



Komisja
Europejska

Edukacja i szkolenia dorosłych w Europie:

*zwiększanie
dostępu do
możliwości
uczenia się*

Raport Eurydice

Edukacja
i szkolenia



Edukacja i szkolenia dorosłych w Europie:

zwiększanie dostępu do
możliwości uczenia się

Raport Eurydice

*Edukacja
i szkolenia*

Niniejsze opracowanie zostało po raz pierwszy opublikowane w języku angielskim w 2015 roku (tytuł oryginału ***Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities***) przez

EACEA, Eurydice
Avenue du Bourget 1 (BOU2 – Unit A7)
B-1049 Brussels

Niniejszą publikację należy cytować w następujący sposób:

Komisja Europejska /EACEA/Eurydice, 2015. *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities*. (Edukacja i szkolenia dorosłych w Europie: zwiększanie dostępu do możliwości uczenia się) Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.

ISBN 978-92-9201-972-3 (wersja papierowa)

ISBN 978-92-9201-971-6 (pdf)

doi: 10.2797/343518 (wersja papierowa)

doi: 10.2797/727741 (pdf)

© Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2015.

Części niniejszej publikacji mogą być powielane jedynie do celów niekomercyjnych, pod warunkiem, że fragment tekstu jest poprzedzony odniesieniem do „sieci Eurydice,” po którym widnieje data publikacji dokumentu.

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

00-551 Warszawa
ul. Mokotowska 43



Warszawa 2015

ISBN 978-83-64032-84-4 (pdf)

ISBN 978-83-64032-83-7 (wersja papierowa)

Tłumaczenie publikacji sfinansowano ze środków Komisji Europejskiej.

SPIS TREŚCI I RYSUNKÓW

Spis treści

Spis rysunków	5
Wnioski z raportu	7
Wstęp	15
Rozdział 1: Wskaźniki kontekstowe	17
1.1. Kapitał ludzki w Europie	17
1.2. Uczestnictwo dorosłych w uczeniu się przez całe życie	22
Wnioski	27
Rozdział 2: Zobowiązania polityczne	29
2.1. Kluczowe polityki mające na celu poprawę podstawowych umiejętności oraz kwalifikacji dorosłych	29
2.2. Międzynarodowe badania umiejętności dorosłych i ich wpływ na tworzenie polityki edukacyjnej	36
Wnioski	41
Rozdział 3: Główne typy usług	43
3.1. Stosowane pojęcia: wprowadzenie	43
3.2. Programy rozwijania podstawowych umiejętności	46
3.3. Poza programami kształcenia podstawowych umiejętności: możliwości zdobycia uznawanych kwalifikacji przez dorosłych słuchaczy	61
Wnioski	69
Rozdział 4: Elastyczność i progresja	73
4.1. Utrudnienia w podejmowaniu nauki przez dorosłych	74
4.2. Programy uczenia się na odległość dla dorosłych słuchaczy	75
4.3. Oferta modułowych programów uczenia się dorosłych i kwalifikacje oparte na systemie punktów zaliczeniowych	81
4.4. Ścieżki progresji	86
4.5. Walidacja uczenia się pozaformalnego i nieformalnego	89
Wnioski	93
Rozdział 5: Docieranie do potencjalnych słuchaczy i poradnictwo	97
5.1. Promowanie kształcenia dorosłych poprzez podnoszenie świadomości i docieranie do potencjalnych słuchaczy	97
5.2. Zwiększanie uczestnictwa dorosłych w uczeniu się przez całe życie poprzez zapewnienie łatwo dostępnego i kompleksowego poradnictwa oraz narzędzi umożliwiających samodzielne wybory	105
5.3. Zintegrowane usługi w zakresie uczenia się przez całe życie	113
Wnioski	115

Rozdział 6: Ukierunkowana pomoc finansowa	117
6.1. Oplaty jako bariera w uczestnictwie w uczeniu się przez całe życie	117
6.2. Instrumenty finansowania i dofinansowania edukacji i szkoleń dorosłych	118
6.3. Rozwiązania w zakresie ukierunkowanego finansowania i dofinansowania	120
Wnioski	129
Bibliografia	131
Załączniki	137
Załącznik 1	137
Załącznik 2	145
Glosariusz	149
Kody krajów	149
Kody statystyczne	149
Definicje	150
Podziękowania	157

Spis rysunków

Rozdział 1: WSKAŹNIKI KONTEKSTOWE	17
Rysunek 1.1: Dorośli (25-64 lata) z wykształceniem poniżej poziomu szkoły średniej II lub I stopnia (%), 2013	18
Rysunek 1.2: Dorośli z wykształceniem poniżej poziomu szkoły średniej II stopnia wg grupy wiekowej (%), 2013	19
Rysunek 1.3: Dorośli (16-65 lat) o niskim poziomie umiejętności czytania i pisania oraz liczenia (%), 2012	20
Rysunek 1.4: Dorośli (25-64 lata), którzy nigdy nie używali komputera, ani nie przeprowadzili żadnych operacji TIK wymienionych w badaniu (%), 2012	22
Rysunek 1.5: Dorośli (25-64 lata) uczestniczący w edukacji i szkoleniach w okresie czterech tygodni poprzedzających badanie (%), 2013	23
Rysunek 1.6: Dorośli (25-64 lata) uczestniczący w edukacji i szkoleniach w okresie 12 miesięcy poprzedzających badanie (%), 2011	24
Rysunek 1.7: Dorośli (25-64 lata) uczestniczący w edukacji i szkoleniach w okresie 12 miesięcy poprzedzających badanie wg poziomu wykształcenia, statusu zatrudnienia, kategorii zawodowej, wieku i statusu migranckiego (%), 2011	25
Rozdział 2: ZOBOWIĄZANIA POLITYCZNE	29
Rysunek 2.1: Rodzaje opublikowanych niedawno oficjalnych dokumentów (2009-2014) dotyczących dostępu do możliwości rozwijania umiejętności lub zdobywania dalszych kwalifikacji przez osoby dorosłe o niskim poziomie umiejętności lub kwalifikacji	30
Rysunek 2.2: Udział krajów europejskich w międzynarodowych badaniach dotyczących umiejętności dorosłych, 2013	37
Rozdział 3: GŁÓWNE TYPY USŁUG	43
Rysunek 3.1: Kształcenie podstawowych umiejętności w edukacji i szkoleniach dla dorosłych	46
Rysunek 3.2: Programy kształcenia podstawowych umiejętności z podziałem na klastry	47
Rysunek 3.3: Programy dla dorosłych słuchaczy bezpośrednio powiązane ze wstępną edukacją do końca szkolnictwa średniego I stopnia (ISCED 2), 2013/14	48
Rysunek 3.4: Programy dedykowane kształceniu podstawowych umiejętności i struktury ramowe programów dla dorosłych słuchaczy, 2013/14	52
Rysunek 3.5: Dostawcy usług edukacji dla dorosłych na poziomie szkolnictwa średniego II stopnia, 2013/14	65
Rysunek 3.6: Dorośli (25-64 lata), którzy uzyskali kwalifikacje na poziomie średnim w życiu dorosłym (w wieku 25 lat lub więcej), jako odsetek wszystkich dorosłych (25-64 lata), 2013	66

Rozdział 4: ELASTYCZNOŚĆ I PROGRESJA 73

Rysunek 4.1: Przeszkody w uczestnictwie w uczeniu się przez całe życie dorosłych słuchaczy (25-64 lata) o niskim poziomie wykształcenia (ISCED 0-2), 2011	74
Rysunek 4.2: Programy uczenia się na odległość, realizowane na dużą skalę i dofinansowane ze źródeł publicznych, dostępne dla dorosłych, 2013/14	77
Rysunek 4.3: Dorośli (w wieku 25-64 lata), którzy uczestniczyli w uczeniu się na odległość (formalnym lub pozaformalnym), jako odsetek wszystkich dorosłych (w wieku 25-64 lata), 2011	80
Rysunek 4.4: Występowanie modułowych programów dostępnych dla dorosłych do poziomu kształcenia średniego II stopnia (ISCED 3), 2013/14	82
Rysunek 4.5: Występowanie kwalifikacji opartych na systemie punktów zaliczeniowych do poziomu kształcenia średniego II stopnia dostępnych dla dorosłych (ISCED 3), 2013/14	85
Rysunek 4.6: Ukończenie kształcenia średniego I stopnia (ISCED 2) jako warunek dostępu do kształcenia średniego II stopnia (ISCED 3) dla dorosłych, 2013/14	87
Rysunek 4.7: Alternatywne ścieżki dostępu do szkolnictwa wyższego dla nietradycyjnych kandydatów na studia, 2013/14	88
Rysunek 4.8: Zbieranie danych nt. walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego (WUPN), 2013/14	93

Rozdział 5: DOCIERANIE DO POTENCJALNYCH SŁUCHACZY I PORADNICTWO 97

Rysunek 5.1: Dorośli (w wieku 25-64 lata), którzy nie uczestniczyli w edukacji i szkoleniach i wskazali, że nie byli zainteresowani uczestnictwem (%), wg poziomu wykształcenia, 2011	99
Rysunek 5.2: Dorośli (w wieku 25-64 lata), którzy nie poszukiwali informacji nt. możliwości uczenia się w okresie 12 miesięcy poprzedzających badanie (%), wg poziomu wykształcenia, 2011	100
Rysunek 5.3: Kampanie mające na celu podnoszenie świadomości i docieranie do potencjalnych słuchaczy, skierowane do osób dorosłych, 2009-2014	101
Rysunek 5.4: Korzystanie z usług poradnictwa zawodowego przez osoby w wieku 15 lat i starsze, 2014	106
Rysunek 5.5: Dostępność kompleksowych elektronicznych baz danych zawierających informacje nt. możliwości uczenia się, w tym nt. programów kształcenia podstawowych umiejętności i programów prowadzących do uzyskania kwalifikacji na poziomie średnim (ISCED 3-4), 2013/14	112

ROZDZIAŁ 6: UKIERUNKOWANA POMOC FINANSOWA 117

Rysunek 6.1: Dorośli (w wieku 25-64 lata), którzy stwierdzili, że szkolenie jest zbyt drogie lub że ich nie stać na nie (%), wg poziomu wykształcenia, 2011	118
Rysunek 6.2: Modele finansowania uczenia się przez całe życie	119
Rysunek 6.3: Instrumenty dofinansowania wspierające uczestnictwo dorosłych w edukacji i szkoleniach, 2013/14	122
Rysunek 6.4: Instrumenty dofinansowania dla pracodawców, zachęcające dorosłych do uczestnictwa w edukacji i szkoleniach, 2013/14	126

WNIOSKI Z RAPORTU

Raport opracowany przez Eurydice przedstawia zagadnienie edukacji i szkoleń dorosłych w Europie i ma na celu wsparcie twórców polityki w zakresie podejmowanych przez nich decyzji. Promując zintegrowane podejście do uczenia się przez całe życie, raport koncentruje się na politykach i działaniach skierowanych na zapewnienie dostępu do oferty uczenia się dla dorosłych, których umiejętności i kwalifikacje nie odpowiadają w pełni obecnym wymogom rynku pracy. Dzięki zastosowaniu takiego podejścia, przedstawiono tu szeroką perspektywę, z uwzględnieniem analizy wielu połączonych ze sobą obszarów.

Poczynając od przedstawienia ogólnych wskaźników dot. edukacji i szkoleń dorosłych (Rozdział 1), w raporcie opisano szczegółowo polityki realizowane przez władze centralne, polityki mające na celu zapewnienie dostępu do uczenia się przez całe życie najbardziej wrażliwym grupom dorosłych, szczególnie tym, którym brak podstawowych umiejętności lub posiadającym niski poziom kwalifikacji (Rozdział 2). Następnie przedstawiono przegląd krajowych programów finansowanych ze źródeł publicznych i ramowych programów, które mają na celu zapewnienie dorosłym słuchaczom możliwości rozwoju umiejętności i kwalifikacji na różnych etapach życia. (Rozdział 3). W raporcie omówiono również zagadnienie elastyczności oferty oraz przedstawiono przegląd środków, jakie mogą ułatwiać dorosłym powrót do edukacji i szkoleń (Rozdział 4). Inicjatywy skierowane na docieranie do potencjalnych słuchaczy i usługi poradnictwa zostały opisane w Rozdziale 5. Na koniec zaprezentowano możliwości finansowania, jakie mogą zachęcić dorosłych do uczestnictwa w edukacji i szkoleniach, ze zwróceniem szczególnej uwagi na zachęty finansowe dla grup, które w ograniczonym zakresie uczestniczą w uczeniu się przez całe życie (Rozdział 6).

Informacje przedstawione w raporcie pochodzą z wielu źródeł, przede wszystkim jednak z biur krajowych sieci Eurydice, które uzupełniono o dane z wielu raportów z badań, a także z raportów i baz danych organizacji międzynarodowych. Poza informacjami jakościowymi, w większości rozdziałów przedstawiono również dane statystyczne pochodzące z badań międzynarodowych.

Wnioski z raportu, których kolejność odpowiada strukturze opracowania, dotyczą kluczowych zagadnień, nad jakimi powinny się pochylić osoby odpowiedzialne za podejmowanie decyzji. Każde stwierdzenie odsyła czytelników do odpowiedniego ustępu, gdzie przedstawiono pełną analizę zagadnienia.

Edukacja i szkolenia dorosłych w Europie: wprowadzenie

Jedna na cztery osoby dorosłe w Europie zakończyła edukację na poziomie szkoły średniej I stopnia – różnice w poszczególnych krajach i grupach wiekowych są znaczące

- Około 25% osób dorosłych (25-64 lata) w UE – to jest ok. 70 milionów osób – nie ukończyło edukacji formalnej na poziomie wyższym niż szkoła średnia I stopnia. W tej grupie około 20 milionów (6,5% populacji dorosłych w UE) opuściło system edukacji z wykształceniem na poziomie szkoły podstawowej (patrz Rozdział 1, Ustęp 1.1.1, Rysunek 1.1).
- Niski poziom wykształcenia w populacji dorosłych obserwuje się głównie w krajach Europy południowej (patrz Rozdział 1, Ustęp 1.1.1, Rysunek 1.1).
- Młodzi dorośli mają na ogół znacznie wyższy poziom wykształcenia niż starsi (patrz Rozdział 1, Ustęp 1.1.1, Rysunek 1.2).

Okolo jedna na pięć osób dorosłych ma niski poziom umiejętności czytania, pisania i liczenia, a blisko jedna na trzy ma bardzo niski poziom lub nie posiada żadnych umiejętności w zakresie TIK

- Średnio, w 17 krajach UE, które wzięły udział w pierwszej części „Badania kompetencji osób dorosłych” (PIAAC), odpowiednio 19,9% i 23,6% dorosłych posiadało niski poziom umiejętności w zakresie czytania i pisania oraz liczenia (patrz Rozdział 1, Ustęp 1.1.2, Rysunek 1.3).
- Około 30% dorosłych w UE ma bardzo niski poziom lub nie posiada żadnych umiejętności w zakresie TIK. Ponadto niemal połowa wszystkich dorosłych uważa, że ich umiejętności w zakresie TIK nie w pełni spełniają obecne wymogi rynku pracy (patrz Rozdział 1, Ustęp 1.1.2, Rysunek 1.4).

Dorośli o największych potrzebach w zakresie edukacji i szkoleń mają najmniej możliwości uzyskania dostępu do oferty uczenia się przez całe życie

- Poziom uczestnictwa dorosłych w uczeniu się przez całe życie jest zróżnicowany w poszczególnych krajach, a wyższe poziomy uczestnictwa odnotowuje się na ogół w krajach skandynawskich (patrz Rozdział 1, Ustęp 1.1.2, Rysunki 1.5 i 1.6).
- Uczestnictwo w edukacji i szkoleniach dla dorosłych jest uzależnione od kilku czynników, szczególnie od poziomu wykształcenia, statusu zatrudnienia, kategorii zawodowej, wieku i umiejętności. Dorośli o niskim poziomie lub nieposiadający kwalifikacji, pracujący w zawodach wymagających niskiego poziomu kwalifikacji, bezrobotni i osoby bierne zawodowo, osoby starsze i o najniższym poziomie umiejętności raczej nie uczestniczą w uczeniu się przez całe życie. Innymi słowy, dorośli o największych potrzebach w zakresie edukacji i szkoleń mają najmniej możliwości uzyskania dostępu do oferty uczenia się przez całe życie (patrz Rozdział 1, Ustęp 1.1.2, Rysunek 1.7).

Zobowiązania polityczne centralnych władz publicznych

Mimo że w programach politycznych w wielu krajach kładzie się nacisk na uzyskanie dostępu do uczenia się przez całe życie przez dorosłych nieposiadających podstawowych umiejętności lub wystarczających kwalifikacji, rzadko kiedy określa się konkretne grupy docelowe, do których powinny one być skierowane

- Wsparcie dla dorosłych o niskim poziomie podstawowych umiejętności lub kwalifikacji jest zazwyczaj uwzględnione w programach politycznych poszczególnych krajów, często w ramach polityki edukacyjnej. Kilka krajów opracowało strategie dotyczące umiejętności czytania i pisania oraz podstawowych umiejętności osób dorosłych. Poza sektorem oświaty, władze centralne zapewniają szerokie wsparcie w celu zapewnienia dostępu do umiejętności i kwalifikacji w ramach programów reform gospodarczych lub strategii zatrudnienia. Ponadto w wielu krajach zwraca się uwagę na grupy, w których brak umiejętności i kwalifikacji stanowi powód do zaniepokojenia, a są to głównie bezrobotni, młodzież, starsi pracownicy, imigranci lub mniejszości etniczne (patrz Rozdział 2, Ustęp 2.1, Rysunek 2.1).
- Pomimo tego, że oficjalne dokumenty zazwyczaj zawierają wyraźne odniesienia do promowania dostępu do edukacji i szkoleń dla różnych wrażliwych grup, rzadko określa się w nich konkretne cele, jakie należy osiągnąć. Dlatego nawet kiedy procesy ewaluacji są realizowane, niekoniecznie dotyczą one najważniejszych zagadnień mających wpływ na dorosłych o niskim poziomie podstawowych umiejętności lub kwalifikacji. To prowadzi do pytania, czy strategie i programy polityczne w poszczególnych krajach mają rzeczywisty potencjał zwiększania możliwości uczenia się przez całe życie przez nisko wykwalifikowane osoby dorosłe i inne wrażliwe grupy. Zagadnienie to wymaga dalszego zbadania (patrz Rozdział 2, Ustęp 2.1).

Rezultaty badania PIAAC miały wpływ na politykę, jednak jest zbyt wcześnie, by określić działania, które można przypisać bezpośrednio результатам badania

- Rezultaty „Badania kompetencji osób dorosłych” (PIAAC) spowodowały podjęcie inicjatyw w większości uczestniczących krajów. W niemal wszystkich krajach przeprowadzono aktywne działania w zakresie eksploracji danych i w wielu z nich przeznaczono znaczące zasoby finansowe na promowanie badań w tej dziedzinie. Ponadto odniesienia do wyników badania PIAAC można znaleźć w wielu oficjalnych dokumentach opracowywanych przez władze centralne od października 2013 r. (patrz Rozdział 2, punkt 2.2.3).
- Niektóre kraje wdrożyły już określone działania w odniesieniu do rezultatów badania PIAAC. Niemniej jednak działania, które można określić jako jednoznacznie wynikające z rezultatów badania nie zostały jeszcze określone. Jest jeszcze zbyt wcześnie, by przedstawić definitywne wnioski nt. wpływu rezultatów badania PIAAC na tworzenie polityki, ponieważ wymagane są dalsze działania monitoringowe (patrz Rozdział 2, punkt 2.2.3).

