roku 2020.....	46
ZAŁĄCZNIKI	
1. Wspólne ramy działań na rzecz uczenia się przez całe życie w strategiach rozwoju	47
2. Zobowiązania wynikające z ustanowienia europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie	51
3. Rozwój szkolnictwa wyższego – wybrane elementy zmian.....	53
4. Aneks statystyczny	57
5. Słownik pojęć polityki na rzecz uczenia się przez całe życie	65
6. Wykaz skrótów	67

STRESZCZENIE

Istota polityki na rzecz uczenia się przez całe życie

Perspektywa uczenia się przez całe życie wytycza kierunki polityki, która obejmuje działania na rzecz:

- uczenia się w różnych kontekstach (formalnym, pozaformalnym i nieformalnym),
- uczenia się na wszystkich etapach życia, począwszy od najmłodszych lat do późnej starości,
- identyfikacji, oceny i potwierdzania efektów uczenia się.

Celem tej polityki jest zapewnienie wszystkim uczącym się możliwości podnoszenia kompetencji oraz zdobywania i potwierdzania kwalifikacji zgodnie z ich potrzebami oraz wymaganiami rynku pracy i społeczeństwa obywatelskiego, ułatwienie przepływu osób między sektorami gospodarki i państwami Unii Europejskiej oraz przyczynianie się do promowania aktywności obywatelskiej i społecznej.

Realizacja tej polityki w odniesieniu do tak szeroko ujętego zakresu uczenia się wymaga zaangażowania wielu podmiotów. Zatem niezbędna jest stała współpraca rządu, samorządu terytorialnego i zawodowego, pracodawców, pracobiorców, organizacji obywatelskich oraz podmiotów oferujących kształcenie i szkolenie.

Powiązanie z polityką rządu i uzgodnieniami w Unii Europejskiej

Problematyka uczenia się przez całe życie, dotycząca wzrostu kompetencji i kwalifikacji, mieści się w ramach realizacji *Długookresowej Strategii Rozwoju Kraju. Polska 2030*, wypełnia też cele wskazane w strategicznym dokumencie Unii Europejskiej *Europa 2020*. Współbrzmi z wszystkimi zintegrowanymi strategiami rozwoju, przede wszystkim zaś ze *Strategią Rozwoju Kapitału Ludzkiego* oraz *Strategią Rozwoju Kapitału Społecznego*. *Perspektywa* jest ważnym dokumentem programowym zapewniającym spójność działań na rzecz uczenia się przez całe życie. Określenie krajowych ram strategicznych polityki w zakresie uczenia się przez całe życie jest też jednym z warunków wykorzystania funduszy europejskich w perspektywie finansowej 2014-2020.

Zasady polityki LLL uzgodnione w UE

W toku rozwijania w UE idei uczenia się przez całe życie (ang. *lifewide lifelong learning* – LLL) uzgodnione zostały ogólne zasady tej polityki, które mają zastosowanie na różnych poziomach administracji w państwach członkowskich (centralnym, regionalnym i lokalnym) oraz dla różnych organizatorów edukacji (kształcenia i szkolenia) – w ramach systemów edukacji oraz poza tymi systemami (organizatorów edukacji pozaformalnej). Do zasad tych można zaliczyć: (1) docenianie uczenia się w różnych formach i miejscach (*lifewide learning*); (2) docenianie uczenia się na każdym etapie życia (*lifelong learning*); (3) powszechność - odnoszenie polityki LLL do wszystkich; (4) ocena i potwierdzanie efektów uczenia się niezależnie od tego gdzie, jak i kiedy ono zachodziło; (5) rozwijanie partnerstwa na rzecz uczenia się przez całe życie; (6) postawienie osoby w centrum zainteresowania polityki; (7) efektywne inwestowanie w uczenie się.

Cele i kierunki działań polityki LLL w Polsce

Cel strategiczny polityki LLL w Polsce wyznaczony został w oparciu o ogólne zasady polityki LLL uzgodnione w UE oraz specyfikę uczenia się dzieci, młodzieży i dorosłych w Polsce.

Cel strategiczny: 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 operacyjne:

Cel 1: Kreatywność i innowacyjność osób

W związku z wdrażaniem nowego, opartego na efektach uczenia się, podejścia do kwalifikacji, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji w Szkolnictwie Wyższym, większość programów realizowanych przez instytucje edukacji formalnej kładzie nacisk na potrzebę kształtowania kreatywności, przedsiębiorczości i innowacyjności. Warunkiem powodzenia tych zmian jest zapewnienie instytucjom edukacji formalnej dużej autonomii programowej, możliwości tworzenia własnych, dostosowanych do potrzeb otoczenia, programów kształcenia, oraz prowadzenie skutecznej walidacji osiąganych efektów. Wszystkie formy edukacji winny zagwarantować indywidualizację podejścia do osób uczących się, zróżnicowanie metod nauczania i form organizacyjnych, promować uczenie się aktywne i praktyczne, w zespołach wspólnie rozwiązujących problem i rozbudzać umiejętności komunikacyjne. Ważne jest, aby dzięki nastawieniu na innowacje, treści kształcenia i ich łatwa dostępność odpowiadały rzeczywistym potrzebom i zainteresowaniom osób uczących się oraz zmieniającym się potrzebom rynku pracy i społeczeństwa obywatelskiego. Szeroki dostęp do wiedzy, a także świadoma polityka pracodawców, winny ułatwić kształtowanie postaw innowacyjnych w toku pracy i samokształcenia.

Cel 2: Przejrzysty i spójny krajowy system kwalifikacji

System ten opiera się na dobrze zdefiniowanych efektach uczenia się i ma zapewniać możliwość osiągnięcia każdego poziomu kwalifikacji różnymi ścieżkami kształcenia, szkolenia i kariery. W polskim systemie szkolnictwa wyższego wprowadzono Krajowe Ramy Kwalifikacji, tym samym w pełni można przenosić efekty kształcenia w całym Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego. Potrzeba zbudowania pełnego systemu kwalifikacji wynika z pogłębiającej się integracji europejskiej, w tym swobody przepływu osób oraz dynamicznie zmieniających się oczekiwań pracodawców i wymagań społeczeństwa obywatelskiego. Do realizacji tego celu potrzebne jest rozwinięcie na wszystkich etapach edukacji oceniania kompetencji zapewniającego przejrzystość i wiarygodność nadawanych kwalifikacji.

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

Dla efektywnego wsparcia rozwoju małych dzieci, w tym ich umiejętności, niezbędny jest dalszy rozwój dobrej jakości usług wczesnej opieki i edukacji w połączeniu ze wsparciem rodziców. Wsparcie to wymaga wielostronnego (międzyresortowego) podejścia. Pozwoli to na poprawę warunków rozwoju najmłodszych dzieci, w tym lepsze przygotowanie do dalszych etapów edukacji. Jest to szczególnie ważne dla dzieci wychowywanych w niekorzystnych warunkach.

Cel 4: Kształcenie i szkolenie dopasowane do potrzeb zrównoważonej gospodarki, zmian na rynku pracy i potrzeb społecznych

Kształcenie i szkolenie zawodowe musi dobrze przygotowywać do znalezienia zatrudnienia oraz do przyszłych zmian zawodów. Drogą do tego jest stałe rozbudzanie wysokich ambicji zawodowych i rozszerzanie możliwości ich realizacji m.in. poprzez ścisłe związki kształcenia zawodowego z kształceniem wyższym oraz angażowanie się profesjonalistów związanych z gospodarką i społeczeństwem obywatelskim w szkołach i uczelniach, upowszechnienie praktyk zawodowych, rozwój poradnictwa edukacyjnego i zawodowego. W kształceniu ogólnym należy zwiększać nacisk na rozwój umiejętności praktycznych i przedsiębiorczość. Uzupełnieniem działań dotyczących kształcenia powinny być dobrej jakości szkolenia zawodowe, dające możliwość uzyskania kwalifikacji na różnych poziomach. Ważnym źródłem wiedzy winny stać się jej otwarte zasoby, powszechnie dostępne treści kształcenia, również w wersjach on-line.

Cel 5: Środowisko pracy i zaangażowania społecznego sprzyjające uczeniu się przez całe życie

Miejsce pracy i zaangażowania społecznego jest znaczącym, jednak nie dość jeszcze wykorzystywanym potencjałem uczenia się. Proponowane rozwiązania pozwolą skuteczniej identyfikować, oceniać i potwierdzać efekty takiego uczenia się. Rozwinięty zostanie system walidacji wcześniej nabytego doświadczenia zawodowego, społecznego i osobistego, jako podstawa do kontynuowania uczenia się przez całe życie.

Wdrażanie i monitorowanie polityki LLL w Polsce

Wdrażanie polityki LLL będzie się odbywać poprzez działania przewidziane w strategiach rozwoju, spójnych z ww. celami *Perspektywy*. Monitorowanie realizacji tych działań, z uwzględnieniem ocen i zaleceń Unii Europejskiej przeprowadzanych w ramach monitorowania realizacji strategii Europa 2020 i europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia (ET 2020), należy do zadań Międzyresortowego Zespołu do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji

WPROWADZENIE

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 zrównoważonego wzrostu gospodarczego i rozwoju społeczeństwa obywatelskiego.

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 kolejnych 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)².

Do głównych celów tworzenia europejskiego obszaru LLL zaliczono: ułatwianie swobodnego przepływu osób uczących się i pracujących, umożliwienie podnoszenia i przenoszenia kwalifikacji, promowanie kreatywności i innowacyjności, przyczynianie się do wzrostu gospodarczego i zatrudnienia.

Europejski obszar LLL opiera się na kilku podstawowych zasadach. Są to:

- 1) Szerokie podejście do uczenia się (*lifewide learning*). Polega ono na docenianiu różnych form uczenia się – nie tylko uczenia się w kontekście formalnym, ale także pozaformalnym i uczenia się nieformalnego³. Najlepsze efekty przynosi łączenie możliwości jakie dają różne formy uczenia się.
- 2) Docenianie uczenia się na każdym etapie życia (*lifelong learning*). Szybkie przemiany gospodarcze, technologiczne i społeczne wymagają zmian w nastawieniu do kariery edukacyjnej i zawodowej. Skuteczne przygotowanie osób do takich zmian wymaga podejmowania działań możliwie najwcześniej i kontynuowanie ich przez wszystkie etapy życia.
- 3) Uczenie się dotyczy wszystkich. Uczenie się dotyczy wszystkich niezależnie od podziałów ekonomicznych, społecznych, terytorialnych (np. miasto/wieś) i innych. Dotyczy zwłaszcza 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.

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

³ Definicje uczenia się w kontekście formalnym, pozaformalnym i uczenia się nieformalnego podane są w załączniku nr 5.

- 4) Partnerstwo na rzecz LLL. Uznanie, że uczenie się dotyczy wszystkich i wymaga partnerskiej współpracy wielu podmiotów: administracji publicznej (rządowej i samorządowej), instytucji edukacyjnych, pracodawców, pracobiorców, organizacji obywatelskich.
- 5) 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.
- 6) Postawienie osoby w centrum polityki LLL. Osoba ucząca się 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 2020⁴.

Jednym z najważniejszych instrumentów rekomendowanych przez Parlament Europejski i Radę, służących realizacji powyższych zasad, są europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie⁵. Mają one stanowić instrument przełożenia, dzięki któremu kwalifikacje zdobywane w różnych sektorach i państwach UE staną się bardziej czytelne i porównywalne. Ścisła współpraca pomiędzy systemami kwalifikacji państw UE ma przynieść następujące korzyści:

- zwiększenie mobilności uczących się i pracowników,
- zwiększenie dostępu do uczenia się przez całe życie oraz zakresu uczestnictwa w tym procesie,
- ułatwienie korzystania z kwalifikacji przez osoby pozostające w niekorzystnej sytuacji,
- wsparcie dla instytucji kształcących spoza systemu oświaty i systemu szkolnictwa wyższego.

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 polityki, która obejmie kompleksowo wszystkie formy uczenia się, okresy w rozwoju człowieka i poziomy efektów uczenia się, a jednocześnie będzie ukierunkowana na zapewnienie spójności między tymi formami, etapami i poziomami uczenia się.

Ważne jest, by w Polsce spójna polityka na rzecz uczenia się przez całe życie objęła wszystkie instytucje edukacji formalnej i pozaformalnej oraz by uwzględniała pełny zakres edukacji nieformalnej. Biorąc pod uwagę zaakceptowane przez Polskę dokumenty UE, związane z ustanowieniem europejskiego obszaru LLL, przyjmuje się następującą definicję:

⁴ Konkluzje Rady 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).

⁵ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (Dz. Urz. UE C 111 z 6.05.2008, str. 1-7).

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 potwierdzaniu 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 we współpracy rządu, samorządu terytorialnego, pracodawców, pracobiorców, organizacji obywatelskich, podmiotów oferujących kształcenie i szkolenie.

Powiązanie *Perspektywy* z innymi dokumentami strategicznymi

Zgodnie z przyjętym przez Rząd dokumentem *Plan uporządkowania strategii rozwoju*⁶, działania na rzecz uczenia się przez całe życie oraz jego efektów – rozwoju kompetencji i kwalifikacji osób, są zagadnieniem horyzontalnym, pojawiającym się we wszystkich zintegrowanych strategiach rozwoju (fragmenty definicji obszarów poszczególnych zintegrowanych strategii rozwoju zawierające zapisy dotyczące uczenia się oraz kompetencji i kwalifikacji przytoczone są w załączniku nr 1). Zagadnienie to wchodzi także w zakres długookresowej i średniookresowej strategii rozwoju kraju. 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 określonych w strategiach rozwoju. Powinno to się przyczynić do poprawy w docenianiu uczenia się w różnych obszarach, w tym w potwierdzaniu efektów uczenia się niezależnie od miejsca i formy jego realizacji. W konsekwencji powinno przyczynić się to do poprawy spójności i przejrzystości krajowego systemu kwalifikacji.

Perspektywa ma status dodatkowego dokumentu strategicznego wynikającego z dobrowolnie przyjętych przez Polskę zobowiązań w UE w zakresie stanowienia europejskiego obszaru LLL, w tym europejskich ram kwalifikacji. Przyjęcie tego dokumentu pozwoli na spełnienie przez Polskę warunków właściwego wykorzystania funduszy europejskich w perspektywie finansowej 2014-2020, gdyż określa on krajowe ramy strategiczne polityki w zakresie LLL.

DIAGNOZA UCZENIA SIĘ NA KOLEJNYCH ETAPACH ŻYCIA I KARIERY

Tradycyjny model kariery edukacyjnej i zawodowej polega na intensywnym uczeniu się w otoczeniu szkolnym w latach młodości, pogłębianiu wiedzy, umiejętności i kompetencji w systemie szkolnictwa wyższego, na zdobywaniu kwalifikacji zawodowych oraz na możliwie najdłuższym utrzymaniu zatrudnienia w wyuczonym zawodzie. Szybki rozwój gospodarczy, postęp techniczny i technologiczny z jednej strony, a wydłużanie się średniej długości życia – z drugiej oraz konieczność wzrostu mobilności, powodują konieczność przeorientowania pasywnego modelu kariery i gruntowną zmianę w podejściu do potrzeby uczenia się od pierwszych do ostatnich lat życia.

Dzieci – uczenie się w rodzinie, edukacja wczesna i wczesnoszkolna

Polityka na rzecz uczenia się przez całe życie obejmuje nie tylko kształcenie ustawiczne dorosłych, ale całość uczenia się, w tym uczenie się na wczesnym etapie życia, które dotyczy również dzieci do 3 roku życia⁷. Tradycyjne podejście do oświaty nie obejmuje tego najbardziej intensywnego okresu uczenia się, gdyż koncentruje się na nauce w kontekście formalnym. Tymczasem to, co dziecko osiągnęło w pierwszych latach życia ma kluczowy wpływ na jakość i efekty uczenia się w następnych etapach jego

⁶ *Plan uporządkowania strategii rozwoju* został przyjęty przez Radę Ministrów w dniu 24 listopada 2009 r. i poddany reasumpcjom w dniach 10.03.2010 r., 30.04.2011 r. i 12.07.2012 r.

⁷ 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).

rozwoju. Nie można w tym kontekście nie docenić roli rodziców (opiekunów) małych dzieci. Powinni oni być wspierani, szczególnie, gdy z różnych powodów mogą mieć trudności w wypełnianiu tej roli. Takie wsparcie służy realizacji idei uczenia się przez całe życie, i to w dwóch wymiarach: daje podstawy do przyszłej edukacji dzieci i rozwija kompetencje rodziców.

Istotne jest promowanie zintegrowanego podejścia do rozwoju i edukacji dzieci od najwcześniejszych lat życia aż do końca pierwszego etapu edukacyjnego w szkole, tj. podejścia obejmującego uczenie się w rodzinie, wczesną edukację oraz edukację wczesnoszkolną.

Warunki i proces uczenia się dzieci

Wczesna edukacja i opieka jest silnie powiązana z warunkami życia dzieci – status materialny i społeczny rodziny, stan zdrowia, bezpieczeństwo, warunki mieszkaniowe itp. mają znaczny wpływ na rozwój fizyczny i intelektualny dzieci⁸.

Kompleksowa ocena warunków życia dzieci w najbardziej rozwiniętych państwach, w tym także w Polsce, jest prowadzona stale przez UE, OECD i ONZ. Raporty tych organizacji⁹ pokazują, że pozytywny wpływ na sytuację dzieci w Polsce, na tle innych krajów, mają następujące czynniki:

- struktura rodzin – Polska jest w czołówce krajów rozwiniętych, w których dzieci wychowywane są przez dwoje rodziców,
- dostępność i powszechność obowiązkowej edukacji połączona z przewyższającym lub bliskim średniej UE i OECD poziomem kompetencji uczniów kończących obowiązkowy etap edukacji szkolnej (wyniki międzynarodowego badania PISA¹⁰).

Równocześnie, sytuacja w Polsce nie wyróżnia się istotnie na tle innych krajów w zakresie:

- sytuacji rodziców na rynku pracy (z zastrzeżeniem dotyczącym kobiet wychowujących małe dzieci),
- stanu zdrowia dzieci i rodziców,
- relacji w rodzinie i w grupach rówieśniczych,
- ryzykownych zachowań dzieci.

Mniej korzystnie wypadają porównania dotyczące materialnych warunków życia dzieci. W ocenie raportu UNICEF z roku 2013 (wymienionego w przypisie nr 9) Polska należy do ostatniej grupy bogatszych krajów pod względem poziomu materialnej jakości życia dzieci.

Na tym tle pozytywnie wybijają się znaczny wzrost dostępności przedszkoli w ostatnich latach, który pozwolił na objęcie wczesną edukacją większej liczby dzieci:

- od roku szkolnego 2005/06 do roku 2012/13 liczba dzieci w wieku 3-5 lat objętych wychowaniem przedszkolnym została ponad dwukrotnie zwiększona – z 447 tys. do 886 tys.; uczestnictwo dzieci w tym wieku w wychowaniu przedszkolnym wzrosło w tym czasie z 41,0% do 69,7%;
- według europejskiego wskaźnika rozwoju wczesnej edukacji, dotyczącego dzieci od 4 roku życia do wieku obowiązku szkolnego, Polska szybko zbliżyła się do średniej w UE (93,3% według ostatnich dostępnych danych z roku 2010/11) oraz do europejskiego celu wyznaczonego na rok 2020 (95%), osiągając poziom 83,8% w roku 2012/13.

Mimo tak szybkiej poprawy Polska zajmuje nadal dość niską pozycję w UE i OECD pod względem upowszechnienia uczestnictwa najmłodszych dzieci w formach wczesnej opieki i edukacji (zwłaszcza w odniesieniu do dzieci poniżej 3 roku życia).

⁸ Niski poziom materialnej jakości życia, w tym ubóstwo jest jednym z najbardziej istotnych czynników hamujących rozwój zdrowotny dzieci, w tym rozwój ośrodkowego układu nerwowego mający wpływ na funkcje poznawcze.

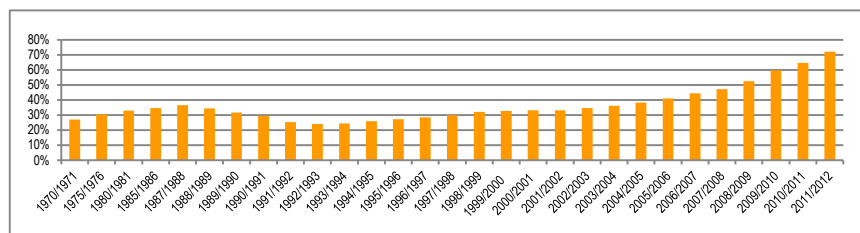
⁹ UNICEF: *Child well-being in rich countries. A comparative overview*, 2013; Komisja Europejska: *Child Poverty and Well-Being in the EU*, 2008; OECD: *Doing Better for Children*, 2009; Światowa Organizacja Zdrowia: *Social determinants of health and well-being among young people, Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) study, international report from the 2009/2010 survey*, 2012.

¹⁰ Badanie PISA (*Programme for International Student Assessment*) dotyczy podstawowych kompetencji 15-latków niezbędnych w dorosłym życiu. Polska uczestniczy w tym badaniu od roku 2000.

Wyzwania dotyczące uczestnictwa dzieci w Polsce w zorganizowanych formach opieki i edukacji są nadal zdeterminowane przez opóźnienia sięgające wielu poprzednich dekad:

- upowszechnienie wczesnej opieki i edukacji ma swoje uwarunkowania kulturowe i infrastrukturalne; w Polsce, poziom upowszechnienia tego rodzaju usług nigdy nie był wysoki;

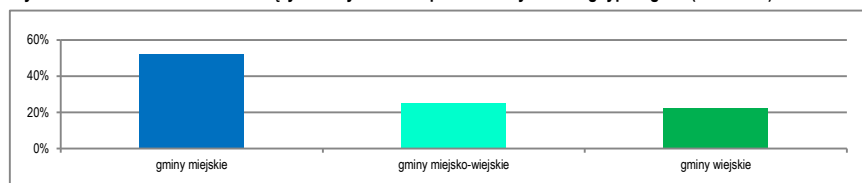
Wykres 1. Procent dzieci w wieku 3-5 lat uczestniczących w wychowaniu przedszkolnym w latach 1970/1971 – 2011/2012



Zródło: MEN na podstawie danych GUS

- na obszarach wiejskich uczestnictwo dzieci w wychowaniu przedszkolnym jest nadal wyraźnie niższe niż w miastach.

Wykres 2. Procent dzieci uczestniczących w wychowaniu przedszkolnym według typów gmin (2011/2012)



Zródło: MEN na podstawie danych Systemu Informacji Oświatowej

Do barier w rozwoju wczesnej opieki i edukacji należy zaliczyć:

- koszty opłat za uczestnictwo dzieci w formach wczesnej opieki i edukacji (od roku 2013 państwo znacznie rozszerzyło wsparcie rodziców w tym zakresie),
- trudności w organizacji form wczesnej edukacji i opieki nad dziećmi w wieku 0-5 lat na terenach z rozproszoną siecią osadniczą¹¹,
- nadal zbyt małe zorientowanie 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.¹²

Według Banku Światowego¹³, o wyzwaniach w zakresie organizacji wychowania przedszkolnego świadczy to, że mimo niskiego poziomu jego upowszechnienia w Polsce wydatki publiczne i prywatne na usługi w tym zakresie w relacji do PKB przewyższają średnią w OECD i UE.

Dodatkowo wiele dzieci wychowuje się w trudnych warunkach, co wpływa także na ich edukację. 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, zapewnianego 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.

Efekty uczenia się na etapie wczesnoszkolnym

Polska uczestniczy w obydwu największych badaniach międzynarodowych oceniających podstawowe kompetencje uczniów na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Są to badania prowadzone przez Międzynarodowe Stowarzyszenie Mierzenia Osiągnięć Szkolnych (International Association for the Evaluation of Educational Achievements – IEA), które dają możliwość porównania osiągnięć uczniów w zakresie czytania (PIRLS) oraz matematyki i przyrody (TIMSS) w czwartym roku nauki szkolnej (w przypadku Polski w trzeciej klasie szkoły podstawowej, gdyż do kształcenia szkolnego zostało zaliczone wychowanie przedszkolne realizowane w tzw. zerówkach). Polscy uczniowie byli objęci badaniem PIRLS dwukrotnie. W 2006 roku uzyskali średnio 519 punktów (średnia międzynarodowa

¹¹ Opinia ta jest wymieniona także w *Raporcie o kapitale intelektualnym Polski*, str. 41.

¹² *Raport o kapitale intelektualnym Polski*, str. 43.

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

500), a w 2011 roku poprawili wyniki i ze średnią 526 punktów plasują się istotnie powyżej średniej międzynarodowej. Badanie TIMSS przeprowadzono w Polsce po raz pierwszy w 2011 roku. W badaniu umiejętności przyrodniczych polscy uczniowie uzyskali średnią 505 punktów, czyli nieróżniącą się istotnie od średniej międzynarodowej. W badaniu umiejętności matematycznych polscy uczniowie wypadają słabiej. Ich średni wynik - 481 punktów jest poniżej średniej międzynarodowej.

Począwszy od połowy zeszłej dekady realizowane jest cykliczne ogólnopolskie badanie, którego celem jest zebranie informacji na temat poziomu umiejętności językowych i matematycznych uczniów trzeciej klasy szkoły podstawowej (Ogólnopolskie Badanie Umiejętności Trzecioklasistów). Badanie to dotyczy także czynników szkolnych i rodzinnych wpływających na te umiejętności. Jednym z głównych wniosków z tego badania jest to, że uczniowie są lepiej przygotowani do rozwiązywania typowych zadań, a gorzej sobie radzą w sytuacjach, w których spotykają się z niestandardowymi problemami. Szkoły biorą udział w tym badaniu na zasadzie dobrowolności, co ogranicza postawienie ogólnej diagnozy kompetencji trzecioklasistów.