Główne typy usług dla dorosłych nieposiadających podstawowych umiejętności lub wystarczających kwalifikacji

W całej Europie realizowanych jest wiele programów edukacji i szkoleń zapewniających podstawowe umiejętności dorosłym słuchaczom – aby lepiej zrozumieć to zagadnienie potrzebne są dalsze analizy

- Programy zapewniania podstawowych umiejętności dorosłym słuchaczom są bardzo zróżnicowane: niektóre odnoszą się jednoznacznie do podnoszenia poziomu umiejętności, a inne, choć mogą mieć różne nazwy, koncentrują się na umiejętnościach czytania, pisania i liczenia oraz umiejętnościach w zakresie TIK. Ponadto podstawowe umiejętności mogą być nauczane w różnych miejscach, w tym placówkach edukacji i szkoleń, w miejscu pracy i w społeczności lokalnej (patrz Rozdział 3, Ustęp 3.2, Rysunki 3.1 i 3.2).
- W prawie wszystkich krajach oferowane są programy nauczania dorosłych słuchaczy powiązane z systemem wstępnego kształcenia do poziomu szkolnictwa średniego I stopnia. Mają one na celu zapewnienie funkcjonalnego poziomu umiejętności w wielu obszarach, w tym w dziedzinie czytania, pisania, liczenia i TIK, czasem również w zakresie umiejętności zawodowych. Niektóre kraje organizują tego typu zajęcia z poszczególnych przedmiotów, umożliwiając słuchaczom ukończenie krótszych kursów, odpowiadających określonym partiom programu nauczania.
- W niemal połowie wszystkich krajów europejskich utworzono programy ramowe lub dedykowane programy nauczania podstawowych umiejętności. Ich wachlarz obejmuje zarówno struktury ze ściśle określonymi ogólnie programami i standardami nauczania, oraz wyraźnymi zaleceniami dotyczącymi organizatorów tego kształcenia, jak również programy, w których wszystkie te elementy podlegają decyzjom lokalnym, chociaż i w tym przypadku obowiązują pewne ogólne zasady opracowane na szczeblu centralnym. Warto zauważyć, że programy nauczania podstawowych umiejętności niekoniecznie są realizowane w ramach kształcenia pozaformalnego, ponieważ w niektórych krajach są one uznawane w krajowych ramach kwalifikacji (patrz Rozdział 3, Ustęp 3.2.2, Rysunek 3.4).
- Wiele kursów obejmuje nauczanie podstawowych umiejętności, lecz nie są one jednoznacznie przedstawiane jako takie. Głównie są to tzw. kursy „przygotowawcze”, mające zwiększyć motywację do nauki oraz wyposażyć słuchaczy w umiejętności niezbędne do podjęcia kształcenia prowadzącego do uzyskania formalnych kwalifikacji, programy uczenia się w miejscu pracy i te realizowane w ramach aktywnych polityk rynku pracy, programy kształcenia humanistycznego oraz programy realizowane na granicy uczenia się pozaformalnego i nieformalnego, takie jak programy nauczania umiejętności czytania i pisania skierowane do całych rodzin (patrz Rozdział 3, Ustęp 3.2.3).

- Wyniki badań wskazują na to, że aby uzyskać widoczne postępy w zakresie podstawowych umiejętności, konieczna jest realizacja przynajmniej 100 godzin nauczania. Podkreśla się również fakt, że skuteczność programów nauczania podstawowych umiejętności należy oceniać z dłuższej perspektywy czasu, ponieważ dorośli słuchacze, a szczególnie ci mający trudności z podstawowymi umiejętnościami, zazwyczaj nie podążają linearną lub nieprzerwaną ścieżką kształcenia. Oznacza to, że wysokich wskaźników przerywania nauki nie należy jednoznacznie traktować jako niepowodzenia. Przeciwnie, uczęszczanie na krótki kurs lub nawet na jego część może oznaczać duży przełom na ścieżce kształcenia dorosłego słuchacza powracającego do edukacji lub szkoleń (patrz Rozdział 3, Ustęp 3.2.4).

We wszystkich krajach dostępne są możliwości osiągnięcia uznawanych kwalifikacji przez dorosłych, jednak proporcja dorosłych słuchaczy, którzy uzyskali kwalifikacje na poziomie szkoły średniej w bardziej zaawansowanym wieku jest zróżnicowana w poszczególnych krajach

- Większość krajów europejskich zainwestowała w opracowywanie systemów kwalifikacji zawodowych, które umożliwiają dostęp dorosłym o niskim poziomie wykształcenia formalnego. To może stanowić pierwszy krok w kierunku uzyskania przez nich wyższych kwalifikacji (patrz Rozdział 3, Ustęp 3.3.1).
- W poszczególnych krajach stosowane są różne podejścia do zapewnienia dorosłym słuchaczom kwalifikacji ogólnych lub zawodowych na poziomie szkolnictwa średniego II stopnia; w niektórych utworzono odrębne struktury opisywane jako edukacja dorosłych na poziomie szkolnictwa średniego II stopnia, podczas gdy w innych opracowano struktury ramowe dla dorosłych, które obejmują kilka poziomów kwalifikacji. W kilku innych krajach opracowano programy kształcenia dorosłych na poziomie szkoły średniej II stopnia w ramach edukacji i szkoleń głównego nurtu (patrz Rozdział 3, Ustęp 3.3.2).
- Średnio 3,6% dorosłych w Europie (w wieku 25 lat lub starszych) uzyskało kwalifikacje na poziomie szkoły średniej II stopnia. Jednakże odnotowuje się duże różnice pomiędzy poszczególnymi krajami w tym zakresie, wynoszące od około 12% do mniej niż 1% (patrz Rozdział 3, Ustęp 3.3.2, Rysunek 3.6).

Elastyczność kształcenia i ścieżki progresji

Zmniejszanie barier dla uczestnictwa dorosłych wymaga zapewnienia takiego trybu kształcenia, który ułatwia pokonywanie ograniczeń czasowych, lecz nawet jeśli takie rozwiązania są dostępne, brak jest dowodów na to, w jakim stopniu są one wykorzystywane przez dorosłych słuchaczy o niskim poziomie umiejętności

- Bariery dla uczestnictwa dorosłych w uczeniu się często są powiązane z brakiem czasu spowodowanym obowiązkami rodzinnymi lub zawodowymi, jednakże niespełnienie warunków wstępnych (np. brak odpowiednich kwalifikacji zapewniających dostęp) ma równie duże znaczenie (patrz Rozdział 4, Ustęp 4.1, Rysunek 4.1).
- W większości krajów europejskich dostępne są programy modułowe dla dorosłych o niskim poziomie lub nieposiadających kwalifikacji i wiele krajów kładzie ostatnio nacisk na rozwój tej formy kształcenia (patrz Rozdział 4, Ustęp 4.3.1, Rysunek 4.4).
- Chociaż programy uwzględniające punkty zaliczeniowe są często spotykane w szkolnictwie wyższym, w niewielu krajach europejskich takie rozwiązanie jest dostępne na niższych poziomach edukacji. Ogólnie, im niższy poziom edukacji, tym mniej jest dostępnych kwalifikacji opartych na punktach zaliczeniowych. Co się tyczy programów nauczania podstawowych umiejętności, prawie żadne z nich nie uwzględniają punktów zaliczeniowych, co oznacza, że osoby, które są najbardziej defaworyzowane ze względu na wiek odnoszą najmniej korzyści z takiego rozwiązania (patrz Rozdział 4, Ustęp 4.3.2, Rysunek 4.5).

- W niewielu krajach dostępne jest kształcenie na odległość w kompleksowej i zinstytucjonalizowanej formie, jednak inne programy zakrojone na szeroką skalę mogą odgrywać ważną rolę w organizowaniu tej formy uczenia się. Dane statystyczne nie wykazują związku pomiędzy uczestnictwem w kształceniu na odległość a kompleksowością takiej oferty w danym kraju (patrz Rozdział 4, Ustęp 4.2, Rysunki 4.2 i 4.3).
- Tylko w kilku krajach zbierane są dane nt. popularności kształcenia na odległość oraz szczegółowe informacje nt. uczestników tej formy kształcenia. Utrudnia to ewaluację poziomów uczestnictwa wśród nisko wykwalifikowanych dorosłych (patrz Rozdział 4, Ustęp 4.2.2).

Podejmowane są wysiłki mające na celu zwiększenie oferty elastycznych ścieżek kształcenia, jednak w większości krajów europejskich dostęp do określonego poziomu edukacji jest nadal uzależniony od ukończenia poprzedniego poziomu

- Podczas gdy wszystkie formalne systemy edukacji nadal mają hierarchiczną strukturę, w niektórych krajach dostępny jest pewien poziom elastyczności dla kandydatów, którzy chcą rozpocząć naukę na określonym poziomie edukacji, a którzy nie spełniają wymaganych kryteriów przyjęcia, tj. na przykład chcą rozpocząć naukę w szkole średniej II stopnia nieukończywszy szkoły średniej I stopnia, lub rozpocząć naukę w szkole wyższej bez wcześniejszego uzyskania świadectwa ukończenia szkoły średniej II stopnia. Ogólnie rzecz biorąc, ścieżki progresji są bardziej elastyczne w krajach Europy zachodniej i północnej niż w krajach Europy południowej i południowo-wschodniej. Niemniej jednak, w przypadku alternatywnego dostępu do szkolnictwa wyższego, dane statystyczne pokazują, że tam, gdzie jest on zapewniony, korzysta się z niego w różnym zakresie (patrz Rozdział 4, Ustęp 4.4).
- Spośród krajów, które zapewniają alternatywne ścieżki dostępu do szkolnictwa wyższego, tylko kilka opracowało specjalne programy mające na celu przygotowanie niestandardowych kandydatów (np. osoby dorosłe o niskim poziomie kwalifikacji) do podjęcia nauki na tym etapie edukacji, co prowadzi do pytania, czy elastycznemu dostępowi zapewnionemu w niektórych krajach towarzyszy wystarczające wsparcie (patrz Rozdział 4, Ustęp 4.4.2, Rysunek 4.7 i Rozdział 3, Ustęp 3.3.3).

Choć poczyniono znaczne postępy w zakresie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego, zapewnienie najbardziej wrażliwym grupom dostępu do tej usługi nadal stanowi wyzwanie

- Wyniki badań wskazują na znaczące postępy w zakresie opracowywania systemów walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego w całej Europie, szczególnie w takich obszarach, jak strategię, ramy prawne, powiązanie z systemem punktów zaliczeniowych i, w nieco mniejszym zakresie, w odniesieniu do upowszechnienia tego rozwiązania. Jednak nadal obserwowane wyzwania związane z walidacją uczenia się pozaformalnego i nieformalnego obejmują takie elementy, jak dostęp, świadomość wagi zagadnienia, uznawanie, finansowanie i zbieranie danych (patrz Rozdział 4, Ustęp 4.5.1).
- Dane nt. zakresu stosowania walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego są dostępne w bardzo ograniczonym zakresie, ponieważ w zaledwie kilku krajach zbierane są dane, które można wykorzystać do określenia profilu słuchaczy korzystających z takich usług (patrz Rozdział 4, Ustęp 4.5.2, Rysunek 4.8).
- W bardzo niewielu krajach grupy defaworyzowane, w tym nisko wykwalifikowani dorośli, są traktowane priorytetowo w zakresie dostępu do walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego, i tylko w mniej niż jednej trzeciej krajów główną grupę użytkowników stanowią nisko wykwalifikowani dorośli (patrz Rozdział 4, Ustęp 4.5.2, Rysunek 4.8).

Docieranie do potencjalnych słuchaczy i usługi poradnictwa

Inicjatywy docierania do potencjalnych słuchaczy są szeroko podejmowane, lecz niewiele wiadomo o ich skuteczności w odniesieniu do osób o niskim poziomie lub nieposiadających kwalifikacji

- Wyniki międzynarodowych badań pokazują, że dorośli o niskim poziomie wykształcenia rzadziej uczestniczą w edukacji i szkoleniach, a poziom ich zainteresowania podjęciem takich działań jest niższy niż w przypadku dorosłych słuchaczy o wyższym poziomie wykształcenia. Ponadto osoby o niskim poziomie wykształcenia rzadziej poszukują informacji o możliwościach kształcenia niż osoby lepiej wykształcone (patrz Rozdział 5, Ustęp 5.1.1, Rysunki 5.1 i 5.2).
- Władze publiczne w większości krajów są świadome potrzeby interwencji i docierania do dorosłych o niskim poziomie lub nieposiadających kwalifikacji, aby zmotywować ich do uczestnictwa w kształceniu. W ciągu ubiegłych pięciu lat, w większości krajów przeprowadzono kampanie mające na celu podnoszenie świadomości i docieranie do potencjalnych grup docelowych. Jednak wpływ takich inicjatyw na najbardziej wrażliwe grupy rzadko jest poddawany ewaluacji (patrz Rozdział 5, Ustęp 5.1.2, Rysunek 5.3).

Zakres usług bezpośredniego poradnictwa dla dorosłych jest ograniczony; jednak w wielu krajach inwestuje się w opracowywanie narzędzi umożliwiających samodzielne podejmowanie decyzji, szczególnie tych dostępnych online

- W całej Europie około jedna czwarta osób w wieku 15 lat i starszych korzysta z usług poradnictwa, tj. usług, które zazwyczaj obejmują elementy poradnictwa edukacyjnego i zawodowego. Jednak dane statystyczne wskazują na znaczące różnice pomiędzy poszczególnymi krajami (patrz Rozdział 5, Ustęp 5.2.1, Rysunek 5.4).
- Chociaż bezrobotni poszukujący pracy zazwyczaj stanowią główną grupę docelową dotowanych ze źródeł publicznych bezpośrednich usług poradnictwa, publiczne służby zatrudnienia (PSZ) inwestują jednak w zapewnianie usług szerszym grupom odbiorców, szczególnie za pomocą narzędzi umożliwiających samodzielne poszukiwanie informacji (patrz Rozdział 5, Ustęp 5.2.2).
- Usługi poradnictwa zawodowego dotowane ze źródeł publicznych zazwyczaj koncentrują się na zapewnieniu pomocy w powrocie na rynek pracy bezrobotnym poszukującym pracy. W rezultacie ewaluacje koncentrują się na ocenie wpływu na poziom bezrobocia, a nie na liczbie osób uczestniczących w edukacji i szkoleniach (patrz Rozdział 5, Ustęp 5.2.2).
- W większości krajów, poza usługami świadczonymi przez PSZ, poradnictwo dotowane ze źródeł publicznych jest dostępne dla osób dorosłych w ograniczonym zakresie, choć można też znaleźć w kilku krajach europejskich przykłady usług skierowanych do wszystkich obywateli (tj. zarówno dorosłych, jak i młodzieży) lub szczególnie do osób dorosłych. Ponadto w krajach, w których kładzie się duży nacisk na umiejętności czytania, pisania lub na podstawowe umiejętności, usługi poradnictwa są świadczone dla osób dorosłych mających trudności w tym obszarze (patrz Rozdział 5, Ustęp 5.2.2).
- Dotowane ze źródeł publicznych sieci instytucji świadczących w jednym miejscu zintegrowane usługi dla dorosłych (w tym programy edukacji i szkoleń, walidację uczenia się pozaformalnego i nieformalnego oraz poradnictwo) są niemal niedostępne. Jednak w niektórych krajach prowadzone są programy pilotażowe w zakresie takich usług (patrz Rozdział 5, Ustęp 5.3).

- Poza środowiskiem instytucjonalnym, w niemal połowie krajów europejskich opracowano kompleksowe elektroniczne bazy danych zawierające informacje nt. dostępnych możliwości uczenia się, czy to dla wszystkich grup wiekowych, czy też wyłącznie dla dorosłych. Choć w niektórych krajach nie opracowano kompleksowych baz danych, wdrożono jednak szczegółowe bazy zawierające informacje nt. możliwości uczenia się przez dorosłych o niskim poziomie umiejętności czytania i pisania oraz podstawowych umiejętności (patrz Rozdział 5, Ustęp 5.2.3, Rysunek 5.5).

Ukierunkowane wsparcie finansowe

Instrumenty dofinansowania kształcenia słuchaczy o niskim poziomie kwalifikacji są dostępne jedynie w kilku krajach europejskich

- Wyniki badań międzynarodowych pokazują, że opłaty pobierane za naukę stanowią kolejną barierę dla uczestnictwa dorosłych w uczeniu się przez całe życie. W niektórych krajach opłaty te stanowią większą przeszkodę w uczestnictwie dorosłych o niskim poziomie wykształcenia niż osób posiadających kwalifikacje na poziomie szkoły średniej lub wyższej (patrz Rozdział 6, Ustęp 6.1, Rysunek 6.1).
- W całej Europie dostępne są zróżnicowane narzędzia dofinansowania skierowane do dorosłych powracających do edukacji i szkoleń. Przybierają one wiele form, w tym stypendiów, talonów, pożyczek lub płatnego urlopu szkoleniowego. Jednak instrumenty dofinansowania skierowane do dorosłych o niskim poziomie kwalifikacji, które są związane z preferencyjnym traktowaniem tej grupy, są dostępne tylko w kilku krajach. Przybierają one głównie formę celowych dopłat, dodatków i talonów, lecz również mogą to być płatne urlopy szkoleniowe (patrz Rozdział 6, Ustęp 6.3.2, Rysunek 6.3).
- Podczas gdy bezrobotni poszukujący pracy stanowią główną grupę docelową interwencji publicznych we wszystkich krajach europejskich, niektóre kraje stosują dodatkowo specjalne zachęty finansowe dla członków tej grupy. Są to zazwyczaj dodatki, jakie bezrobotni otrzymują oprócz zasiłku dla bezrobotnych (patrz Rozdział 6, Ustęp 6.3.2, Rysunek 6.3).

Specjalne zachęty finansowe dla pracodawców, aby tworzyli ofertę kształcenia dla nisko wykwalifikowanych pracowników nie są często spotykane

- Władze publiczne często oferują pracodawcom dofinansowanie na pokrycie części kosztów edukacji i szkoleń pracowników. Poza ogólnymi instrumentami dofinansowania dla pracodawców, w około jednej czwartej krajów europejskich zapewniono specjalne zachęty dla pracodawców, aby zapewnili możliwości edukacji i szkoleń dla nisko wykwalifikowanych pracowników. Obejmują one granty i talony na pokrycie kosztów szkolenia, zwolnienia z obowiązku płatności składek na ubezpieczenie społeczne lub dopłaty do kosztów wynagrodzenia pracowników uczestniczących w szkoleniach (patrz Rozdział 6, Ustęp 6.3.3, Rysunek 6.4).
- W niektórych krajach pracodawcy są uprawnieni do otrzymania wsparcia finansowego, jeżeli zapewniają szkolenia dla osób, które przez dłuższy czas były poza rynkiem pracy, dla starszych pracowników lub osób niebędących rodzimymi użytkownikami języka danego kraju. Granty, talony i dodatki dla pracodawców na pokrycie kosztów szkolenia to najczęściej stosowane instrumenty dofinansowania (patrz Rozdział 6, Ustęp 6.3.3, Rysunek 6.4).

WSTĘP

Od 2011 r, współpraca w dziedzinie edukacji i szkoleń dorosłych jest realizowana na podstawie odnowionej europejskiej agendy w zakresie uczenia się dorosłych ⁽¹⁾, w której zachęca się państwa członkowskie do skoncentrowania wysiłków na zestawie obszarów priorytetowych dostosowanych do tych określonych w strukturze ramowej „ET 2020” ⁽²⁾. Spośród określonych priorytetów, szczególną wagę przykłada się do środków skierowanych na umożliwienie dorosłym rozwoju i zwiększenia umiejętności i kompetencji. Szczególnie w odnowionej agendzie mowa jest o usługach dla dorosłych, którym brak podstawowych umiejętności i tych, którzy wcześniej ukończyli wstępną edukację, czyli dla osób o niskim poziomie lub nieposiadających kwalifikacji. W tym kontekście, w agendzie stwierdza się, że:

[i] Aby móc stawić czoła zarówno krótko-, jak i długofalowym konsekwencjom kryzysu gospodarczego, osoby dorosłe muszą regularnie podnosić swoje umiejętności i kompetencje osobiste i zawodowe. Zważywszy na obecny brak stabilności na rynku pracy i potrzebę ograniczenia zagrożenia wykluczeniem społecznym, dotyczy to w szczególności osób nisko wykwalifikowanych. [...] Z tego względu szczególną uwagę należy poświęcić poprawieniu oferty dla dużej liczby nisko wykwalifikowanych Europejczyków, o których mowa w strategii „Europa 2020”, począwszy od alfabetyzacji i nauki liczenia oraz zapewnienia środków drugiej szansy (jako wstęp) aż po podnoszenie kwalifikacji na potrzeby pracy zawodowej i życia.

Niniejszy raport został opracowany w bezpośredniej reakcji na odnowioną agendę w zakresie uczenia się dorosłych, a szczególnie na jej cel, jakim jest zwiększenie dostępu do możliwości uczenia się przez dorosłych o niskim poziomie podstawowych umiejętności oraz o niskim poziomie lub nieposiadających kwalifikacji. W raporcie starano się znaleźć odpowiedzi na następujące pytania:

- Czy władze centralne formalnie zobowiązują się do ułatwienia dostępu do edukacji i szkoleń dorosłym o niskim poziomie podstawowych umiejętności lub kwalifikacji?
- Jakie typy usług są dostępne dla takich słuchaczy?
- Jakie środki są stosowane, aby ułatwić ich powrót do edukacji i szkoleń?
- Czy podejmowane są wszelkie inne środki wspierania dorosłych słuchaczy, takie jak podnoszenie świadomości, docieranie do potencjalnych słuchaczy i poradnictwo?
- W jaki sposób finansowane są usługi i jakie formy pomocy są zapewniane, aby wspierać te grupy docelowe?

Treść i zakres raportu

Na podstawie powyższych pytań, raport został podzielony na sześć rozdziałów:

Rozdział 1 – przedstawiono tu szereg wskaźników dotyczących edukacji dorosłych, które stanowią kontekst dla dalszych analiz w zakresie możliwości uczenia się przez dorosłych słuchaczy w Europie. Zaprezentowano dane dot. kapitału ludzkiego w Europie oraz uczestnictwa dorosłych w uczeniu się przez całe życie.

Rozdział 2 – przedstawiono tu zakres, w jakim dostęp do możliwości uczenia się przez dorosłych o niskim poziomie podstawowych umiejętności lub kwalifikacji stał się widoczną częścią krajowych programów politycznych. Omówiono tu również potencjalny wpływ „Badania kompetencji osób dorosłych” (PIAAC) na opracowywanie krajowych polityk.

Rozdział 3 – przedstawiono tu przegląd programów finansowanych ze źródeł publicznych dostępnych dla grup docelowych raportu. Najpierw omówiono programy nauczania podstawowych umiejętności, a następnie inne programy, szczególnie te umożliwiające dorosłym uzyskanie dalszych kwalifikacji.

Rozdział 4 – omówiono tu zagadnienie elastyczności uczenia się, zbadano środki, jakie mogą pomóc dorosłym w powrocie do edukacji i szkoleń. W rozdziale tym omówiono takie metody, jak uczenie się na odległość, modularyzacja, ułatwianie przechodzenia pomiędzy różnymi poziomami edukacji oraz walidacja uczenia się pozaformalnego i nieformalnego.

⁽¹⁾ Rezolucja Rady w sprawie odnowionej europejskiej agendy w zakresie uczenia się dorosłych, Dz.U. C 372/1, 20.12.2011.

⁽²⁾ Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia (ET 2020), Dz.U. C 119, 28.5.2009.

Rozdział 5 – przedstawiono tu inicjatywy docierania do potencjalnych słuchaczy i usługi poradnictwa dla dorosłych słuchaczy. Dokonano również analizy narzędzi umożliwiających samodzielne poszukiwania informacji, szczególnie głównych elektronicznych baz danych zawierających informacje nt. możliwości uczenia się przez dorosłych. Ponadto omówiono zagadnienie zintegrowanych usług, szczególnie świadczenia usług w jednym miejscu, gdzie dorośli mają dostęp do różnych usług związanych z uczeniem się przez całe życie, usług dostosowanych do indywidualnych potrzeb.

Rozdział 6 – przedstawiono tu informacje nt. finansowania edukacji i szkoleń dorosłych, ze zwróceniem szczególnej uwagi na metody finansowania, które mogą zachęcić większą liczbę przedstawicieli grup docelowych do uczestnictwa w edukacji i szkoleniach.

Na końcu zamieszczono Glosariusz, w którym wyjaśniono kluczowe pojęcia stosowane w raporcie. Niektóre terminy i pojęcia omówione są bardziej szczegółowo w poszczególnych rozdziałach. Bardziej szczegółowe dane związane z wybranymi zagadnieniami omówionymi w raporcie przedstawiono w Załączniku. Ponadto czytelnicy chcący uzyskać dalsze informacje nt. programów edukacji dorosłych i nauczania podstawowych umiejętności mogą zapoznać się z dokumentem uzupełniającym, przedstawiającym opisy 35 systemów, opracowanym podczas pracy nad niniejszym raportem (patrz Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2015).

Źródła danych i metodologia

Raport opiera się głównie na informacjach zebranych przez sieć Eurydice w kwietniu i maju 2014 r. Do celów zbierania danych, szczegółowy kwestionariusz został opracowany przez *Erasmus+: Education and Youth Policy Analysis* – dział Agencji Wykonawczej ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego (EACEA), i krajowe biura sieci (35 krajowych biur Eurydice ⁽³⁾), reprezentujących 32 kraje ⁽⁴⁾). Zebrane dane przedstawiono w rozdziałach 2, 3, 4, 5 i 6 raportu.

Dane i wskaźniki opracowane przez Eurydice mają głównie charakter jakościowy. Odnoszą się do inicjatyw finansowanych przez władze centralne oraz opierają się na informacjach dostępnych na szczeblu centralnym. Nie obejmują na ogół inicjatyw i programów realizowanych na poziomie regionalnym lub lokalnym. Dlatego większość wskaźników jakościowych obejmuje programy zakrojone na szeroką skalę, finansowane ze źródeł publicznych i koordynowane przez władze centralne.

Informacje przedstawione przez biura krajowe Eurydice uzupełniono danymi pochodzącymi z innych źródeł, w tym z raportów z badań, raportów i baz danych opracowanych przez organizacje międzynarodowe (głównie Cedefop i OECD) oraz danymi pochodzącymi z poprzednich raportów opracowanych przez Eurydice. Poza informacjami jakościowymi, w większości rozdziałów zaprezentowano również dane statystyczne pochodzące z przeglądów międzynarodowych. W Rozdziale 1 przedstawiono dane z międzynarodowych badań, takie jak dane Eurostatu pochodzące z „Badania aktywności ekonomicznej ludności w Europie” (*EU Labour Force Survey (EU LFS)*), „Badania dotyczącego edukacji dorosłych” (*Adult Education Survey (AES)*) i dane statystyczne nt. społeczeństwa informacyjnego (ISOC). Przedstawiono tam również dane pochodzące z „Badania kompetencji osób dorosłych” (PIAAC) przeprowadzonego przez OECD.

Dział *Erasmus+: Education and Youth Policy Analysis* (patrz powyżej) był odpowiedzialny za opracowanie niniejszego raportu. Projekt raportu został przedstawiony krajowym biuram Eurydice do zatwierdzenia w październiku 2014 r. Rokiem referencyjnym dla większości danych jakościowych jest rok szkolny/akademicki 2013/14.

Wszystkie osoby, które wniosły wkład w opracowanie niniejszego raportu zostały wymienione na końcu publikacji.

⁽³⁾ Liczba krajowych biur jest wyższa niż liczba krajów. W Belgii działają trzy biura Eurydice (we Wspólnocie Francuskiej, we Wspólnocie Flamandzkiej i we Wspólnocie Niemieckojęzycznej). W Wielkiej Brytanii działają dwa biura (jedno dla Anglii, Walii i Irlandii Północnej i jedno dla Szkocji).

⁽⁴⁾ Wszystkie państwa członkowskie UE oraz Islandia, Liechtenstein, Norwegia i Turcja.

ROZDZIAŁ 1: WSKAŹNIKI KONTEKSTOWE

W rozdziale tym przedstawiono zestaw wskaźników, które stanowią kontekst dla niniejszego raportu. W pierwszym ustępie zaprezentowano dane dot. kapitału ludzkiego w Europie, z uwzględnieniem przeglądu poziomu wykształcenia oraz umiejętności i kompetencji populacji dorosłych w Europie. W drugim ustępie przedstawiono dane nt. uczestnictwa dorosłych w uczeniu się przez całe życie, gdzie najpierw zamieszczono ogólne dane statystyczne, a następnie omówiono różnice w zakresie poziomu wykształcenia, wieku, statusu zatrudnienia, kategorii zawodowej, statusu migranckiego i poziomu umiejętności. Analiza opiera się na danych Eurostatu z Badania aktywności ekonomicznej ludności w Europie (*Labour Force Survey (EU LFS)*), Badania dotyczącego edukacji dorosłych (*Adult Education Survey (AES)*) i danych statystycznych nt. społeczeństwa informacyjnego (ISOC). Wykorzystano również dane z Badania kompetencji osób dorosłych OECD (PIAAC).

1.1. Kapitał ludzki w Europie

1.1.1. Poziom wykształcenia populacji dorosłych w Europie

Poziom wykształcenia populacji dorosłych jest szeroko stosowany jako zmienna zastępcza dla wiedzy i umiejętności dostępnych w danej gospodarce. Wskaźnik oblicza się poprzez zmierzenie poziomów edukacji formalnej ukończonej przez populację dorosłych.

Zgodnie z wynikami Badania aktywności ekonomicznej ludności w Europie (EU *Labour Force Survey (EU LFS)*), około 75% dorosłych (w wieku 25-64 lata) w Europie ukończyło edukację przynajmniej na poziomie szkolnictwa średniego I stopnia⁽¹⁾. Oznacza to, że dorośli o poziomie wykształcenia poniżej szkoły średniej II stopnia stanowią około jedną czwartą populacji dorosłych w Europie (patrz Rysunek 1.1). Łącznie jest to ok. 70 milionów dorosłych osób w UE.

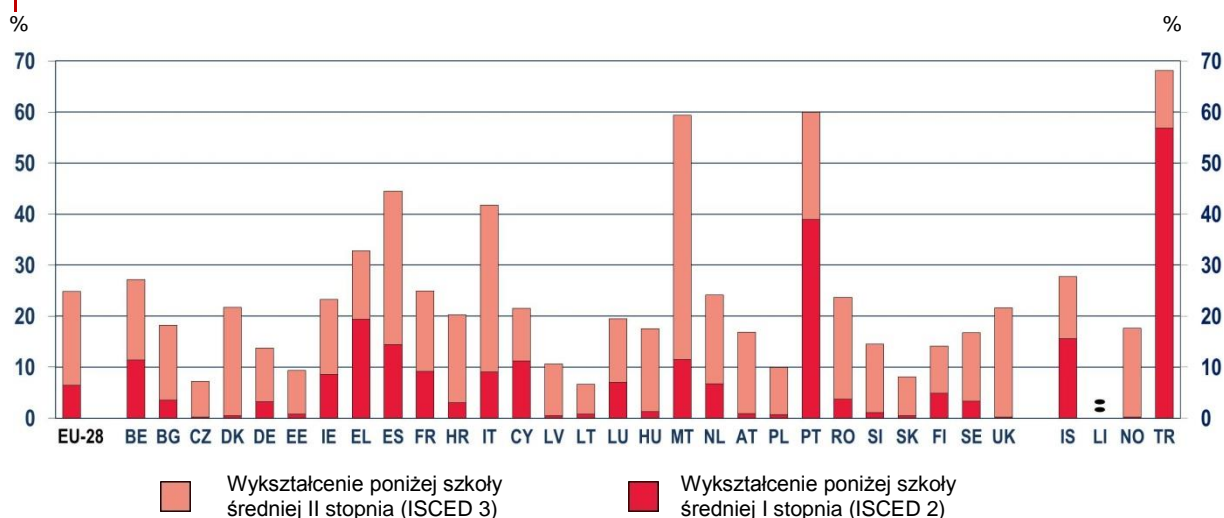
Pomiędzy poszczególnymi krajami występują duże różnice w zakresie odsetka populacji dorosłych z wykształceniem poniżej poziomu szkoły średniej II stopnia. W Republice Czeskiej, Estonii, na Litwie, w Polsce i Słowacji, odsetek ten nie przekracza 10%. Również relatywnie niski odsetek, pomiędzy 10% a 20%, występuje w Bułgarii, Niemczech, na Łotwie, Węgrzech, w Austrii, Słowenii i w trzech krajach skandynawskich: w Finlandii, Szwecji i Norwegii. Natomiast dorośli bez wykształcenia na poziomie szkolnictwa średniego II stopnia stanowią około 40% populacji w wieku 25-64 lata w Hiszpanii i Włoszech, około 60% na Malcie i w Portugalii, i niemal 70% w Turcji.

Warto tu wspomnieć, że kategoria dorosłych o niskim poziomie wykształcenia obejmuje osoby, które porzuciły kształcenie wstępne przed ukończeniem edukacji na poziomie szkoły średniej I stopnia. Tak niski poziom osiągnąć ma ok. 6,5% dorosłych w Unii Europejskiej (patrz Rysunek 1.1), czyli około 20 milionów ludzi.

W kilkunastu krajach (Republika Czeska, Dania, Estonia, Łotwa, Litwa, Węgry, Austria, Polska, Słowenia, Słowacja, Wielka Brytania i Norwegia), odsetek populacji dorosłych, którzy nie ukończyli szkoły średniej I stopnia nie przekracza 2%. W Bułgarii, Niemczech, Chorwacji, Rumunii i Szwecji również jest relatywnie niski i wynosi ok. 3% - 4%. Portugalia i Turcja znajdują się na drugim końcu spektrum; w Portugalii około 39% dorosłych nie ukończyło szkoły średniej I stopnia, a w Turcji odsetek ten wynosi ok. 57%. Belgia, Grecja, Hiszpania, Cypr, Malta i Islandia to kraje o relatywnie niskim odsetku populacji dorosłych, którzy nie ukończyli szkoły średniej I stopnia (pomiędzy 10% a 20%).

⁽¹⁾ Ukończenie edukacji na poziomie szkoły średniej II stopnia jest obecnie uważane za podstawowy wymóg wejścia na rynek pracy i utrzymania zatrudnienia. Polityka europejska w tym zakresie głównie koncentruje się na młodzieży i młodych dorosłych oraz na koncepcji wczesnego kończenia nauki (ang. *'early school leaving' (ESL)*) lub wczesnego kończenia edukacji i szkoleń (ang. *'early leaving from education and training' (ELET)*), co rozumie się jako kończenie edukacji lub wstępnego szkolenia przed ukończeniem szkolnictwa średniego II stopnia. Zagadnienie to wymienione jest w wielu kluczowych dokumentach określających politykę. Aby zapoznać się ze szczegółami, patrz http://ec.europa.eu/education/policy/school/early-school-leavers_en.htm (dostęp 29 stycznia 2015).

Rysunek 1.1: Dorosli (25-64 lata) z wykształceniem poniżej poziomu szkoły średniej II lub I stopnia (%), 2013



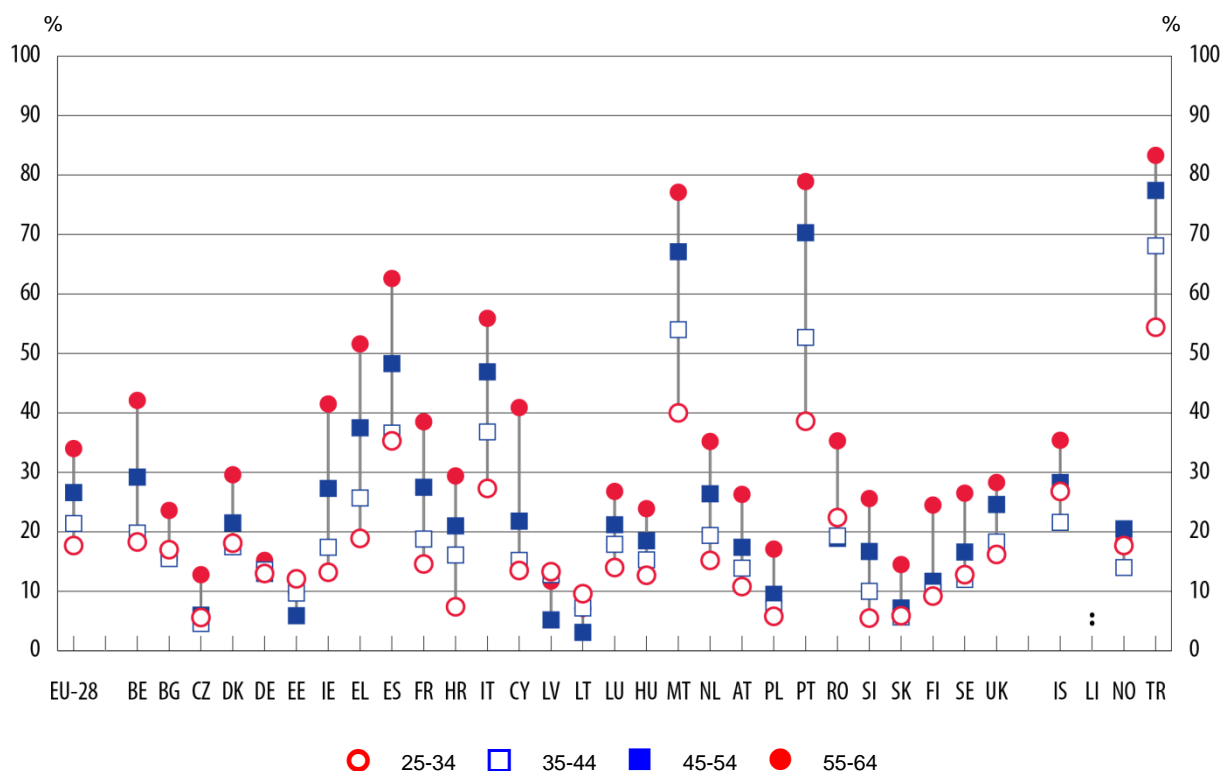
%	EU-28	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	
Poniżej ISCED 3	24,8	27,2	18,2	7,2	21,7	13,7	9,4	23,3	32,8	44,5	24,9	20,3	41,8	21,5	10,6	6,6	19,5	
Poniżej ISCED 2	6,5	11,4	3,5	0,2	0,5	3,3	0,8	8,6	19,4	14,4	9,2	3,0	9,1	11,2	0,6	0,8	7,0	
		HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK		IS	LI	NO	TR
Poniżej ISCED 3		17,5	59,4	24,2	16,9	9,9	60,0	23,7	14,5	8,1	14,1	16,8	21,6		27,8	:	17,6	68,1
Poniżej ISCED 2		1,3	11,5	6,8	0,9	0,7	38,9	3,7	1,1	0,5	4,9	3,3	0,3		15,6	:	0,2	56,9

Źródło: Eurostat (EU LFS). Dane nt. populacji dorosłych z wykształceniem poniżej poziomu ISCED 3: Kod danych online: *edat_lfs_9903* (dane pobrane we wrześniu 2014); dane nt. populacji dorosłych z wykształceniem poniżej poziomu ISCED 2: pobrane i obliczone przez Eurostat.

Dane z badania LFS wskazują również, że młodzi dorośli rzadziej mają niski poziom wykształcenia niż ma to miejsce w przypadku starszej populacji. Jak wykazano na Rysunku 1.2, w znakomitej większości krajów kolejne pokolenia, poczynając od osób urodzonych około 1950 r., miały coraz większy dostęp do możliwości kształcenia. Dlatego niski poziom wykształcenia częściej spotyka się wśród starszych pokoleń. Podczas gdy około 18% populacji dorosłych w wieku 25-34 lata posiada wykształcenie poniżej szkoły średniej II stopnia, to odsetek takich osób w wieku 45-54 lata wynosi już ok. 27%, a w wieku 55 – 64 lata aż 34%..

Dane nt. poszczególnych krajów pokazują, że w kilkunastu z nich (Belgia, Irlandia, Grecja, Hiszpania, Francja, Chorwacja, Włochy, Cypr, Malta, Portugalia, Słowenia i Turcja) odnotowano szczególnie duży wzrost poziomu wykształcenia (różnica wynosząca ponad 20 punktów procentowych w grupie wiekowej 25-34 lata i 55-64 lata). Podczas gdy w niektórych z tych krajów, szczególnie w kilku krajach Europy południowej, nadal można zaobserwować wysoki odsetek dorosłych bez wykształcenia na poziomie szkoły średniej II stopnia, dane wskazują na poprawę sytuacji w zakresie możliwości kształcenia.

Rysunek 1.2: Dorośli z wykształceniem poniżej poziomu szkoły średniej II stopnia wg grupy wiekowej (%), 2013



%	EU-28	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU
25-34	17,7	18,3	17,0	5,6	18,1	13,0	12,1	13,2	18,9	35,3	14,6	7,4	27,3	13,5	13,3	9,6	14,0
35-44	21,4	19,8	15,5	4,6	17,5	13,6	9,7	17,4	25,7	36,6	18,8	16,1	36,8	15,2	12,8	7,2	17,9
45-54	26,6	29,2	16,5	6,0	21,5	13,0	5,9	27,3	37,5	48,3	27,5	21,0	46,9	21,8	5,2	3,1	21,2
55-64	34,0	42,1	23,6	12,8	29,6	15,2	9,8	41,5	51,6	62,6	38,5	29,4	55,9	40,9	11,7	7,1	26,8
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR	
25-34	12,7	40,0	15,2	10,8	5,8	38,6	22,4	5,5	5,9	9,2	12,8	16,2	26,8	:	17,7	54,4	
35-44	15,3	54,0	19,4	13,9	7,1	52,7	19,3	10,0	5,7	9,9	12,0	18,3	21,6	:	14,0	68,1	
45-54	18,5	67,1	26,4	17,4	9,5	70,3	18,9	16,7	7,2	11,7	16,6	24,6	28,3	:	20,5	77,4	
55-64	23,9	77,1	35,2	26,3	17,1	78,9	35,3	25,6	14,5	24,5	26,5	28,3	35,4	:	18,5	83,3	

Źródło: Eurostat (EU LFS). Kod danych online: *edat_lfs_9903* (dane pobrane w listopadzie 2014 r.).