Młodzież i młodzi dorośli – kształcenie i wejście na rynek pracy

Podobnie jak wczesne uczenie się i wczesna edukacja, tak samo kształcenie w szkołach i 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 młodzieży i młodszych osób dorosłych w Polsce

Charakterystyczne dla procesów uczenia się w Polsce jest wyraźne ukierunkowanie na kształcenie formalne (w szkołach i uczelniach). Uczenie się poza okresem szkoły i studiów nie jest już tak powszechne. Proces i efekty edukacji formalnej w Polsce charakteryzują następujące dane:

- Polska jako jedno z niewielu państw UE osiągnęła w 2010 r. cztery z pięciu zalecanych wartości najważniejszych wskaźników (benchmarków) rozwoju edukacji w Europie:

Tabela 1. Polska na tle państw UE w osiągnięciu poziomów odniesienia (benchmarków) dla rozwoju edukacji w Europie wyznaczonych 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 państw UE - Polska jest wśród liderów rozwoju edukacji formalnej dzieci i młodzieży w UE
1	Odsetek młodzieży z niskimi osiągnięciami w czytaniu (według badania PISA)	Obniżenie tego odsetka o co najmniej 20%	UE-18* 2000-2009: -17,0% (cel nieosiągnięty) Trzy najlepsze wyniki w UE: Łotwa -41,5%, Polska -35,32% , Portugalia -33,1%
2	Odsetek młodzieży niekontynuującej nauki, tj. osób w wieku 18-24 lat z wykształceniem co najwyżej na poziomie gimnazjalnym, które nie uczestniczą w kształceniu lub szkoleniu	Obniżenie tego odsetka do najwyżej 10%	UE 2010: 14,1% (cel nieosiągnięty) Trzy najlepsze wyniki w UE: Słowacja 4,7%, Republika Czeska 4,9%, Polska 5,4%
3	Odsetek osób w wieku 20-24 lat z wykształceniem co najmniej na poziomie średnim lub zasadniczym	Zwiększenie tego odsetka do co najmniej 85%	UE 2010: 79% (cel nieosiągnięty) Trzy najlepsze wyniki w UE: Słowacja 93,2%, Republika Czeska 91,9%, Polska 91,1%
4	Liczba absolwentów kierunków matematycznych, nauk przyrodniczych i technicznych	Zwiększenie tej liczby o co najmniej 15%	UE 2000-2010**: +43,4% (cel osiągnięty) Cztery najlepsze wyniki (powyżej 150%): Słowacja, Rumunia, Republika Czeska, Polska
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 2010: 9,1% (cel nieosiągnięty) Trzy najlepsze wyniki w UE: Dania 32,5%, Szwecja 24,5%, Finlandia 23% (Polska - 5,3% w 2010 r., 4,5% w 2012 r.)

* - dane dotyczą 18 państw UE, które uczestniczyły w badaniu OECD/PISA w latach 2000 - 2009; ** - dane dla Francji z roku 2009
Źródło: MEN na podstawie raportów komisji Europejskiej monitorujących program Education&Training 2010

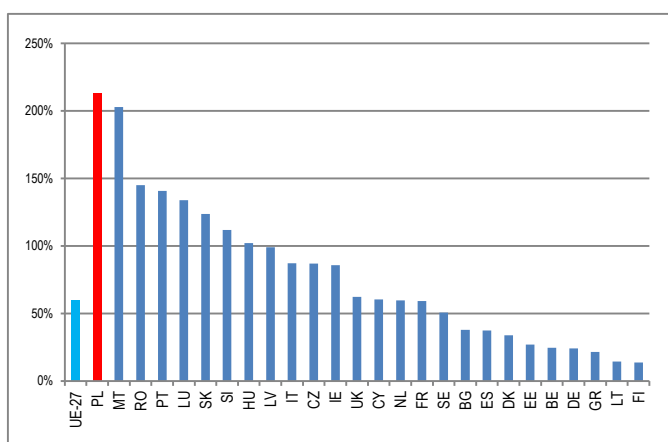
Zauważyć przy tym należy, iż pierwsze cztery wymienione w powyższej tabeli wskaźniki (poziomy odniesienia), w których Polska osiąga zalecane dla UE wartości, odnoszą się do tradycyjnego okresu kształcenia w szkołach i w uczelniach, obejmującego osoby do 24 roku życia.

- w Polsce w latach 2000-2009 nastąpił wybijający się na tle OECD wzrost osiągnięć 15-latków

w zakresie kompetencji czytania (*reading literacy*); 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;

- w badaniu PISA stwierdzono, że pomiędzy rokiem 2000 a 2009 w Polsce wystąpiło największe w OECD zmniejszenie zróżnicowania między szkołami osiągnięć 15-latków w czytaniu – z wysokiego na tle OECD poziomu zostało ono zmniejszone o 3/4 do poziomu znacząco poniżej średniej OECD; największa zmiana odnotowana została między rokiem 2000 a 2003 – można to łączyć z reformą edukacji z roku 1999, w ramach której 15-latkowie objęci zostali przedłużonym o jeden rok, jednolitym kształceniem ogólnym; w ostatnich latach stosunkowo niskie zróżnicowanie osiągnięć uczniów między szkołami dotyczy także innych zakresów badań PISA (matematyka, nauki przyrodnicze);
- Polska, wśród krajów UE, należy do liderów upowszechnienia wykształcenia na poziomie ponadgimnazjalnym (*upper secondary*) wśród osób w wieku 18-24 lat;
- 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 stopniowo spada z powodu uwarunkowań demograficznych – w roku 2011/2012 wynosiła 1.764 tys.); jednocześnie w latach 2000-2012 wystąpił w Polsce największy w UE wzrost liczby osób w wieku 30-34 lat z wykształceniem wyższym (o 213%); w roku 2012 odsetek osób z wykształceniem wyższym wśród osób w wieku 30-34 lat, wynoszący 39,1%, przekroczył średnią w UE (35,8%).

Wykres 3. Zmiany liczby osób z wykształceniem wyższym (w procentach) wśród osób w wieku 30-34 lat w państwach UE w latach 2000-2012



Źródło: MEN na podstawie danych Eurostat

W systemie szkolnictwa wyższego wprowadzono jednolite zasady tworzenia, mierzenia i oceny jakości kształcenia. Od roku 2002 działa jako niezależny organ Polska Komisja Akredytacyjna, która w 2009 r. uzyskała status pełnego członka European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) oraz została przyjęta do European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR). Dokonując oceny prowadzonych kierunków kształcenia i jakości działania podstawowych jednostek organizacyjnych uczelni Komisja dysponuje skalą: wyróżniająca, pozytywna, warunkowa, negatywna. Jej opinie bezpośrednio wpływają na przyznawane uczelni uprawnienia i możliwości uzyskiwania dodatkowych dotacji związanych z wysoką jakością kształcenia¹⁴.

Efektom świadomej polityki rządu jest systematyczny przyrost liczby absolwentów kierunków ścisłych i technicznych. Rok 2000 od 2010 dzieli pod tym względem różnica 43,4%. Jest to w głównej mierze rezultat przywrócenia egzaminów maturalnych z matematyki i przyjęcia w 2009 r. programu kierunków zamawianych z obszaru nauk ścisłych i technicznych. Ich atrakcyjność zwiększono poprzez odrębny program stypendialny, rozszerzoną ofertę kształcenia i programy pomagające wyrównać zaległości edukacyjne z przedmiotów podstawowych¹⁵.

Istotnym elementem zmiany jest wprowadzenie reformą szkolnictwa wyższego z roku 2011 podziału na praktyczne i ogólnoakademickie kierunki kształcenia, związane z potrzebami rynku pracy, zapleczem społecznym i gospodarczym, a z rozwojem nauki i badań – tych drugich¹⁶. Zmiany

¹⁴ Dane dotyczące wydanych przez PKA ocen zostały przedstawione na str. 54 w załączniku nr 3 (tabela nr 2 i 3).

¹⁵ Dane dotyczące zmian w strukturze kształcenia są przedstawione na str. 53 w załączniku nr 3 (tabela nr 1).

¹⁶ Dane dotyczące rozpowszechnienia praktycznego profilu kształcenia są przedstawione na str. 54 w załączniku nr 3 (wykres nr 2 i 3).

w szkolnictwie wyższym pozytywnie przyjmowane są przez studentów¹⁷. Ponad 70% studentów wybrałoby ten sam kierunek studiów, najwięcej (95%) wybrałoby ponownie kierunki artystyczne, architekturę, budownictwo, weterynarię.

Wyzwania dla rozwoju edukacji formalnej młodzieży i młodszych osób dorosłych

W raporcie wydanym w 2009 r. przez Wspólne Centrum Badawcze Komisji Europejskiej stwierdza się, że systemy edukacji na świecie reagują z dużym opóźnieniem na szybkie zmiany, jakie zaszły w gospodarkach i społeczeństwach krajów rozwiniętych¹⁸. To uniwersalne stwierdzenie dotyczy w pewnym stopniu także procesów kształcenia formalnego w Polsce. Trzeba jednak wziąć pod uwagę, że podejmowane w ostatnich latach wysiłki modernizacyjne w obszarze edukacji mają oddalone – zgodnie z naturą edukacji jako procesu wieloletniego – oddziaływanie, w którym niezbędny jest też czynnik stabilizacji. Do wyzwań rozwoju systemu edukacji formalnej w naszym kraju zgodnie z wymogami polityki LLL można zaliczyć:

- wciąż jeszcze mały nacisk na kształcenie praktyczne i aktywne uczenie się, wynikający z tego, że przez wiele lat w szkołach większe znaczenie odgrywało nauczanie podręcznikowe, oderwane od praktyki, które koncentrowało się na nabywaniu wiedzy pamięciowej, a nie na rozwijaniu użytecznych umiejętności, np. twórczego i krytycznego myślenia, samoorganizacji, komunikowania się, pracy zespołowej;
- dalsze ograniczanie nierówności w kształceniu ogólnym przez zapewnianie równego dostępu do wysokiej jakości tego kształcenia na wszystkich etapach, zwłaszcza na obszarach wiejskich i innych obszarach defaworyzowanych,
- dawno ukształtowane, duże różnice pomiędzy kształceniem ogólnym i zawodowym, połączone ze zjawiskiem negatywnego doboru uczniów do szkół zawodowych¹⁹; przejawem tego jest poziom osiągnięć uczniów tych szkół odkryty w badaniach PISA (zob. dane na str. 15);
- przygotowanie szkół do wykorzystywania ICT w procesie kształcenia oraz nauczycieli do wykorzystywania ICT w nauczaniu²⁰;
- działania typu *outreach* – kształcenie i kształtowanie wyborów na niższych szczeblach edukacji przez instytucje wyższego szczebla lub przez „odbiorców” osób kształconych;
- upowszechnienie usług poradnictwa edukacyjno-zawodowego (*lifelong guidance*);
- wzmocnienie powiązań uczelni z potrzebami społeczno-gospodarczymi i kulturowymi;
- skutek postępującego niżu demograficznego liczba studentów na polskich uczelniach w latach 2023-2025 spadnie do ok. 1,25 mln osób, tj. o ok. 600 tys.; w późniejszych latach liczba studentów ponownie będzie wzrastać, ale nie osiągnie poziomu z pierwszej dekady XXI wieku. W latach 2030-2035 liczba osób studiujących będzie zbliżona do tej z przełomu wieków²¹; stanowi to szansę dla uczelni do wykorzystania własnego potencjału na kształcenie osób dorosłych, wprowadzenie i systematyczne doskonalenie procedur uznawania kwalifikacji zdobytych poza systemem formalnym;
- 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; jak pokazują badania²² pracodawcy mają przekonanie, że ta współpraca jest dla nich tylko kłopotem (44% przyznaje, że w ogóle nie są

¹⁷ Dane dotyczące poziomu zadowolenia studentów są przedstawione na str. 54 w załączniku nr 3 (wykres nr 4 i 5).

¹⁸ Joint Research Centre: *The Transition to Computer-Based Assessment*, European Communities 2009, str. 14.

¹⁹ Raporty krajowe z badań PISA 2006 i PISA 2009 w części dotyczącej badania uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Raport Banku Światowego o kształceniu zawodowym w krajach UE-8: *Vocational Education in the New EU Member States*. World Bank Working Paper nr. 116, 2007.

²⁰ *Raport o kapitale intelektualnym Polski*, 2008.

²¹ Szczegółowe informacje dotyczące prognozowanej liczby studentów w Polsce do roku 2035 są przedstawione w załączniku nr 3 na str. 56 (tabela nr 5).

²² Badania funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce, KOWEziU na zlecenie MEN, 2010.

zainteresowani współpracą z systemem edukacji), tylko 5% z nich współpracuje z uczelniami²³; brakuje przede wszystkim wzorców efektywnej współpracy; uczelnie większy nacisk niż na sponsoring powinny kłaść na współpracę merytoryczną²⁴; kompleksowe inicjatywy podejmuje bardzo niewiele firm, które potrzebują dużej liczby nowych pracowników i jednocześnie mają problemy z ich rekrutacją;

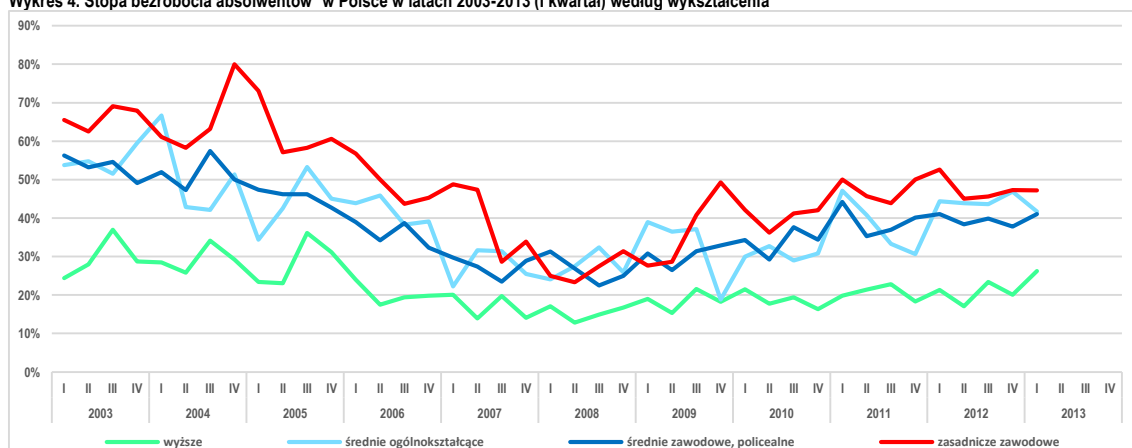
- niezadawalające wykorzystywanie przez uczelnie nowych możliwości wprowadzonych reformą systemu szkolnictwa wyższego w 2011 r., tj.: prowadzenie studiów o profilu praktycznym; prowadzenie zajęć związanych z praktycznym przygotowaniem zawodowym w warunkach właściwych dla zakresu przyszłej działalności zawodowej; prowadzenie zajęć przez osoby posiadające doświadczenie zawodowe zdobyte poza uczelnią; realizacji tego celu służy przyjęcie przez Radę Ministrów w maju 2013 r. *Założeń projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw*, które zakładają zobowiązanie uczelni nieposiadających uprawnień do realizacji studiów doktoranckich do wdrażania programów kształcenia zawodowego.

Przejście ze szkół i uczelni na rynek pracy

Efekty utrwalonego w przeszłości zbyt małego nacisku na kształcenie praktyczne i aktywne uczenie się, w tym na nabycie kluczowych kompetencji, widoczne są przede wszystkim podczas przechodzenia z edukacji na rynek pracy:

- w okresach dekonunktury stopa bezrobocia absolwentów jest wysoka, a przede wszystkim znacznie zróżnicowana według typów szkół, w tym mała jest zatrudnialność absolwentów zasadniczych szkół zawodowych;

Wykres 4. Stopa bezrobocia absolwentów* w Polsce w latach 2003-2013 (I kwartał) według wykształcenia



* - absolwenci - osoby w wieku 15-30 lat, które ukończyły szkołę lub uczelnię w okresie ostatnich 12 miesięcy i nie kontynuują nauki
Źródło: MEN, na podstawie danych GUS z Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności

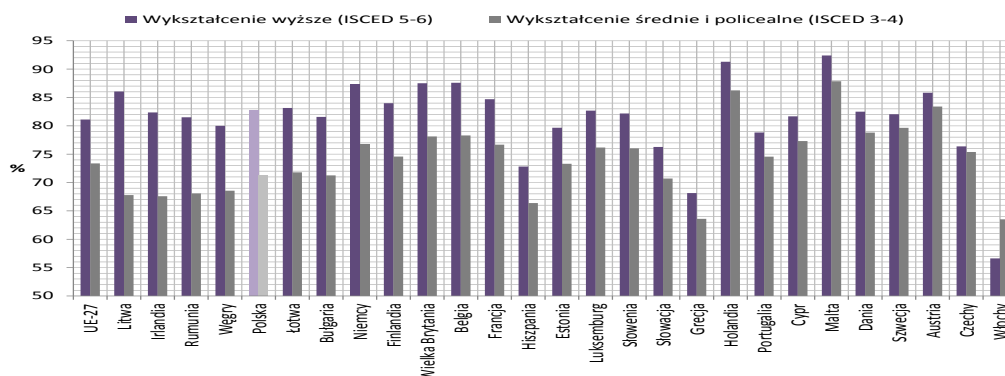
- w Polsce zatrudnienie osób poniżej 25 roku życia jest mniejsze niż w najbardziej rozwiniętych krajach UE i OECD²⁵;
- najwyższa stopa bezrobocia dotyczy osób młodych w wieku 15-24 lat;
- zarówno pod względem stopy bezrobocia, jak i pod względem odsetka pracujących wśród osób młodych (25-29 lat) z wyższym wykształceniem Polska jest zbliżona do ogólnego poziomu Unii Europejskiej; w grupie krajów Unii Europejskiej większa różnica między osobami z wykształceniem wyższym i średnim występowała w ostatnich pięciu latach tylko na Litwie, w Irlandii, Rumunii i na Węgrzech;

²³ Model współpracy z uczelni z otoczeniem biznesowym, Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach, 2010.

²⁴ Współpraca firm z sektorem edukacji, Lewiatan, 2010.

²⁵ Raport Polska 2030.

Wykres 5. Porównanie wartości wskaźnika zatrudnienia osób w wieku 25-29 (przeciętna dla lat 2008-2012) z wyższym wykształceniem i średnim



Źródło: Obliczenia własne MNSiW na podstawie danych LFS, Eurostat
Uwaga: wskaźnik zatrudnienia – udział osób pracujących w ogóle populacji; kraje uszeregowane malejąco według relacji wskaźnika zatrudnienia osób z wyższym wykształceniem do wskaźnika zatrudnienia osób ze średnim wykształceniem.

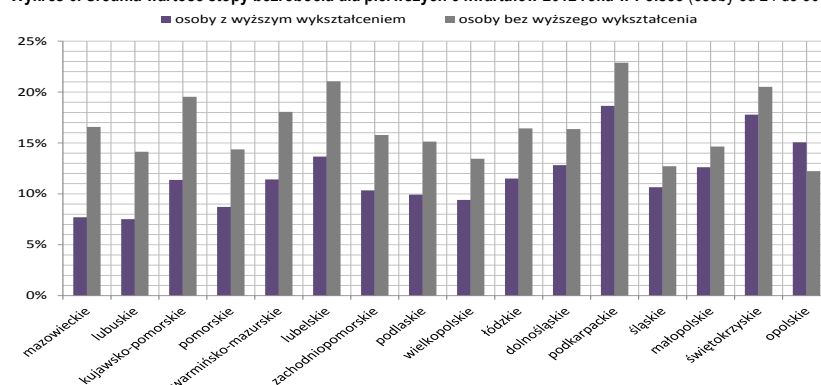
Tabela 2. Stopy bezrobocia osób w wieku 25-29 w krajach Unii Europejskiej według poziomu wykształcenia²⁶

Rok	2008			2010			2012				
	5-6	3-4	0-2	5-6	3-4	0-2	5-6	3-4	0-2		
Holandia	1,3	2,1	5	Holandia	2,8	3,7	10	Niemcy	3,2	5,7	20,4
Wielka Brytania	2,7	6,1	12,6	Niemcy	4,1	7,4	23,3	Austria	3,2	4,8	17,1
Czechy	2,9	3,4	19,8	Luksemburg	4,3	4,6	:	Holandia	3,9	5,7	9
Dania	3,3	2,1	5,7	Austria	4,3	5	16,1	Finlandia	4,6	10,3	18,3
Niemcy	3,9	7,3	22,7	Wielka Brytania	4,8	8,9	17,3	Wielka Brytania	4,9	9,3	20,2
Irlandia	3,9	7,2	17,6	Czechy	5,7	9	33,9	Belgia	5	13,5	22,9
Finlandia	4	7,5	10,8	Belgia	6,2	11,5	28,1	Luksemburg	5,6	6,5	b.d.
Cypr	4,1	5	6,7	Szwecja	7,4	9,2	22,9	Estonia	5,7	10,6	29,9
Węgry	4,1	8,7	25,7	Finlandia	7,6	8,7	18,4	Czechy	6,4	8	38,4
Rumunia	4,1	6,7	10,4	Francja	7,7	12,2	26,3	Szwecja	6,8	8,3	24,2
Belgia	5,1	8,6	22,8	Bułgaria	7,8	11,2	31,2	Francja	7,6	14,3	25,5
Francja	5,1	9,7	19,4	Węgry	8,5	13,5	36,6	Łotwa	8	18,4	22,7
Szwecja	5,3	5,7	15,6	Polska	8,7	13,4	27,7	Litwa	8,1	19,6	:
UE-27	5,9	7,7	16,1	UE-27	9	11,3	23,7	Węgry	8,1	14,8	32,6
Słowacja	6,1	9,8	54,1	Dania	9,4	9,1	15,9	Irlandia	8,9	22,3	40,1
Polska	6,6	8,4	17,6	Cypr	9,6	6,5	10,1	Dania	10,1	9,5	16,3
Słowenia	7,7	5,5	13,3	Rumunia	9,6	9,2	12,2	UE-27	10,2	12,4	26,6
Hiszpania	9,8	11,9	19,3	Irlandia	9,7	21,1	36,4	Polska	10,4	14,4	28,5
Włochy	12,9	9,2	13	Słowacja	10,1	16,1	62,9	Rumunia	10,9	10,3	11,7
Portugalia	12,9	8,8	10,7	Litwa	10,2	30,2	47,8	Bułgaria	11,1	13,8	42,3
Grecja	15,7	12,1	11,5	Portugalia	11,9	13,2	16,9	Słowacja	13,2	17,4	60,3
				Słowenia	13	12,5	20,4	Cypr	15,2	16,2	17,4
				Łotwa	15,6	20,5	29,7	Słowenia	16,4	13,3	26,3
				Hiszpania	18	23,5	33,8	Włochy	19	16,3	20,5
				Włochy	18	12,4	16,9	Portugalia	19,9	17,1	22,8
				Grecja	21,3	19	18,5	Hiszpania	24,2	29,9	42,3
								Grecja	38,1	36,3	38,6

Źródło: Obliczenia własne MNSiW na podstawie danych LFS, Eurostat
Uwagi: 1) dla lat 2008 i 2010 dane dla osób z wyższym wykształceniem dla wybranych krajów są niedostępne; 2) poziom 0 - oznacza brak ukończonej szkoły podstawowej, poziom 1 - zakończenie edukacji na poziomie szkoły podstawowej, poziom 2 - gimnazjum, poziom 3 - szkoły ponadpodstawowej lub ponadgimnazjalnej, poziom 4 - szkoły policealnej, poziom 5 - szkoły wyższej, kolegium nauczycielskiego lub nauczycielskiego kolegium języków obcych, poziom 6 obejmuje zaś osoby ze stopniem naukowym.

Wykres 6 obrazuje poziom stopy bezrobocia w Polsce ze względu na poziom wykształcenia w ujęciu regionalnym.

Wykres 6. Średnia wartość stopy bezrobocia dla pierwszych 3 kwartałów 2012 roku w Polsce (osoby od 24 do 30 roku życia, z wykształceniem wyższym i bez)



Źródło: Obliczenia własne MNSiW na podstawie danych BAEL

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 pozaformalnym i nieformalnym, w tym otwarcie szkół na uczenie się aktywne, praktyczne i zespołowe, realizowane także poza szkołą,

²⁶ Inne dane obrazujące problemy bezrobocia znajdują się na str.55 w załączniku nr 3 (tabela 4, wykres 6 i 7).

- 2) lepsze dopasowanie treści i form kształcenia do potrzeb gospodarki oraz przygotowanie absolwentów do poruszania się na rynku pracy jeszcze przed ukończeniem kształcenia,
- 3) wdrażanie podejścia opartego na efektach uczenia się,
- 4) poprawa jakości 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;
- 6) rozwijanie systemu monitoringu losów zawodowych absolwentów uczelni w celu dostosowania kierunków studiów i programów kształcenia do potrzeb rynku pracy.

Zapewnianie jakości kształcenia i uczenia się w szkołach i uczelniach

W znacznej części instytucji edukacyjnych w Polsce nadal utrzymuje się podejście do edukacji polegające na koncentrowaniu uwagi na warunkach i procesie kształcenia, a w mniejszym stopniu na efektach uczenia się (kompetencjach). W takim podejściu jakość kształcenia bywa utożsamiana z obszernością programów kształcenia²⁷. W związku z tym, mniejsze znaczenie przypisywano rozwijaniu narzędzi systemowego badania efektów kształcenia w szkołach. Począwszy od 2000 roku Polska uczestniczy w międzynarodowych badaniach porównujących kompetencje uczniów, a od 2002 roku podstawę diagnozy umiejętności polskich uczniów stanowią także egzaminy zewnętrzne. W ten sposób Polska zyskała miarodajne narzędzia oceny efektów uczenia się zarówno w porównaniach międzynarodowych, jak i w analizach wewnątrz kraju.

Odmienne sposoby dokonywania oceny jakości kształcenia funkcjonuje w systemie szkolnictwa wyższego. Przeprowadzona w 2011 r. reforma wprowadziła nowy sposób dokonywania oceny programu na określonym kierunku studiów, poziomie i profilu kształcenia, opierający się między innymi na realizacji zakładanych efektów kształcenia oraz sposobach weryfikacji osiągniętych efektów kształcenia, funkcjonowaniu wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia oraz dostosowania efektów kształcenia do potrzeb rynku pracy. Dalszym zmianom ulegać powinien system finansowania szkolnictwa wyższego poprzez jego większe powiązanie z oceną jakości.

Efekty kształcenia i uczenia się w szkołach i uczelniach

Obecnie w Polsce nie dysponujemy jeszcze pełnym zestawem analiz w zakresie efektów kształcenia w szkołach i uczelniach, w tym poprawy tych efektów w czasie.