Profil edukacyjny populacji imigrantów to kolejny ważny aspekt, jaki należy wziąć pod uwagę. Choć nie zilustrowano tego w formie Rysunku, dane z badania LFS wykazują, że we wszystkich krajach UE osoby urodzone poza krajem zamieszkania (cudzoziemcy) częściej mają niski poziom wykształcenia (tj. poniżej szkoły średniej II stopnia) niż pozostali przedstawiciele populacji dorosłych (34% w porównaniu do 24,8% w 2013 r.)⁽²⁾. Problem ten jest szczególnie widoczny w krajach Europy południowej (Grecja, Hiszpania, Włochy, Malta i Portugalia) i we Francji, gdzie ponad 40% mieszkańców urodzonych za granicą nie ukończyło szkoły średniej II stopnia. We wszystkich tych krajach cudzoziemcy stanowią znaczący procent łącznej populacji dorosłych.

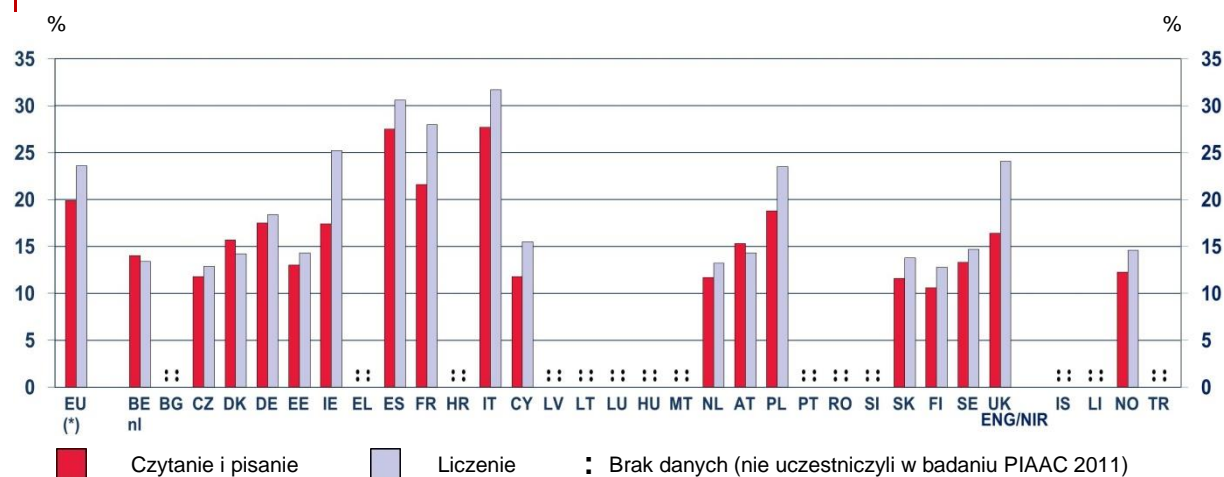
⁽²⁾ Aby zapoznać się ze szczegółami, patrz strona internetowa Eurostatu, kod online: *edat_lfs_9912* (dostęp 28 października 2014).

1.1.2. Umiejętności i kompetencje populacji dorosłych

Chociaż poziom wykształcenia stanowi ważny wskaźnik kapitału ludzkiego w społeczeństwie, nie zawsze jest właściwą zmienną zastępczą do celów mierzenia umiejętności w różnych kontekstach. Szczególnie umiejętności nabyte w ramach systemu edukacji mogą stać się przestarzałe, jeśli nie będą rozwijane, lub w sytuacji odwrotnej, osoby o niskim poziomie edukacji formalnej mogą zdobyć wiele umiejętności dzięki zróżnicowanym doświadczeniom życiowym i zawodowym. Ponadto ten sam poziom wykształcenia może być powiązany z różnymi poziomami umiejętności w różnych krajach. W tym kontekście Badanie kompetencji osób dorosłych OECD (PIAAC), w ramach którego dokonano bezpośredniej oceny poziomu umiejętności w populacji dorosłych (16-65 lat), zapewnia nową perspektywę dla porównywalności kapitału ludzkiego w poszczególnych krajach. W badaniu mierzy się umiejętności czytania, pisania i liczenia, oraz rozwiązywania problemów w środowiskach o wysokim nasyceniu techniką. W pierwszej turze badania, poza 17 państwami członkowskimi UE, udział brały kraje spoza UE (aby uzyskać informacje nt. uczestniczących krajów, patrz Rozdział 2, Rysunek 2.2).

Dane pokazują (patrz Rysunek 1.3), że średnio, w 17 krajach UE biorących udział w badaniu, 19,9% i 23,6% dorosłych ma niski poziom osiągnięć w zakresie umiejętności czytania i pisania oraz liczenia.

Rysunek 1.3: Dorośli (16-65 lat) o niskim poziomie umiejętności czytania i pisania oraz liczenia (%), 2012



%	EU (*)	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU
Umiejętność czytania i pisania	19,9	14,0	:	11,8	15,7	17,5	13,0	17,4	:	27,5	21,6	:	27,7	11,8	:	:	:
Umiejętność liczenia	23,6	13,4	:	12,9	14,2	18,4	14,3	25,2	:	30,6	28,0	:	31,7	15,5	:	:	:
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/NIR	IS	LI	NO	TR	
Umiejętność czytania i pisania	:	:	11,7	15,3	18,8	:	:	:	11,6	10,6	13,3	16,4	:	:	12,3	:	
Umiejętność liczenia	:	:	13,2	14,3	23,5	:	:	:	13,8	12,8	14,7	24,1	:	:	14,6	:	

Źródło: OECD (PIAAC).

Objaśnienia

EU (*): Uśrednione dane dla 17 państw członkowskich UE uczestniczących w badaniu.

W ramach badania PIAAC, umiejętności dorosłych zostały ocenione wg 5-stopniowej skali. Dane przedstawione na Rysunku odnoszą się do dorosłych, którzy osiągnęli co najwyżej poziom 1 (tj. poziom 1 i poniżej).

Patrząc na sytuację w poszczególnych krajach, Włochy i Hiszpania wydają się mieć najwyższy odsetek dorosłych o niskim poziomie umiejętności w zakresie czytania, pisania i liczenia. Niski poziom umiejętności czytania i pisania dotyka około 28% dorosłych, a niski poziom umiejętności liczenia to problem około 30% dorosłych. Na drugim końcu spektrum znajduje się Finlandia, gdzie w populacji dorosłych odnotowuje się najniższy odsetek osób o niskim poziomie umiejętności w zakresie czytania, pisania i liczenia w porównaniu do pozostałych krajów UE uczestniczących w badaniu. W Finlandii niski poziom umiejętności w zakresie czytania i pisania oraz liczenia dotyka odpowiednio 10,6% i 12,8% populacji dorosłych. W kilku innych krajach odnotowano podobne wyniki w zakresie umiejętności w zakresie czytania, pisania i liczenia - są to Republika Czeska, Holandia i Słowacja.

Dane nt. umiejętności czytania, pisania i liczenia dorosłych (patrz Rysunek 1.3) na ogół są zgodne z danymi nt. poziomu wykształcenia populacji dorosłych (patrz Rysunek 1.1). Szczególnie w Hiszpanii i Włoszech odnotowuje się wysoki odsetek dorosłych o niskim poziomie umiejętności czytania, pisania i liczenia, i jednocześnie wysoki odsetek osób w populacji dorosłych posiadających kwalifikacje poniżej poziomu szkolnictwa średniego II stopnia. Natomiast Republika Czeska i Słowacja to kraje z najniższym odsetkiem dorosłych mających kwalifikacje poniżej poziomu szkoły średniej II stopnia (mniej niż 10%) i z relatywnie niskim odsetkiem dorosłych o niskim poziomie umiejętności czytania, pisania i liczenia. Te dwa zestawy danych jednak nie zawsze są spójne. Na przykład w Polsce tylko około 10% dorosłych nie ukończyło edukacji na poziomie szkolnictwa średniego II stopnia, natomiast 18,8% ma niski poziom umiejętności czytania i pisania, a 23,5% ma niski poziom umiejętności liczenia. Ponadto dane powinny być interpretowane z dużą dozą ostrożności, nawet w przypadku krajów, w których dane przedstawione na Rysunku 1.1 i 1.3 są spójne. Wyniki badania PIAAC pokazują, że dorośli o tym samym poziomie wykształcenia w jednym kraju mają bardzo zróżnicowane poziomy podstawowych umiejętności. Innymi słowy, wśród dorosłych z niskim poziomem edukacji formalnej, znaczący procent ma umiejętności na poziomie, jaki może być wymagany od osób o wyższym poziomie wykształcenia. Jednocześnie dorośli o niskim poziomie umiejętności czytania, pisania i liczenia również znajdują się w grupie osób o relatywnie wysokim poziomie wykształcenia⁽³⁾. To pokazuje, że nie ma jednoznacznego związku pomiędzy formalnym poziomem edukacji a umiejętnościami. Niemniej jednak istnieje ścisły związek pomiędzy poziomem wykształcenia a poziomem umiejętności pod tym względem, że niski poziom wykształcenia wiąże się z większym prawdopodobieństwem posiadania niskiego poziomu podstawowych umiejętności.

Analizując podstawowe umiejętności populacji imigrantów, wyniki badania PIAAC pokazują, że w większości krajów w przypadku cudzoziemców umiejętności czytania, pisania i liczenia są na znacznie niższym poziomie niż umiejętności osób urodzonych w kraju. Niemniej jednak takie wyniki częściowo wynikają z faktu, że ocena kompetencji ma miejsce w języku danego kraju, tak więc użytkownicy innych języków mogą doświadczać bariery językowej podczas testu. W ich przypadku badanie PIAAC może być traktowane jako badanie kompetencji w języku kraju zamieszkania. Analizując wyniki poszczególnych krajów UE uczestniczących w badaniu i Norwegii, najniższy średni poziom biegłości w czytaniu i pisaniu dorosłych cudzoziemców odnotowano we Włoszech, a następnie we Francji, Hiszpanii i Szwecji (OECD 2013a, str. 126). Największe różnice w poziomie umiejętności czytania i pisania pomiędzy dorosłymi cudzoziemcami a dorosłymi osobami urodzonymi w kraju odnotowano w Szwecji, a następnie w Finlandii. Różnice te wydają się być skutkiem bardzo niskich średnich ocen uzyskanych przez niedawno przybyłych imigrantów. Inne kraje, w których odnotowano rozbieżności powyżej średniego poziomu to Holandia, Norwegia, Dania, Wspólnota Flamandzka w Belgii i Niemcy (ibid., str. 127).

Poza umiejętnościami czytania, pisania i liczenia, w badaniu kompetencji osób dorosłych (PIAAC) oceniano również umiejętności dorosłych w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK), a szczególnie umiejętności dorosłych w zakresie rozwiązywania problemów w środowiskach o wysokim nasyceniu techniką. Wyniki pokazują, że około 27% dorosłych w krajach UE uczestniczących w badaniu⁽⁴⁾ ma bardzo niskie umiejętności tego typu. W tej grupie 14% potrafi zrealizować jedynie bardzo proste zadania w środowiskach o wysokim nasyceniu techniką, a dalsze 13% nie posiada żadnych umiejętności w zakresie obsługi komputera, lub też ich umiejętności są na tak niskim poziomie, że nie byli oni w stanie wziąć udziału w badaniu prowadzonym przy użyciu komputera (Komisja Europejska, 2014a).

Eurostat Information Society Statistics (ISOC) również przedstawia informacje nt. umiejętności obsługi komputera w populacji dorosłych w Europie. Dane te pokazują (patrz Rysunek 1.4), że średnio we wszystkich krajach UE 30% dorosłych (25-64 lata) albo nigdy nie używało komputera, albo nie

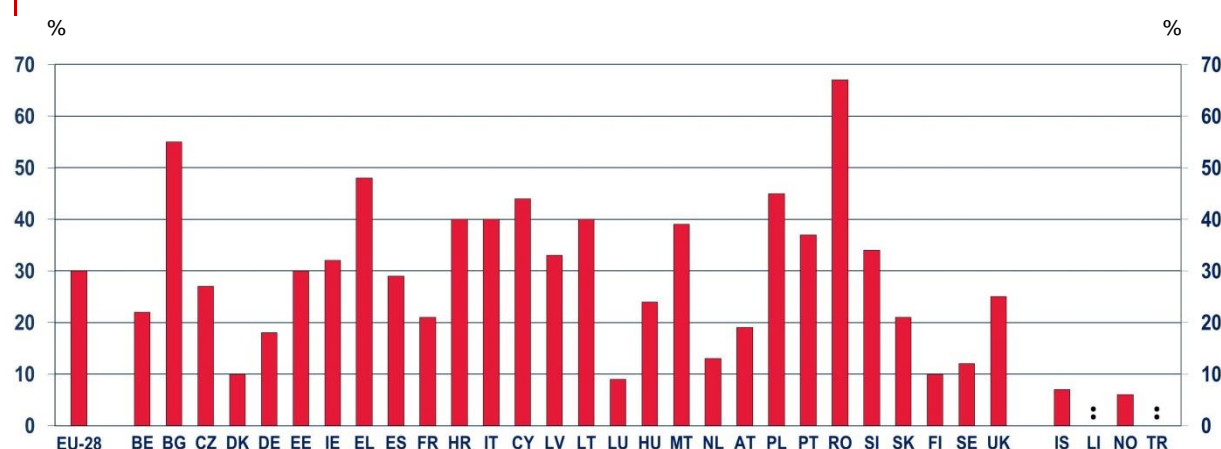
⁽³⁾ Aby uzyskać dalsze informacje, patrz tabele online dot. OECD, 2013a dostępne pod adresem: <http://www.oecd.org/site/piaac/chapter3thesocio-demographicdistributionofkeyinformation-processingskills.htm>, Tabela A3.10 (L) (dostęp 7 listopada 2014).

⁽⁴⁾ Ten moduł został wybrany tylko przez 13 państw członkowskich lub regionów w UE: Wspólnota Flamandzka w Belgii, Republika Czeska, Dania, Niemcy, Estonia, Irlandia, Holandia, Austria, Polska, Słowacja, Finlandia, Szwecja i Wielka Brytania (Anglia i Irlandia Północna).

wykonywało żadnych zadań wymienionych w badaniu, które to zadania obejmowały niektóre podstawowe operacje w zakresie TIK (aby zapoznać się ze szczegółami, patrz Objaśnienie do Rysunku 1.4).

Uśrednione dane nie pokazują ogromnych różnic pomiędzy poszczególnymi krajami. W Rumunii i Bułgarii odnotowano najwyższy odsetek dorosłych (odpowiednio 67% i 55%), którzy nigdy nie używali komputera, ani nie wykonywali żadnych zadań wymienionych w badaniu. Na drugim końcu spektrum znajduje się Luksemburg i cztery kraje skandynawskie (Dania, Finlandia, Islandia i Norwegia), gdzie w tej kategorii znajduje się jedynie ok. 10% dorosłych. Dane te w pewnym stopniu są zgodne z wynikami badania PIAAC, z którego wynika, że w krajach skandynawskich (Dania, Finlandia, Szwecja i Norwegia) i w Holandii występuje niższy odsetek dorosłych o niskim poziomie umiejętności obsługi komputera niż w innych krajach UE, które uczestniczyły w badaniu PIAAC.

Rysunek 1.4: Dorośli (25-64 lata), którzy nigdy nie używali komputera, ani nie przeprowadzili żadnych operacji TIK wymienionych w badaniu (%), 2012



EU-28	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU
30	22	55	27	10	18	30	32	48	29	21	40	40	44	33	40	9
HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR	
24	39	13	19	45	37	67	34	21	10	12	25	7	:	6	:	

Źródło: Eurostat (ISOC). Kod danych online: *isoc_sk_cskl_i* (dane pobrane we wrześniu 2014).

Objaśnienie

Dane dotyczą osób w wieku 25-64 lata, które nigdy nie używały komputera, ani nie przeprowadziły żadnych z operacji TIK wymienionych w badaniu. Operacje te obejmowały: używanie myszki, aby uruchomić programy, takie jak przeglądarka internetowa lub procesor tekstów; kopiowanie lub przenoszenie pliku lub folderu; używanie narzędzia kopiuj lub wytnij i wklej, aby powielić lub przenosić informacje na ekranie; stosowanie podstawowych formuł arytmetycznych, aby dodawać, odejmować, mnożyć lub dzielić dane liczbowe w arkuszu kalkulacyjnym; kompresowanie plików; pisanie programu komputerowego z użyciem specjalistycznego języka programowania; podłączanie i instalowanie nowych urządzeń, np. drukarki lub modemu; podłączenie komputera do sieci lokalnej; wykrywanie i rozwiązywanie problemów z komputerem (np. komputer działa powoli).

Dane z badania ISOC 2011 pokazują również, że 45% dorosłych (w wieku 25-64 lata) w UE uważa, że posiadane przez nich umiejętności komputerowe lub internetowe okazałyby się niewystarczające, gdyby szukali pracy lub chcieliby zmienić pracę w ciągu roku ⁽⁵⁾.

1.2. Uczestnictwo dorosłych w uczeniu się przez całe życie

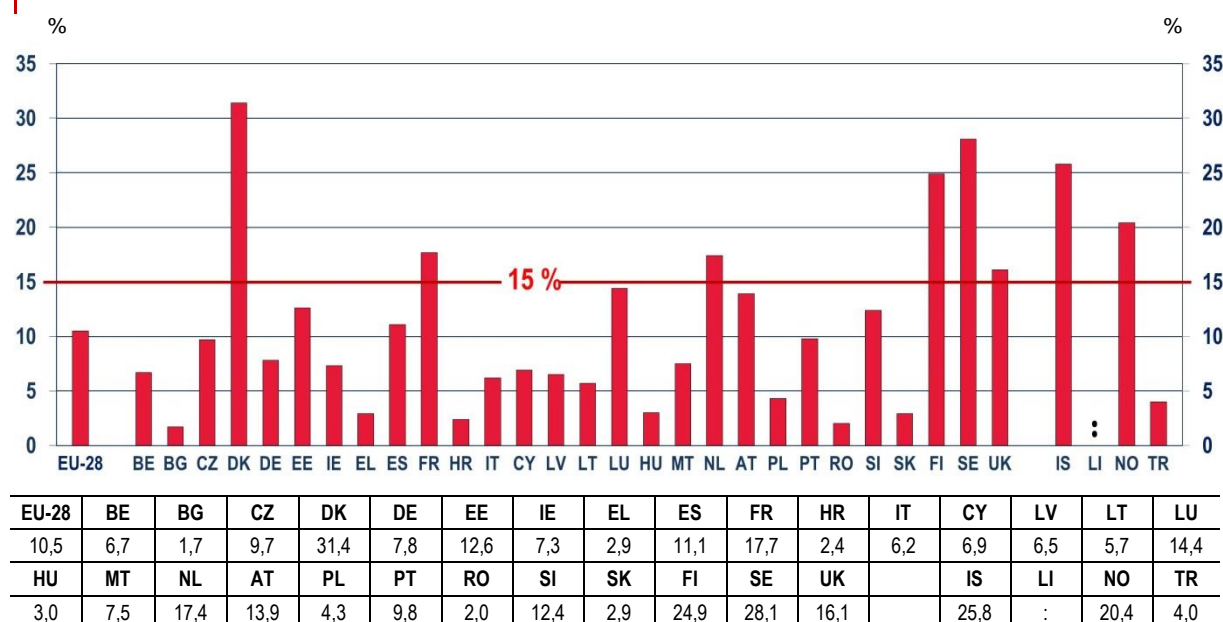
Trzy badania ankietowe koordynowane przez Eurostat na poziomie europejskim zapewniają dane umożliwiające ewaluację uczestnictwa dorosłych w edukacji i szkoleniach. Są to: Badanie aktywności ekonomicznej ludności w Europie (*Labour Force Survey* (EU LFS)), Badanie dotyczące edukacji

⁽⁵⁾ Aby zapoznać się ze szczegółami, patrz strona internetowa Eurostatu, kod online: *isoc_sk_cskl_i* (dostęp 28 października 2014).

dorosłych (*Adult Education Survey (AES)*) i Badanie ustawicznego szkolenia zawodowego (*Continuing Vocational Training Survey (CVTS)*). Ostatnie badanie koncentruje się na ustawicznym kształceniu i szkoleniach pracowników wykorzystując przedsiębiorstwa jako teren badania, natomiast dwa pierwsze zapewniają bardziej ogólne dane nt. uczestnictwa dorosłych w uczeniu się przez całe życie. Ogólne dane nt. uczenia się przez całe życie są przedmiotem niniejszego podrozdziału; są one uzupełnione o dane nt. uczestnictwa dorosłych w edukacji i szkoleniach uzyskane na podstawie Badania kompetencji osób dorosłych OECD (PIAAC).