W zakresie efektów kształcenia i uczenia się w szkołach, jednym z głównych źródeł danych jest badanie PISA. Badania te wskazują na to, że:

- poziom skumulowanych efektów uczenia się polskiej młodzieży pod koniec obowiązków szkolnego przewyższa obecnie średni poziom w państwach OECD – widoczne to jest w zakresie czytania i nauk przyrodniczych; w matematyce poziom ten bliski jest średniej w OECD;
- poprawę wyników polskich uczniów można łączyć z przedłużeniem jednolitego kształcenia w ramach reformy wdrażanej od 1999 r. i tym samym z przesunięciem o rok selekcji do kształcenia zawodowego; poprawa ta uzyskana jest przez wzrost wyników uczniów najsłabszych;
- badanie PISA pokazało, że w Polsce wyzwaniem jest zwiększenie odsetka uczniów osiągających najlepsze wyniki, tj. na 5 i 6 poziomie osiągnięć w testach PISA 2009; 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 nie odnotowuje się w Polsce od roku 2000 istotnego wzrostu procentu uczniów z najlepszymi wynikami);

²⁷ W raporcie Banku Światowego *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People* (2005) stwierdza się, że przeładowanie treści kształcenia jest chroniczną chorobą systemów edukacji w Europie Wschodniej, w tym w Polsce.

- kształcenie ponadgimnazjalne nadal cechuje znaczne zróżnicowanie osiągnięć uczniów między szkołami:
 - w badaniu PISA 2000 w Polsce stwierdzono wysokie na tle OECD zróżnicowanie osiągnięć 15-latków między szkołami – było to połączone ze znacznymi różnicami osiągnięć uczniów różnych typów szkół ponadpodstawowych, np. ponad 73% uczniów szkół zasadniczych, którzy stanowili ok. 23% badanych, należało do kategorii uczniów najsłabszych, tzw. *low achievers*;
 - dodatkowe badanie PISA w Polsce, 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), istnieją istotne różnice w osiągnięciach uczniów szkół ponadgimnazjalnych (choć są już one mniej znaczące²⁸).

Dane dotyczące szkolnictwa wyższego nie dają jeszcze w Polsce pełnych podstaw do analiz w zakresie efektów kształcenia w uczelniach, w tym poprawy tych efektów w czasie. Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego obowiązują dla kierunków studiów, które uczelnie zaczęły wdrażać od roku akademickiego 2012/2013. Tym samym pełna analiza ich funkcjonowania będzie mogła być dokonana po zakończeniu pełnego cyklu kształcenia.

Przepisy z 2011 r. reformujące szkolnictwo wyższe²⁹ zobowiązały wszystkie uczelnie do monitorowania kariery zawodowej swoich absolwentów w celu dostosowania kierunków studiów i programów kształcenia do potrzeb rynku pracy. Monitoring taki powinien być przeprowadzony po trzech i pięciu latach od daty ukończenia studiów. Związane jest to ze zmianą kryteriów i zasad oceny jakości kształcenia dokonywanych przez Polską Komisję Akredytacyjną. Od końca 2011 r. PKA przeprowadza ocenę nie tylko jakości kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów, ale też ocenę instytucjonalną jednostek uczelnianych, która polega na ocenie wewnętrznych programów poprawy jakości kształcenia i swoim zakresem obejmuje wszystkie formy kształcenia realizowane w jednostce uczelnianej (na wydziale lub w instytucie) tj. studia trzeciego stopnia (studia doktoranckie), studia podyplomowe oraz kursy i szkolenia. Natomiast kryteria oceny programowej kierunków kształcenia wprowadziły zasadę oceny efektów kształcenia z uwzględnieniem właściwych proporcji w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych studentów.

Ze względu na to, że zmiany w kryteriach oceny kształcenia PKA zaczęły funkcjonować dopiero od roku 2012/2013 brak jest na razie wymiernych wyników tych ocen. Biorąc pod uwagę raporty PKA dokonywane w latach 2008-2011 liczba ocen pozytywnych dominowała we wszystkich typach uczelni, była najwyższa w uczelniach teologicznych i medycznych. Najmniej ocen pozytywnych uzyskały uczelnie niepubliczne³⁰. Pozytywne zmiany są pochodną wprowadzenia do uczelni wewnętrznych systemów zapewnienia jakości kształcenia.

Poprawa jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym z punktu widzenia jego efektów stymulowana jest przez rząd poprzez dotację projakościową. Zgodnie z tym, co roku w drodze konkursu, przyznaje się po 1 mln zł jednostkom uczelni na wdrożenie efektów kształcenia, a zarazem poprawę jego jakości. W 2012 r. do konkursu zgłoszono ponad 200 projektów a dodatkowo sfinansowano 62 najlepsze. W 2013 r. odbędzie się kolejny taki konkurs. Konkursy te motywują środowisko akademickie do wypracowania nowych programów kształcenia w oparciu o Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego z punktu widzenia efektów, jakie uzyskuje student w całym cyklu kształcenia formalnego.

²⁸ Reforma programowa kształcenia ogólnego i zawodowego wdrażana od września 2012 r. jest ukierunkowana między innymi na dalsze niwelowanie tych różnic poprzez poszerzenie programu kształcenia ogólnego w szkołach zawodowych.

²⁹ Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy — Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. Nr 84 poz. 455 oraz z 2012 r. poz. 1544).

³⁰ Dane dotyczące wydanych przez PKA ocen są przedstawione na str. 54 w załączniku nr 3 (tabela nr 2 i 3).

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. Pojęcie „uczenie się dorosłych”, zdefiniowane wcześniej w UE i OECD, nie zostało dotychczas określone w polskim prawie, ani w dokumentach programowych. Występuje natomiast pojęcie „kształcenie ustawiczne”, którego zakres różni się istotnie od zakresu „uczenia się dorosłych”:

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

„Kształcenie ustawiczne” zdefiniowane w Polsce ³¹	„Uczenie się dorosłych” promowane w UE ³²
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 życia³³ 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

Ważnym miejscem zorganizowanego uczenia się dorosłych jest środowisko pracy zawodowej i zaangażowania społecznego. W konsekwencji, profesjonalnie realizowana działalność gospodarcza i społeczna są źródłem kompetencji co najmniej równoważnym 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).

Upowszechnienie uczenia się dorosłych

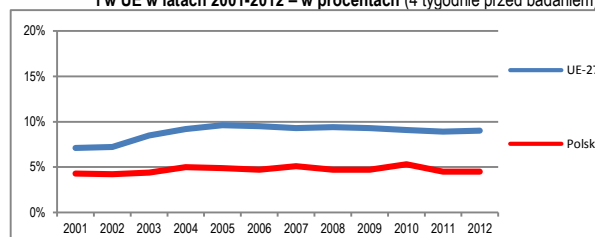
Jeden z głównych wskaźników rozwoju LLL w Europie – wskaźnik uczestnictwa osób w wieku 25-64 lat w kształceniu i szkoleniu, który obejmuje uczenie się w kontekście formalnym i pozaformalnym³⁴ – ma w Polsce stosunkowo niską wartość. Na ocenie tej ważyć jednak może różna metodologia pomiarów prowadzonych przez różne jednostki badawcze.

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

Cel w UE do 2010:	Cel w UE do 2020:	Stan w UE w 2012:	Stan w Polsce w 2012:
co najmniej 12,5%	co najmniej 15%	9,0%	4,5%

Poziom uczestnictwa w kształceniu i szkoleniu osób od 25 do 64 roku życia pozostaje w kontraście do dynamicznego rozwoju edukacji osób do 24 roku życia. Od ponad dekady, odkąd dane te podlegają monitorowaniu w UE, poziom tego wskaźnika dla Polski oscyluje wokół 5%. W tym czasie wzrósł w latach 2001 – 2012 w krajach UE z poziomu 7,1% do 9,0%.

Wykres 7. Uczestnictwo osób w wieku 25-64 lat w kształceniu i szkoleniu w Polsce i w UE w latach 2001-2012 – w procentach (4 tygodnie przed badaniem)



Źródło: MEN na podstawie danych Eurostat

³¹ Definicja kształcenia ustawicznego określona jest w *ustawie o systemie oświaty* (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm., 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.

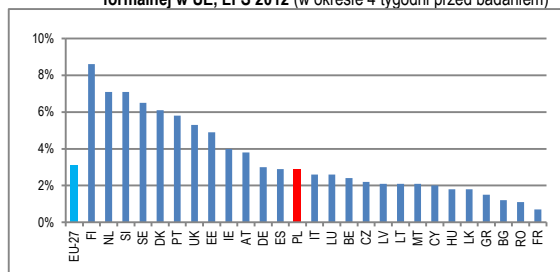
³² W UE definicja uczenia się dorosłych została zaproponowana w Komunikacie Komisji Europejskiej z 23 października 2007 r. – *Uczenie się dorosłych. Nigdy nie jest za późno na uczenie się*.

³³ Na 588 tys. osób dorosłych uczęszczających w roku 2010/2011 do szkół dla dorosłych oraz szkół policealnych i kolegów niespełna 70% to osoby do 24 roku życia.

³⁴ Wskaźnik ten pochodzi z badania *Labour Force Survey* (LFS). W Polsce badanie to realizuje GUS pod nazwą *Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności* (BAEL). Badanie to prowadzone jest stale i podsumowywane kwartalnie. Pomiar uczestnictwa osób w kształceniu i szkoleniu odnosi się jedynie do 4 tygodni przed badaniem. Wyników z tego badania nie należy mylić z wynikami innego europejskiego badania koncentrującego się wyłącznie na uczeniu się dorosłych – *Adult Education Survey* (AES). W Polsce badanie to także realizuje GUS pod nazwą *Kształcenie dorosłych*. Jest ono prowadzone w cyklu 5-letnim. Pomiar uczestnictwa w kształceniu i szkoleniu odnosi się do dłuższego okresu – 12 miesięcy przed badaniem.

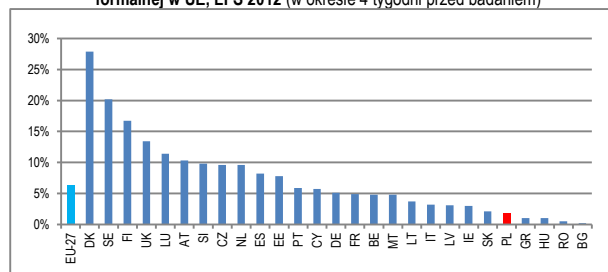
Należy przy tym zauważyć, że uczestnictwo osób dorosłych w Polsce w wieku 25-64 lata w samej edukacji formalnej nie odbiega od średniej w UE. Ilustrują to dane z badania BAEL (LFS), mierzące uczestnictwo w kształceniu i szkoleniu w okresie 4 tygodni przed badaniem. Wynika z nich, że problem niskiego, ogólnego uczestnictwa dorosłych w Polsce w kształceniu i szkoleniu (zilustrowany na wykresach nr 6 i 7) dotyczy przede wszystkim edukacji pozaformalnej.

Wykres 8. Odsetek osób w wieku 25-64 lat uczestniczących w edukacji formalnej w UE, LFS 2012 (w okresie 4 tygodni przed badaniem)



Źródło: Eurostat, na podstawie badania Labour Force Survey 2012 (w Polsce BAEL)

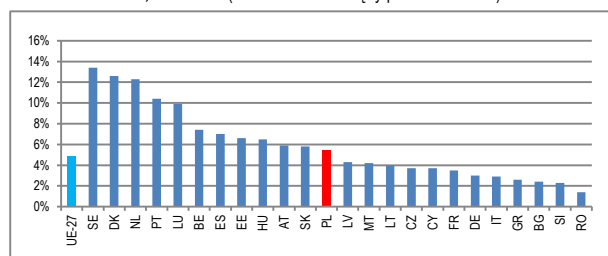
Wykres 9. Odsetek osób w wieku 25-64 lat uczestniczących w edukacji pozaformalnej w UE, LFS 2012 (w okresie 4 tygodni przed badaniem)



Źródło: Eurostat, na podstawie badania Labour Force Survey 2012 (w Polsce BAEL)

Zadawalający poziom uczestnictwa dorosłych w Polsce w edukacji formalnej potwierdza inne badanie europejskie – AES, mierzące uczestnictwo w okresie 12 miesięcy przed badaniem (zob. przypis nr 34). W takim pomiarze wynik w Polsce przewyższa średnią w UE (w roku 2011 odpowiednio 5,4% i 4,9% - zob. wykres obok).

Wykres 10. Odsetek osób w wieku 25-64 lat uczestniczących w edukacji formalnej w UE, AES 2011 (w okresie 12 miesięcy przed badaniem)



Źródło: Eurostat, na podstawie badania Adult Education Survey 2011 (w Polsce Kształcenie dorosłych)

Na potrzebę wzmocnienia edukacji pozaformalnej wykazują badania Bilansu Kapitału Ludzkiego 2013³⁵, które uwidaczniają, iż w ujęciu ostatnich 12 miesięcy od przeprowadzenia badania (LFS/BAEL bierze pod uwagę okres 4 tygodni przed badaniem) 20% dorosłych Polaków uczestniczyło w kursach, szkoleniach, warsztatach, odczytach, seminariach, praktykach, stażach zawodowych lub studiach podyplomowych. Podobne szacunki wynikają z badania AES/Kształcenie dorosłych³⁶. Warto poddać analizie, czy w badaniach tych wystarczająco uwzględniono krótkoterminowe przeszkolenie pracowników do danego stanowiska pracy przez pracodawców.

Na poprawę ogólnego wskaźnika uczestnictwa dorosłych w kształceniu i szkoleniu w Polsce nie wpływa dotychczas dobry stan w dziedzinie edukacji dzieci, młodzieży i młodszych osób dorosłych, ani też coraz większa podaż szkoleń. Kształcenie i szkolenie osób powyżej 25 roku życia powinno być zatem jednym z najważniejszych obszarów badań i działań w ramach polityki LLL w Polsce. Obecnie można wskazać tylko niektóre czynniki wpływające na niską wartość tego wskaźnika w Polsce:

- 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;
- niski poziom aktywności ekonomicznej dużej części osób dorosłych w Polsce oraz stosunkowo niski poziom aktywności obywatelskiej;
- prawdopodobne jest, że w badaniach europejskich (LFS i AES) nie uwzględnia się w pełni specyficznego podejścia do kształcenia w Polsce, w którym kształcenie identyfikuje się głównie z edukacją formalną (sam zwrot – edukacja pozaformalna nie jest jeszcze powszechnie rozpoznawany); w takim odchylonym w kierunku edukacji formalnej podejściu do edukacji mogą być

³⁵ Anna Szczucka, Konrad Turek, Barbara Worek: *Kształcenie przez całe życie*. Na podstawie badań zrealizowanych w 2012 roku w ramach III edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego; PARP, Warszawa 2013.

³⁶ W badaniu tym Polska osiąga 21% uczestnictwa w edukacji pozaformalnej wobec 38,4% średniej unijnej (według danych z roku 2011).

- niedoceniane zróżnicowane postacie edukacji pozaformalnej, np. krótkoterminowe przeszkolenia, instruktaże do danego stanowiska pracy organizowane przez pracodawców;
- 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 – w większości polskich firm dominują cele krótkookresowe nad budowaniem relacji z klientami, partnerami handlowymi, pracownikami, otoczeniem; w tej sytuacji, nie występują również strategie rozwoju kwalifikacji i kompetencji kadr;
 - niski poziom zaangażowania pracodawców w szkolenia i kursy dokształcające realizowane w Polsce może być podyktowany nadmierną liczbą zawodów regulowanych uprawniających korporacje zawodowe do prowadzenia szkoleń i wydawania zaświadczeń uprawniających do wykonywania określonego zawodu; w związku z tym duża część szkoleń realizowanych jest przez korporacje zawodowe i ich instytucje szkolące, a nie bezpośrednio przez pracodawców. Do 2013 r. w Polsce istniało ponad 380 tzw. zawodów regulowanych, których wykonywanie zależało od szkoleń wiążących się z uzyskaniem certyfikatów uprawniających do wykonywania określonego zawodu. Szkolenie i certyfikaty wydają odpowiednie korporacje zawodowe, np. geodetów, bibliotekarzy, doradców podatkowych, ale też z pośredników nieruchomości, przewodników turystycznych czy taksówkarzy. Aby zwiększyć dostępność do wykonywania zawodu rząd rozpoczął reformę deregulacyjną, mającą na celu zmniejszenie barier formalno-prawnych utrudniających dostęp do zawodów i w pierwszym etapie tej reformy zderegulował 51 zawody. Kolejne etapy reformy deregulacyjnej obejmują około 195 zawodów. Można przypuszczać, że w przyszłości wcześniejsze szkolenia i certyfikaty blokujące dostęp do zawodu zostaną zastąpione poprzez nowoczesne formy szkoleń uzupełniających i podwyższających kwalifikacje oraz umiejętności praktyczne osób już wykonujących określone zawody;
 - niska aktywność zawodowa 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 dorosłych³⁷; jednocześnie niska aktywność zawodowa osób starszych oznacza dla pracodawców wyższe ryzyko poniesienia kosztów podnoszenia kwalifikacji pracowników, które nie zostaną wykorzystane lub wykorzystywane będą tylko przez krótki okres - ma to więc wpływ na ich motywację do finansowania kształcenia osób starszych;
 - skoncentrowanie uwagi jedynie na wybranych grupach dorosłych, w tym osobach bezrobotnych i niektórych kategoriach osób poszukujących pracy;
 - w większości polskich firm dominują cele krótkookresowe – w tej sytuacji, nie występują również strategie rozwoju kwalifikacji kadr;
 - wśród uczestników szkoleń dominują osoby wykwalifikowane, w tym z wyższym wykształceniem³⁸; problemem natomiast jest uczestnictwo w kształceniu i szkoleniu osób nisko wykwalifikowanych (potwierdza to wiele badań, w tym *Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności* oraz badanie *Kształcenie dorosłych* prowadzone przez GUS – zob. opis tych badań w przypisie nr 34);

³⁷ 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”.

³⁸ 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% (badanie AES). Tym samym, jednym z najważniejszych czynników kształtujących aktywność szkoleniową jest poziom wykształcenia. Inicjatywy edukacyjne podejmują przede wszystkim osoby z wykształceniem wyższym. . Na zależność tę wskazuje tabela nr 6 w załączniku nr 3 na str. 56. Najwyższe odsetki partycypacji w kursach i szkoleniach oraz samokształcenia odnotowano wśród osób, które ukończyły studia podyplomowe, MBA lub doktoranckie. Podobnie charakterystyczne dla Polski jest wyjątkowo wysokie powiązanie bezrobocia z poziomem wykształcenia; w IV kwartale 2011 r. ok. 55,5% bezrobotnych nie miało wykształcenia średniego, w tym i ok. 27,5% miało wykształcenie co najwyżej gimnazjalne. 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.

- dostępność edukacji na poziomie wyższym jest zbyt mała dla osób pracujących, które mają utrudnioną możliwość zarówno studiowania jak i korzystania z innych form kształcenia w instytucjach szkolnictwa wyższego;
- mała popularność szkoleń w trybie on-the job (nie odrywających od pracy) i nieprzywiązywanie wagi do agregacji danych o takich szkoleniach³⁹;
- brak statystyki szkoleń organizowanych przez instytucje szkolące nie korzystające z funduszy europejskich;
- dość słabo rozwinięty, według oceny UE, system potwierdzania kompetencji nabytych poza obszarem edukacji formalnej⁴⁰.

Ponadto, w odniesieniu do czynników z obszaru szkolnictwa wyższego ważnych dla uczestnictwa dorosłych w kształceniu i szkoleniu można dodać, co następuje.

Z badań dotyczących prowadzonych w uczelniach studiów podyplomowych, kursów i szkoleń, przeprowadzonych w roku 2013 przez MNiSW wynika, że zdecydowana większość uczelni posiada w swojej ofercie edukacyjnej studia podyplomowe; mniejsza liczba uczelni korzysta natomiast z możliwości organizacji kursów i szkoleń, czyli form uczenia się, które są krótsze oraz dają możliwość zdobycia bardziej specjalistycznych efektów uczenia się - osoby uczące się są także bardziej skłonne do udziału w szkoleniu oraz kursie, niż w dłuższych formach edukacji, jakimi są np. studia podyplomowe.

Zatem na studiach podyplomowych kontynuuje naukę do 8% - 10% absolwentów tych uczelni, co wskazuje, że osoby z wykształceniem wyższym lepiej rozumieją potrzebę podnoszenia kwalifikacji i kompetencji. Spadku liczby uczestników studiów podyplomowych w roku akademickim 2012/13 można doszukiwać się w zmniejszonym finansowaniu takich studiów ze środków UE oraz w rozszerzeniu na te studia oceny efektów kształcenia (instytucjonalnej) przeprowadzanej przez PKA.

Uczelnie prowadzą też kursy i szkolenia doksztalcające. W kursach doksztalcających w uczelniach uczestniczyło ok. 25 tys. słuchaczy w roku akademickim 2012/13. Natomiast w szkoleniach ponad 50 tys. osób. Analizując te dane warto zauważyć, że o ile spada liczba słuchaczy kursów doksztalcających to wzrasta liczba uczestników różnego rodzaju szkoleń. Spadku liczby słuchaczy kursów doksztalcających można dopatrywać się w mniejszej liczbie tych kursów w uczelniach dofinansowanych ze środków UE w końcu perspektywy finansowej 2007-2013⁴¹.

Specyfiką uczenia się osób dorosłych w Polsce jest silny rozwój tzw. Uniwersytetów Trzeciego Wieku (UTW). UTW zorganizowane są najczęściej w formie organizacji pozarządowych i skupiają w przeważającej części osoby, które zakończyły swoją aktywność zawodową na rynku pracy. Celem UTW jest prowadzenie otwartych wykładów o charakterze akademickim, ale też kursów i szkoleń praktycznych, np. obsługi komputera. Uniwersytety Trzeciego Wieku działają głównie przy uczelniach. Na 223 przebadane uczelnie aż 92 (około 42%) wspiera funkcjonowanie UTW. Pozytywną tendencją jest stały wzrost liczby uczestników w wieku emerytalnym jako aktywnych członków UTW⁴².

³⁹ Na skalę zaangażowania firm szkoleniowych w proces podnoszenia kompetencji wskazują dane przedstawione na str. 61 wykres nr 17.

⁴⁰ Wskazują na to raporty z 2007 i 2010 r. opracowane na zlecenie Komisji Europejskiej i dotyczące potwierdzania w Polsce efektów uczenia się innego niż formalne. Zaznaczyć jednocześnie należy, że na poprawę w tym zakresie będzie miała wpływ reforma kształcenia zawodowego wdrażana od września 2012 r., której elementem jest też otwarcie egzaminów zewnętrznych potwierdzających kwalifikacje zawodowe na osoby, które nabyły wiedzę i umiejętności zawodowe poza systemem edukacji.

⁴¹ Opracowanie MNiSW na podstawie ankiety dotyczącej prowadzonych w uczelni studiów podyplomowych, kursów oraz szkoleń, a także działalności przy uczelniach Uniwersytetów Trzeciego Wieku i Uniwersytetów Dziecięcych, VI 2013 r. Szczegółowe dane dotyczące studiów podyplomowych, kursów doksztalcających oraz szkoleń prowadzonych przez uczelnie przedstawione są na wykresach nr 8 i 9 w załączniku nr 3 na str. 56.

⁴² Opracowanie MNiSW na podstawie ankiety dotyczącej prowadzonych w uczelni studiów podyplomowych, kursów oraz szkoleń, a także działalności przy uczelniach Uniwersytetów Trzeciego Wieku i Uniwersytetów Dziecięcych, VI 2013 r. Szczegółowe dane dotyczące liczby uczestników Uniwersytetów Trzeciego Wieku zostały przedstawione na wykresie nr 10 w załączniku nr 3 na str.56.

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. Rzeczywiste oddziaływanie na wzrost poziomu wiedzy i umiejętności osób dorosłych, potrzebnych do dobrego funkcjonowania w nowoczesnym społeczeństwie, można traktować jako ostatni z zasadniczych segmentów tej polityki.

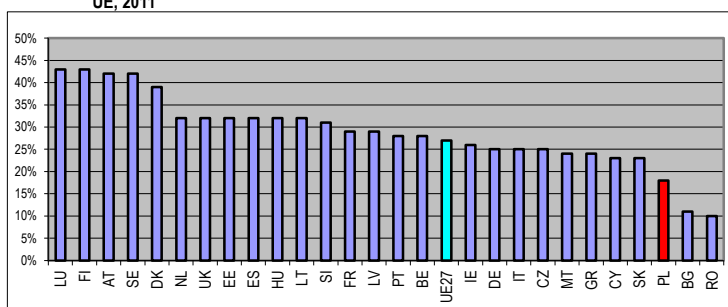
Należy zastrzec, że nowa polityka LLL (nieograniczona do wymiaru tradycyjnie rozumianego kształcenia ustawicznego), rozwijana jest na świecie dopiero od około dekady⁴³. Jest to zbyt krótki okres na przeorientowanie statystyki tak, aby można było prowadzić w odpowiedniej skali badania umiejętności podstawowych i kompetencji osób. Dlatego badania te są w stosunkowo wczesnym stadium rozwoju.

Przykładem jest badanie kompetencji osób dorosłych koordynowane przez OECD – *Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)*, w którym bierze udział także Polska. Wyniki tego badania, będą dostępne pod koniec 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.

Regularne monitorowanie rozwoju społeczeństwa informacyjnego prowadzone jest obecnie w państwach UE w ramach *Europejskiej Agendy Cyfrowej*, która jest następcą programu *i2010 Europejskie społeczeństwo informacyjne na rzecz wzrostu i zatrudnienia*. Monitorowanie to obejmuje kilkadziesiąt wskaźników infrastruktury społeczeństwa informacyjnego oraz wskaźniki umiejętności komputerowych i internetowych osób w wieku 16-74 lat.

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 pięć lub sześć umiejętności z kanonu sześciu umiejętności komputerowych (badanie opiera się na samoocenie osób)⁴⁴.

Wykres 11. Procent osób w wieku 16-74 lat z wysokimi umiejętnościami komputerowymi w państwach UE, 2011



Zródło: Eurostat

Należy jednak wskazać, że kierunek studiów *Informatyka* należy obecnie do najszybciej rozwijających się kierunków studiów w Polsce. W roku akademickim 2011/2012 wybrało ją 27.625 kandydatów, a w 2012/2013 już 30.639. W tym zakresie należy wskazać na pozytywne działania podejmowane przez Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji w ramach projektu systemowego – działania na rzecz rozwoju szerokopasmowego dostępu do Internetu, tj. na realizację projektu *Latarników Polski Cyfrowej*. Projekt ten ma na celu przeciwdziałanie wykluczeniu cyfrowemu w grupie osób w wieku 50+ oraz zwiększanie ich kompetencji cyfrowych.

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 w raporcie z 2006 r. 63 wskaźniki podzielone na

⁴³ 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*.

⁴⁴ 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.

następujące wymiary tej aktywności: (1) obywatelski, (2) polityczny, (3) wspólnotowy, (4) wartości obywatelskich. Poziom tej aktywności osób dorosłych w Polsce został oceniony jako jeden z niższych w UE. 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.

Należy jednak zwrócić uwagę na szybki wzrost popularności tzw. Uniwersytetów Trzeciego Wieku, które przyciągają coraz liczniejszą grupę osób dorosłych i starszych, zainteresowanych rozwijaniem swoich pasji i podnoszeniem kwalifikacji zawodowych.

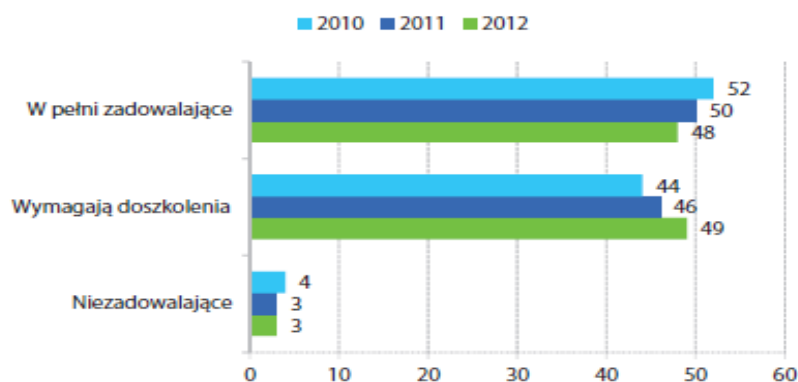
Efekty uczenia się dorosłych – w zakresie kompetencji profesjonalnych

Nie została dotychczas wypracowana definicja kompetencji profesjonalnych. Tym samym, brak jest badań o wysokim standardzie naukowym, pozwalających na porównanie wyników pomiędzy krajami czy regionami, odnoszących się wprost do posiadania tych kompetencji przez osoby w różnym wieku, w tym osób dorosłych i starszych.

Za kompetencje profesjonalne uznać natomiast można zdolność danej osoby do wykonywania obowiązków zawodowych lub do wykonania określonego zadania zawodowego, mając także na uwadze jakość realizacji powierzonego przez pracodawcę zadania. Tym samym, szczegółowa definicja kompetencji profesjonalnych powinna odnosić się tylko do konkretnej sytuacji zawodowej.

Jak wynika ze wszystkich dotychczasowych badań Bilans Kapitału Ludzkiego, pracodawcy są zadowoleni z kompetencji zatrudnionych pracowników.

Wykres 12. Ocena poziomu kompetencji aktualnie zatrudnionych pracowników (dane w %, N2010 = 15 841, N2011 = 16159, N2012 = 16000)



Źródło: Marcin Kocór, Anna Strzebońska, Monika Dawid-Sawicka: *Pracodawcy o rynku pracy - na podstawie badań zrealizowanych w 2012 roku w ramach III edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego*, Warszawa 2013 r.

Zauważalna tendencja do spadku liczby pracodawców w pełni zadowolonych z kompetencji posiadanych przez pracowników przy jednoczesnym wzroście pracodawców, którzy wskazują na potrzebę doszkolenia ich w tym zakresie, wynikać może z coraz większej wysokiej specjalizacji polskich przedsiębiorstw. Specjalistyczne kompetencje zawodowe można zdobyć bowiem dopiero w miejscu pracy, co naturalnie wymaga specjalistycznego szkolenia. Coraz więcej przedsiębiorców zdaje sobie jednak sprawę, że jakość posiadanych przez pracowników kompetencji świadczy o innowacyjności przedsiębiorstwa.

Wysoko oceniane są kompetencje profesjonalne posiadane przez polskich pracowników, w szczególności w zakresie nowych technologii. Zaobserwować można wzrost inwestycji zagranicznych w obszarze High-Tech poprzez przenoszenie do Polski części produkcji przez światowe koncerny technologiczne. Często można się również spotkać z opinią, że Polska staje się Doliną Krzemową

Europy Środkowo-Wschodniej, gdzie swoje produkcje przenoszą takie firmy jak Dell, Google, Hewlett-Packard, Intel, IBM, Motorola, czy Siemens⁴⁵.

Więszego wsparcia w zdobywaniu kompetencji profesjonalnych mogą potrzebować osoby dorosłe i starsze, z uwagi na fakt, że wiedza i umiejętności, które uzyskali w systemie edukacji formalnej straciła już swoją wartość. Dotyczy to w szczególności osób, które przez dłuższy czas przebywały poza rynkiem pracy albo nie podnosiły swoich kwalifikacji. Na niezadawalającym poziomie mogą być wśród osób starszych takie kompetencje jak znajomość języków obcych czy dotyczące ICT. Dlatego też bardzo często tego typu szkolenia i kursy są organizowane przez Uniwersytety Trzeciego Wieku.

Posiadanie przez pracowników kompetencji profesjonalnych, w tym w szczególności kompetencji w zakresie wykorzystywania nowych technologii, staje się nie tylko koniecznością sprawnego poruszania się we współczesnym świecie, ale staje się też warunkiem do inwestowania w Polsce przez globalne firmy zajmujące się produkcją najnowocześniejszego sprzętu ICT.

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. 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.

W zmieniającej się sytuacji społeczno-gospodarczej powstała w Polsce potrzeba ujednoczenia działań w zakresie kwalifikacji w czytelny i spójny system, opierający się na Polskiej Ramie Kwalifikacji odniesionej do Europejskiej Ramy Kwalifikacji.

W Polsce kwalifikacje są nadawane w systemach oświaty i szkolnictwa wyższego, a także poza tymi systemami w ramach różnych struktur, instytucji i organizacji. W dziedzinie kwalifikacji Polska ma bogaty dorobek i długie tradycje. W systemach oświaty i szkolnictwa wyższego od lat funkcjonują jasno określone zasady zapewniania jakości kwalifikacji wynikające z przepisów prawa⁴⁶. Kwalifikacje nadawane poza tymi systemami funkcjonują na podstawie różnych ustaw lub innych regulacji różnej rangi ustanowionych przez rozmaite podmioty: korporacje zawodowe, organizacje, instytucje szkoleniowe.

⁴⁵ Zob. The Guardian: *Poland: Europe's new university destination?* <http://www.guardian.co.uk/education/2013/apr/02/poland-europes-new-university-destination>; VI 2013 r.

⁴⁶ Określonych w szczególności w ustawie z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.) oraz w ustawie z dnia 27 lipca 2005 r.- Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. z 2012 r. poz. 572, z późn. zm.).

Cechą charakterystyczną obecnego systemu kwalifikacji w Polsce jest stosunkowo duża autonomia poszczególnych podsystemów. Nie zawsze kwalifikacje nadawane w ramach różnych sektorów można do siebie odnosić. Czasem trudne jest też uwzględnienie kwalifikacji wcześniej nabytej w innym sektorze. Rozpoznawanie i certyfikowanie kompetencji zdobywanych poza zorganizowanymi formami edukacji jest rozproszone. Informacje o tym, gdzie i jakie kwalifikacje można zdobyć oraz jakie warunki należy spełnić, by określoną kwalifikację uzyskać, są dostępne jedynie sektorowo lub bezpośrednio w instytucjach nadających kwalifikacje.

Zmiany w kierunku dostosowania istniejących rozwiązań do systemu opartego na efektach uczenia się są już w częściowo wdrożone. Od 2008 r. dokumenty określające programy nauczania w polskich szkołach definiują oczekiwane efekty uczenia się⁴⁷. W 2011 r. rozpoczęła się także daleko idąca modernizacja szkolnictwa zawodowego zmierną do oparcia całego systemu w większym niż dotąd stopniu na opisie efektów kształcenia⁴⁸. W szkolnictwie wyższym wprowadzono w 2011 r. obowiązek formułowania programów kształcenia w języku efektów kształcenia określonych w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego⁴⁹. Od 2008 r. trwają prace nad Polską Ramą Kwalifikacji, która będzie podstawą modernizacji systemu kwalifikacji w Polsce. Kamieniem milowym w budowie otwartego systemu zdobywania kwalifikacji w systemie innym niż formalny jest przyjęcie przez Radę Ministrów w maju 2013 r. założeń reformy pozwalającej na potwierdzanie efektów uczenia się uzyskanych poza systemem edukacji formalnej w systemie szkolnictwa wyższego.

Ułatwienie dostępu do studiów wyższych osobom dojrzałym, w ramach procesu uczenia się przez całe życie, ma na celu umożliwienie im ukończenia studiów w specjalnym krótszym trybie uwzględniającym wcześniej uzyskane kwalifikacje i kompetencje.

Zapewni to potwierdzanie posiadanych przez osoby dorosłe kompetencji zdobytych poza systemem szkolnictwa wyższego, a więc np. uzyskanych w procesie samodoskonalenia, wykonywania pracy zawodowej, uczestnictwa w kursach i szkoleniach, a także w kolegiach zawodowych funkcjonujących w systemie oświaty. Zaproponowane rozwiązania mają na celu zbliżenie sposobów zdobywania wykształcenia do modeli istniejących w krajach o najwyższym poziomie aktywności zawodowej (m.in. kraje skandynawskie), zapewniających możliwości przechodzenia ze świata pracy do świata edukacji (i na odwrót), i uzupełniania kwalifikacji w miarę potrzeb w wieku dorosłym.

Dzięki proponowanemu rozwiązaniu osoba ubiegająca się o potwierdzenie efektów uczenia się będzie mogła uczestniczyć w mniejszej liczbie zajęć, a tym samym skrócić czas odbywanych studiów lub zmniejszyć ich intensywność. Może ją to zachęcić do podjęcia studiów lub ułatwić ich godzenie z życiem zawodowym czy osobistym. Pozwoli również na osiągnięcie satysfakcji z pracy włożonej w podnoszenie kompetencji poza systemem kształcenia formalnego. Powinno to przyczynić się do zwiększenia uczestnictwa w kształceniu formalnym osób powyżej 25 roku życia.

W maju 2013 r. *EQF Advisory Group* działająca przy Komisji Europejskiej przyjęła przygotowany przez Polskę *Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji*, w którym opisane są efekty kształcenia formalnego (w systemie szkolnictwa wyższego, ponadgimnazjalnego, gimnazjalnego i podstawowego) oraz działania na rzecz potwierdzania efektów uczenia się poza systemem edukacji formalnej.

⁴⁷ Por. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17). Obecnie w jego miejsce obowiązuje rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. poz. 977).

⁴⁸ Por. ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. Nr 205, poz. 1206).

⁴⁹ Por. ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. Nr 84, poz. 455, z późn. zm.).

Seniorzy – uczenie się dla utrzymania aktywności

W związku z wydłużaniem się średniej długości życia w Polsce (kobiety – 81 lat; mężczyźni – 72 lata), ale również z wprowadzeniem od roku 2013 zmian w powszechnym systemie emerytalnym przesuającym uprawnienia emerytalne kobiet i mężczyzn do 67 roku życia, a także lepszą kondycją zdrowotną ludzi starszych i pogłębiającym się niżej demograficznym w młodszych rocznikach ważne jest zachęcanie seniorów i wspieranie ich w utrzymaniu aktywności zawodowej i społecznej możliwie najdłużej. Dla osiągnięcia tego celu uczenie się może odegrać zasadnicze znaczenie. Uczący się seniorzy mogą też łatwiej zaspokajać potrzebę utrzymania kontaktów społecznych.

Badania procesu i efektów uczenia się osób po 65 roku życia nie były traktowane jako priorytetowe (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 niektóre problemy, obserwowane w przypadku dorosłych przed osiągnięciem 60-65 roku życia. Można przypomnieć tutaj następujące 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 wynosił 6,3%;
- najniższa w UE-27, według danych Eurostat, aktywność zawodowa osób w wieku 55-64 lata, w tym bardzo 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 wzmacniane 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.

Ze względu na zmiany w powszechnym systemie emerytalnym, które wprowadziły od roku 2012 stopniowe przesunięcie uprawnień emerytalnych kobiet i mężczyzn do 67 roku życia wyzwaniem 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.

Wzrost aspiracji edukacyjnych seniorów ma także swoje odzwierciedlenie w liczbie osób biorących udział w tzw. Uniwersytetach Trzeciego Wieku (UTW). Ta inicjatywa jest pewnego rodzaju fenomenem na skalę europejską, bowiem w Polsce funkcjonuje ponad 450 Uniwersytetów Trzeciego Wieku⁵³, w których kształci się ponad 100 tys. osób dorosłych i starszych. Zdecydowana większa część UTW działa przy uczelniach, otrzymując od nich wsparcie nie tylko poprzez możliwość wykorzystywania jej infrastruktury, ale także prowadzenie zajęć przez nauczycieli akademickich oraz samych studentów.

⁵⁰ Raport o kapitale intelektualnym Polski, 2008.

⁵¹ Tamże.

⁵² Tamże.

⁵³ Liczba Uniwersytetów Trzeciego Wieku (część z nich nie jest związana z uczelniami) według stanu bazy adresowej Ogólnopolskiej Federacji Stowarzyszeń UTW (stan na dzień 15.06.2013 r.).

NAJWAŻNIEJSZE SZANSE I WYZWANIA DLA UCZENIA SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE

Ostatnie kilkanaście lat jest czasem awansu Polski do grupy najbardziej rozwiniętych krajów świata. Ten awans jest ściśle związany ze zmianami w edukacji. Perspektywy osobistej kariery dają silną motywację do kształcenia się. Z drugiej strony, wyższe kompetencje obywateli są warunkiem dalszego rozwoju gospodarczego. Polska wyróżnia się na tle krajów europejskich dynamiką upowszechnienia wykształcenia na poziomie średnim i wyższym. Jednak formalne wykształcenie, zdobyte w młodości, w ramach tradycyjnie funkcjonujących instytucji systemu szkolnego i uczelni, nie wystarcza, by sprostać wyzwaniom szybko zmieniającej się gospodarki opartej na wiedzy. Do tego niezbędne jest zapewnienie możliwości stałego rozwijania kompetencji w sposób elastyczny, oparty na indywidualnym podejściu, w ramach edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnego uczenia się.

Równie widoczny, na tle UE i OECD, jest boom edukacyjny na poziomie kształcenia wyższego. W Polsce w latach 2000-2012 o 213% wzrosła liczba osób w grupie 30-34 lat z wykształceniem wyższym, a liczba absolwentów na kierunkach ścisłych i technicznych wzrosła w latach 2000-2010 o 43,4%.

Takie podejście do rozwijania kompetencji jest podstawą polityki uczenia się przez całe życie (LLL), którą rozwijają i wdrażają państwa członkowskie Unii Europejskiej i OECD.

Polityka uczenia się przez całe życie odnosi się nie tylko do wąsko rozumianych umiejętności potrzebnych na rynku pracy i do kształcenia ustawicznego dorosłych. Opiera się na założeniu, że równie ważna jest spójność społeczna, wyrównywanie szans, a więc między innymi wczesna edukacja dzieci. Doceniana jest też wysoka jakość edukacji szkolnej i szkolnictwa wyższego, które muszą zapewniać solidne wykształcenie ogólne (w tym tak zwane kluczowe kompetencje) jak i dobre przygotowanie do radzenia sobie na rynku pracy (zatrudnienie lub indywidualna aktywność gospodarcza), co wiąże się nierozdzielnie z gotowością do stałego nabywania umiejętności, poszerzania wiedzy i rozwijania kompetencji społecznych.

Założeniem polityki LLL jest skoncentrowanie się na osobie uczącej się, na indywidualnym procesie uczenia się i jego efektach, które są rzetelnie oceniane i w sposób wiarygodny potwierdzane.

Wyzwania dla realizacji polityki uczenia się przez całe życie w Polsce dotyczą szczególnie: (1) dalszego upowszechnienia dobrej jakości wczesnej edukacji i opieki, (2) lepszego dopasowania kształcenia i szkolenia do potrzeb gospodarki i rynku pracy, (3) rozwoju uczenia się dorosłych, w tym zwłaszcza osób nisko wykwalifikowanych i starszych. Wyzwania te zostały zdiagnozowane w toku monitorowania realizacji Strategii Lizbońskiej oraz początków realizacji strategii Europa 2020. Znaczenie tych wyzwań znajduje potwierdzenie w zaleceniach Rady Unii Europejskiej w sprawie krajowych programów reform w Polsce wydawanych w ostatnich latach (2011-2013).

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, uczelniach 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. Dlatego niezbędne jest kształtowanie nowoczesnego zaplecza badawczego, które dostarczy wystarczających przesłanek dla polityki edukacyjnej prowadzonej zgodnie z zasadami LLL.

Brak jest też wielu danych dotyczących firm szkoleniowych, zwłaszcza obrazujących liczby osób przeszkolonych i zakresu oferowanych szkoleń. Chociaż liczba osób dorosłych korzystających z różnych form podnoszenia kwalifikacji podczas kursów, szkoleń i studiów podyplomowych jest w Polsce duża, to obraz danych wynikających z badań europejskich (zob. przypis nr 34) jest prawdopodobnie niekompletny. Wynika to głównie z tego, że kształcenie umiejętności praktycznych w Polsce nie było zdefiniowane w przepisach prawa do 2011 r. Dopiero wprowadzenie do materii prawnej Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego zmienić powinno optykę uczenia się w systemie LLL, szczególnie w zakresie poprawy umiejętności praktycznych realizowanego przez pracodawców. Można przypuszczać, że osoby poddane badaniom europejskim identyfikowały uczenie się jedynie z uczestnictwem w formie kursów, szkoleń i studiów podyplomowych, a nie w szkoleniach przyuczających praktycznie do realizacji pracy na danym stanowisku, realizowanych u pracodawcy. Aby więc wyniki tych badań oddawały rzeczywisty stan szkoleń w Polsce, niezbędne jest popularyzowanie uczenia się umiejętności praktycznych jako zadania zarówno rządu, pracodawców jak i pracowników.

PROGNOZA 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 2008-2013 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 roku 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. Zapotrzebowanie na pracowników będzie odczuwalne tylko w niektórych dziedzinach. Sektorem o największym potencjale rozwoju są usługi. Prognozuje się, że w 2020 r. prawie ¼ 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.

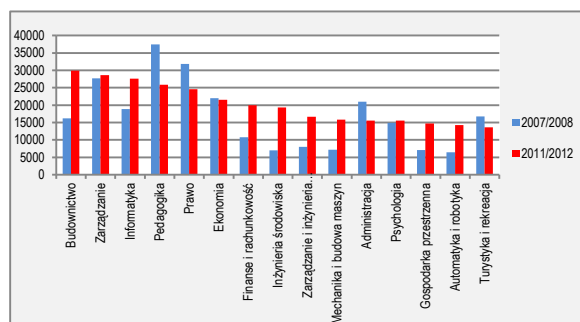
Liczba młodych ludzi wkraczających na rynek pracy maleje, rośnie liczba osób w wieku poprodukcyjnym. W efekcie, malejące pokolenie osób pracujących ma przed sobą coraz większe wyzwanie związane z utrzymaniem obecnego poziomu rozwoju, a także systemu zabezpieczenia społecznego dla osób nieaktywnych zawodowo. Wyzwaniem pozostaje również niedopasowanie umiejętności pracowników do wymagań miejsc pracy, oraz rozmieszczenie siły roboczej, w tym także wykwalifikowanych kadr, niepokrywające się z rozmieszczeniem popytu na pracowników.

Wybrane prognozy trendów w Polsce

Zapotrzebowanie polskiej gospodarki w zakresie wykształcenia umiejętności praktycznych 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.

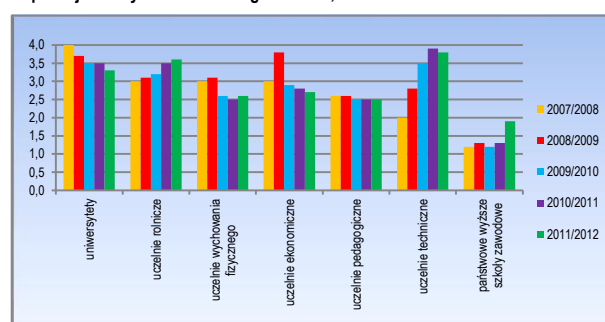
Na podstawie przeprowadzonych badań, dotyczących zapotrzebowania na określone kwalifikacje absolwentów studiów wyższych, zdefiniowano 10 kierunków studiów na absolwentów, których jest największe zapotrzebowanie pracodawców w Polsce. Były to: automatyka i robotyka, informatyka, budownictwo, energetyka, inżynieria środowiska, inżynieria materiałowa, mechatronika, mechanika i budowa maszyn, biotechnologia i ochrona środowiska. W następnych latach rozszerzono tę listę o takie kierunki jak chemia, technologia chemiczna i procesowa, fizyka i fizyka techniczna, matematyka i wzornictwo przemysłowe. Wyżej wymienione kierunki studiów stały się podstawą realizacji rządowego programu tzw. Kierunków zamawianych, który jest realizowany od 2008 r. Program ten, dzięki środkom strukturalnym UE polegał na dodatkowym wsparciu finansowym ich realizacji (organizacja praktyk i staży u pracodawców oraz wprowadzenie tzw. zajęć wyrównawczych) oraz wsparciu najlepszych studentów tych kierunków poprzez dodatkowe stypendia. W rezultacie realizacji tego programu od 2008 do 2013 r. wzrosła liczba kandydatów na studia na kierunkach technicznych (z 2,2 osób w roku akademickim 2007/2008 do 3,8 kandydatów w roku akademickim 2012/2013). Aż 82% absolwentów pierwszej edycji tego programu znalazło zatrudnienie, podczas gdy zatrudnialność pozostałych kierunków utrzymuje się na średnim poziomie 75,4%. Dzięki realizacji programu kierunków zamawianych odwrócona została niekorzystana struktura kształcenia – znacząco wzrosła liczba kandydatów na uczelnie techniczne i w Państwowych Wyższych Szkołach Zawodowych.

Wykres 13. Kierunki studiów najczęściej wybierane przez kandydatów na studia



Źródło: Analiza własna MNiSW na podstawie Informacji o wynikach rekrutacji

Wykres 14. Popularność (liczba zgłoszeń kandydatów w przeliczeniu na 1 miejsce) poszczególnych typów uczelni publicznych na studia stacjonarne pierwszego stopnia i jednolitych studiach magisterskich, w okresie ostatnich 5 lat



Źródło: Analiza własna MNiSW na podstawie Informacji o wynikach rekrutacji

Na lata 2014-2020 niezbędne będzie zdefiniowanie programu kierunków zamawianych stosownie do wniosków wynikających z badania *Foresight kadr dla nowoczesnej gospodarki*⁵⁴

Według tego badania część zawodów zostanie zepchniętych na margines lub w ogóle zaniknie, równocześnie będą się pojawiały nowe „zawody przyszłości”:

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

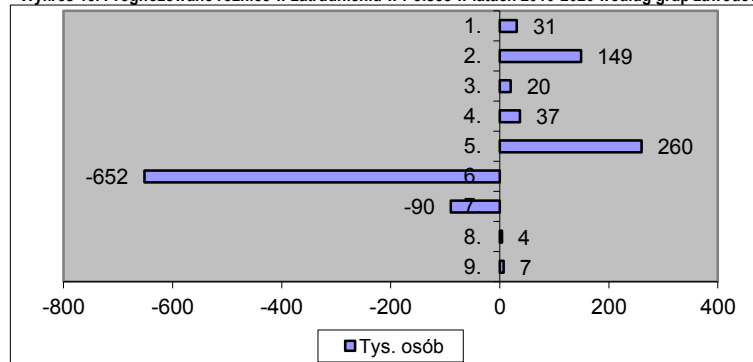
- część z nich będzie wymagała kształcenia w wąskich specjalizacjach, inne dobrze rozwiniętych kompetencji kluczowych i rozległej, wszechstronnej wiedzy; wzrost wymagań dotyczących kompetencji i kwalifikacji jest prognozowany na wszystkich poziomach zatrudnienia;
- oczekiwane kompetencje w stosunku do 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, ochronie środowiska, biorolnictwie i utylizacji odpadów; powstanie nowa kategoria pracowników *green collars*, obejmująca specjalistów w dziedzinie nowych źródeł energii, budownictwa proekologicznego; coraz większego znaczenia nabierają 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.

Prognozowane różnice w poziomie zatrudnienia w Polsce 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

Wykres 15. Prognozowane różnice w zatrudnieniu w Polsce w latach 2010-2020 według grup zawodów



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

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 z upowszechnieniem praktyki uczenia się przez całe życie.

Wzrost konkurencyjności polskiej gospodarki, zgodnej z zasadami zrównoważonego rozwoju 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 rozwijają się kompetencje i kwalifikacje osób. Zasady te stosuje się z uwzględnieniem specyfiki terytorialnej kraju i jednostek samorządu terytorialnego oraz specyfiki sektorów, w których rozwijają 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 załączniku nr 1).

- 1) **Docenianie uczenia się w różnych formach i miejscach – ważny jest każdy rodzaj uczenia się, nie tylko kształcenie w szkole i uczelni.**
- 2) **Docenianie uczenia się na wszystkich etapach życia – w tym przygotowanie osób uczących się do zmian w karierze zawodowej i społecznej na dowolnym jej etapie.**
- 3) **Uczenie się dotyczy wszystkich – niezależnie od podziałów ekonomicznych, społecznych, terytorialnych (np. miasto/wieś) i innych.**
- 4) **Otwarte podejście do kwalifikacji – ocena i potwierdzanie efektów uczenia się niezależnie od tego gdzie, jak i kiedy ono zachodziło.**
- 5) **Rozwijanie partnerstwa na rzecz uczenia się przez całe życie – otwarte podejście do uczenia się wymaga partnerskiej współpracy wielu podmiotów i organizatorów.**
- 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 ułatwiającym karierę zawodową i społeczną.**

CELE OPERACYJNE I KIERUNKI INTERWENCJI

W niniejszym dokumencie zakłada się położenie szczególnego nacisku na osiągnięcie celów jakościowych – definiowanych w świetle wymogów nowoczesnego społeczeństwa obywatelskiego i innowacyjnej gospodarki zmierzających do poprawy jakości zdobywanych kompetencji i kwalifikacji.

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 zrównoważonej gospodarki, zmian na rynku pracy i potrzeb społecznych

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 potwierdzania efektów uczenia się, tj. nadawania im statusu kwalifikacji. Mają to podkreślić działania zorientowane na osiągnięcie drugiego celu. Drugi cel dotyczy wszystkich kwalifikacji nadawanych 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

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.