Badanie aktywności ekonomicznej ludności w Europie (EU LFS) stanowi źródło danych dla europejskiego wskaźnika dot. uczestnictwa dorosłych w uczeniu się przez całe życie. Wskaźnik referencyjny uczestnictwa na poziomie 15% został ustalony w 2009 r. ⁽⁶⁾ i powinien zostać osiągnięty do 2020 r. Wg danych z badania EU LFS, w 2013 r. 10,5% populacji dorosłych w Europie (25-64 lata) uczestniczyło w formalnej lub pozaformalnej edukacji i szkoleniach w okresie czterech tygodni poprzedzających badanie (patrz Rysunek 1.5).

Rysunek 1.5: Dorośli (25-64 lata) uczestniczący w edukacji i szkoleniach w okresie czterech tygodni poprzedzających badanie (%), 2013



Źródło: Eurostat (EU LFS). Kod danych online: *trng_lfse_01* (dane pobrane we wrześniu 2014 r.).

Badanie EU LFS wskazuje na znaczące różnice pomiędzy poszczególnymi krajami. Najwięcej dorosłych uczestniczyło w edukacji i szkoleniach w okresie czterech tygodni poprzedzających badanie w Danii (31,4%) i Szwecji, gdzie odsetek wyniósł 28,1%. Odsetek był wysoki również w Finlandii i Islandii, gdzie jeden na czterech dorosłych uczestniczył w zajęciach edukacyjnych. Francja, Luksemburg, Holandia, Austria, Wielka Brytania i Norwegia to kraje, w których odsetek wyniósł około 15% (wskaźnik referencyjny UE na rok 2020). Natomiast poziom uczestnictwa jest bardzo niski w Chorwacji, na Węgrzech, w Polsce, Rumunii, Słowacji i Turcji i wynosi od 2% do 4,3%. Najniższy poziom uczestnictwa odnotowano w Bułgarii i jest to 1,7%.

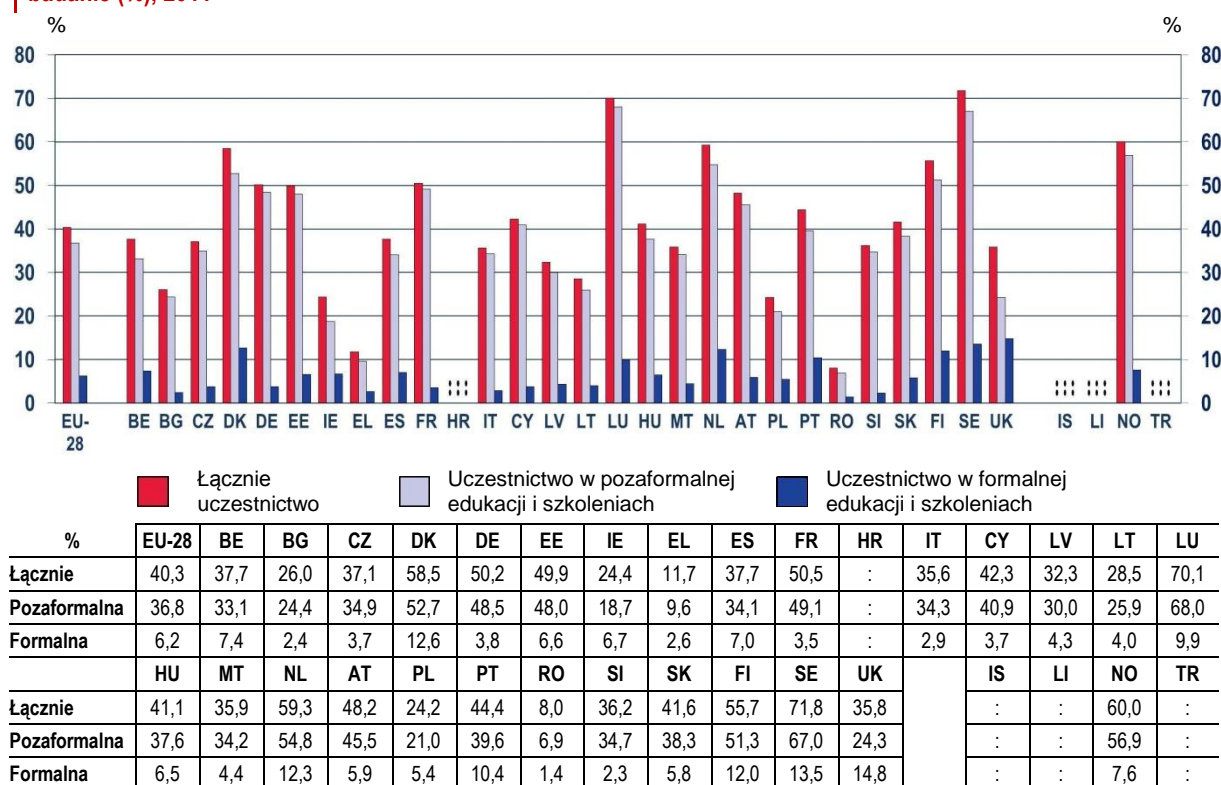
Badanie dotyczące edukacji dorosłych (AES) zapewnia kolejne podejście do analizy uczestnictwa dorosłych w uczeniu się przez całe życie. W przeciwieństwie do badania EU LFS, badanie AES zostało zaprojektowane wyłącznie w celu przeprowadzenia oceny uczestnictwa dorosłych w edukacji i szkoleniach. Dlatego zapewnia bardziej szczegółowe informacje nt. zajęć edukacyjnych, w jakich uczestniczą dorośli słuchacze (np. zajęcia nieuwzględnione w UE LFS, takie jak szkolenia w miejscu pracy). Kolejna istotna

⁽⁶⁾ Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia (ET 2020), Dz.U. C 119, 28.5.2009.

różnica pomiędzy badaniem AES a EU LFS to fakt, że okresem referencyjnym dla badania AES jest 12 miesięcy, a w przypadku UE LFS są to tylko cztery tygodnie poprzedzające badanie. Różnica w okresie referencyjnym może stanowić główne wyjaśnienie znaczących różnic w rezultatach obu badań.

Dane z badania AES pokazują, że w 2011 r. 40,3% dorosłych Europejczyków w wieku 25-64 lata uczestniczyło w formalnym lub pozaformalnym kształceniu w okresie 12 miesięcy poprzedzających badanie (patrz Rysunek 1.6). Z tego Rysunku wynika również, że dorośli częściej uczestniczą w pozaformalnych zajęciach edukacyjnych niż w formalnej edukacji i szkoleniach. Zainteresowanie pozaformalną edukacją jest niemal sześć razy większe niż edukacją formalną (36,8% w porównaniu do 6,2%).

Rysunek 1.6: Dorośli (25-64 lata) uczestniczący w edukacji i szkoleniach w okresie 12 miesięcy poprzedzających badanie (%), 2011



Źródło: Eurostat (AES). Kod danych online: *trng_aes_100* (dane pobrane we wrześniu 2014).

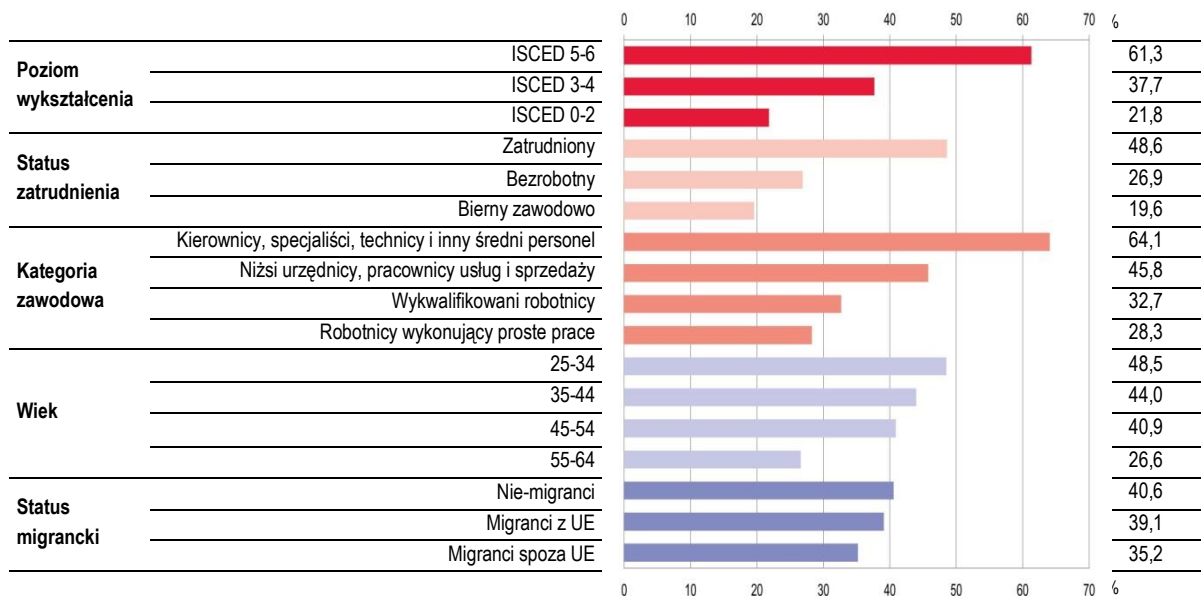
Objaśnienie

EU-28: Dane szacunkowe.

Uczestnictwo dorosłych w edukacji i szkoleniach jest nierówno rozłożone w poszczególnych krajach. W 2011 r. najniższy poziom odnotowano w Rumunii (8%) i Grecji (11,7%). Natomiast w Szwecji i Luksemburgu odnotowano najwyższe odsetki dorosłych uczestniczących w edukacji i szkoleniach (odpowiednio 71,8% i 70,1%). Kolejne kraje z wysokim poziomem uczestnictwa to Dania, Niemcy, Francja, Holandia, Finlandia i Norwegia, gdzie odsetek uczestniczących wynosi od 50% do 60%. We wszystkich krajach, gdzie odnotowano ogólnie wysoki poziom uczestnictwa, uczestnictwo w pozaformalnej edukacji i szkoleniach również było na wysokim poziomie (od 48,5% w Niemczech do 68% w Luksemburgu). Z kolei w Rumunii i Grecji odnotowano najniższe zainteresowanie pozaformalną edukacją i szkoleniami (odpowiednio 6,9% i 9,6%). Co się tyczy formalnej edukacji i szkoleń, najniższy poziom uczestnictwa – poniżej 3% – zaobserwowano w Bułgarii, Grecji, Włoszech, Rumunii i Słowenii. Na drugim końcu spektrum jest Dania, Holandia, Finlandia, Szwecja i Wielka Brytania, gdzie uczestnictwo w edukacji formalnej wynosi od 12,3% do 14,8%.

Badanie AES wykazuje duże rozbieżności w poziomie uczestnictwa poszczególnych kategorii dorosłych w uczeniu się przez całe życie. Badanie wskazuje na kilka czynników determinujących poziomy uczestnictwa, szczególnie jest to poziom wykształcenia, status zatrudnienia, kategoria zawodowa i wiek (patrz Rysunek 1.7).

Rysunek 1.7: Dorośli (25-64 lata) uczestniczący w edukacji i szkoleniach w okresie 12 miesięcy poprzedzających badanie wg poziomu wykształcenia, statusu zatrudnienia, kategorii zawodowej, wieku i statusu migranckiego (%), 2011



Źródło: Eurostat (AES). Kod danych online: *trng_aes_101*, *trng_aes_102*, *trng_aes_103*, *trng_aes_104* (dane pobrane we wrześniu 2014). Dane nt. uczestnictwa wg statusu migranckiego pobrane i obliczone przez Eurostat.

Objaśnienie

Rysunek odnosi się do szacowanego średniego uczestnictwa w UE.

Dane nt. uczestnictwa wg poziomu wykształcenia wykazują, że podczas gdy 61,3% dorosłych, którzy ukończyli szkołę wyższą uczestniczy w edukacji i szkoleniach, to wśród tych, którzy mają kwalifikacje na poziomie szkoły średniej II stopnia odsetek ten wynosi 37,7%; a wśród tych, którzy ukończyli co najwyżej szkołę średnią I stopnia poziom uczestnictwa nie przekracza 21,8%. Podobne rozbieżności występują w przypadku statusu zatrudnienia: zatrudnione osoby częściej uczestniczą w edukacji i szkoleniach niż bezrobotni lub bierni zawodowo (poziom uczestnictwa dla tych trzech kategorii wynosi odpowiednio 48,6%, 26,9% i 19,6%). Kategoria zawodowa to kolejna determinanta uczestnictwa w edukacji i szkoleniach. Osoby pracujące w zawodach uważanych za wymagające wyższych umiejętności⁽⁷⁾ częściej uczestniczą w edukacji i szkoleniach niż osoby w zawodach wymagających niższych umiejętności (uczestnictwo na poziomie 64,1% w przypadku kierowników, specjalistów, techników i średniego personelu w porównaniu do 28,3% i 32,7% w przypadku robotników wykonujących proste prace i wykwalifikowanych robotników). Wiek również jest silnym czynnikiem determinującym uczestnictwo w uczeniu się przez całe życie, przy czym znaczący spadek zaangażowania w uczenie się obserwuje się u osób w wieku 55 lat (np. uczestnictwo wynosi 48,5% w grupie wiekowej 25-34 lata w porównaniu do 26,6% w przypadku osób w wieku 55-64 lata). Częściowo można to wyjaśnić obniżoną aktywnością na rynku pracy starszych osób, co implikuje brak doskonalenia zawodowego sponsorowanego przez pracodawców⁽⁸⁾. Bycie cudzoziemcem ma wpływ na uczestnictwo w edukacji i szkoleniach tylko w ograniczonym zakresie, szczególnie w przypadku osób urodzonych w innych państwach członkowskich UE. Średni poziom uczestnictwa obywateli urodzonych w danym kraju wynosi 40,6% w porównaniu do 39,1% w przypadku cudzoziemców z krajów UE i 35,2% w przypadku cudzoziemców urodzonych poza UE.

⁽⁷⁾ Aby zapoznać się ze szczegółowymi informacjami nt. mapowania głównych grup ISCO-08 na poziomy umiejętności, patrz ILO 2012, str. 14.

⁽⁸⁾ Aby zapoznać się ze szczegółami uczestnictwa w działaniach edukacyjnych sponsorowanych przez pracodawców wg grupy wiekowej, patrz strona internetowa Eurostatu, kod online: *trng_aes_121* (dostęp 7 listopada 2014).

Ponadto uczestnictwo dorosłych w edukacji i szkoleniach jest ściśle powiązane z poziomem umiejętności. Badanie kompetencji osób dorosłych (PIAAC) pokazuje, że dorośli o niskim poziomie podstawowych umiejętności rzadziej uczestniczą w edukacji i szkoleniach niż osoby o wyższych kompetencjach. Podczas gdy ta ogólna zasada ma zastosowanie do wszystkich krajów, można zaobserwować interesujące różnice pomiędzy poszczególnymi krajami, jeśli bierze się pod uwagę poziom biegłości w zakresie kompetencji. Na przykład poziom uczestnictwa w edukacji i szkoleniach w okresie 12 miesięcy poprzedzających badanie PIAAC dorosłych posiadających umiejętności czytania i pisania poniżej poziomu 1 (aby zapoznać się ze szczegółami, patrz Objaśnienie do Rysunku 1.3) był zróżnicowany w poszczególnych krajach. Najwyższy poziom uczestnictwa tej grupy w edukacji i szkoleniach odnotowano w Norwegii (50,9%), Szwecji (41,7%), Holandii (40,8%), Danii (38,9%) i Finlandii (36,5%). Natomiast w Słowacji i Polsce uczestnictwo dorosłych posiadających umiejętności czytania i pisania poniżej poziomu 1 było poniżej 7% i 9,8%. Powyższe dane są ściśle powiązane z różnicą w poziomie uczestnictwa osób mających najniższy i najwyższy poziom biegłości. Na przykład w Norwegii, różnica w poziomie uczestnictwa osób mających najniższy i najwyższy poziom biegłości w czytaniu i pisaniu wynosi mniej niż 30 punktów procentowych (50,9% w porównaniu do 77,8%), podczas gdy w niektórych krajach (Niemcy, Estonia, Hiszpania, Austria, Polska i Słowacja) rozbieżność ta wynosi więcej niż 50 punktów procentowych (OECD 2013a, str. 208⁹⁾).

⁹⁾ Aby zapoznać się ze szczegółami, patrz OECD 2013a, kod danych online: <http://dx.doi.org/10.1787/888932902246> (dostęp 7 listopada 2014).

Wnioski

W niniejszym rozdziale dokonano analizy danych związanych z kapitałem ludzkim w Europie i uczestnictwem dorosłych w edukacji i szkoleniach. Rozpoczynając od poziomu wykształcenia populacji dorosłych w Europie wykazano, że około 25% dorosłych w Unii Europejskiej nie uzyskało kwalifikacji na poziomie szkoły średniej II stopnia, co stanowi obecnie poziom edukacji uważany za podstawowy wymóg wejścia na rynek pracy i utrzymania zatrudnienia. Ponadto 6,5% dorosłych nie ukończyło formalnej edukacji na poziomie wyższym niż szkoła podstawowa. Spośród państw UE, w krajach Europy południowej odnotowuje się najniższy poziom wykształcenia dorosłych. Turcja, będąca krajem kandydującym, ma szczególnie wysoki odsetek nisko wykwalifikowanych osób w populacji dorosłych. Dane również wskazują na to, że młodzi dorośli na ogół mają znacznie wyższy poziom wykształcenia niż starsi przedstawiciele populacji. Jednocześnie populacja dorosłych cudzoziemców jest na ogół gorzej wykwalifikowana niż populacja osób urodzonych w kraju.

Dane nt. umiejętności populacji dorosłych pokazują, że w 17 krajach UE, które wzięły udział w pierwszej części Badania kompetencji osób dorosłych (PIAAC), odpowiednio 19,9% i 23,6% dorosłych miało niski poziom umiejętności w zakresie czytania i pisania oraz liczenia. Te dane liczbowe są na ogół spójne z danymi nt. poziomu wykształcenia. Analiza umiejętności dorosłych w zakresie TIK pokazuje, że około 30% dorosłych w UE ma albo bardzo niski poziom, albo w ogóle nie dysponuje umiejętnościami w zakresie TIK. Na podstawie danych Eurostatu można stwierdzić, że w Bułgarii i Rumunii szczególnie wysoki odsetek dorosłych posiada niewystarczające umiejętności w zakresie TIK. Ponadto niemal połowa wszystkich dorosłych obywateli w UE uważa, że ich umiejętności cyfrowe nie spełniają oczekiwań obecnego rynku pracy.

Co się tyczy uczestnictwa dorosłych w uczeniu się przez całe życie, występują duże rozbieżności pomiędzy poszczególnymi krajami. Bez względu na przeprowadzone badanie (tj. Badanie aktywności ekonomicznej ludności w Europie (EU LFS) czy Badanie dotyczące edukacji dorosłych (AES), okazuje się, że w krajach skandynawskich odnotowuje się wyższy poziom uczestnictwa. Na drugim końcu spektrum znajduje się kilka nowych państw członkowskich UE (szczególnie Bułgaria i Rumunia) oraz Grecja, co potwierdzono w obydwu badaniach.

Dane z badania dotyczącego edukacji dorosłych pokazują również, że na uczestnictwo w uczeniu się przez całe życie wpływ ma kilka czynników, szczególnie poziom wykształcenia, status zatrudnienia, kategoria zawodowa, wiek i umiejętności. Dokładniej, wrażliwe kategorie osób, tj. osób o niskim poziomie kwalifikacji, pracujących w zawodach niewymagających kwalifikacji, bezrobotnych i osób biernych zawodowo, osób starszych i o najniższym poziomie kwalifikacji, rzadziej uczestniczą w edukacji i szkoleniach niż inne kategorie dorosłych. Powyższe stanowi wyzwanie dla europejskich systemów edukacji, ponieważ dorośli, którzy najbardziej potrzebują edukacji i szkoleń wydają się mieć najbardziej ograniczony dostęp do nauki.

ROZDZIAŁ 2: ZOBOWIĄZANIA POLITYCZNE

W Rozdziale 1 wykazano, że nie wszystkie grupy dorosłych są w stanie w równym stopniu korzystać z możliwości edukacji i szkolenia. Międzynarodowe badania wskazują na kilka czynników mających wpływ na uczestnictwo dorosłych w uczeniu się przez całe życie, wśród których szczególnie ważne są poziom wykształcenia, status na rynku pracy, kategoria zawodowa, wiek i umiejętności, o czym wspominają już dokumenty oficjalne UE. Na przykład odnowiona europejska agenda na rzecz uczenia się dorosłych ⁽¹⁾ zawiera wyraźne zobowiązania dotyczące zwiększenia możliwości nauki dla tych dorosłych, którzy nie posiadają podstawowych umiejętności lub odpowiednich kwalifikacji ⁽²⁾. W tym kontekście ważnym jest, aby zbadać, w jakim zakresie krajowe programy polityczne uwzględniają ten problem i – w szczególności – czy zawierają one wyraźne zobowiązanie do wspierania dorosłych o niskim poziomie podstawowych umiejętności lub kwalifikacji.

W rozdziale tym dokonano przeglądu polityki w tym obszarze z podwójnej perspektywy. W pierwszej części omówione zostały najważniejsze dokumenty opublikowane przez organy centralne w ciągu ostatnich pięciu lat (2009-2014), natomiast w części drugiej przedstawiono analizę niektórych czynników przyczyniających się do tworzenia polityki w tym zakresie, ze szczególnym uwzględnieniem wpływu, jaki wywarło na krajowe agendy polityczne międzynarodowe badanie kompetencji osób dorosłych (PIAAC).

2.1. Kluczowe polityki mające na celu poprawę podstawowych umiejętności oraz kwalifikacji dorosłych

Jedną z metod analizy zaangażowania politycznego w ułatwianie dostępu osób dorosłych o niskim poziomie podstawowych umiejętności lub kwalifikacji do edukacji i szkoleń jest przyjrzenie się zobowiązaniom zawartym w opublikowanych niedawno oficjalnych dokumentach. W szczególności interesujące jest tu zbadanie, w jakiego rodzaju dokumentach zobowiązania takie się pojawiają, jak są sformułowane i jakie wyznaczają cele.

W ramach prowadzonego przez Eurydice zbierania danych, poproszono krajowe biura o wskazanie trzech głównych dokumentów określających politykę, dokumentów wydanych w ciągu ostatnich pięciu lat, które wyraźnie odnoszą się do dostępu dorosłych o niskich podstawowych umiejętnościach bądź kwalifikacjach do możliwości kształcenia. Kraje posiadające większą liczbę tego rodzaju dokumentów poproszono o wybranie trzech najważniejszych, natomiast kraje, w których obowiązują dokumenty poświęcone konkretnie umiejętnościom czytania i pisania oraz innym podstawowym umiejętnościom dorosłych, zostały poproszone o zamieszczenie ich wśród swoich trzech najważniejszych dokumentów. Wymagane informacje obejmowały cele, działania, metody ewaluacji i źródła finansowania.

Zanim przedstawione zostaną wyniki tej analizy, należy omówić związane z nią ograniczenia, z których pierwszym jest fakt, że kraje poproszono o wybranie trzech najbardziej istotnych dokumentów określających politykę, co nie oznacza, że jeżeli dany kraj nie zgłosił konkretnego dokumentu (patrz Rysunek 2.1), to dokument taki nie istnieje (np. strategia uczenia się przez całe życie). Oznacza to jedynie, że dany dokument nie jest uważany za jeden z trzech najważniejszych dokumentów mieszczących się w zakresie niniejszego raportu. Drugim ograniczeniem jest okres referencyjny, obejmujący ostatnie pięć lat (2009-2014), z czego wynika, że nie uwzględnia on dokumentów wydanych wcześniej, nawet jeżeli nadal oddziaływały one na organizację kształcenia w okresie referencyjnym. Ograniczenie to omówiono szerzej w punkcie 2.1.3.

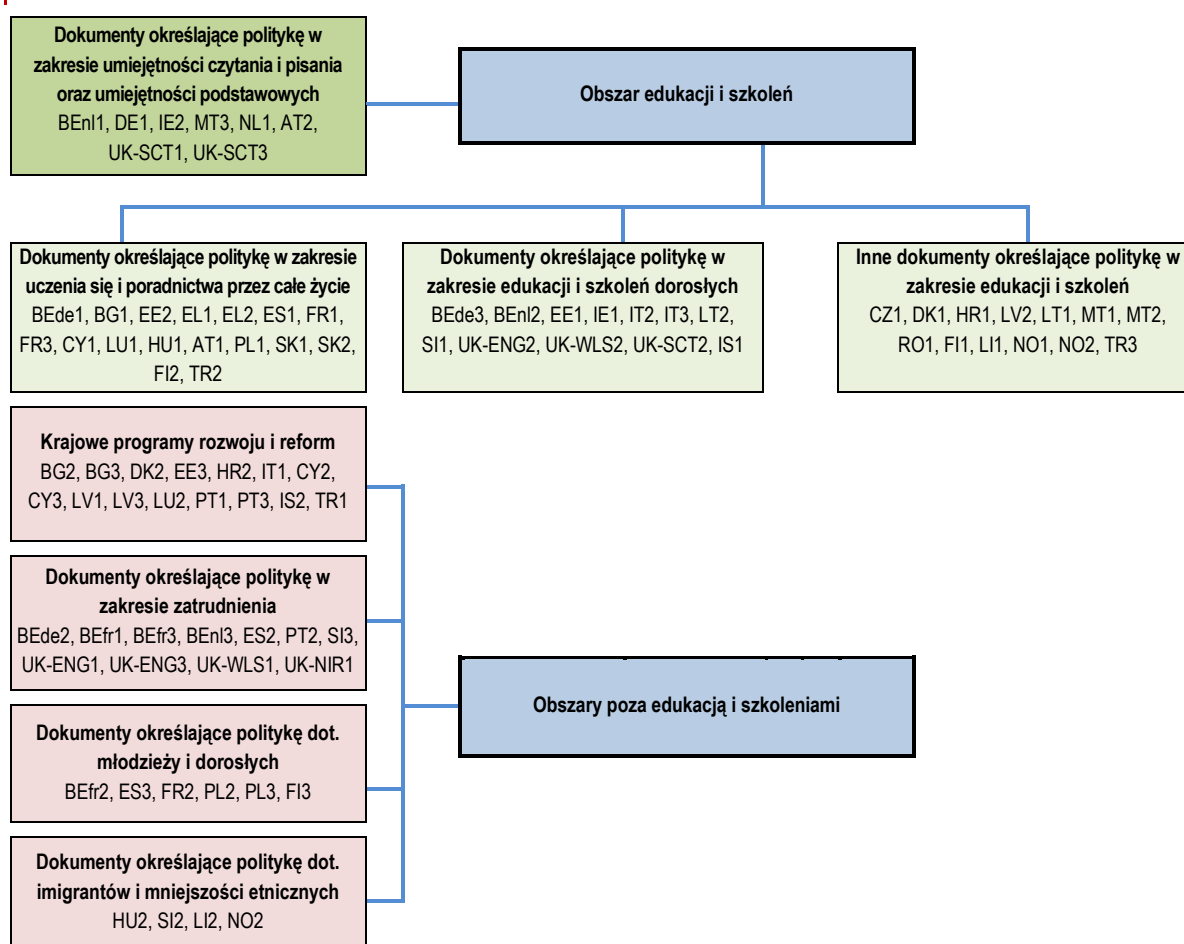
⁽¹⁾ Rezolucja Rady w sprawie odnowionej europejskiej agendy w zakresie uczenia się dorosłych, Dz. Urz. UE C 372/1 z 20.12.2011.

⁽²⁾ Wdrażanie europejskiej agendy na rzecz uczenia się dorosłych wspierane jest częstymi zaproszeniami do składania wniosków, które umożliwiają krajom – poprzez sieć koordynatorów krajowych wyznaczonych przez państwa członkowskie UE – wnioskowanie o dofinansowanie mające na celu pomoc w zwiększaniu uczestnictwa dorosłych w uczeniu się przez całe życie. W ramach tych zaproszeń dostępne jest finansowanie działań, które kładą szczególny nacisk na wspieranie dorosłych posiadających niski poziom umiejętności podstawowych lub niewystarczające kwalifikacje.

2.1.1. Zobowiązania polityczne przedstawione w niedawno opublikowanych dokumentach

Niemal wszystkie kraje europejskie stwierdziły, że opublikowane ostatnio oficjalne dokumenty wskazują na dążenie do wspomagania dostępu osób dorosłych o niskim poziomie podstawowych umiejętności lub niewystarczających kwalifikacjach do możliwości ich rozwoju. Niniejszy raport dowodzi, że związane z tym zobowiązania polityczne mogą znajdować się w różnego rodzaju dokumentach dotyczących różnorodnych obszarów działania, np. w dokumentach strategicznych dotyczących edukacji i szkoleń (w tym umiejętności czytania i pisania oraz podstawowych umiejętności), uczenia się przez całe życie czy kształcenia dorosłych, a także w innych dokumentach centralnych odnoszących się do innych obszarów edukacji i szkoleń. Poza sektorem edukacji, centralne organy władzy mogą również zajmować się tymi kwestiami w ramach reform gospodarczych lub – bardziej szczegółowo – w ramach strategii zatrudnienia. Ponadto we wszystkich krajach zwraca się szczególną uwagę na grupy, w których brak kwalifikacji czy umiejętności może powodować istotne problemy, np. na bezrobotnych, młodzież, starszych pracowników, imigrantów i mniejszości etniczne (patrz Rysunek 2.1; więcej informacji na temat dokumentów politycznych w poszczególnych krajach znajduje się w Załączniku 1).

Rysunek 2.1: Rodzaje opublikowanych niedawno oficjalnych dokumentów (2009-2014) dotyczących dostępu do możliwości rozwijania umiejętności lub zdobywania dalszych kwalifikacji przez osoby dorosłe o niskim poziomie umiejętności lub kwalifikacji



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Kraje poproszono o wskazanie maksymalnie trzech najważniejszych dokumentów strategicznych, w związku z czym każdy kraj wskazany jest na rysunku do trzech razy, w zależności od liczby wskazanych przez niego dokumentów. Wykaz wszystkich zgłoszonych dokumentów politycznych znajduje się w Załączniku 1.

Rysunek wykorzystuje metodę „najlepszego dopasowania”, co oznacza, że dany dokument określający politykę, który może być potencjalnie umieszczony w kilku kategoriach, został umieszczony w kategorii najlepiej pasującej do jego treści i celów.

Uwaga dotycząca kraju

Szwecja: w tym kraju stwierdzono, że w ciągu pięciu lat, których dotyczy niniejszy raport (2009-2014), nie opublikowano żadnego związanego z jego tematem dokumentu wyraźnie wymieniającego możliwości rozwoju umiejętności lub poszerzania kwalifikacji przez osoby dorosłe o niskim poziomie podstawowych umiejętności lub kwalifikacji. Dlatego też Szwecja nie została zaznaczona na schemacie. Należy jednak zauważyć, że w styczniu 2013 r. wprowadzono tu nowy gminny program kształcenia dorosłych (patrz link w załączniku 1). Poza innymi obszarami tematycznymi program ten odnosi się do podstawowych umiejętności i kluczowych kompetencji, jednak bez wyraźnych odniesień do osób dorosłych o niskim poziomie podstawowych umiejętności lub kwalifikacji.

Dalsza część niniejszego rozdziału zawiera analizę przedstawionych na Rys. 2.1 dokumentów, z uwzględnieniem celów jakościowych i ilościowych. Szczególną uwagę zwrócono na cele odnoszące się bezpośrednio do osób dorosłych o niskich podstawowych umiejętnościach lub kwalifikacjach. Poszczególne typy dokumentów zilustrowane są również odpowiednimi przykładami.

Dokumenty określające politykę w zakresie umiejętności czytania i pisania oraz umiejętności podstawowych

Wśród dokumentów dotyczących edukacji i szkoleń opublikowanych w latach 2009-2014, w kilku krajach przedstawiono dokumenty poświęcone umiejętnościom czytania i pisania oraz umiejętnościom podstawowym dorosłych. Są to m.in. dwie strategie wyraźnie odwołujące się do tych kwestii, a mianowicie „Porozumienie w sprawie wspólnej krajowej strategii na rzecz umiejętności czytania i pisania oraz umiejętności podstawowych osób dorosłych w Niemczech 2012-2016” (Niemcy) i „Umiejętności czytania i pisania dorosłych w Szkocji 2020: wytyczne strategiczne” (Wielka Brytania - Szkocja). Ponadto, chociaż austriacka „Inicjatywa na rzecz edukacji dorosłych” nie jest wyraźnie oznaczona jako strategia na rzecz umiejętności czytania i pisania oraz umiejętności podstawowych dorosłych, to jednak mieści się ona w tej kategorii, ponieważ opisuje ramy polityki w zakresie organizacji programów kształcenia dorosłych na rzecz podstawowych umiejętności, tj. kursów uczących tych umiejętności lub prowadzących do ukończenia szkolnictwa średniego I stopnia. Cztery kraje lub regiony opublikowały szersze strategie dotyczące umiejętności czytania i pisania, zawierające wyraźne odniesienia do populacji dorosłych. Są to Wspólnota Flamandzka w Belgii („Plan strategiczny na rzecz podniesienia poziomu umiejętności czytania i pisania 2012-2016”), Malta („Krajowa strategia na rzecz umiejętności czytania i pisania dla wszystkich na Malcie i Gozo 2014-2019”), Holandia („Plan działania dotyczący umiejętności czytania i pisania 2012-2015”) i Wielka Brytania – Szkocja („Plan działania na rzecz poprawy umiejętności czytania i pisania w Szkocji”). Ponadto, władze centralne Irlandii opublikowały w 2013 r. raport służący opracowaniu przyszłej polityki mającej na celu organizację kształcenia na rzecz poprawy umiejętności czytania i pisania („Raport na temat organizacji finansowanego przez ALCES kształcenia na rzecz poprawy umiejętności czytania i pisania”).

Cele określone w dokumentach politycznych dotyczących umiejętności czytania i pisania oraz umiejętności podstawowych różnią się w poszczególnych krajach. Dla przykładu, o ile strategia austriacka koncentruje się na organizacji kursów i programów obejmujących podstawowe umiejętności, które prowadzą do ukończenia szkolnictwa średniego I stopnia, strategia niemiecka odnosi się do szerszego zakresu działań, w tym ustanowienia kursów i usług poradnictwa zawodowego, wprowadzenia działań podnoszących świadomość oraz wspierania działań badawczych. Niezależnie od wymienianych działań, informacje przekazane przez poszczególne kraje wskazują, że strategie nastawione na umiejętności czytania i pisania oraz umiejętności podstawowe stanowią często inicjatywy międzysektorowe, które mogą angażować partnerów społecznych i organizacje trzeciego sektora. Dobrą ilustracją stanowi tu strategia niemiecka łącząca działania i zasoby angażujące kilkunastu różnych interesariuszy, w tym organy centralne, przedstawicieli szesnastu landów, partnerów społecznych, instytucje badawcze, szkoły oraz stowarzyszenia i fundacje ds. edukacji dorosłych. Podobnie jest w przypadku strategii rozwoju umiejętności czytania i pisania we Wspólnocie Flamandzkiej w Belgii, która obejmuje nie tylko sektor edukacji, ale również opieki społecznej, kultury i zatrudnienia, a jednym z jej głównych celów jest budowanie partnerstw strukturalnych. Strategia austriacka jest wspólną inicjatywą władz regionalnych i centralnych, łączącą zasoby landów i ministerstwa federalnego, z których każdy pokrywa 50% jej ogólnych kosztów.

Wśród dokumentów politycznych należących do kategorii dotyczącej umiejętności czytania i pisania oraz umiejętności podstawowych, strategia austriacka wydaje się być jedyną, która wyznacza wymierne cele ilościowe. Określa ona ilościowo ogólną populację dorosłych dotkniętą brakiem podstawowych umiejętności jako wynoszącą pięćdziesiąt tysięcy osób, a populację osób, które nie ukończyły szkoły średniej I stopnia szacuje na około dwieście pięćdziesiąt tysięcy. Jej cele na lata 2012-2014 obejmują organizację kursów uczących podstawowych umiejętności dla trzech tysięcy czterystu dorosłych oraz kursów prowadzących do ukończenia szkoły średniej I stopnia dla dwóch tysięcy czterystu osób.

Strategie dotyczące uczenia się przez całe życie lub edukacji i szkoleń dorosłych, oraz inne dokumenty dotyczące edukacji i szkoleń

W około połowie wszystkich krajów europejskich zobowiązania polityczne uwzględniono w ostatnim czasie w strategiach albo przepisach prawnych dotyczących uczenia się lub poradnictwa zawodowego przez całe życie. Ponadto w kilku krajach lub regionach zobowiązania te zawarto w dokumentach politycznych lub legislacyjnych, które skupiają się w szczególności na edukacji i szkoleniach dorosłych. Z powodu tego, jak postrzegane są w poszczególnych krajach różnice pomiędzy uczeniem się przez całe życie a edukacją i szkoleniami dorosłych (tj. tego, że w niektórych krajach pojęcia te są stosowane zamiennie), zdarza się, że treści dokumentów dotyczących tych dwóch odrębnych kategorii częściowo się pokrywają. Przykładowo w Słowacji strategiczne i legislacyjne ramy uczenia się przez całe życie skupiają się na edukacji i szkoleniach dorosłych, podczas gdy polityka estońska odróżnia ramy uczenia się przez całe życie od dokumentów politycznych poświęconych konkretnie edukacji i szkoleniom dorosłych. Oprócz ogólnych strategii uczenia się przez całe życie i edukacji dorosłych, w kilkunastu krajach wymieniono również inne strategie edukacyjne lub badawcze, obejmujące zarówno ogólne strategie krajowe (w Chorwacji, na Łotwie, Litwie, w Finlandii, Liechtensteinie, Norwegii i Turcji), jak i bardziej szczegółowe strategie dotyczące wczesnego kończenia nauki (na Malcie) lub kształcenia zawodowego (w Danii).

Pomimo tego, że wyżej wspomniane dokumenty obejmują szeroki zakres inicjatyw, ich rzeczywiste oddziaływanie na dorosłych o niskim poziomie podstawowych umiejętności lub kwalifikacji nie zawsze jest oczywiste. W szczególności strategie uczenia się przez całe życie obejmują raczej wspieranie ogólnych działań przeznaczonych dla wszystkich osób dorosłych, w związku z czym trudno jest wskazać konkretne działania skierowane do osób posiadających niskie umiejętności podstawowe lub kwalifikacje. Niemniej, gdy uwzględni się jedynie ostatnio wprowadzone przepisy, tego rodzaju konkretne działania stają się bardziej widoczne. Przykładem jest tu Wspólnota Flamandzka w Belgii, w której ustawa parlamentarna w sprawie edukacji dorosłych (przyjęta ostatecznie w 2014 r.), stanowi formalną deklarację rządu, że będzie on kontynuować finansowanie ośrodków podstawowego kształcenia dorosłych (*Centra voor Basiseducatie*) oraz centra edukacji dorosłych (*Centra voor Volwassenenonderwijs*), przy czym pierwsze z nich przeznaczone są tylko dla tych dorosłych, którzy posiadają niskie umiejętności podstawowe bądź kwalifikacje. Islandzka ustawa o edukacji dorosłych z 2010 r. stanowi podstawę prawną dla lepszego wsparcia finansowego programów przeznaczonych dla osób, które nie mają wykształcenia średniego. Podobnie w Rumunii, krajowa ustawa o edukacji z 2011 r. ustanawia trwałe wsparcie publiczne dla programów „drugiej szansy”, ukierunkowanych na kończenie szkoły średniej I stopnia.

Rzadko wymieniane są cele ilościowe, dotyczące liczby dorosłych o niskim poziomie podstawowych umiejętności lub kwalifikacji. W dokumentach należących do tej kategorii występuje ich zaledwie kilka. Jednym z nich jest austriacka strategia uczenia się przez całe życie – LLL 2020 obejmująca cel, jakim jest zwiększenie odsetka pracowników o niskim poziomie kwalifikacji formalnych, którzy są szkoleni podczas płatnych godzin pracy, z 5,6% w 2007 r. do co najmniej 15% w 2020 r. We Francji, zgodnie z ustawą o poradnictwie zawodowym i uczeniu się przez całe życie, dostęp do edukacji i szkoleń powinno uzyskać o pół miliona więcej zatrudnionych dorosłych o niskich kwalifikacjach rocznie. Estońska „Strategia uczenia się przez całe życie 2020” stwierdza, że do 2020 r. odsetek dorosłych posiadających wykształcenie ogólne (tj. nieposiadających kwalifikacji zawodowych) nie powinien przekraczać 25%, a 80% osób w wieku szesnastu – siedemdziesięciu czterech lat powinno posiadać umiejętności komputerowe. Natomiast „Plan strategiczny na rzecz edukacji dorosłych w Republice Słowenii 2013-2020” przewiduje, że odsetek osób powyżej piętnastego roku życia, które nie ukończyły kształcenia obowiązkowego (tj. szkoły średniej I stopnia), powinien spaść z 4,4% w 2011 r. do 2,2% w 2020 r. ⁽³⁾.

⁽³⁾ Liczba ta odnosi się do krajowych danych statystycznych, a nie do danych przedstawionych na Rysunku 1.1 w Rozdziale 1.