Rozbudzaniu kreatywności i innowacyjności w edukacji sprzyja autonomia instytucji edukacyjnych, zróżnicowane metody nauczania i formy organizacyjne zajęć, połączenie indywidualnego podejścia do uczniów, studentów i słuchaczy kursów dla dorosłych z rozwijaniem zdolności do pracy zespołowej oraz otwartość na dobre przykłady uczenia się innego niż formalne, opartych na uczeniu się aktywnym i praktycznym. Uczenie się tego typu szybciej dostosowuje się do zmian w społeczeństwie i w gospodarce – nie zakłada długotrwałych procedur tworzenia i zatwierdzania programów kształcenia, ich wdrażania, doskonalenia nauczycieli, rozwoju nadzoru nad ich realizacją. W warunkach szybkiego rozwoju gospodarki rośnie zwłaszcza wartość uczenia się w kontekście pozaformalnym, tj. uczenia się w środowisku pracy, towarzyszącego wytwarzaniu coraz bardziej złożonych produktów i usługi oraz ich wpływu na środowisko. 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.

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,
- promowanie programów studiów umożliwiających swobodny dobór przedmiotów, 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),
- 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,
- zwiększanie w programie kształcenia na studiach wyższych efektów kształcenia, których zdobycie możliwe jest poprzez prowadzenie zajęć przez osoby posiadające doświadczenie zawodowe zdobyte poza uczelnią oraz w warunkach właściwych dla danego zakresu działalności zawodowej,
- podniesienie wymiaru czasowego i znaczenia pracy własnej, w tym zespołowej, ucznia i studenta,
- stała ocena i ewentualna korekta podstaw programowych pod kątem eliminowania nadmiernej obszerności treści kształcenia wraz z jednoczesnym podniesieniem oczekiwań, co do efektów uczenia się (wiedzy, umiejętności i postaw) osiąganych przez uczniów,
- wspieranie tworzenia w uczelniach nowych i innowacyjnych programów kształcenia w większym stopniu reagujących na zmiany zachodzące na rynku pracy,
- 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 tworzeniu programów kształcenia i szkolenia na wszystkich etapach edukacji z udziałem przedstawicieli z zakresu określonych dziedzin wiedzy, pracodawców, pracobiorców, społeczeństwa obywatelskiego i osób uczących się.

1.2. Wprowadzanie form organizacyjnych kształcenia umożliwiających indywidualizację pracy z uczniami, studentami, osobami uczącymi się 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, uczelni i na zewnątrz,
- zajęcia w dużych grupach, np. audytorium, w grupach internetowych.

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

- poszerzenie stosowania oceniania kształtującego (polegającego na śledzeniu procesu uczenia się osób, dostosowywaniu do jego przebiegu nauczania i dawaniu tym osobom informacji zwrotnej pomagającej się uczyć), w połączeniu z ograniczeniem dominacji oceniania podsumowującego,
- przeorientowanie oceny osiągnięć osób 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.

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 na rzecz uczenia się przez całe życie,
- upowszechnienie wzorów stale uczącej się od siebie kadry nauczającej – współpracującej w małych zespołach skoncentrowanych na procesie uczenia się osób nauczanych, rozliczających się wzajemnie ze skuteczności nauczania, stale wymieniających doświadczenia, wspólnie doskonalących jakość własnej pracy,
- wdrażanie mechanizmów awansu zawodowego nauczycieli i osób prowadzących szkolenia, uwzględniających między innymi 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,
- metodyczne i dydaktyczne kształcenie pracodawców, którzy uczestniczą w procesie nauczania.

1.5. Kreowanie liderów kreatywności i innowacyjności w uczeniu się przez całe życie, w tym wśród podmiotów gospodarczych i instytucji społeczeństwa obywatelskiego:

- 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 kultury organizacyjnej sprzyjającej kreatywności i innowacyjności opartej na akceptowaniu elastyczności proceduralnej, prawie do błędów, otwartości na różnicowanie

stylów pracy i zarządzania, gotowości do ponoszenia ryzyka (finansowego, organizacyjnego i prawnego) towarzyszącemu testowaniu nowości,

- promowanie mobilności, w tym międzynarodowej, wśród studentów i nauczycieli akademickich,
- promowanie polskich wzorów innowacyjności i kreatywności w Europie,
- wsparcie Akademickich Inkubatorów Przedsiębiorczości.

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 w 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

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 dokształcania i doskonalenia zawodowego,
- 2) w systemie szkolnictwa wyższego,
- 3) na rynku pracy – w różnych instytucjach mających uprawnienia do nadawania kwalifikacji (przy czym na rynku pracy istnieją kompetencje niemające formalnego statusu, uznawane jednak przez pracodawców – na podstawie własnego rozeznania ich użyteczności).

W tak szerokim obszarze kwalifikacji nie było dotychczas 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. Utrudnione jest przez to porównywanie wartości kwalifikacji zdobywanych w ramach różnych obszarów, struktur i instytucji nadających kwalifikacje według własnych kryteriów i procedur oraz potwierdzania kompetencji nabywanych w inny niż formalny sposób.

Wraz z rozwojem integracji europejskiej, a zwłaszcza z jej przyspieszeniem w ostatniej dekadzie, problem ten dotyczy całej Unii Europejskiej, której założeniem jest m.in. swobodny przepływ osób. Dla ułatwienia przepływu osób utworzono nowe narzędzie porównywania kwalifikacji – europejskie ramy kwalifikacji (ERK). Mają one ułatwić porównywanie kwalifikacji nabywanych w różnych krajach oraz w różnych systemach edukacji i sektorach gospodarki. Współpraca europejska w tym zakresie będzie skuteczna jedynie wtedy, gdy podejście do kwalifikacji promowane w Unii, będzie powszechnie zastosowane w krajowych systemach kwalifikacji.

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. Tworzenie programów kształcenia i szkolenia na wszystkich poziomach pod kątem wymagań oczekiwanych w gospodarce i społeczeństwie obywatelskim:
 - rozwijanie systemowej współpracy z partnerami i organizacjami społecznymi w określaniu wymagań, którym podporządkowane będą treści kształcenia i szkolenia,
 - rozwijanie zasobów informacji zawodoznawczej na potrzeby projektowania treści kształcenia i szkolenia zawodowego,
 - promocja łączenia studiów z aktywnością zawodową, społeczną i obywatelską.
- 2.3. Realizacja procedur oceny i potwierdzania 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):
 - tworzenie systemu potwierdzania 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, w tym przede wszystkim tworzenie krajowego rejestru kwalifikacji.
- 2.5. Wdrażanie zasad na rzecz jakości kwalifikacji z uwzględnieniem zasad stanowiących Europejskie Ramy Kwalifikacji oraz ustaleń Procesu Kopenhaskiego i Procesu Bolońskiego.
- 2.6. Wdrażanie zmian umożliwiających uczniom gromadzenie i przenoszenie osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym spójnych z założeniami Europejskiego systemu gromadzenia i przenoszenia osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET).
- 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

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 swoją zdolność do zatrudnienia, a tym samym możliwość utrzymania rodziny. Ważne jest połączenie tego podejścia ze świadczeniem wysokiej jakości usług wczesnej opieki i edukacji – wysoka jakość usług w tym zakresie ma decydujący wpływ na dalszy rozwój dzieci.

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 o grywają rodzice. Instytucjonalne formy wczesnej opieki i edukacji nie tyle zastępują rodziców w tej roli, co 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. Merytorycznym uzasadnieniem wzrostu zróżnicowania form wczesnej opieki i edukacji jest potrzeba dostosowania oferty do różnych i stale zmieniających się, indywidualnych potrzeb młodych rodziców.

Zasady wspierania rodziców w ramach wczesnej opieki i edukacji:

- ◆ najskuteczniejszym sposobem świadczenia usług edukacyjnych, zdrowotnych i socjalnych dla rodzin wychowujących małe dzieci jest zintegrowanie tych usług i udostępnienie 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 kulturowe,
- ◆ od momentu urodzenia dziecko stale uczy się w rodzinie, wczesna edukacja musi zatem respektować kluczową rolę rodziców jako pierwszych nauczycieli,
- ◆ edukacja rodziców jest równie ważna, jak edukacja dzieci,
- ◆ kadra świadcząca zintegrowane usługi powinna być wysokokwalifikowana i stale doskonalić się zawodowo, także w systemie szkoleń wewnętrznych,
- ◆ kadra zintegrowanych usług powinna zajmować się także aktywizowaniem społeczności,
- ◆ całość świadczonych usług powinna odpowiadać potrzebom lokalnej społeczności, w tym rodzin wychowujących małe dzieci – z uwzględnieniem wymogu, aby 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 kierunku wypełniania misji wspomagania 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,
 - podejmowania albo kontynuacji edukacji na poziomie wyższym oraz prowadzeniu kariery naukowej.

- 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 wysokiej jakości usług wczesnej opieki i edukacji z poprawą dostępności tych usług, szczególnie na obszarach wiejskich oraz wspomaganie 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 zrównoważonej gospodarki, zmian na rynku pracy i potrzeb społecznych

Ważnym kierunkiem polityki LLL jest określenie specyfiki kształcenia i szkolenia oraz czerpanie wzajemnych korzyści ze współpracy tych podstawowych form edukacji. 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. Szkolenie jest bardziej zróżnicowane i elastyczne. 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). 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. 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 kariery.

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 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 wyposażyć uczącą się młodzież w umiejętności najbardziej poszukiwane na rozwijających się rynkach pracy, takie jak e-umiejętności oraz 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.

Strategiczne kierunki interwencji dotyczące CELU 4

- 4.1. Poprawa poziomu kompetencji kluczowych jako efektu kształcenia ogólnego, kształcenia i szkolenia zawodowego oraz kształcenia na poziomie wyższym:
- zwiększenie nacisku na rozwijanie kompetencji kluczowych w trakcie kształcenia szkolnego poprzez szersze stosowanie metod nauczania przygotowujących do dorosłego życia i pracy zawodowej, w tym metod takich jak praca zespołowa, metoda projektu edukacyjnego i uczniowskich działań w środowisku lokalnym,
 - wzmocnienie komponentu kompetencji kluczowych, w tym kompetencji personalnych i społecznych, w kształceniu i szkoleniu zawodowym,
 - wzmocnienie komponentu kształcenia kompetencji kluczowych w szkolnictwie wyższym.
- 4.2. Podniesienie atrakcyjności i elastyczności kształcenia i szkolenia zawodowego:
- rozwój 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),
 - sukcesywne włączanie szkół zawodowych w elastyczny system szkoleń zawodowych dla dorosłych,
 - poprawa wizerunku i promowanie szkolnictwa zawodowego,
 - aktualizacja klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego uwzględniająca odniesienie kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach do europejskich i krajowych ram kwalifikacji,
 - wdrażanie zasad na rzecz jakości kwalifikacji zgodnych z europejskimi ramami odniesienia na rzecz zapewniania jakości w kształceniu i szkoleniu zawodowym (EQAVET),
 - rozwój współpracy szkół i placówek kształcenia zawodowego ze szkołami wyższymi,
 - tworzenie w szkołach i placówkach kształcenia zawodowego warunków zbliżonych do rzeczywistego środowiska pracy zawodowej,
 - promowanie umiejętności i kwalifikacji ważnych w przyszłości,
 - promowanie dobrych wzorów szkoleń zawodowych wdrażanych przez liderów gospodarki.
- 4.3. Wzmocnienie zaangażowania pracodawców w kształcenie zawodowe młodzieży oraz w podnoszenie kompetencji i podwyższanie kwalifikacji pracowników i poszukujących pracy:
- rozwijanie współpracy szkół i placówek kształcenia zawodowego z pracodawcami, zwłaszcza w zakresie włączenia pracodawców w organizowanie kształcenia praktycznego w rzeczywistych warunkach pracy,
 - lepsze dostosowanie kształcenia na poziomie szkolnictwa wyższego do potrzeb społeczno-gospodarczych zwłaszcza na praktycznym profilu kształcenia w odniesieniu do potrzeb na rynku pracy, a także poprzez włączanie praktyków w proces kształcenia,
 - lepsze dostosowywanie treści i form organizacyjnych szkoleń pracowników i poszukujących pracy do potrzeb pracodawców,
 - rozwój systemu praktyk zawodowych odbywanych w trakcie studiów,
 - doskonalenie regulacji prawnych dotyczących mechanizmów finansowania szkoleń w celu

upowszechniania szkoleń pracowników i poszukujących pracy oraz stosowania uczenia się w środowisku pracy,

- włączenie pracodawców w system identyfikacji potrzeb kwalifikacyjno-zawodowych na rynku pracy oraz weryfikacji wymagań kwalifikacyjnych, zwłaszcza w ujęciu sektorowym,
- rozwijanie ukierunkowanych branżowo centrów kształcenia zawodowego i ustawicznego,
- rozwijanie form tzw. trzeciej misji uczelni – profesjonalnych usług na rzecz firm, urzędów i innych instytucji publicznych oraz organizacji społecznych, zbliżenie uczelni do ich otoczenia gospodarczego i społecznego.

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,
- umożliwienie podnoszenia kwalifikacji dydaktycznych pracodawcom zaangażowanym w proces kształcenia.

4.6. Modernizowanie systemu oceny osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym:

- otwarcie systemu kształcenia i szkolenia zawodowego na ocenę i potwierdzanie 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 potrzeb gospodarczych i społecznych:

- stworzenie systemu bodźców publicznych, wspierających powstawanie i rozwój programów studiów o profilu praktycznym, realizujących inne cele niż uczelnie i programy o profilu ogólnoakademickim,
- wzmocnienie wizerunku oraz promocja studiów pierwszego stopnia o profilu praktycznym, które przygotowują do podjęcia pracy zawodowej,
- wdrożenie na poziomie studiów pierwszego stopnia modelu studiów multidyscyplinarnych,
- wprowadzenie i realizacja monitorowania losów zawodowych absolwentów pozwalająca na odpowiednie dostosowywanie kierunków studiów w uczelniach do potrzeb gospodarki i pracodawców,

- zachęcanie do korzystania z oferty dydaktycznej uczelni osób, zagrożonych dezaktywacją edukacyjną i zawodową.

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,
- poprawa jakości usług świadczonych w ramach poradnictwa edukacyjnego i zawodowego – doskonalenie kwalifikacji zawodowych doradców zawodowych oraz innych osób realizujących zadania z tego zakresu, 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.

4.9. Rozwijanie edukacji dla zrównoważonego rozwoju:

- wprowadzanie zagadnień zrównoważonego rozwoju do procesu edukacji formalnej i innej niż formalna,
- rozwijanie kompetencji nauczycieli i osób szkolących w zakresie edukacji dla zrównoważonego rozwoju,
- zapewnienie dostępności narzędzi i materiałów edukacyjnych w zakresie edukacji dla zrównoważonego rozwoju,
- promocja badań i rozwoju w zakresie edukacji dla zrównoważonego rozwoju (wspieranie i inicjowanie badań oraz metod uczenia się i nauczania, promowanie dobrych praktyk oraz wymiany doświadczeń i wiedzy),
- wykorzystanie mediów do promocji edukacji dla zrównoważonego rozwoju (m.in. organizowanie ogólnopolskich kampanii edukacyjnych).

4.10. Tworzenie zasobów wiedzy:

- 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 instytucją edukacyjną,
- wyrównywanie dostępu do wiedzy i możliwości jej uzupełnienia w czasie wolnym dla zainteresowanego,
- wyrównywanie dostępu do wiedzy o najwyższej jakości,
- zapewnienie powszechnego dostępu do tworzonych na potrzeby podnoszenia kompetencji i kwalifikacji zasobów kształcenia,
- upowszechnienie w szkołach wyższych korzystania z dostępnych w nich elektronicznych baz wiedzy,
- upowszechnienie dorobku uczelni w tworzonych przez nie bazach wiedzy.

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

Przełomu w upowszechnieniu i efektach uczenia się dorosłych należy dokonać przede wszystkim w środowisku osób pracujących oraz osób nieaktywnych zawodowo (wyjątkowo dużej grupie w Polsce). 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 doksztalające, 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.

Zasadnicze znaczenie ma 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, uczelniach i placówkach kształcenia ustawicznego dorosłych), w tym ich doświadczenie zawodowe i społeczne. Temu ma służyć nowy system walidacji (oceny i potwierdzania) efektów uczenia się innego niż formalne.

Strategiczne kierunki interwencji dotyczące CELU 5

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

- doskonalenie regulacji prawnych w celu lepszego określenia zadań administracji publicznej 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 *Perspektywa uczenia się przez całe życie*.

5.2. Tworzenie systemu potwierdzania 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 efektów uczenia się innego niż formalne do systemu prawnego regulującego nabywanie i nadawanie kwalifikacji,
- wspieranie i promowanie modelowych przykładów walidacji,
- budowa zaplecza instytucjonalnego dla realizacji zadań z zakresu potwierdzania 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. potwierdzanie 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 w kontekście pozaformalnym, 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 w kontekście 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 dobrych praktyk uczenia się 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 z utrudnionym dostępem do edukacji, bezrobotnych i poszukujących pracy oraz innych grup defaworyzowanych na rynku pracy, w tym niepełnosprawnych:

- ułatwianie zmiany kwalifikacji i doskonalenia zawodowego mieszkańców obszarów wiejskich mających utrudniony dostęp do edukacji, w tym w szczególności osób związanych z rolnictwem,
- 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. ekologicznej, 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, ze szczególnym uwzględnieniem osób mających utrudniony dostęp do edukacji, w tym mieszkających na obszarach wiejskich.
- 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.
- 5.12. Realizacja kampanii medialnych jako nowoczesnego narzędzia edukacji pozaformalnej.

SYSTEM WDRAŻANIA I MONITOROWANIA

Główne elementy systemu wdrażania i monitorowania

Ramy dla systemu wdrażania i monitorowania ustaleń niniejszego dokumentu określa *Plan uporządkowania strategii rozwoju* przyjęty przez Radę Ministrów w dniu 24 listopada 2009 r., poddany reasumpcjom w dniach 10.03.2010 r., 30.04.2011 r. i 12.07.2012 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 działań na rzecz rozwoju kompetencji i kwalifikacji,
- 2) monitorowanie dokumentów implementacyjnych do strategii rozwoju,
- 3) monitorowanie realizacji kierunków działań określonych w strategiach rozwoju na rzecz rozwoju kompetencji i kwalifikacji,
- 4) przygotowanie projektów modyfikacji *Perspektywy uczenia się przez całe życie*,
- 5) przygotowywanie okresowych raportów z monitorowania *Perspektywy uczenia się przez całe życie* oraz dokumentów implementacyjnych.

Koordynatorem systemu wdrażania i monitorowania ustaleń niniejszego dokumentu będzie Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji. Zespół ten utworzony został na podstawie Zarządzenia nr 13 Prezesa Rady Ministrów z dnia 17 lutego 2010 r. Do zadań Zespołu należy opracowanie projektu dodatkowego dokumentu strategicznego dotyczącego rozwiązań na rzecz rozwoju uczenia się przez całe życie w Polsce, a następnie monitorowanie jego wdrażania oraz opracowywanie odpowiednich wniosków wynikających z monitorowania.

Niniejszy dokument, jako dodatkowy dokument strategiczny wynikający ze zobowiązań międzynarodowych w Unii Europejskiej, podlegać będzie także procedurom monitorowania strategii Europa 2020 oraz strategicznych ram współpracy europejskiej w dziedzinie kształcenia i szkolenia

(ET2020). Za jeden z najważniejszych kierunków prac wdrożeniowych należy uznać opracowanie regionalnych diagnoz, celów i kierunków działań dotyczących 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 załączniku nr 4 oraz wskaźniki proponowane przez Komisję Europejską do monitorowania ram współpracy ET 2020.

Ramy finansowe

Obszar uczenia się przez całe życie, obejmujący proces i warunki uczenia się wszystkich osób na wszystkich etapach życia oraz efekty uczenia się, czyli kompetencje, a także kwalifikacje ujęte w krajowym systemie kwalifikacji, ma charakter horyzontalny. Przechodzi on przez obszary wszystkich strategii rozwoju, łącznie z obszarem „kapitał ludzki”, w którym uwaga jest skupiona na usługach edukacyjnych, czyli na części obszaru LLL. Pomijając najszerszy zakres, jaki ma uczenie się nieformalne, to wszelkie uczenie się zorganizowane instytucjonalnie, mające charakter formalny lub pozaformalny, ma także bardzo szeroki zakres. W ramy uczenia się w kontekście formalnym i pozaformalnym wchodzi kształcenie w systemach oświaty i szkolnictwa wyższego oraz obszar szkoleń (odpowiednik *training* w europejskim podejściu do edukacji), który dotyczy działalności organizowanej we wszystkich sektorach gospodarki oraz działach administracji rządowej. Znaczna część edukacyjnej działalności pozaformalnej nie ma charakteru usługi edukacyjnej, gdyż dotyczy wewnętrznych mechanizmów podnoszenia kompetencji osób w ramach instytucji wykonujących zadania na rzecz gospodarki i społeczeństwa obywatelskiego.

Perspektywa uczenia się przez całe życie jest dokumentem rządowym, który po raz pierwszy obejmuje tak szeroki zakres. Na obecnym etapie prac precyzyjne określenie źródeł i wysokości nakładów na działania związane z realizacją celów tego dokumentu byłoby obciążone zbyt dużym ryzykiem błędu. Horyzontalny charakter dokumentu powoduje, że cele operacyjne i wynikające z nich kierunki interwencji wymagać będą zaangażowania wielu podmiotów i finansowania z wielu źródeł. Realizacja celów i kierunków interwencji *Perspektywy* angażować będzie podmioty działające na poziomie krajowym, regionalnym i lokalnym w systemach oświaty i szkolnictwa wyższego, ale także znacznie większą liczbę podmiotów działających w gospodarce i społeczeństwie obywatelskim.

W związku z tym, na obecnym etapie prac można jedynie stwierdzić, że cele i kierunki interwencji określone w omawianym dokumencie będą finansowane z następujących źródeł o charakterze publicznym:

- odpowiednie części budżetu państwa (w zależności jakie zadania wynikające z *Perspektywy* realizuje dany dysponent),
- budżety jednostek samorządu terytorialnego (modyfikacja struktury zadań i przeorganizowanie alokacji przeznaczanych na nie środków będzie możliwa do określenia po przyjęciu do realizacji programów implementacyjnych),
- publiczne środki wspólnotowe (wydatkowane zarówno na poziomie centralnym, jak i regionalnym).

Do realizacji celów *Perspektywy* przyczynią się również środki pochodzące z sektora prywatnego, który, przykładowo, wydatkuje środki na szkolenie swoich kadr. Realizacja celów i kierunków interwencji sformułowanych w niniejszym dokumencie będzie się odbywać poprzez działania przewidziane w dziewięciu zintegrowanych strategiach rozwoju. Działania te będą finansowane ze źródeł wskazanych w tych dokumentach.

Precyzyjne określenie wysokości środków skierowanych na realizację celów *Perspektywy* będzie kształtować się, między innymi, w wyniku:

- koordynacji i reorientacji wydatków wynikających z reformowania obszaru uczenia się przez całe życie prowadzącego do kompetencji i kwalifikacji (*Perspektywa* formułuje priorytety w wydatkowaniu środków publicznych w tym obszarze; konieczność wytyczenia takich priorytetów stwierdzała wielokrotnie Komisja Europejska podczas monitorowania wspólnych celów rozwoju konkurencyjności i zatrudnienia w Europie),
- rezultatów negocjacji w sprawie przyszłych ram finansowych, w tym zwłaszcza odzwierciedlenia w budżecie UE priorytetów zapisanych w strategii Europa 2020 oraz kierunków zmian w ramach polityki spójności UE (wysokość środków, którymi Polska będzie dysponować w wieloletnich ramach finansowych UE na lata 2014-2020, ma kluczowe znaczenie dla realizacji celów *Perspektywy* po roku 2013) i odpowiednich instrumentów pozostających w zarządzaniu Komisji Europejskiej,
- wzmocnienia zdolności administracji publicznej do programowania, zarządzania i monitorowania środków przeznaczonych na realizację celów polityki LLL.

Należy podkreślić, że zapisy *Perspektywy* będą realizowane na bazie dotychczas ukształtowanych nakładów na szeroko pojmowaną edukację, tj.:

- kształcenie w systemach oświaty i szkolnictwa wyższego,
- szkolenie realizowane w ramach uczenia się formalnego prowadzącego do uzyskania powszechnie uznawanych kwalifikacji,
- szkolenie realizowane w ramach uczenia się w kontekście pozaformalnym, które nie prowadzi wprost do uzyskania powszechnie uznawanych kwalifikacji, ale może prowadzić do kwalifikacji cenionych na rynku pracy i w społeczeństwie obywatelskim,
- wsparcie samodzielnego uczenia się osób w różnych miejscach i na różnych etapach życia, z uwzględnieniem kondycji finansów publicznych.

Szczegółowe działania prawne i organizacyjne, angażujące środki publiczne, podejmowane w celu osiągnięcia zamierzonych efektów, winny uwzględniać realokację wydatków w danym obszarze.

Postawienie w centrum polityki LLL osoby uczącej się może przyczynić się do dalszej poprawy efektywnego dysponowania środkami na rozwój na kształcenia i szkolenia. Uznanie interesu osoby uczącej się wyznacza kierunek przeorientowania modeli finansowania zadań kształcenia i szkolenia w taki sposób, aby alokacja środków finansowych pochodzących z wielu źródeł i stron, m.in. ze strony uczenia się w kontekście formalnym, pozaformalnym i uczenia się nieformalnego, nie powielala się niepotrzebnie oraz by była dostosowana do zróżnicowanych, indywidualnych potrzeb osoby uczącej się. Zgodnie z podstawową zasadą polityki LLL to osoba ucząca się, a nie instytucja lub system, powinna być głównym wyznacznikiem i beneficjentem przydzielonych środków. Skuteczność tego podejścia oraz efektywność wykorzystania środków zarządzanych w oparciu o powyższą zasadę będzie mogła być mierzona na podstawie oceny efektów uczenia się, dokonywanej w procesie walidacji oraz poprzez krajowe i międzynarodowe badania poziomu kompetencji. Jednocześnie ww. zasada polityki LLL może poprawić reagowanie na nowe potrzeby osób uczących się zależnych od przemian gospodarczych i społecznych wymagających nowych kompetencji i kwalifikacji. Przy kierowaniu środkami na poszczególne działania uwzględniona zostanie również partnerska współpraca wielu podmiotów (administracji publicznej, pracodawców, pracobiorców i ich organizacji oraz innych organizacji obywatelskich).

Do realizacji *Perspektywy* wykorzystywane będą istniejące zasoby w wyżej opisanym, wieloresortowym obszarze uczenia się przez całe życie. Do zasobów tych należą instytucje systemów oświaty i szkolnictwa wyższego (placówki oświatowe, uczelnie, nauczyciele, nauczyciele akademicy i pozostały personel), instytucje gospodarcze opierające swój sukces na kompetencjach i kwalifikacjach pracowników oraz instytucje społeczeństwa obywatelskiego, w tym doświadczenia zgromadzone przez partnerów społecznych i organizacje obywatelskie, a ponadto istniejące już programy, analizy, procedury itp. przyczyniające się do wzrostu poziomu kompetencji i kwalifikacji osób.

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

Lp	Wskaźniki do monitorowania realizacji celów z wyznaczonymi poziomami odniesienia na rok 2020	Poziom startowy - dostępne dane z lat 2009-2011	Poziomy odniesienia na rok 2020	
			krajowe	europeskie
1	Dzieci od 4 roku życia do wieku obowiązku szkolnego uczestniczące we wczesnej edukacji (w %)	76,3% [2010]	co najmniej 90%	co najmniej 95%
2	Młodzież z niskimi osiągnięciami w czytaniu, matematyce i naukach przyrodniczych według badania OECD/PISA (w %)	15,0% [2009] czytanie 20,5% [2009] matem. 13,1% [2009] nauki prz.	11% czytanie 16% matem. 10% nauki prz.	poniżej 15%
3	Młodzież niekontynuująca nauki, <i>Early School Leavers</i> , ESL (w %)	5,6% [2011]	4,5%	poniżej 10%
4	Osoby w wieku 30-34 lat z wykształceniem wyższym lub równoważnym (w %)	36,9% [2011]	45%	co najmniej 40%
5	Osoby w wieku 25-64 lat uczestniczące w kształceniu lub szkoleniu w ciągu 4 tygodni przed badaniem (w %)	4,5% [2011]	co najmniej 10%	co najmniej 15%

Wskaźniki do monitorowania realizacji celów (bez wyznaczonych poziomów odniesienia)

Lp	Wskaźniki do monitorowania realizacji celów	Poziom startowy - dostępne dane z lat 2009-2012
1	Poziom umiejętności podstawowych dzieci pod koniec edukacji wczesnoszkolnej (biegłość czytania, według badania IEA/PIRLS)	526 [2011]
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	Mobilność studentów: (1) Studenci z Polski studiujący w innych państwach UE-27, EEA lub kandydujących do UE (2) Studenci w Polsce pochodzący z innych państw UE-27, EEA lub kandydujących do UE	(1) 1, 6 % [2010] (2) 0, 3 % [2010]
4	Stopa bezrobocia absolwentów	31,8% [III kw. 2012]
5	Osoby w wieku 25-29 lat niepracujące i nieuczestniczące w kształceniu i szkoleniu – wskaźnik NEET (w %)	21,5% [2011]
6	Współczynnik aktywności zawodowej osób: (1) poniżej 25 roku życia (2) w wieku 50-64 lat	(1) 33,8% [III kw 2012] (2) 54,2% [III kw 2012]
7	Poziom kompetencji kluczowych dorosłych (według badania OECD/PIAAC realizowanego od 2011 r.)	ogłoszenie wyników w 2013
8	Liczba kwalifikacji ujętych w Krajowych Ramach Kwalifikacji	KRK jest w fazie projektowej
9	Poziom zatrudnienia w sektorach technologii i intensywnego stosowania wiedzy (Eurostat)	2,7% [2011]

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 potwierdzanie 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 potwierdzania 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 Rozwoju Systemu Bezpieczeństwa Narodowego RP 2012-2020	„baza naukowa, potencjał naukowo-badawczy ; integracja rozwoju społeczno-gospodarczego i bezpieczeństwa narodowego”
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)”

Źródło: Cytaty z dokumentu Rady Ministrów z dnia 24 listopada 2009 r. pn. Plan uporządkowania strategii rozwoju - tekst uwzględniający reasumpcje dokonane w dniach 10.03.2010 r., 30.04.2011 r. i 12.07.2012 r.

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 (w szczególności we wczesnej opiece i edukacji, w karierze szkolnej i studenckiej, w dalszej karierze edukacyjnej i zawodowej oraz uczeniu się seniorów),
- poszerzenia swobody przepływu osób legitymujących się określonymi kwalifikacjami między miejscami uczenia się i pracy w kraju i za granicą.

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) Szerokie podejście do uczenia się (*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 w kontekście pozaformalnym⁵⁵ i uczenia się nieformalnego).

W strategiach rozwoju powinny być ujęte działania na rzecz upowszechniania i podnoszenia jakości różnych form uczenia się (także poza formami skoordynowanymi 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 potwierdzania efektów uczenia się innego niż formalne.

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

- ⇒ od przedszkola, gdzie pożyteczne może być włączanie osób dorosłych, także seniorów, do różnicowanych 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) Docenianie uczenia się na każdym etapie życia (*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.

⁵⁵ Uczenie się w kontekście pozaformalnym to rodzaj uczenia się zorganizowanego, który przeważa nad uczeniem się formalnym w szkołach, uczelniach, placówkach kształcenia dorosłych. Typowym miejscem takiego uczenia 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.

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.

(3) Uczenie się dotyczy wszystkich

Polityka LLL dotyczy wszystkich osób, niezależnie od podziałów ekonomicznych, społecznych, terytorialnych (np. miasto/wieś) i innych 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).

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.

(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 potwierdzanie 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 potwierdzania 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) 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.

(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.

ZOBOWIĄZANIA WYNIKAJĄCE Z USTANOWIENIA EUROPEJSKIEGO OBSZARU UCZENIA SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE

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 nieopublikowany w Dz. Urz. UE). W roku 2002 Rada UE wezwała państwa członkowskie do tworzenia krajowych strategii LLL (*Rezolucja Rady z dnia 27 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 niezadowalającym postępowaniem wezwanie to powtarzano w latach 2004-2005: (1) we *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 lipca 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.⁵⁶

W ostatnim okresie 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 6.5.2010, str. 1-7) zaznacza się, że zasadniczym wyzwaniem pozostają wdrażanie i dalsze rozwijanie strategii uczenia się przez całe życie. Potrzebę całościowego podejścia do reform edukacji poprzez opracowanie i wdrażanie strategii LLL podkreśla się we *Wspólnym sprawozdaniu Rady i Komisji z 2012 roku z wdrażania strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia* (Dz. Urz. UE C 70 z 8.3.2012, str. 9-18).

Potrzebę opracowania i wdrażania strategii LLL w Polsce stwierdza się w zaleceniach Rady UE dotyczących krajowych programów reform Polski. Tego typu zapisy znajdują się w zaleceniach z roku 2011 i 2012 (opublikowane w Dz. Urz. UE C 217/5 z 23.7.2011, str. 5-8 oraz Dz. Urz. UE C 219/65 z 24.7.2012, str. 65-68).

W Polsce zobowiązania do tworzenia ponadsektorowej strategii uczenia się przez całe życie ujmowane były w dokumentach dotyczących realizacji Strategii Lizbońskiej, tj. w krajowych programach reform na lata 2005-2008 oraz 2008-2011. Od roku 2011 zobowiązania te są ujmowane w krajowych programach reform powiązanych ze strategią Europa 2020 i przedstawianych Komisji Europejskiej oraz Radzie UE w 2011 i 2012 r.

⁵⁶ Kompleksowe i spójne strategie LLL powinny obejmować:

- różne formy i miejsca uczenia się, w tym uczenie się w kontekście formalnym 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 efekty 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 wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji, spójnych z europejskimi ramami kwalifikacji, ujmowane są równoległe z opisanymi wyżej zobowiązaniami dotyczącymi krajowej strategii LLL. W przeszłości ujmowane były w dokumentach powiązanych ze Strategią Lizbońską. Od roku 2011 ujmowane są w dokumentach powiązanych ze strategią Europa 2020.

3. Zobowiązania szczegółowe

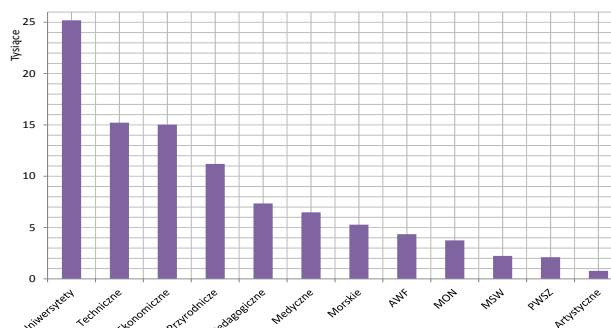
Oprócz ww. zobowiązań strategicznych państwa UE uzgodniły dobrowolne zobowiązania w poszczególnych zakresach obszaru LLL. Zobowiązania te ujęto w kilkudziesięciu dokumentach przyjmowanych w ciągu ostatniej dekady przez najważniejsze instytucje UE – Parlament Europejski, Radę Unii Europejskiej i Komisję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

Zobowiązania te dotyczą rozwoju kształcenia i szkolenia zawodowego (w ramach tzw. Procesu Kopenhaskiego), kształcenia w szkołach na miarę XXI w., modernizacji szkolnictwa wyższego (w zakresie zbieżnym z tzw. Procesem Bolońskim), rozwoju wczesnej opieki i edukacji, kompetencji kluczowych młodzieży i dorosłych, edukacji dla zrównoważonego rozwoju, uczenia się dorosłych (także poza systemem oświaty i szkolnictwa wyższego), nowych umiejętności i zatrudnienia, potwierdzania kompetencji nabytych poza uczeniem się w kontekście formalnym, mobilności osób uczących się i pracujących, 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.

ROZWÓJ SZKOLNICTWA WYŻSZEGO - WYBRANE ELEMENTY ZMIAN

W Polsce istnieje 137 uczelni publicznych i 307 uczelni niepublicznych. Duża liczba uczelni, ich sektorowy charakter (podział na uczelnie techniczne, ekonomiczne, rolnicze, pedagogiczne, uniwersytety itd.) oraz posiadana autonomia programowa i instytucjonalna powodują, że na poprawę struktury i jakości kształcenia największy wpływ mają władze uczelni i kadra akademicka. Duża sektorowość polskich uczelni jest też przyczyną niskich pozycji w światowych rankingach uczelni.

Wykres 1. Mediana liczby studentów w uczelniach publicznych według typów uczelni



Źródło: Obliczenia własne MNiSW na podstawie: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 r.*, GUS.

Dynamiczny rozwój niepublicznego szkolnictwa wyższego oraz duża sektorowość uczeni wpływają na silny rozwój kierunków studiów z obszaru nauk społecznych i humanistycznych, takich jak np.: pedagogika, zarządzanie, europeistyka, politologia, administracja, czy stosunki międzynarodowe. Jednak polityka publiczna prowadzona przez rząd w zakresie edukacji – przywrócenie od roku 2010 po 25 latach nieobecności matematyki jako obowiązkowego przedmiotu na maturze oraz prowadzenie od roku 2009 programu tzw. kierunków zamawianych, czyli dodatkowe finansowanie kierunków studiów z obszaru nauk ścisłych i technicznych – odwróciły ten niekorzystny trend w strukturze kształcenia.

Tabela1. Zmiana struktury kształcenia na polskich uczelniach – liczba osób nowo przyjętych na studia w latach 2007-11 według podgrup kierunków

Podgrupa kształcenia	2007	2011	Zmiana 2007-11	Zmiana 2007-11
pedagogiczna	56456	37170	-19286	66
humanistyczna	42464	34096	-8368	80
artystyczna	6533	8043	1510	123
społeczna	61678	42308	-19370	69
ekonomiczna i administracyjna	113062	78412	-34650	69
prawna	14269	12135	-2134	85
dziennikarstwa i informacji	5975	5669	-306	95
biologiczna	9567	7522	-2045	79
fizyczna	7536	7659	123	102
matematyczna i statystyczna	3234	6403	3169	198
informatyczna	22836	20245	-2591	89
medyczna	32683	34469	1786	105
opieki społecznej	934	2431	1497	260
inżynieryjno-techniczna	32124	39152	7028	122
produkcji i przetwórstwa	15523	16736	1237	108
architektury i budownictwa	18035	21185	3150	117
rolnicza, leśna i rybactwa	8696	5601	-3095	64
weterynaryjna	921	912	-9	111
usług dla ludności	23656	15521	-8135	66
ochrony środowiska	5943	6702	759	113
usług transportowych	4692	5657	965	121
ochrony i bezpieczeństwa	1643	16748	15105	1019
Suma	488336	424776	-63560	87

Źródło: Obliczenia własne MNiSW na podstawie danych GUS

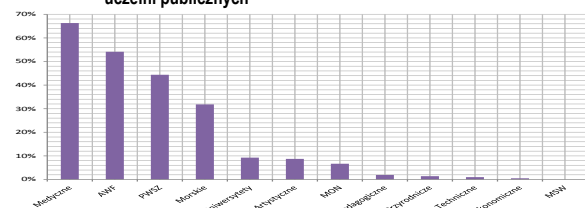
Powyższe dane pokazują wyraźny kierunek zmian na polskich uczelniach:

- zdecydowanie spada liczba studentów rozpoczynających studia na kierunkach pedagogicznych, społecznych, ekonomicznych i administracyjnych, rolniczych i kierunkach związanych z usługami dla ludności (turystyka i rekreacja, kosmetologia itp.);
- jednocześnie wzrasta liczba przyjętych na kierunki ścisłe i techniczne – nawet w obliczu niżu demograficznego liczba studentów w podgrupach matematycznej i statystycznej, inżynieryjno-technicznej czy architektury i budownictwa zwiększyła się.

Wprowadzenie Krajowej Ramy Kwalifikacji w systemie szkolnictwa wyższego w październiku 2011 r. miało na celu nie tylko dostosowanie efektów kształcenia do Europejskiej Ramy Kwalifikacji, ale także poprawę jakości programów kształcenia poprzez powiązanie ich z autonomią programową uczelni, a także miało doprowadzić do rozwoju praktycznych profili kształcenia.

Jednak programy kształcenia o profilu praktycznym wprowadzono w roku akademickim 2012/2013 jedynie na 18% kierunków studiów. Szczegółowo to prezentują wykresy 2 i 3.

Wykres 2. Rozpowszechnienie profilu praktycznego w poszczególnych typach uczelni publicznych



Źródło: Zestawienie prowadzonych studiów na kierunkach, POL-on, stan na 30 kwietnia 2013

Wykres 3. Udział kierunków o profilu praktycznym w całkowitej liczbie kierunków w uczelniach akademickich i zawodowych



Źródło: zestawienie prowadzonych studiów na kierunkach, POL-on, stan na 30 kwietnia 2013 r.

Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym jest oceniana przez Polską Komisję Akredytacyjną.

Tabela 2. Liczba wydanych ocen w poszczególnych kadencjach PKA

Liczba wydanych ocen		I Kadencja (2002-04)		II Kadencja (2005-07)		III Kadencja (2008-11)	
Wyróżniające	20	2,0%	26	1,9%	57	2,5%	
Pozytywne	745	75,9%	1087	81,1%	1873	80,7%	
Warunkowe	178	18,1%	180	13,4%	153	6,6%	
Negatywne	38	3,9%	48	3,6%	71	3,1%	
Zawieszono lub odstąpiono od wydania oceny	0	0,0%	0	0,0%	166	7,2%	
Ogółem	981	100,0%	1341	100,0%	2320	100,0%	

Źródło: Działalność Państwowej Komisji Akredytacyjnej w latach 2008–2011, PKA 2012.

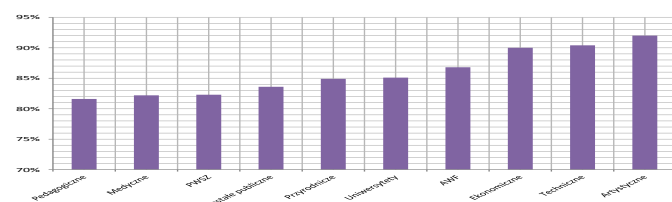
Tabela 3. Liczba ocen wydanych w III kadencji PKA w podziale na typy uczelni

	Wyróżniające	Pozytywne	Warunkowe	Negatywne	Odstąpienie/zawieszenie	Ogółem
Uniwersytety	26	551	18	7	22	624
Techniczne	16	278	10	2	9	315
Ekonomiczne	4	25	1	0	2	32
Pedagogiczne	0	65	4	1	2	72
Przyrodnicze	2	89	1	1	2	95
Artystyczne	7	55	0	0	3	65
Medyczne	0	94	2	0	0	96
MON i MSW	0	15	1	0	2	18
AMF	0	20	1	0	0	21
Teologiczne	0	1	0	0	0	1
PWSZ	0	141	14	4	10	169
Niepubliczne	2	579	101	56	114	852
Ogółem	57	1873	153	71	166	2320

Źródło: Działalność Państwowej Komisji Akredytacyjnej w latach 2008–2011, PKA 2012.

Z raportów PKA wynika, że najczęściej zarzuty dotyczą jakości kształcenia i stawiane są uczelniom niepublicznym (56 ocen negatywnych oraz 101 ocen warunkowych), natomiast najwięcej najwyższej jakości kierunków studiów realizowanych jest w uniwersytetach i uczelniach technicznych (26 ocen wyróżniających w uniwersytetach i 16 w uczelniach technicznych). Trend ten zgodny jest z poziomem zadowolenia studentów z wyboru uczelni:

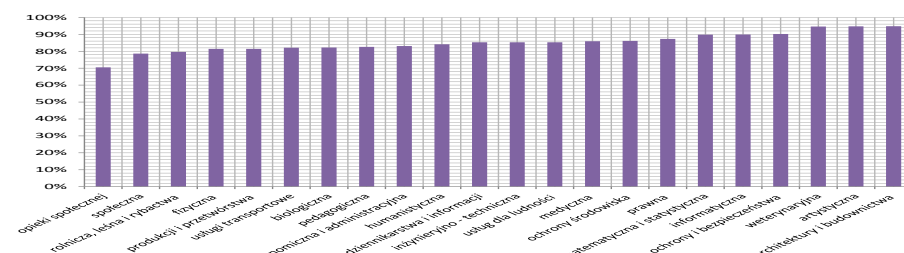
Wykres 4. Zadowolenie z wyboru uczelni – odsetek osób, które wybrałyby ponownie tę samą uczelnię (uczelnie publiczne)



Źródło: Obliczenia własne MNISW na podstawie Bilans Kapitału Ludzkiego 2010

Wśród uczelni publicznych najbardziej zadowoleni są studenci szkół zawodowych, w mniejszej liczbie studenci politechnik (5) i studenci uniwersytetów (3). Różnice wynikają z rozchodzenia się oczekiwań, co do poziomu (za wysoki – za niski) kształcenia i możliwości realizacji ambicji intelektualnych. Stosunkowo wysoka ocena studiów dokonywana przez studentów państwowych wyższych szkół zawodowych wynika m.in. z trafnego odczytywania przez te uczelnie potrzeb kandydatów, którzy cenią praktyczne kształcenie i obecność pracodawców w procesie kształcenia, zwiększając szanse zdobycia pracy.

Wykres 5. Zadowolenie z kierunku studiów według podgrup kierunków (odsetek osób, które wybrałyby ponownie ten sam kierunek studiów)



Źródło: Obliczenia własne MNISW na podstawie Bilans Kapitału Ludzkiego 2010

Zestawienia odnoszące się do stopnia zadowolenia pozwalają na skuteczne korelowanie preferencji kandydatów i studentów z ofertą dydaktyczną uczelni. Ważne jest jednak by to wysoka jakość kształcenia i zrozumienie konieczności dostosowania oferty do potrzeb rynku pracy wyznaczały dalsze kierunki rozwoju a nie niski poziom oczekiwań studentów.

Bardzo ważnym czynnikiem pokazującym skuteczność systemu kształcenia są wskaźniki ukazujące procentowy udział zatrudnienia osób w wieku 25-29 w krajach Unii Europejskiej według poziomu wykształcenia. Szczegółowo ukazuje to tabela nr 4.

Tabela 4. Stopy bezrobocia osób w wieku 25-29 w krajach Unii Europejskiej według poziomu wykształcenia

Rok	2008			2010			2012				
	5-6	3-4	0-2	5-6	3-4	0-2	5-6	3-4	0-2		
Holandia	1,3	2,1	5	2,8	3,7	10	Niemcy	3,2	5,7	20,4	
Wielka Brytania	2,7	6,1	12,6	4,1	7,4	23,3	Austria	3,2	4,8	17,1	
Czechy	2,9	3,4	19,8	Luksemburg	4,3	4,6	:	Holandia	3,9	5,7	9
Dania	3,3	2,1	5,7	Austria	4,3	5	16,1	Finlandia	4,6	10,3	18,3
Niemcy	3,9	7,3	22,7	Wielka Brytania	4,8	8,9	17,3	Wielka Brytania	4,9	9,3	20,2
Irlandia	3,9	7,2	17,6	Czechy	5,7	9	33,9	Belgia	5	13,5	22,9
Finlandia	4	7,5	10,8	Belgia	6,2	11,5	28,1	Luksemburg	5,6	6,5	b.d.
Cypr	4,1	5	6,7	Szwecja	7,4	9,2	22,9	Estonia	5,7	10,6	29,9
Węgry	4,1	8,7	25,7	Finlandia	7,6	8,7	19,4	Czechy	6,4	8	38,4
Rumunia	4,1	6,7	10,4	Francja	7,7	12,2	26,3	Szwecja	6,8	8,3	24,2
Belgia	5,1	8,6	22,8	Bulgaria	7,8	11,2	31,2	Francja	7,6	14,3	25,5
Francja	5,1	9,7	19,4	Węgry	8,5	13,5	36,6	Litwa	8	18,4	22,7
Szwecja	5,3	5,7	15,6	Polska	8,7	13,4	27,7	Litwa	8,1	19,6	:
UE-27	5,9	7,7	16,1	UE-27	9	11,3	23,7	Węgry	8,1	14,8	32,6
Słowacja	6,1	9,8	54,1	Dania	9,4	9,1	15,9	Irlandia	8,9	22,3	40,1
Polska	6,6	8,4	17,6	Cypr	9,6	6,5	10,1	Dania	10,1	9,5	16,3
Słowenia	7,7	5,5	13,3	Rumunia	9,6	9,2	12,2	UE-27	10,2	12,4	26,6
Hiszpania	9,8	11,9	19,3	Irlandia	9,7	21,1	36,4	Polska	10,4	14,4	28,5
Włochy	12,9	9,2	13	Słowacja	10,1	16,1	62,9	Rumunia	10,9	10,3	11,7
Portugalia	12,9	8,8	10,7	Litwa	10,2	30,2	47,8	Bulgaria	11,1	13,8	42,3
Grecja	15,7	12,1	11,5	Portugalia	11,9	13,2	16,9	Słowacja	13,2	17,4	60,3
				Słowenia	13	12,5	20,4	Cypr	15,2	16,2	17,4
				Lotwa	15,6	20,5	29,7	Stowenia	16,4	13,3	28,3
				Hiszpania	18	23,5	33,8	Włochy	19	16,3	20,5
				Włochy	18	12,4	16,9	Portugalia	19,9	17,1	22,8
				Grecja	21,3	19	18,5	Hiszpania	24,2	29,9	42,3
							Grecja	38,1	36,3	38,6	

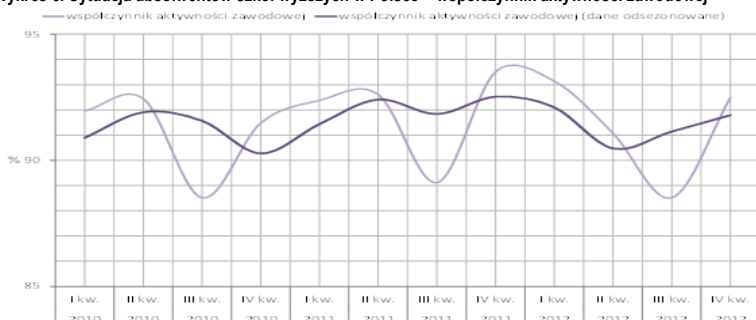
Źródło: Obliczenia własne MNSW na podstawie danych LFS, Eurostat.

Uwaga: W poszczególnych latach wystąpił brak danych dla osób z wyższym wykształceniem dla wybranych krajów.

Uwaga: Poziom 0 oznacza brak ukończonej szkoły, poziom 1 zakończenie edukacji na poziomie szkoły podstawowej, poziom 2 - gimnazjum, poziom 3 - szkoły średniej, poziom 4 - szkoły policealnej, poziom 5 - szkoły wyższej, kolegium nauczycielskiego lub nauczycielskiego kolegium języków obcych, poziom 6 obejmuje zaś osoby ze stopniem naukowym.

Sytuacja absolwentów szkół wyższych była w ostatnich latach stabilna – w ciągu 12 miesięcy od zakończenia studiów pracowało lub było gotowe pracować ponad 90 proc. absolwentów, a niemal 3 na 4 absolwentów pracowało. Jednocześnie, ok. 1 na 5 chcących pracować, nie posiadało pracy.

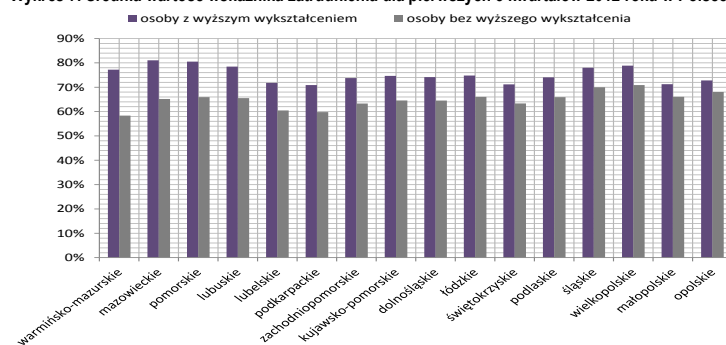
Wykres 6. Sytuacja absolwentów szkół wyższych w Polsce – współczynnik aktywności zawodowej



Źródło: Aktywność ekonomiczna ludności Polski, GUS. Obliczenia własne MNSW wartości szeregu odsezonowanego

Uwaga: Absolwent, zgodnie z definicją GUS, to osoba w wieku 15-30, która zakończyła kształcenie do 12 miesięcy przed badaniem i nie kontynuuje edukacji. Współczynnik aktywności zawodowej – udział osób aktywnych zawodowo, czyli pracujących lub bezrobotnych, w ogóle populacji.