Dość powszechne jest również to, że kraje deklarują swoje ogólne intencje poprawy organizacji edukacji i szkoleń, ale nie przedstawiają żadnych danych liczbowych, które odnosiłyby się do ich obecnej sytuacji bądź do postępu, jaki zamierzają osiągnąć. Przykładem może tu być Chorwacja, w której „Plan strategiczny Ministerstwa Nauki, Edukacji i Sportu 2013-2015” proponuje zwiększenie liczby osób dorosłych uczestniczących w programach kształcenia podstawowych umiejętności (*Osnovna škola za odrasle*) i otrzymujących dotacje na uczestnictwo w tych programach lub programach prowadzących do uzyskania pierwszej kwalifikacji. O ile strategia ta stanowi istotne zobowiązanie polityczne, nie zawiera ona żadnych danych liczbowych.

Należy również zauważyć, że w oficjalnych dokumentach omawianych w niniejszym podpunkcie, kilka krajów odnosi się do celów ogólnych związanych z europejskim poziomem odniesienia, zgodnie z którym do 2020 r. w edukacji i szkoleniach powinno uczestniczyć 15% populacji dorosłych ⁽⁴⁾. W tym kontekście ambicje wyrażane przez kraje uzależnione są od ich obecnej sytuacji (więcej informacji na temat obecnej sytuacji w Europie znajduje się na Rysunku 1.5 w Rozdziale 1). Przykładem może być tu fakt, że podczas gdy w Bułgarii dąży się zaledwie do osiągnięcia 5% uczestnictwa do 2020 r. („Krajowa strategia uczenia się przez całe życie 2014-2020”), na Litwie cel ten wynosi 12% („Państwowa strategia edukacyjna na lata 2013-2022”), 15% na Łotwie („Wytyczne dla rozwoju edukacji na lata 2014-2020”), 19% w Słowenii („Plan strategiczny na rzecz edukacji dorosłych w Republice Słowenii 2013-2020”), 20% w Hiszpanii, Estonii i Austrii (odpowiednio „Plan działań na rzecz uczenia się przez całe życie”, „Strategia uczenia się przez całe życie 2020” i „Strategia uczenia się przez całe życie dla Austrii – LLL 2020”) oraz 27% w Finlandii („Edukacja i badania, plan rozwoju 2011-2016”). Poza celem związanym z europejskim poziomem odniesienia dla uczestnictwa dorosłych w uczeniu się przez całe życie, Finlandia postawiła sobie również cel uczestnictwa wynoszący 60% w okresie dwunastu miesięcy i 80% w okresie pięciu lat poprzedzających badanie.

Krajowe programy rozwoju i reform

O ile w dwóch poprzednich punktach zestawiono dokumenty kładące szczególny nacisk na edukację i szkolenia, poniższe sekcje opisują polityki mające szerszy zakres. Kilkanaście krajów określa swoje zobowiązania wobec osób dorosłych o niskim poziomie podstawowych umiejętności lub kwalifikacji w krajowych programach rozwoju i reform. Dokumenty te są często bezpośrednio powiązane ze strategią „Europa 2020” (Komisja Europejska, 2010) ⁽⁵⁾, przy czym w niektórych krajach zgłoszono inicjatywy krajowe wykraczające poza zobowiązania wynikające z tej strategii.

Z powyższego wynika, iż cele ogólne i cele ilościowe, do których odwołują się kraje, są ściśle związane z celami ustalonymi w ramach strategii „Europa 2020”. Oznacza to, że kraje często zgłaszały swoje cele krajowe związane z wczesnym kończeniem nauki, szkolnictwem wyższym lub zatrudnieniem, a także cele ustanowione w odniesieniu do zaleceń krajowych ⁽⁶⁾.

Wśród dokumentów, które nie mają bezpośredniego powiązania ze strategią „Europa 2020”, znajdują się duńskie ramy strategiczne dla wzrostu gospodarczego, składające się z pięciu odrębnych porozumień („Porozumienia w sprawie planu wzrostu”), w których odniesienia do edukacji dorosłych pojawiają się w różnych miejscach i obejmują cel ilościowy, polegający na zwiększeniu o sto sześćdziesiąt tysięcy liczby osób dorosłych uczestniczących w kształceniu i szkoleniach w latach 2014-2018.

⁽⁴⁾ Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia („ET 2020”). Dz.U. UE C 119 z 28.05.2009. Okres referencyjny to cztery tygodnie poprzedzające badanie.

⁽⁵⁾ Strategia „Europa 2020” obejmuje główne cele dotyczące różnych obszarów, tj. zatrudnienia, badań i rozwoju, klimatu i energii, edukacji oraz ubóstwa. W odniesieniu do edukacji stwierdza się, iż do 2020 r. udział osób wczesnie kończących naukę powinien spaść poniżej 10% oraz że co najmniej 40% młodszego pokolenia powinno ukończyć szkołę wyższą. Więcej informacji można znaleźć na stronie http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm (dostęp 11 września 2014).

⁽⁶⁾ Komisja Europejska ustala cele krajowe dla każdego państwa członkowskiego. Więcej informacji na temat tych celów można znaleźć na stronie http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm (dostęp 11 września 2014).

Poza krajami UE, Islandia odwołuje się do rządowej deklaracji politycznej w sprawie gospodarki i społeczeństwa („Islandia 2020”), która zawiera cel, jakim jest obniżenie do 2020 r. odsetka Islandczyków w wieku dwudziestu pięciu – sześćdziesięciu czterech lat, którzy nie ukończyli szkoły średniej II stopnia z 30% do 10%.

Dokumenty określające politykę w zakresie zatrudnienia

W kilku krajach wyrażano zobowiązania w dokumentach obejmujących kwestie zatrudnienia, co jest ściśle związane z wyższym prawdopodobieństwem doświadczania większych trudności na rynku pracy przez dorosłych o niskim poziomie podstawowych umiejętności i kwalifikacji. Cele określone w tego rodzaju dokumentach odnoszą się przede wszystkim do edukacji i szkoleń dla bezrobotnych dorosłych.

Poza dokumentami określanymi jako „strategie zatrudnienia”, kategoria ta obejmuje również dokumenty centralne dotyczące szerokiego zakresu zagadnień, w których najważniejsze jest jednak nastawienie na zatrudnienie. W różnych częściach Wielkiej Brytanii przyjęto strategie dotyczące umiejętności: w Anglii („Dyscyplina i zdolność reagowania w obszarze umiejętności” i „Umiejętności dla trwałego rozwoju”), Walii („Deklaracja polityczna w sprawie umiejętności”) i Irlandii Północnej („Sukces poprzez umiejętności – przekształcanie przyszłości”). Strategie te zapewniają finansowanie programów kształcenia aż do poziomu 2 lub 3 Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Ram Kwalifikacji i Punktów Zaliczeniowych ⁽⁷⁾ dla osób dorosłych o niskich kwalifikacjach lub o niskim poziomie umiejętności podstawowych i są szczególnie nastawione na wspieranie młodszych przedstawicieli tej grupy. Wśród tych strategii, strategia opracowana w Irlandii Północnej wyznacza konkretne cele ilościowe, przy czym odnoszą się one raczej do wskaźnika zatrudnienia w tej grupie, a nie do podniesienia jej uczestnictwa w kształceniu i szkoleniach. W szczególności strategia ta ma na celu zwiększenie do 2020 r. udziału w zatrudnieniu osób posiadających umiejętności na poziomie 2 i wyższe do 84-90% (z wyjściowych 71,2% w 2008 r.) oraz osób posiadających umiejętności na poziomie 3 i wyższe do 68-76% (z wyjściowych 55,6%).

Dokumenty określające politykę dotyczącą młodzieży i dorosłych

Treści dokumentów centralnych mających na celu zaspokojenie potrzeb młodzieży są ściśle związane z powyższą kategorią polityki, gdyż służące temu działania często wyraźnie odnoszą się do kwestii zatrudnienia. Na przykład w Belgii, w Regionie Stołecznym Brukseli, planuje się stworzenie dodatkowych możliwości zatrudnienia dla tysiąca młodych osób, dodatkowych staży dla dwóch tysięcy i dodatkowych możliwości szkolenia dla trzech tysięcy. Obejmie to również usługi poradnictwa zawodowego dla dodatkowych dziesięciu tysięcy osób („Brukselski plan działania na rzecz gwarancji dla młodzieży”). Priorytetową grupą docelową jest nisko wykwalifikowana młodzież, stanowiąca ponad 50% młodych osób poszukujących pracy w Brukseli.

Pod uwagę brane są również kwestie zatrudnienia dotyczące starszych osób, co jest widoczne na przykład w Polsce (Program „Solidarność pokoleń. Działania dla zwiększenia aktywności zawodowej osób w wieku 50+”), w której planuje się zwiększenie wskaźnika zatrudnienia wśród osób w wieku pięćdziesięciu pięciu – sześćdziesięciu lat z 38,7% w 2012 r. do 50% w 2020 r. Strategia ta dąży do osiągnięcia tego celu poprzez skupienie się na umiejętnościach osób starszych i zawiera odniesienia do poprawy podstawowych umiejętności osób powyżej pięćdziesiątego roku życia. Natomiast inny polski dokument polityczny skierowany do osób starszych („Rządowy Program na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych na lata 2014-2020”) podchodzi do kwestii podstawowych umiejętności z innego punktu widzenia, proponując zwiększenie możliwości wyboru osobom starszym (powyżej sześćdziesiątego roku życia) w obszarze edukacji, co ma na celu poprawę jakości ich życia.

⁽⁷⁾ Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK) oraz Ramy Kwalifikacji i Punktów Zaliczeniowych (ang. *Qualifications and Credit Framework, QCF*) funkcjonują równolegle w Anglii, Walii i Irlandii Północnej, obejmując wspólnie większość kwalifikacji ogólnych i zawodowych. Ramy te zorganizowane są na podstawie tego samego systemu, składającego się z dziewięciu poziomów, i mają na celu wspieranie progresji wszystkich uczących się, w tym dorosłych słuchaczy, z poziomu wyjściowego (który podzielony jest również na poziom wyjściowy 1, 2 i 3, co ma na celu pomoc osobom o szczególnych potrzebach w zakresie podstawowych umiejętności) do poziomu 8. Kwalifikacje poszczególnych ram przydzielane są przez niezależne organizacje. W grudniu 2014 r. ogłoszono, że wymóg ustawowy dotyczący QCF zostanie wycofany latem 2015 r.

Dokumenty określające politykę dotyczącą imigrantów i mniejszości etnicznych

Dwa kraje – Norwegia i Słowenia – wymieniają dokumenty nastawione na populację imigrantów. W Norwegii opublikowano białą księgę („Kompleksowa polityka integracji: różnorodność i wspólnota”) dotyczącą umiejętności językowych imigrantów oraz ich integrację na rynku pracy. Podobnie Słowenia wspomina o strategii polegającej na zapewnianiu wszystkim imigrantom, w tym osobom o niskim poziomie kwalifikacji, równego dostępu do edukacji dorosłych („Strategia na rzecz integracji imigrantów w edukacji dorosłych”). Z kolei na Węgrzech wysiłki w tym obszarze koncentrują się na populacji romskiej („Krajowa strategia integracji Romów”), przy czym żaden z tych dokumentów politycznych nie zawiera celów ilościowych.

2.1.2. Monitoring i ocena

Okolo trzy czwarte oficjalnych dokumentów zgłaszanych przez kraje zawiera wyraźne odniesienia do procesów mających na celu ewaluację wdrażanych inicjatyw. O ile rzadko przeprowadza się ewaluacje poprzedzające realizację poszczególnych strategii, powszechne jest ich ocenianie w trakcie realizacji (ewaluacja formatywna) lub po ich zakończeniu. Niemniej to, czy procesy ewaluacji są w ogóle stosowane, zależy w dużej mierze od tego, czy na wdrażanie danej polityki i realizację jej celów przeznaczone są konkretne środki finansowe. Polityki nieposiadające określonego budżetu wydają się być przedmiotem mniej wnikliwej oceny, a w niektórych przypadkach w ogóle nie podlegają ewaluacji (więcej informacji na ten temat znajduje się w Załączniku 1).

Należy jednak zaznaczyć, że w odniesieniu do monitorowania i oceny szczególnie istotnym jest fakt, iż dokumenty określające politykę rzadko obejmują konkretne i dobrze zdefiniowane cele dotyczące osób dorosłych o niskim poziomie podstawowych umiejętności lub kwalifikacji oraz ich uczestnictwa w kształceniu i szkoleniach. Dlatego też, nawet gdy procesy ewaluacji są stosowane, nie muszą one obejmować najważniejszych zagadnień wpływających na grupy docelowe niniejszego raportu.

2.1.3. Rozumienie kontekstu opublikowanych niedawno oficjalnych dokumentów

Zobowiązania podjęte w omówionych powyżej dokumentach należy interpretować z pewną dozą ostrożności, pamiętając o szeregu leżących u ich podstaw czynników. Po pierwsze, powinny one być interpretowane w odniesieniu do utrwalonych i różnorodnych ram instytucjonalnych stojących za organizacją i wspieraniem kształcenia dorosłych, szczególnie że w wielu krajach niektóre działające po dzień dzisiejszy instytucje i ramy organizacyjne pochodzą jeszcze z końca XIX wieku. Dopiero nieco później, tj. w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych ubiegłego stulecia, stworzono uwarunkowania, które wspierają obecne formy edukacji dorosłych i dopiero w tym okresie twórcy polityki po raz pierwszy zainteresowali się tym zagadnieniem. Stworzono wówczas również wiele z obecnie obowiązujących zasad, na których te formy się opierają. Choć nie zawsze w sposób jasno określony, od tego czasu edukacja dorosłych jest przedmiotem znacznego zainteresowania w obszarach pozaoświatowych, m.in. w sektorze zatrudnienia, opieki zdrowotnej, wolontariatu i aktywności obywatelskiej, a także innowacji, młodzieży, imigracji oraz rozwoju regionalnego. Wraz z początkiem zainteresowania twórców polityk uczeniem się przez całe życie, które miało miejsce w połowie lat dziewięćdziesiątych minionego wieku, stopniowo zaczęto uwzględniać znaczenie edukacji i szkoleń dorosłych w różnych dokumentach przewodnich, przy czym w poszczególnych krajach występowały tu dość istotne różnice.

Drugą kwestią, o której należy pamiętać, jest fakt, że najnowsze inicjatywy uwzględnione w danych zebranych przez Eurydice opierają się często na politykach, które zaczęto wprowadzać na przełomie XX i XXI wieku. Oznacza to, że brak niedawno zadeklarowanych zobowiązań politycznych nie musi być tożsamy z rzeczywistym brakiem zaangażowania politycznego. Dla przykładu w krajach takich, jak Szwecja czy Norwegia, ważne inicjatywy polityczne wdrażane były między 2000 r. a początkiem okresu objętego niniejszą analizą (tj. 2009 r.) i nadal oddziałują na edukację i szkolenia dorosłych. Co więcej, w niektórych krajach kluczowe dokumenty przyjęto tuż przed okresem referencyjnym. Tak było np. w Holandii, w której nadal obowiązuje przyjęte w 2007 r. międzyagencyjne „Porozumienie w sprawie analfabetyzmu 2007-2015”, którego celem jest obniżenie liczby pracujących analfabetów z około czterystu

dwudziestu tysięcy w 2007 r. do maksymalnie stu sześćdziesięciu ośmiu tysięcy w 2015 r. Również w 2007 r. przyjęto w Irlandii strategię o nazwie „Umiejętności jutra: w kierunku krajowej strategii umiejętności”, która dąży do zmniejszenia liczby pracowników o niskich kwalifikacjach (poziomy 1-3 Krajowych Ram Kwalifikacji) do 7% w 2020 r. (z 27% w 2005 r.). W innych krajach, na przykład w Wielkiej Brytanii, ostatnio opublikowane dokumenty opierają się na kierunku polityki określonym we wcześniejszych strategiach (więcej informacji na ten temat podano w punkcie 2.2.2). Jednakże pełny obraz wszystkich istniejących dokumentów politycznych i ich obecnego wpływu na politykę dotyczącą osób dorosłych o niskim poziomie kwalifikacji i innych wrażliwych grup znajduje się poza zakresem niniejszego raportu.

2.2. Międzynarodowe badania umiejętności dorosłych i ich wpływ na tworzenie polityki edukacyjnej

Wpływ międzynarodowych badań umiejętności dorosłych na politykę edukacyjną w krajach europejskich został już szczegółowo omówiony w literaturze tematu. Na bieżące dyskusje szczególnie oddziałują opublikowane w październiku 2013 r. wyniki pierwszej rundy międzynarodowego badania kompetencji osób dorosłych (PIAAC) (więcej informacji na temat wyników tego badania zawiera Rysunek 1.3 w Rozdziale 1). W niniejszym punkcie rozważany jest wpływ wyników tego badania na przyszły rozwój polityki edukacyjnej w krajach europejskich, niemniej na wstępie należy poznać szerszy kontekst tego zagadnienia, a w szczególności to, które kraje wzięły do tej pory udział w najważniejszych międzynarodowych badaniach umiejętności dorosłych oraz jaki wpływ na opracowywanie związanej z tym polityki w całej Europie miały wcześniejsze badania.

2.2.1. Przegląd międzynarodowych i krajowych badań dotyczących umiejętności dorosłych

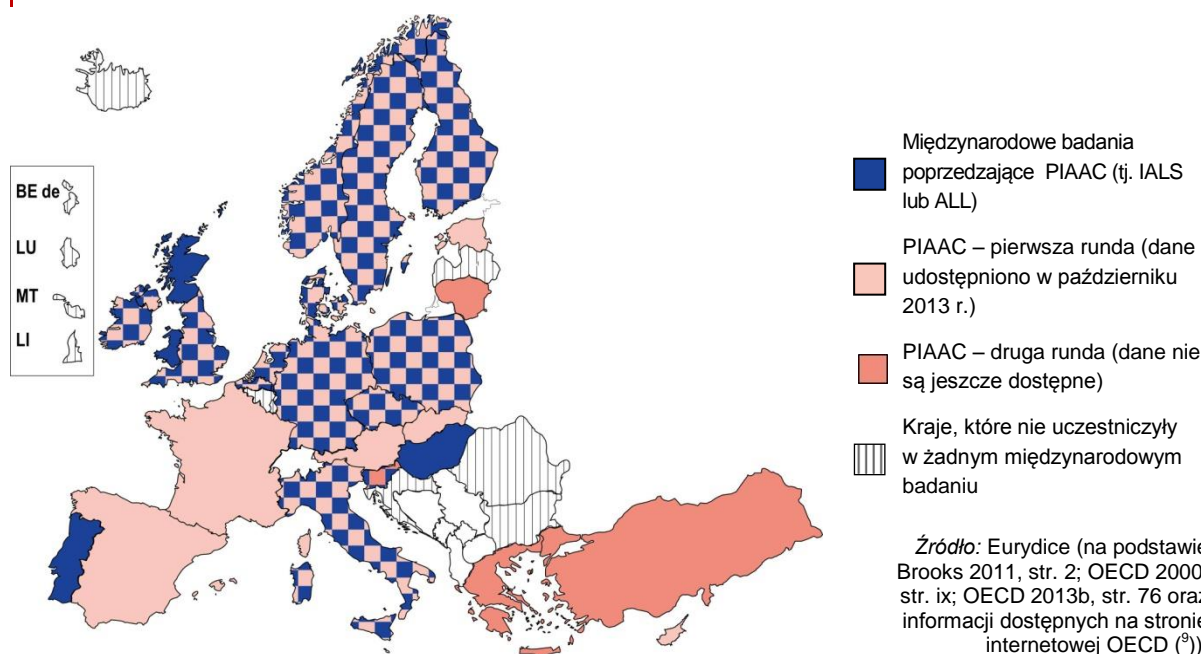
Od wczesnych lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia przeprowadzono trzy zakrojone na dużą skalę międzynarodowe badania umiejętności dorosłych. Pierwszym z nich było „Międzynarodowe badanie umiejętności czytania i pisanie osób dorosłych” (ang. *International Adult Literacy Survey – IALS*) zrealizowane w latach 1994-1998, natomiast drugim – „Badanie umiejętności czytania i pisanie oraz umiejętności życiowych dorosłych” (ang. *Adult Literacy and Life Skills Survey – ALL*) przeprowadzone w latach 2002-2006. Kontynuacją pierwszych dwóch badań była pierwsza runda „Międzynarodowego badania kompetencji osób dorosłych” (ang. *Program for the International Assessment of Adult Competencies – PIAAC*), która miała miejsce w latach 2011-2012, a jej wyniki opublikowano w październiku 2013 r. Druga runda PIAAC rozpoczęła się w 2012 r. i trwać będzie do 2016 r., obejmując większą liczbę krajów.