Wykres 7. Średnia wartość wskaźnika zatrudnienia dla pierwszych 3 kwartałów 2012 roku w Polsce (osoby od 24 do 30 roku życia, z wykształceniem wyższym i bez)



Źródło: Obliczenia własne MNSW na podstawie danych BAEL.

Ważnym czynnikiem, który w najbliższych latach będzie wpływał na kształt i dynamikę rozwoju szkolnictwa wyższego będzie niż demograficzny. Poniższa tabela prezentuje prognozę liczby studentów w Polsce w latach 2012-2035.

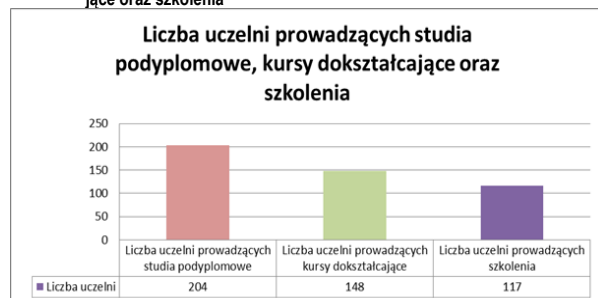
Tabela 5: Prognozowana liczba studentów (w tysiącach) w Polsce w latach 2012-2035

rok akademicki	studenci ogółem	względem 2010/2011 = 100	rok akademicki	studenci ogółem	względem 2010/2011 = 100
2010/2011	1841	100	2023/2024	1254	68
2011/2012	1764	96	2024/2025	1254	68
2012/2013	1674	91	2025/2026	1265	69
2013/2014	1613	88	2026/2027	1287	70
2014/2015	1556	85	2027/2028	1317	72
2015/2016	1492	82	2028/2029	1349	73
2016/2017	1451	79	2029/2030	1381	75
2017/2018	1406	76	2030/2031	1411	77
2018/2019	1364	74	2031/2032	1436	78
2019/2020	1332	72	2032/2033	1456	79
2020/2021	1305	71	2033/2034	1471	80
2021/2022	1279	69	2034/2035	1481	80
2022/2023	1262	69	2035/2036	1486	81

Źródło: Obliczenia własne MNiSW. Dla lat 2010/2011 i 2011/2012 podano historyczne liczby studentów.

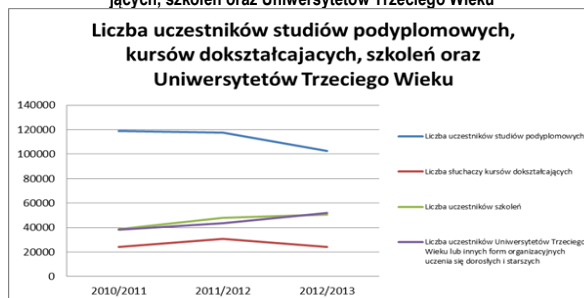
W czerwcu 2013 r. MNiSW przeprowadziło badanie dotyczące prowadzonych w uczelniach studiów podyplomowych, kursów i szkoleń. Poniższe tabele prezentują szczegółowe wyniki tego badania:

Wykres 8. Liczba uczelni prowadzących studia podyplomowe, kursy dokształcające oraz szkolenia



Źródło: Opracowanie MNiSW na podstawie ankiety dotyczącej prowadzonych w uczelni studiów podyplomowych, kursów oraz szkoleń, a także działalności przy uczelniach Uniwersytetów Trzeciego Wieku i Uniwersytetów Dziecięcych, VI 2013

Wykres 9. Liczba uczestników studiów podyplomowych, kursów dokształcających, szkoleń oraz Uniwersytetów Trzeciego Wieku



Źródło: Opracowanie MNiSW na podstawie ankiety dotyczącej prowadzonych w uczelni studiów podyplomowych, kursów oraz szkoleń, a także działalności przy uczelniach Uniwersytetów Trzeciego Wieku i Uniwersytetów Dziecięcych, VI 2013

Wykres 10. Liczba uczestników Uniwersytetów Trzeciego Wieku lub innych form organizacyjnych uczenia się osób dorosłych i starszych



Źródło: Opracowanie MNiSW na podstawie ankiety dotyczącej prowadzonych w uczelni studiów podyplomowych, kursów oraz szkoleń, a także działalności przy uczelniach Uniwersytetów Trzeciego Wieku i Uniwersytetów Dziecięcych, VI 2013

Tabela 6. Osoby w wieku 18-69 lat według uczestnictwa w kształceniu formalnym, pozaformalnym i nieformalnym oraz poziomu wykształcenia, 2011

Wyszczególnienie	Osoby uczestniczące w %				
	W jakiegokolwiek formie kształcenia	W kształceniu formalnym	W kształceniu pozaformalnym	W kształceniu nieformalnym	Osoby nie uczestniczące w żadnej formie kształcenia
Ogółem	44	13,6	20,9	30,0	56,0
Wyższy	72,4	18,8	43,0	53,1	27,6
Policealny	50,4	12,2	23,5	34,5	49,6
Średni zawodowy	41,6	7,8	18,6	28,3	58,4
Średni ogólnokształcący	57,8	34,9	20,1	36,0	42,2
Zasadniczy zawodowy	24,1	2,6	9,9	16,5	75,9
Gimnazjalny, Podstawowy, bez formalnego wykształcenia	29,4	19,4	10,8	16,4	70,6

Źródło: Kształcenie dorosłych 2011, GUS

ANEKS STATYSTYCZNY

Ilustracja rozwoju warunków, procesu i efektów uczenia się na głównych etapach życia przy użyciu dostępnych danych statystycznych

1. Dzieci – uczenie się w rodzinie, edukacja wczesna i wczesnoszkolna

Tabela 1. Pięć wymiarów jakości życia dzieci – na podstawie raportu UNESCO *Child well-being in rich countries. A comparative overview, 2013*

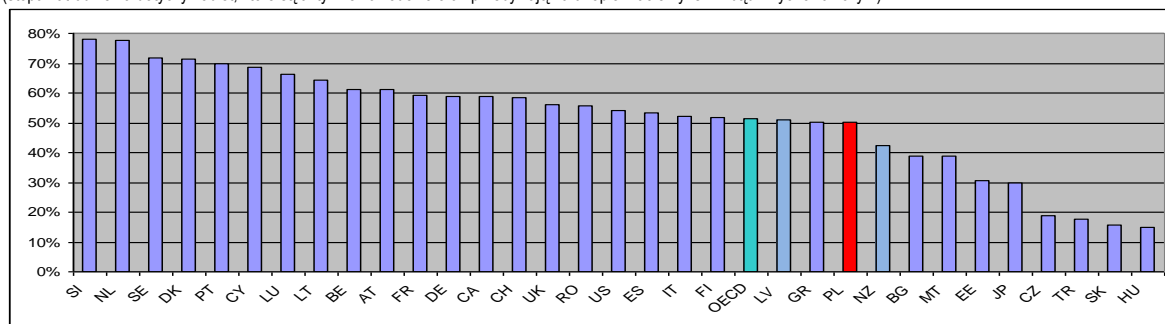
Pięć wymiarów dobrobytu dzieci	Średnia pozycja państwa łącznie w rankingach	1. Status materialny	2. Zdrowie i bezpieczeństwo	3. Status edukacyjny	4. Ryzykowne zachowania	5. Warunki mieszkaniowe i środowisko
Holandia	2.4	1	5	1	1	4
Norwegia	4.6	3	7	6	4	3
Islandia	5	4	1	10	3	7
Finlandia	5.4	2	3	4	12	6
Szwecja	6.2	5	2	11	5	8
Niemcy	9	11	12	3	6	13
Luksemburg	9.2	6	4	22	9	5
Szwajcaria	9.6	9	11	16	11	1
Belgia	11.2	13	13	2	14	14
Irlandia	11.6	17	15	17	7	2
Dania	11.8	12	23	7	2	15
Słowenia	12	8	6	5	21	20
Francja	12.8	10	10	15	13	16
Czechy	15.2	16	8	12	22	18
Portugalia	15.6	21	14	18	8	17
Wielka Brytania	15.8	14	16	24	15	10
Kanada	16.6	15	27	14	16	11
Austria	17	7	26	23	17	12
Hiszpania	17.6	24	9	26	20	9
Węgry	18.4	18	20	8	24	22
Polska	18.8	22	18	9	19	26
Włochy	19.2	23	17	25	10	21
Estonia	20.8	19	22	13	26	24
Słowacja	20.8	25	21	21	18	19
Grecja	23.4	20	19	28	25	25
Stany Zjednoczone	24.8	26	25	27	23	23
Litwa	25.2	27	24	19	29	27
Łotwa	26.4	28	28	20	28	28
Rumunia	28.6	29	29	29	27	29

Źródło: *Child well-being in rich countries. A comparative overview*. UNICEF 2013

Legenda: 1. Status materialny – procent dzieci żyjących w gospodarstwach z dochodem poniżej 50% średniej krajowej, różnica pomiędzy relatywną granicą ubóstwa a średnim przychodem gospodarstw domowych poniżej relatywnej granicy ubóstwa, procent dzieci pozbawionych szczególnych dóbr, procent dzieci z rodzin o niskim dochodzie; 2. Zdrowie i bezpieczeństwo - śmiertelność niemowląt, powszechność szczepień, śmiertelność dzieci w wieku 0-19 lat; 3. Status edukacyjny – udział w wychowaniu przedszkolnym, udział w dalszej edukacji, NEET 15-19 rok życia, średnie wyniki w badaniu PISA; 4. Ryzykowne zachowania – procent dzieci z nadwagą, spożywających śniadania, jedzących przynajmniej raz dziennie owoce, ćwiczących, dziewczęta nieletnie rodzące dzieci, palenie papierosów i picie alkoholu, palenie marihuany, udział w bójkach, przypadki znęcania się; 5. Warunki mieszkaniowe i środowisko – liczba pomieszczeń na jedną osobę, procent gospodarstw domowych z co najmniej jednym problemem mieszkaniowym, wskaźnik zabójstw na 100.000 mieszkańców, zanieczyszczenie środowiska.

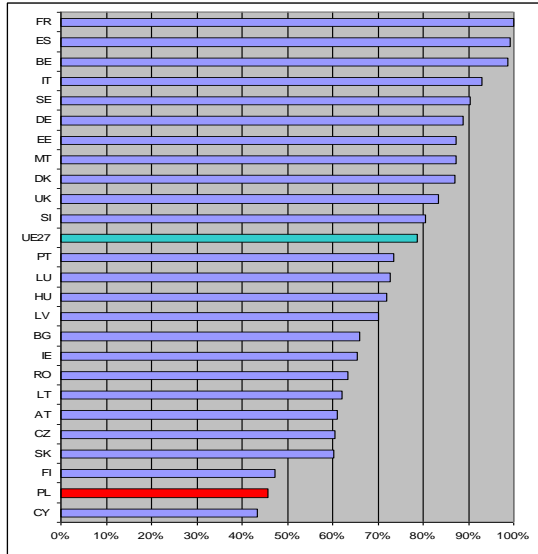
Wykres 1. Stopa zatrudnienia kobiet wychowujących dzieci w wieku 0-3 lat w państwach OECD, 2009

(stopa zatrudnienia dotyczy kobiet, które są aktywne zawodowo oraz przebywają na urlopie macierzyńskim bądź wychowawczym)



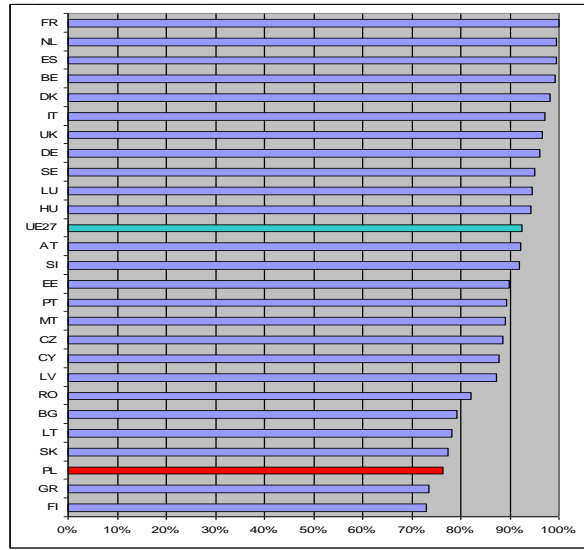
Źródło: Family database, OECD, 2009

Wykres 2. Udział 3-latków w wychowaniu przedszkolnym w UE, 2010



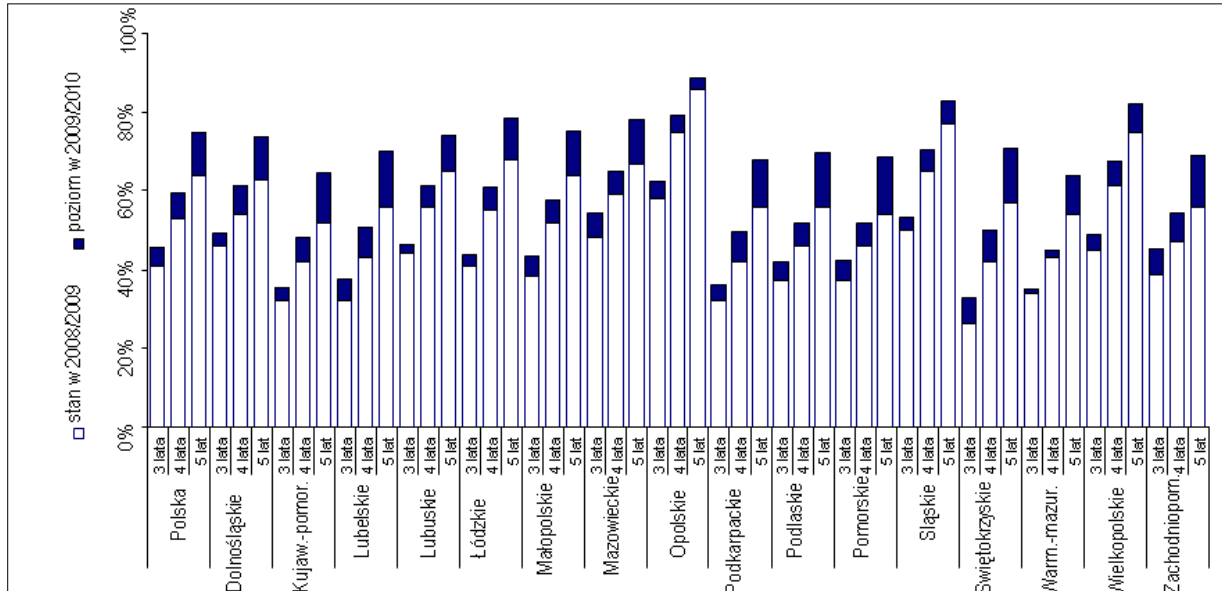
Źródło: Eurostat, 2012

Wykres 3. Udział dzieci od 4 roku życia do wieku obowiązku szkolnego w wychowaniu przedszkolnym w UE, 2010



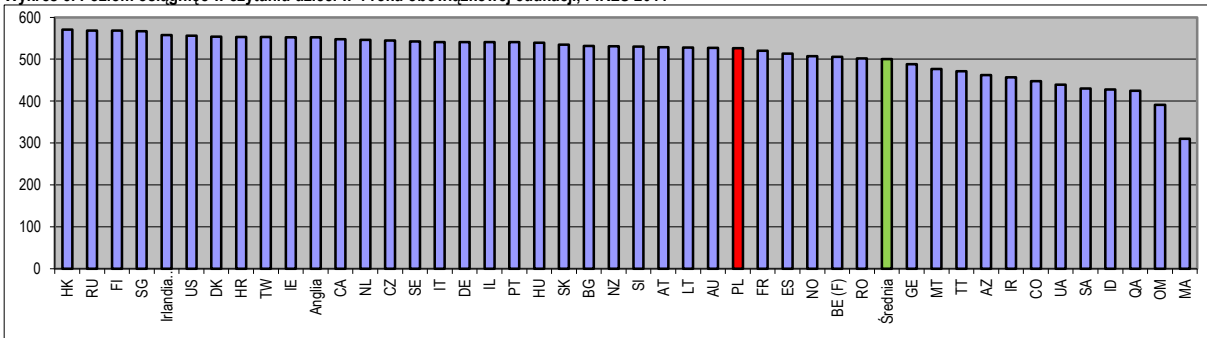
Źródło: Eurostat, 2012

Wykres 4. Procent dzieci w wieku 3-5 lat objętych systemem edukacji przedszkolnej w roku szkolnym 2008/2009 i 2009/2010



Źródło: GUS, 2010

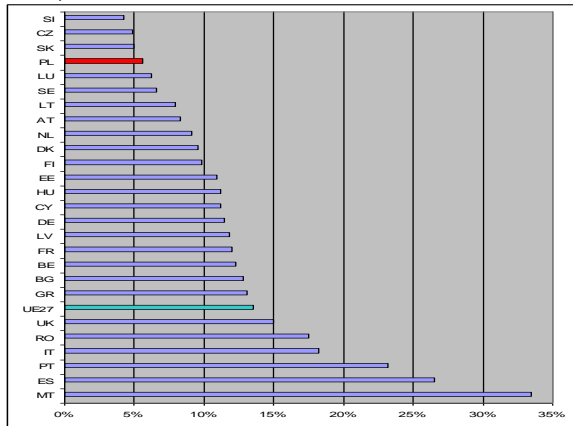
Wykres 5. Poziom osiągnięć w czytaniu dzieci w 4 roku obowiązkowej edukacji, PIRLS 2011



Źródło: PIRLS 2011 Międzynarodowe Badanie Osiągnięć w Czytaniu

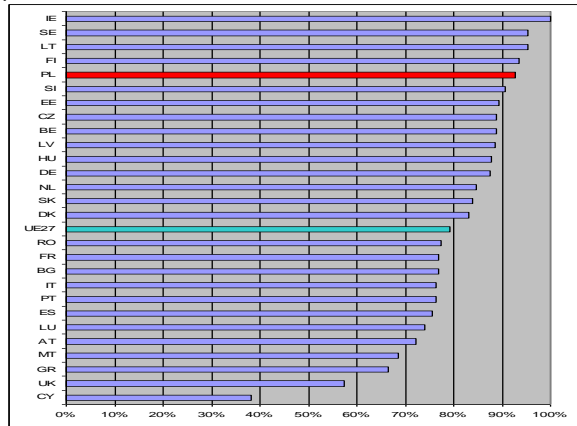
2. Młodzież i młodzi dorośli – kształcenie i wejście na rynek pracy

Wykres 6. Procent młodzieży niekontynuującej nauki (Early School Leavers) w UE, 2011



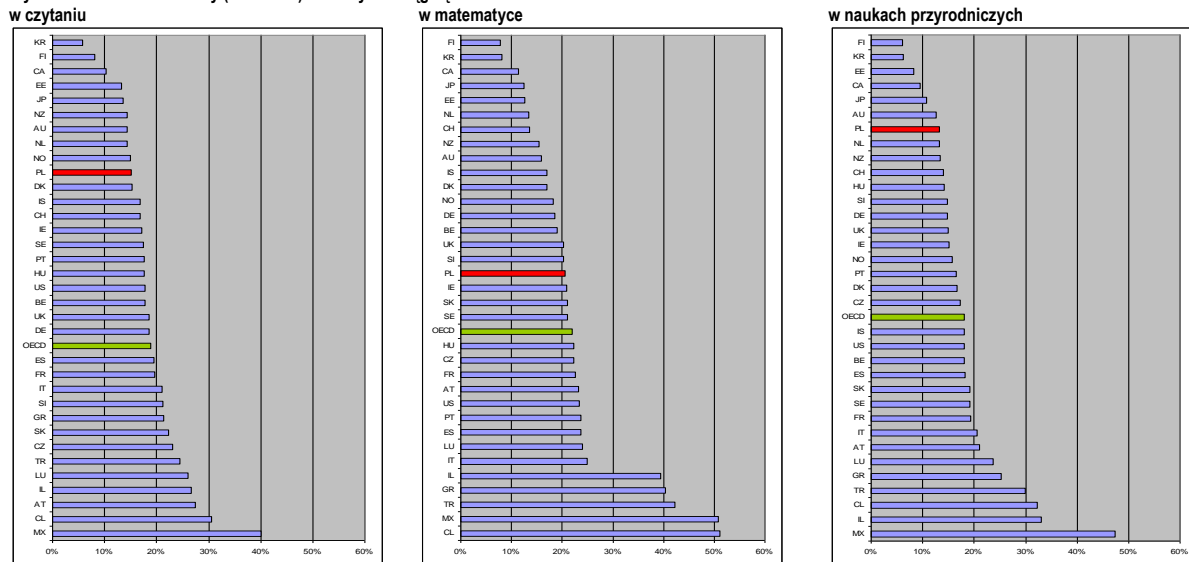
Źródło: Eurostat, 2012

Wykres 7. Procent 18-latków uczestniczących w kształceniu na dowolnym poziomie ISCED, 2010



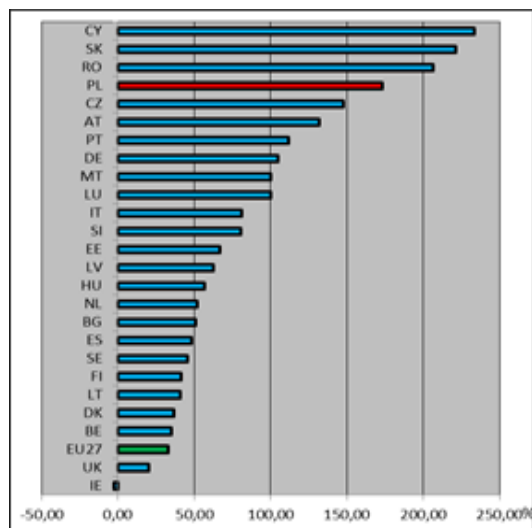
Źródło: Eurostat, 2012

Wykres 8. Procent młodzieży (15-latków) ze słabymi osiągnięciami w trzech dziedzinach badania PISA 2009:



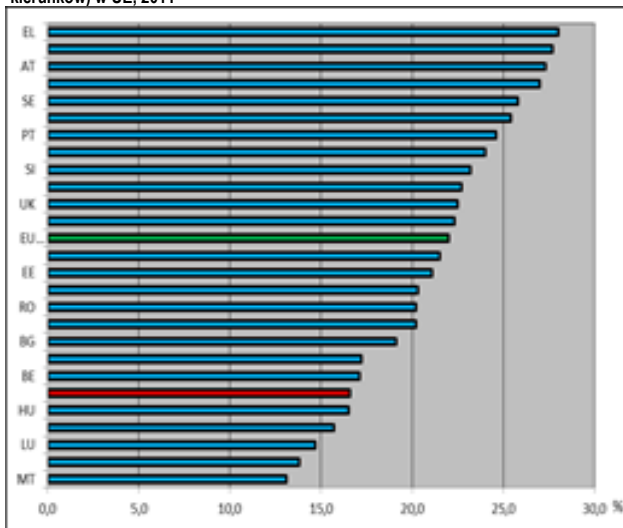
Źródło: PISA database, OECD, 2009

Wykres 9. Stopa wzrostu liczby absolwentów nauk ścisłych i technicznych w UE w latach 2000-2011



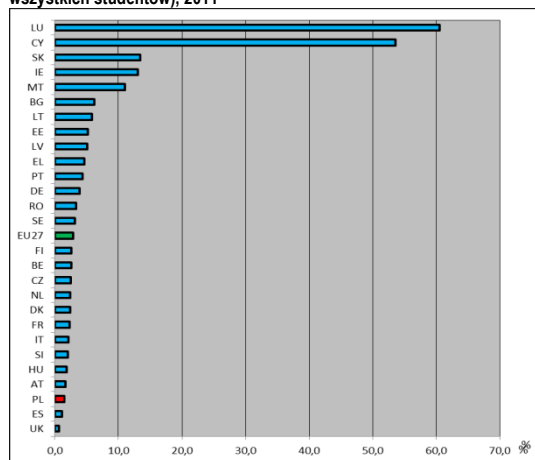
Źródło: obliczenia własne na podstawie danych Eurostat, 2000-2013

Wykres 10. Liczba absolwentów studiów (ISCED 5-6) na kierunkach matematycznych, nauk ścisłych i technicznych (jako % absolwentów wszystkich kierunków) w UE, 2011



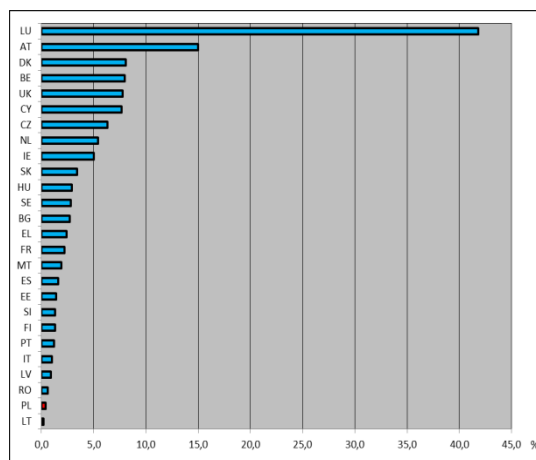
Źródło: Eurostat, 2013

Wykres 11. Liczba studentów (ISCED 5-6) studiujących w innych państwach Unii Europejskiej, Europejskiego Obszaru Gospodarczego lub kandydujących (jako % wszystkich studentów), 2011



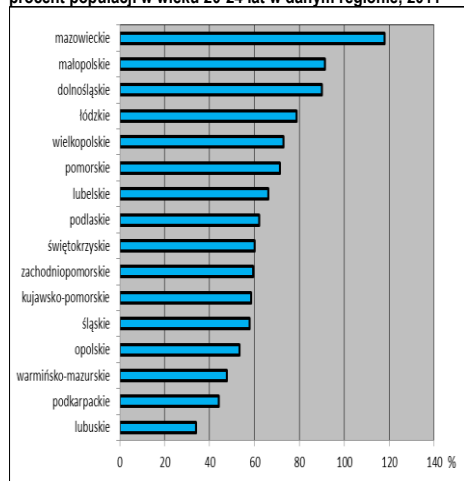
Źródło: Eurostat, 2013

Wykres 12. Liczba studentów (ISCED 5-6) pochodzących z innych państw Unii Europejskiej, Europejskiego Obszaru Gospodarczego lub kandydujących (jako % wszystkich studentów w danym państwie), 2011



Źródło: Eurostat, 2013

Wykres 13. Liczba studentów w szkołach wyższych jako procent populacji w wieku 20-24 lat w danym regionie, 2011



Źródło: Eurostat, 2013

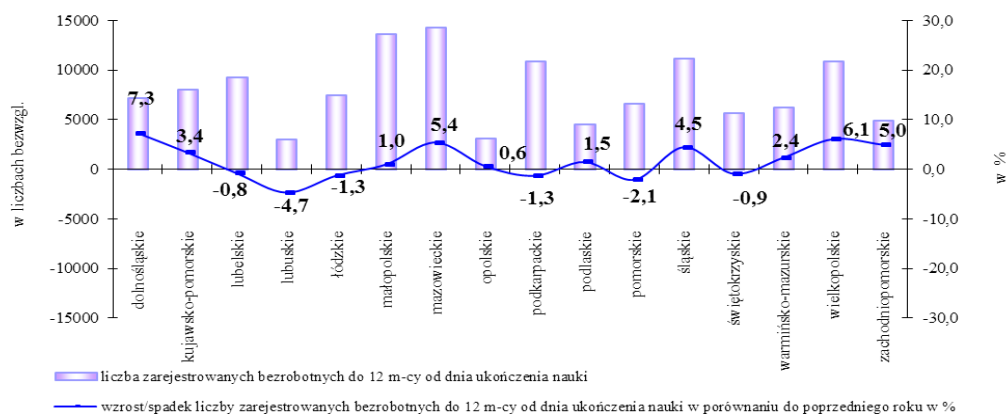
Diagram 1. Zgodność pierwszej pracy z zawodem wyuczonym (dla ludności w wieku 15-34 lata w Polsce po zakończeniu/przerwaniu formalnej edukacji), 2009



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

Wykres 14. Liczba zarejestrowanych bezrobotnych w okresie do 12 miesięcy od dnia ukończenia nauki według województw w końcu 2012 r.

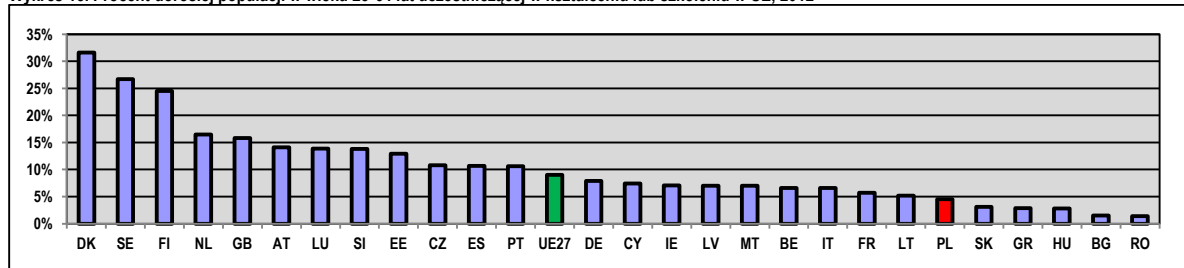
ZAREJESTROWANI BEZROBOTNI DO 12 MIESIĘCY OD DNIA UKOŃCZENIA NAUKI WEDŁUG WOJEWÓDZTW W KOŃCU 2012 ROKU



Źródło: MPiPS, 2013

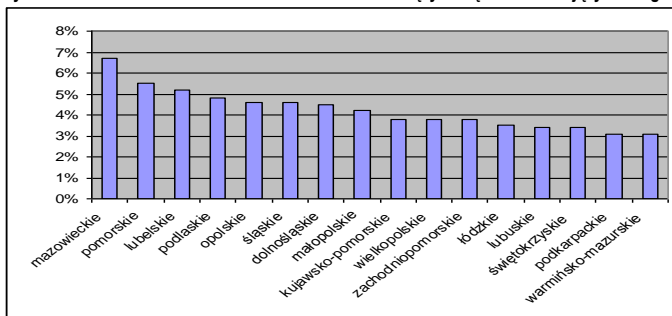
3. Dorośli na rynku pracy – uczenie się wobec kariery zawodowej i społecznej

Wykres 15. Procent dorosłej populacji w wieku 25-64 lat uczestniczącej w kształceniu lub szkoleniu w UE, 2012



Źródło: Eurostat, 2013

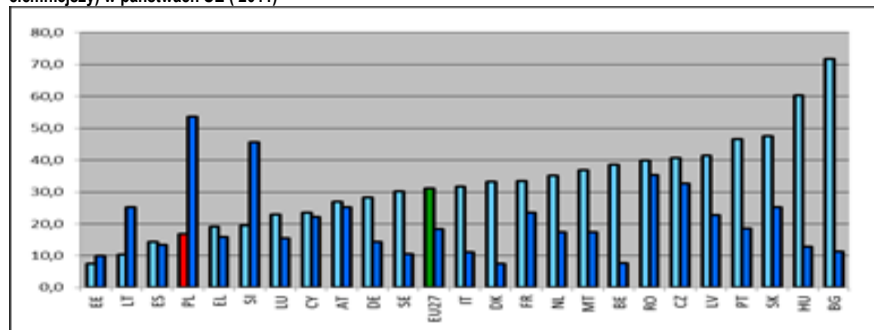
Wykres 16. Odsetek osób w wieku 25-64 lat w Polsce uczących się i dokształcających w ogólnej liczbie ludności w tym wieku w (%), 2011



Źródło: Eurostat, 2012

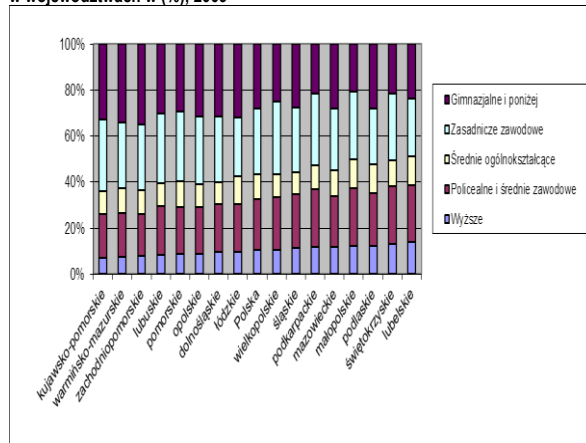
Z badania LLL dorosłych w UE (*Adult Education Survey* – z przedziałem badania uczestnictwa w LLL wynoszącym 12 miesięcy) wynika, że w Polsce jest niski poziom zaangażowania pracodawców w organizowanie szkoleń dla pracowników.

Wykres 17. Uczestnictwo osób w wieku 25-64 lat w kształceniu i szkoleniu organizowanym przez pracodawców (kolor jaśniejszy) i instytucje szkolące (kolor ciemniejszy) w państwach UE (2011)



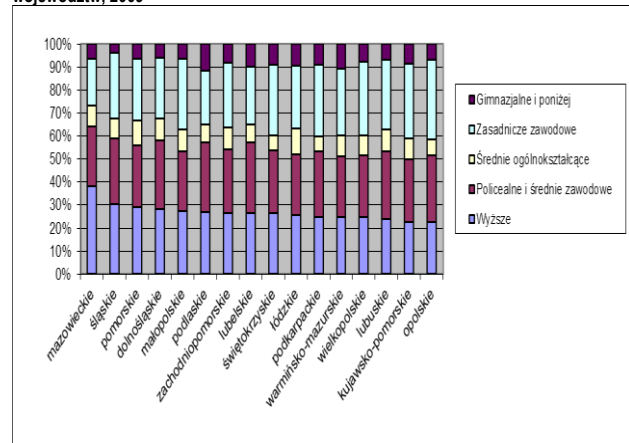
Źródło: Eurostat, 2013

Wykres 18. 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 19. Struktura wykształcenia osób pracujących w Polsce według województw, 2009



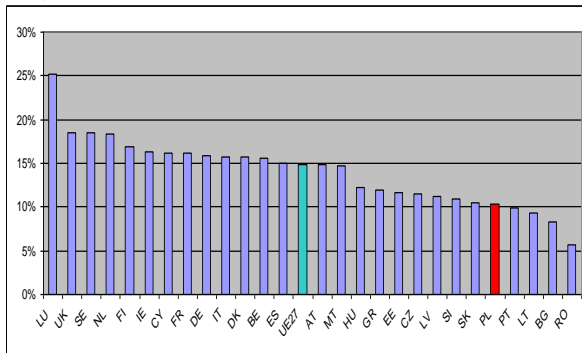
Źródło: Analiza porównawcza województw w kontekście realizacji celów Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007-2013, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, 2010

Wykres 20. Stopa bezrobocia wśród ludności z wyższym wykształceniem w wieku 25-64 lat w UE i w Polsce w latach 1999-2011 (%)



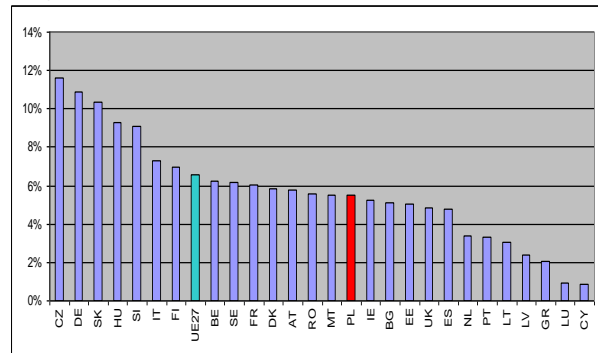
Źródło: Eurostat, 2012

Wykres 21. Zatrudnienie w usługach wymagających dużej wiedzy (% siły roboczej) w UE, 2007



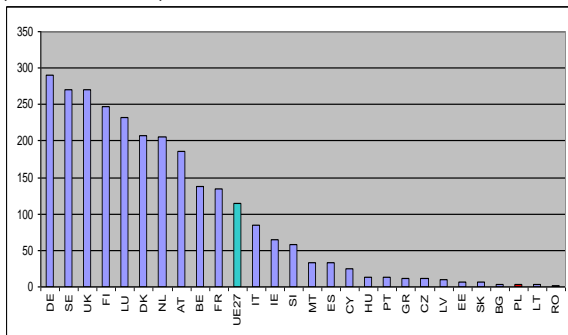
Źródło: European Innovation Scoreboard, 2009

Wykres 22. Zatrudnienie w średniowysokiej i wysoko technicznej produkcji (% siły roboczej) w UE, 2007



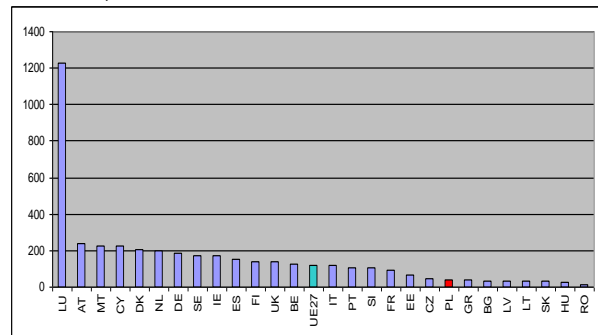
Źródło: European Innovation Scoreboard, 2009

Wykres 23. Liczba patentów przyznanych przez Europejskie Biuro Patentowe (na mln mieszkańców), 2005



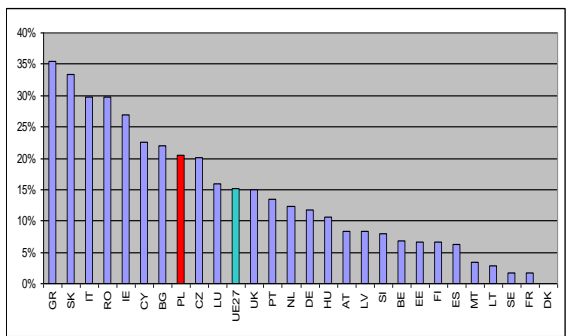
Źródło: European Innovation Scoreboard, 2009

Wykres 24. Liczba znaków towarowych zarejestrowanych w UE (na mln mieszkańców), 2007



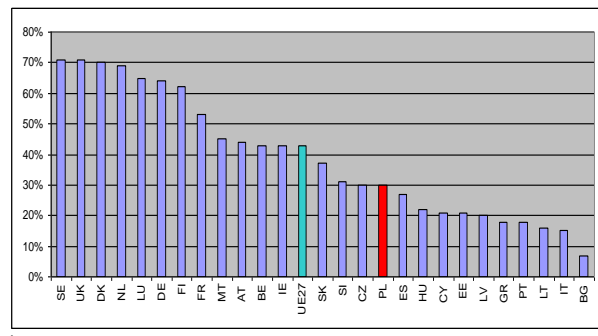
Źródło: European Innovation Scoreboard, 2009

Wykres 25. Poziom dostępu firm do szerokopasmowego Internetu w UE, 2007



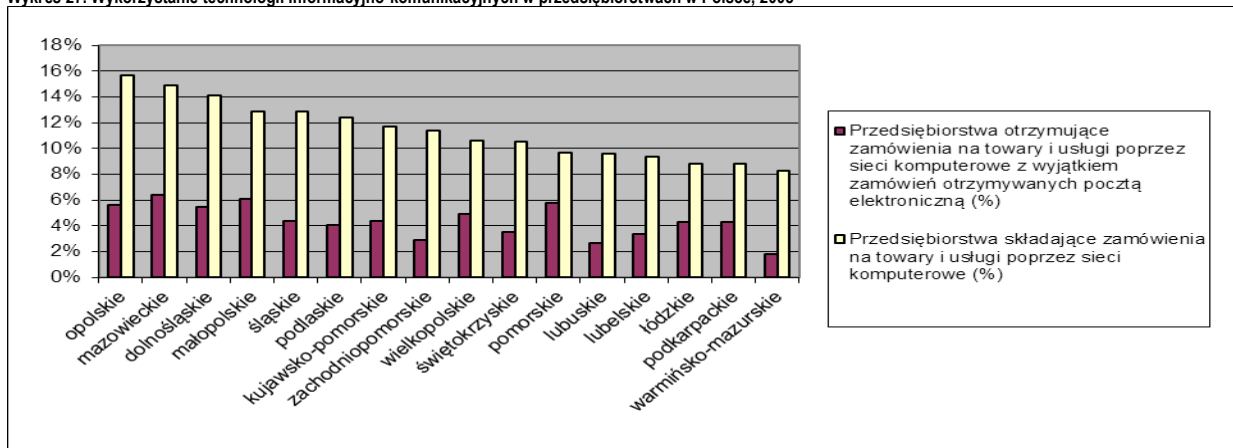
Źródło: European Innovation Scoreboard, 2009

Wykres 26. Procent osób, które kupiły lub zamówiły dobra lub usługi dla prywatnego użytku przez Internet w UE, 2011



Źródło: Eurostat, 2012

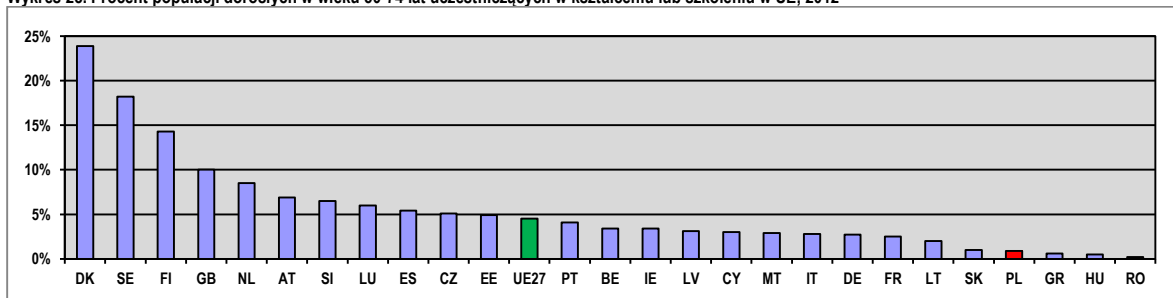
Wykres 27. Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w przedsiębiorstwach w Polsce, 2008



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

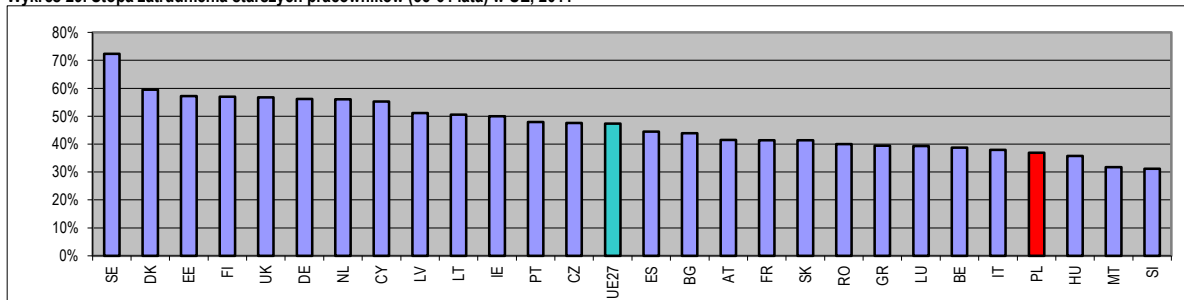
4. Seniorzy – uczenie się dla utrzymania aktywności

Wykres 28. Procent populacji dorosłych w wieku 50-74 lat uczestniczących w kształceniu lub szkoleniu w UE, 2012



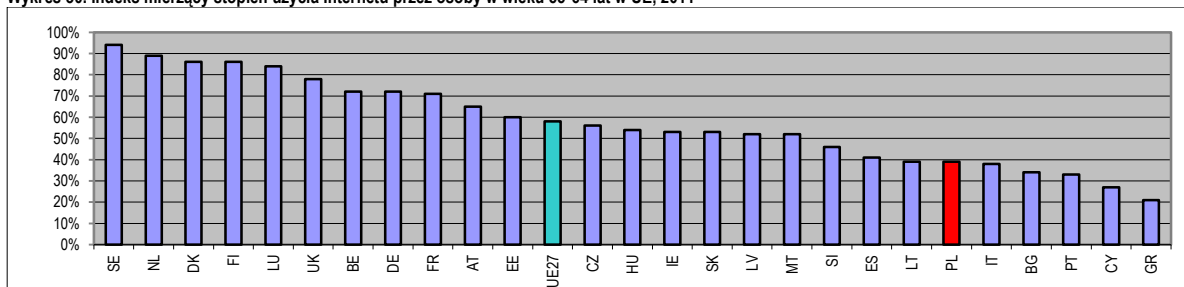
Źródło: Eurostat, 2013

Wykres 29. Stopa zatrudnienia starszych pracowników (55-64 lata) w UE, 2011



Źródło: Eurostat, 2012

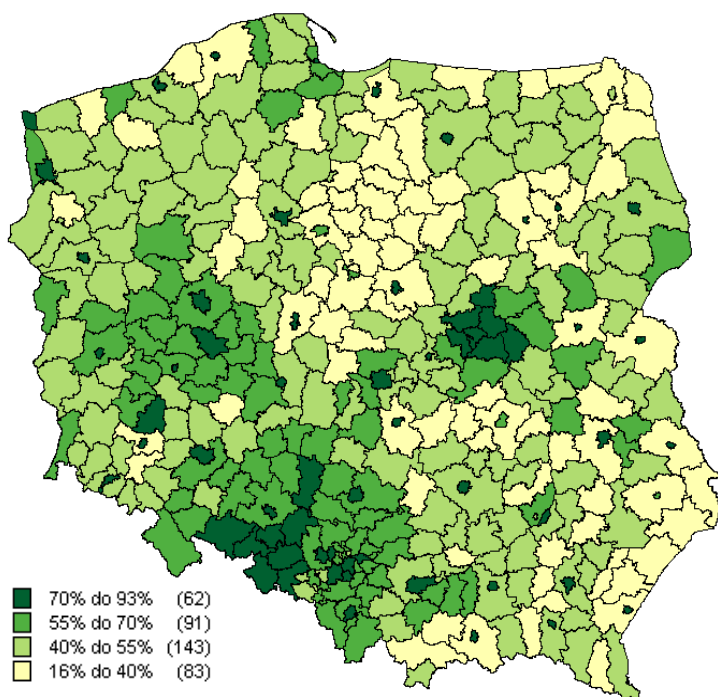
Wykres 30. Indeks mierzący stopień użycia Internetu przez osoby w wieku 55-64 lat w UE, 2011



Źródło: Eurostat, 2012

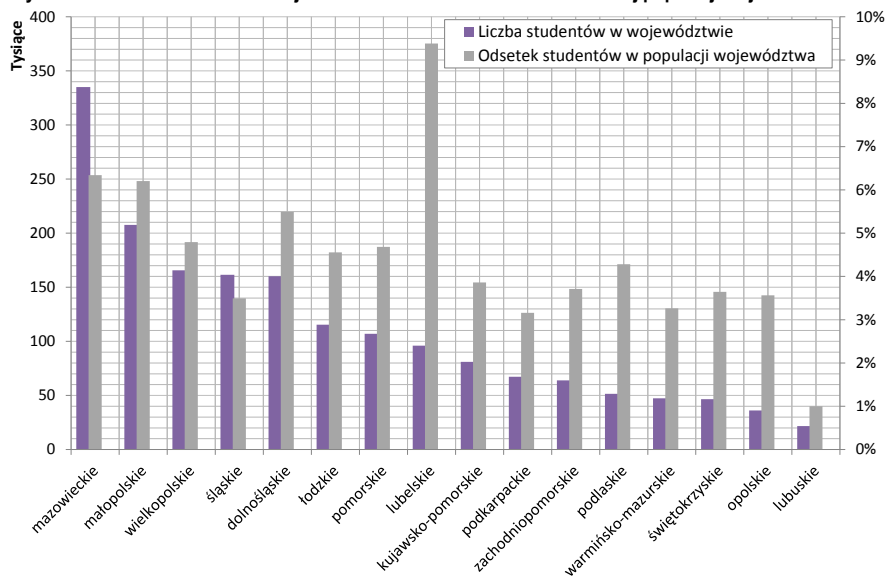
5. Wybrane wskaźniki zróżnicowania terytorialnego edukacji

Mapa 1. Zróżnicowanie poziomu uczestnictwa dzieci w wieku 3-4 lat w wychowaniu przedszkolnym w powiatach (w procentach), 2011/2012



Źródło: GUS

Wykres 31: liczba studentów w województwach i odsetek studentów w całej populacji województw w 2011 r.



Źródło: Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 r., GUS oraz Narodowy Spis Powszechny 2011, GUS

Zdecydowanie najwięcej studentów kształci się w województwie mazowieckim – 335 tys. studentów, czyli niemal co piąty student w Polsce. Jednak już biorąc pod uwagę liczbę mieszkańców w całym województwie największy odsetek studentów w 2011 r. odnotowano w województwie lubelskim, w którym niemal co 10 mieszkańców jest studentem.

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

Uczenie się w kontekście pozaformalnym (*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

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.

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

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

Kompetencje kluczowe (*key competencies*) - kompetencje uzyskiwane w procesie uczenia się przez całe życie niezbędne w społeczeństwie i gospodarce opartej na wiedzy. Europejskie ramy odniesienia obejmują osiem kompetencji kluczowych⁵⁷:

- (1) porozumiewanie się w języku ojczystym;
- (2) porozumiewanie się w językach obcych;
- (3) kompetencje matematyczne oraz podstawowe kompetencje naukowe i techniczne;
- (4) kompetencje informatyczne;
- (5) kompetencję uczenia się;
- (6) kompetencje społeczne i obywatelskie;
- (7) inicjatywność i przedsiębiorczość;
- (8) świadomość i ekspresję kulturalną.

⁵⁷ Europejskie ramy odniesienia w zakresie kompetencji kluczowych określone zostały w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz. Urz. UE L 394 z 30.12.2006).

KWALIFIKACJE

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

Kwalifikacja (*qualification*) – zestaw efektów uczenia się, których osiągnięcie potwierdza stosowny dokument wydany przez uprawnioną instytucję oceniającą i stwierdzającą ich zgodność z określonymi wymaganiami.

Uznawanie kwalifikacji (*recognition of qualifications*) – formalne uznanie przez uprawnioną instytucję 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 i uznawaniem kwalifikacji dla potrzeb rynku pracy i społeczeństwa obywatelskiego.

Krajowe Ramy Kwalifikacji (*national qualifications framework*) – narzędzie służące do klasyfikowania kwalifikacji na wyszczególnione według przyjętego zespołu kryteriów poziomy osiągnięć w uczeniu się, które ma na celu integrację i koordynację krajowych podsystemów kwalifikacji oraz poprawę przejrzystości, dostępności, rozwoju i jakości kwalifikacji w odniesieniu do rynku pracy i społeczeństwa obywatelskiego.

Poziom kwalifikacji (*qualifications level*) – wyodrębniona kategoria kwalifikacji, scharakteryzowana poprzez wspólny zestaw wymagań 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.

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)
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
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 (młodzież niekontynuująca nauki)
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
KE	Komisja Europejska
KIP	Kapitał intelektualny Polski
KPR	Krajowy Program Reform
KRK	Krajowe Ramy Kwalifikacji
LFS	Labour Force Survey (w Polsce - Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności, tj. BAEL)
LLL	Lifelong learning (uczenie się przez całe życie)
NEET	Not in employment, education and training (wskaźnik dotyczący osób niepracujących i nieuczestniczących w kształceniu i szkoleniu)
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development (Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju)
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
RCI	Regional Competitiveness Index – indeks konkurencyjności regionów w UE
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	PT	Portugalia
AU	Australia	EE	Estonia	IT	Włochy	QA	Katar
AZ	Azerbejdżan	ES	Hiszpania	JP	Japonia	RO	Rumunia
BE	Belgia	FI	Finlandia	KR	Korea Południowa	RU	Rosja
BG	Bulgaria	FR	Francja	LT	Litwa	SA	Arabia Saudyjska
BR	Brazylia	GE	Gruzja	LU	Luksemburg	SE	Szwecja
CA	Kanada	GR	Grecja	LV	Łotwa	SG	Singapur
CH	Szwajcaria	HK	Hongkong	MT	Malta	SI	Słowenia
CL	Chile	HR	Chorwacja	MX	Meksyk	SK	Słowacja
CN	Chiny	HU	Węgry	NL	Holandia	TR	Turcja
CO	Kolumbia	ID	Indonezja	NO	Norwegia	TW	Tajwan
CY	Cypr	IE	Irlandia	NZ	Nowa Zelandia	UK	Zjednoczone Królestwo
CZ	Czechy	IL	Izrael	OM	Oman	US	Stany Zjednoczone
DE	Niemcy	IR	Iran	PL	Polska		

* - wykaz skrótów nazw państw został przygotowany w oparciu o kody ISO 3166-1 przyporządkowane do skróconych nazw polskich