Pomimo wspólnych ram koncepcyjnych i podejścia do oceny umiejętności podstawowych (Thorn, 2009), badania IALS, ALL i PIAAC dotyczą różnych obszarów umiejętności. O ile IALS skupiało się na umiejętności rozumienia tekstów ciągłych, dokumentów i formularzy oraz wykonywania prostych obliczeń, badanie ALL obejmowało umiejętności rozumienia tekstów ciągłych, dokumentów i formularzy, oraz rozumowanie matematyczne i rozwiązywanie problemów (OECD, 2013B). W badaniu PIAAC bezpośrednim elementem oceny była umiejętność czytania (rozumiana zarówno jako umiejętność rozumienia tekstów ciągłych i dokumentów, a także tekstów cyfrowych), rozumowanie matematyczne oraz rozwiązywanie problemów z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK). W związku z powyższym, wyniki wszystkich trzech badań nie są w pełni kompatybilne, jednakże porównywalność jest w pewnym stopniu możliwa (dalsze omówienie tego tematu dostępne jest w OECD, 2013B), ponieważ wszystkie trzy komponenty badania PIAAC „zostały opracowane w taki sposób, aby zapewnić powiązania z wcześniejszymi badaniami, co umożliwi zmierzenie zmian w zakresie umiejętności czytania i pisanie oraz umiejętności podstawowych w niektórych populacjach na przestrzeni czasu”. (Thorn, 2009, str. 8)

Rysunek 2.2 pokazuje, że spośród krajów europejskich lub regionów ujętych w niniejszym raporcie, kilkanaście uczestniczyło zarówno w badaniach poprzedzających PIAAC (tj. w IALS lub ALL), jak również w pierwszej rundzie badania PIAAC. Są to Wspólnota Flamandzka w Belgii, Czechy, Niemcy, Irlandia, Włochy, Holandia, Polska, kraje skandynawskie oraz Anglia i Irlandia Północna. Natomiast Węgry, Portugalia, Szkocja i Walia wzięły udział we wcześniejszych badaniach (Węgry zarówno

w IALS jak i w ALL, a Portugalia, Walia i Szkocja tylko w IALS), ale nie uczestniczyły w PIAAC. Dla sześciu krajów, tj. Estonii, Hiszpanii, Francji ⁽⁸⁾, Cypru, Austrii i Słowacji, badanie PIAAC stanowiło pierwszą okazję do porównania umiejętności populacji dorosłych z dorosłymi z innych państw. Cztery kraje, tj. Grecja, Litwa, Słowenia i Turcja, biorą udział w drugiej rundzie PIAAC, przy czym Słowenia uczestniczyła już w badaniu IALS, natomiast Grecja, Litwa i Turcja nie brały udziału w żadnych wcześniejszych tego rodzaju międzynarodowych badaniach. Na koniec dziesięć krajów lub regionów, których dotyczy niniejszy raport, tj. Wspólnota Francuska i Wspólnota Niemieckojęzyczna w Belgii, Bułgaria, Chorwacja, Łotwa, Luksemburg, Malta, Rumunia, Liechtenstein i Islandia, nie brały jak dotąd udziału w żadnym międzynarodowym badaniu umiejętności dorosłych.

Rysunek 2.2: Udział krajów europejskich w międzynarodowych badaniach dotyczących umiejętności dorosłych, 2013



Objaśnienie

Rysunek dotyczy wyłącznie krajów, które uczestniczyły w prowadzonym przez Eurydice zbieraniu danych związanych z niniejszym raportem i nie obejmuje innych państw.

Uwagi dotyczące poszczególnych krajów

Francja: uczestniczyła również w badaniu IALS, ale nie opublikowała swoich wyników, w związku z czym Rysunek odzwierciedla jedynie jej udział w pierwszej rundzie badania PIAAC.

Wielka Brytania: Anglia, Walia i Szkocja wzięły udział w badaniu IALS jako jedna jurysdykcja, natomiast Irlandia Północna wzięła w nim udział oddzielnie.

Aby powyższy obraz był pełny, należy wspomnieć, iż kilka krajów europejskich, tj. Niemcy, Francja i Wielka Brytania, przeprowadziły ostatnio własne, porównywalne do badań międzynarodowych badania na reprezentatywnej próbie dorosłych mieszkańców. W ten sposób korzystają one z dodatkowego źródła informacji, które może oddziaływać na opracowywanie polityki krajowej.

Przeprowadzone w 2010 r. w **Niemczech** przez Uniwersytet Hamburgski „Badanie Poziomu Pierwszego” zostało sfinansowane przez Federalne Ministerstwo Edukacji i Badań Naukowych (BMBF). Opierało się ono na losowym wyborze osób w wieku osiemnastu – sześćdziesięciu czterech lat stanowiących grupę siedmiu tysięcy trzydziestu pięciu dorosłych oraz dodatkowej próbie tysiąca czterystu jeden dorosłych plasujących się na dolnym końcu skali edukacyjnej. Badanie dostarczyło danych na temat umiejętności czytania i pisania pokazując, iż analfabetyzm funkcjonalny dotyka 14,5% ludności w wieku produkcyjnym w Niemczech, co odpowiada 7,5 milionom dorosłych będących funkcjonalnymi analfabetami.

We **Francji** oparte na próbie populacji krajowe badanie o nazwie „Informacja i życie codzienne” (fr. *Information et Vie Quotidienne – IVQ*) zostało przeprowadzone przez Krajowy Instytut Statystyki i Badań Ekonomicznych (fr. *Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques – INSEE*). Zostało ono zrealizowane po raz pierwszy w 2004 r. i powtórzone w 2011 r. W pierwszej rundzie objęło populację

⁽⁸⁾ Więcej informacji na temat sytuacji we Francji podano w uwadze dotyczącej tego kraju pod Rysunkiem 2.2.

⁽⁹⁾ Patrz <http://www.oecd.org/site/piaac/surveyofadultskills.htm> (dostęp 24 października.2014).

w wieku od osiemnastu do sześćdziesięciu pięciu lat, a w drugiej od szesnastu do sześćdziesięciu pięciu lat. Dostarczyło ono danych na temat umiejętności czytania i pisania oraz rozumowania matematycznego. Według wyników rundy z 2011 r., około 16% mieszkańców Francji ma trudności z podstawowym rozumowaniem matematycznym i tyle samo osób – z podstawową umiejętnością pisania.

Badania dotyczące umiejętności dorosłych w **Wielkiej Brytanii** zostały przeprowadzone w Anglii, Walii i Szkocji. W 2003 i 2011 r. rząd w Anglii zlecił badanie o nazwie „Umiejętności na całe życie” (ang. *Skills for Life*), w którym oceniono umiejętności czytania i pisania oraz rozumowania matematycznego, korzystając w obu rundach z identycznych narzędzi, aby zapewnić porównywalność. Oceniono również umiejętności związane z TIK. W **Walii** przeprowadzono w 2004 r. badanie mające na celu zapewnienie bezpośrednich porównań z Anglią, a także utworzenie punktu odniesienia dla samej Walii. Kolejne badanie, zrealizowane w 2010 r., obejmowało dodatkowy komponent: poza oceną rozumowania matematycznego oraz czytania i pisania w języku angielskim, zawierało również ocenę umiejętności czytania i pisania dorosłych posługujących się językiem walijskim. W 2009 r. **Szkocja** przeprowadziła „Szkockie badanie umiejętności czytania i pisania dorosłych” (ang. *Scottish Survey of Adult Literacies – SSAL*), które dowiodło, iż 73% dorosłej populacji posiada umiejętności niezbędne do funkcjonowania w nowoczesnym społeczeństwie, a około jedna czwarta populacji (27%) może doświadczać czasem problemów i mieć ograniczone możliwości z powodu trudności z różnymi umiejętnościami, ale na ogół radzi sobie w codziennym życiu. Wśród tej ostatniej grupy 3,6% osób (tj. jedna osoba na 28) doświadcza poważnych trudności w realizowaniu poszczególnych umiejętności (Rząd Szkocji, 2014) ⁽¹⁰⁾.

2.2.2. Wpływ międzynarodowych badań dotyczących umiejętności dorosłych na opracowywanie polityk krajowych

Badając wpływ międzynarodowych badań, które poprzedziły „Międzynarodowe badanie kompetencji osób dorosłych” (PIAAC) na kształtowanie polityki, Thorn (2009) zauważa silne oddziaływanie „Międzynarodowego badania umiejętności czytania i pisania wśród dorosłych” (IALS) w wielu krajach anglojęzycznych, w tym w Irlandii i Wielkiej Brytanii (Anglii, Szkocji i Irlandii Północnej). Według tego samego źródła, badanie IALS odegrało również istotną rolę w podnoszeniu świadomości na temat niskiego poziomu umiejętności czytania i pisania oraz rozumowania matematycznego wśród dorosłej populacji Anglii i przyczyniło się do rozwoju krajowej strategii mającej na celu poprawę umiejętności czytania i pisania o nazwie „Umiejętności na całe życie”, którą realizowano w latach 2001-2010. Wspierała ją program badawczy obejmujący powołanie Krajowego Centrum Badań i Rozwoju na rzecz Poprawy Umiejętności Pisania, Czytania i Liczenia Dorosłych (ang. NRDC) oraz badania dotyczące umiejętności dorosłych przeprowadzone w latach 2003 i 2010 r. (więcej informacji na ten temat znajduje się w poprzednim punkcie).

Z raportu przeprowadzonego przez NALA (2011) wynika, że przed 1990 r., tj. przed pierwszym międzynarodowym badaniem umiejętności dorosłych, polityki mające na celu obniżenie odsetka osób dorosłych o niskim poziomie umiejętności czytania i pisania oraz rozumowania matematycznego stanowiły rzadkość, a pomiędzy poszczególnymi krajami występowały w tym zakresie znaczne różnice.

Innymi słowy, „dążenie do rozwoju sektora alfabetyzacji dorosłych jest w większości krajów ideą stosunkowo nową. [...] W Anglii, aż do stworzenia strategii Umiejętności na całe życie, obszar umiejętności pisania, czytania i rozumowania matematycznego dorosłych był poszatkowany i marginalny. To samo można powiedzieć o większości innych krajów: do 1990 r. edukacja dorosłych w zakresie podstawowych umiejętności, o ile w ogóle istniała, była zazwyczaj cząstkowa, słabo finansowana i znajdowała się na marginesie polityki, o ile w ogóle była dostrzegana”. (ibid. s. 10)

Należy jednak zauważyć, że mimo silnego wpływu międzynarodowych badań umiejętności dorosłych na rozwój polityki, propagowanie programów alfabetyzacji dorosłych nie było zjawiskiem zupełnie nowym i występowało już przed 1990 r. Szczególnie w latach siedemdziesiątych XX w. UNESCO przeprowadziło szereg analiz polityk edukacyjnych i stworzyło zalecenia dla tego obszaru. Ponadto w tym samym okresie w kilku krajach anglojęzycznych (w tym w Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii i Kanadzie) zainicjowano kampanie na rzecz rozwoju umiejętności czytania i pisania, podkreślając, że „prawo do czytania” stanowi klucz do emancypacji (Hamilton i Merrifield, 1999).

Warto jest również pamiętać, że o ile niektóre kraje zareagowały na wyniki badania IALS zakrojonymi na szeroką skalę programami i kampaniami (np. kraje anglojęzyczne oraz Wspólnota Flamandzka w Belgii, w których IALS doprowadziło do stworzenia zintegrowanej polityki na rzecz rozwoju umiejętności czytania i pisania), w innych krajach (np. w Niemczech), wyniki IALS miały niewielki

⁽¹⁰⁾ W Wielkiej Brytanii stosuje się również systematycznie bezpośrednią ocenę umiejętności w reprezentatywnych badaniach kohortowych, co umożliwia obserwację umiejętności w toku życia indywidualnych osób (red. Reder i Bynner, 2009). Pozyskiwane w ten sposób dane przekrojowe pomagają zrozumieć leżącą u podstaw tych umiejętności dynamikę, np. to, jak niski poziom podstawowych umiejętności w dzieciństwie i młodości przekłada się na ich niski poziom w dorosłym życiu.

wpływ na działania polityczne (Abraham i Linde, 2011). Niektóre z tych krajów korzystały z innych metod oddziaływania na politykę i pobudzania do nowych inicjatyw związanych z rozwojem umiejętności dorosłych, np. z działań w ramach Dekady Zwalczenia Analfabetyzmu ONZ (2003-2012), której efektem w Niemczech jest realizowany od 2007 r. zakrojony na szeroką skalę program badań i rozwoju dotyczący podstawowych umiejętności dorosłych. Do dyskusji na ten temat przyczyniają się również inne wprowadzone niedawno inicjatywy międzynarodowe, m.in. przyjęty w 2009 r. w brazylijskim mieście Belém Ramowy Plan Działania UNESCO (Instytut ds. Uczenia się przez Całe Życie UNESCO, 2010), który kładzie szczególny nacisk na podstawowe umiejętności dorosłych, co znajduje odzwierciedlenie w przygotowywanych przez UNESCO i poszczególne kraje raportach politycznych. Ponadto w 2011 r. Komisja Europejska powołała niezależną Grupę Ekspertów Wysokiego Szczebla ds. Umiejętności Czytania i Pisania, co zaowocowało raportem zawierającym odpowiednie zalecenia, w tym zalecenia dotyczące umiejętności dorosłych (Komisja Europejska, 2012a). W związku z powyższym, wpływ międzynarodowych badań umiejętności dorosłych należy rozważać w kontekście różnych innych międzynarodowych i europejskich inicjatyw politycznych, które również mogły odcisnąć swój ślad na tworzeniu krajowej polityki w tym zakresie.

2.2.3. Wpływ międzynarodowego badania kompetencji osób dorosłych (PIAAC): pierwsze spostrzeżenia

W ramach zbierania danych przez Eurydice, Norwegia i siedemnaście państw Unii Europejskiej uczestniczących w pierwszej rundzie badania PIAAC zostało poproszonych o zaprezentowanie działań zainicjowanych przez nie od czasu ogłoszenia wyników badania. Kraje te poproszono również o wskazanie, czy wyniki PIAAC wywarły już jakikolwiek wpływ na ich politykę lub czy taki wpływ jest prawdopodobny w najbliższej przyszłości.

Dane pokazują, że od momentu ogłoszenia wyników badania, większość uczestniczących w nim krajów zorganizowała krajową konferencję PIAAC i że praktycznie wszystkie kraje aktywnie opracowują krajowe sprawozdania na temat swoich wyników. O ile niektóre z tych sprawozdań są dość ogólne, inne koncentrują się na konkretnych obszarach tematycznych. Dla przykładu Dania przygotowała krajowy raport tematyczny dotyczący digitalizacji i wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych wśród starszych grup wiekowych (pięćdziesiąt pięć – sześćdziesiąt pięć lat), natomiast Austria zleciła ekspertyzę na temat różnych podgrup osób uczących się i różnych dziedzin kształcenia (Statistik Austria, 2014B). Wspólnota Flamandzka w Belgii przygotowała trzy krótkie sprawozdania tematyczne (w tym sprawozdanie na temat zmian w zakresie umiejętności czytania i pisanie od 1996 r.) i zapewniła finansowanie akademickich grup badawczych, które zajmują się różnymi obszarami tematycznymi związanymi z badaniem PIAAC. W Niemczech planowane jest również rozpoczęcie opracowywania raportów na temat konkretnych zagadnień, w tym analizy wyników badań w odniesieniu do imigrantów.

Również ponad granicami poszczególnych państw można zauważyć międzynarodową współpracę związaną z PIAAC, tj. „Nordycką sieć na rzecz PIAAC”, która obejmuje Danię, Estonię, Finlandię Szwecję i Norwegię. Jej głównym celem jest stworzenie wspólnego raportu na temat PIAAC. Projekt ten rozpoczęto w 2010 r. i będzie on trwał do 2015 r. Jest on finansowany przez Nordycką Radę Ministrów. Aby ułatwić badaczom dostęp do danych, stworzono „Nordycką Bazę PIAAC”, która jest obsługiwana przez duński Urząd Statystyczny. Baza ta zawiera zmienne z badania PIAAC oraz dane z krajowych rejestrów uczestników projektu.

W odniesieniu do wpływu badania PIAAC na kształtowanie krajowej polityki edukacyjnej należy zauważyć, że kilka krajów poinformowało, iż badanie to wpływ taki już wywarło – w szczególności na treści dokumentów politycznych opracowywanych po 2013 r., tj. od momentu opublikowania jego wyników. We Włoszech odniesienia do PIAAC zawarto w krajowym programie reform związanych ze

strategią „Europa 2020” ⁽¹¹⁾, podczas gdy w Austrii stworzono ścisłe powiązania pomiędzy wynikami PIAAC, kształceniem zawodowym i rynkiem pracy. Dokładniej polega to na tym, że austriacki program rządowy na lata 2013-2018 zawiera odniesienia do PIAAC oraz zobowiązanie do zwiększenia zachęt dla pracodawców zapewniających edukację i szkolenia pracownikom o niskich kwalifikacjach. Zadeklarowano również zobowiązania polityczne dotyczące zwiększenia wymiaru szkoleń i wsparcia dla pracowników, jak również zapewnienia zdobywania kwalifikacji w miejscu pracy. Jeśli chodzi o inne dokumenty polityczne wydane od momentu ogłoszenia wyników PIAAC, Estonia poinformowała, że wyniki te wzięto pod uwagę przy formułowaniu „Strategii uczenia się przez całe życie 2020”, natomiast Irlandia uwzględniła je przy opracowywaniu „Strategii kształcenia ustawicznego i szkoleń”, która weszła w życie w maju 2014 r. i odnosi się do działań mających na celu poprawę umiejętności czytania i pisania oraz rozumowania matematycznego wśród dorosłych. Cypr i Polska zgłosiły, że włączyły wyniki PIAAC do dokumentów związanych z planowaniem wykorzystania funduszy unijnych.

Oprócz oficjalnych dokumentów, które zostały już opublikowane, w przygotowaniu są obecnie inne dokumenty, na które mogą wpływać wyniki badania PIAAC. Przykładem może tu być Norwegia, w której trzy organy centralne, tj. Ministerstwo Edukacji i Badań Naukowych, Ministerstwo Pracy i Spraw Społecznych oraz Ministerstwo ds. Dzieci, Równości i Włączenia Społecznego, współpracują przy tworzeniu białej księgi pt. „Uczenie się przez całe życie a wykluczenie”, która zostanie wydana w 2015 r. i będzie dotyczyła dorosłych nieposiadających wystarczającego wykształcenia, podstawowych umiejętności lub kompetencji językowych, ze szczególnym nastawieniem na młodzież, która nie pracuje ani się nie kształci, oraz na imigrantów.

Poza działaniami proponowanymi w oficjalnych dokumentach, Dania i Finlandia wprowadziły już inicjatywy, które są po części następstwem badania PIAAC. W Finlandii, na podstawie postanowienia rządu dotyczącego ram budżetowych na lata 2015-2018, dziesięć milionów euro ma zostać przeznaczonych w latach 2014-2015 na poprawę możliwości kształcenia osób dorosłych o niskim poziomie umiejętności i kwalifikacji, natomiast w Danii rząd wprowadza reformy na poziomie kształcenia obowiązkowego i zawodowego, które mają być zrealizowane w latach 2014-2015. Ponadto przeznaczono tu konkretne środki na poprawę rozwoju umiejętności nisko wykwalifikowanych dorosłych i imigrantów.

Wreszcie we Wspólnocie Flamandzkiej w Belgii i w Niemczech, gdzie istnieją już dobre warunki dla realizacji programów alfabetyzacji dorosłych, wyniki badania PIAAC postrzegane są jako kontynuacja bieżących działań. O ile Wspólnota Flamandzka w Belgii spodziewa się niewielkich zmian, które uwzględnią wyniki PIAAC w jej obecnych uwarunkowaniach, o tyle w Niemczech wyniki te potwierdziły, iż alfabetyzacja dorosłych stanowi istotne zagadnienie polityki krajowej. Zarówno Wspólnota Flamandzka w Belgii, jak i Niemcy oczekują dalszych badań na skalę krajową, które pozwolą lepiej interpretować wyniki PIAAC w kontekście kształtowania polityki.

⁽¹¹⁾ Więcej informacji na ten temat można znaleźć na stronie http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm (dostęp 11 września 2014).

Wnioski

W niniejszym rozdziale zbadano, w jakim stopniu obecne plany polityczne w całej Europie zawierają wyraźne zobowiązania mające na celu poprawę dostępu do edukacji i szkoleń osób dorosłych o niskim poziomie podstawowych umiejętności lub kwalifikacji. Na podstawie analizy dokumentów opublikowanych przez władze centralne w okresie ubiegłych pięciu lat, w rozdziale tym dowiedziono, że obszar ten jest obecnie mocno osadzony w krajowych programach politycznych. Analiza ta sugeruje również, że polityka poszczególnych krajów istotnie odnosi się do związanych z nim wyzwań na wiele sposobów i z różnych perspektyw. W większości krajów dostęp osób dorosłych do możliwości rozwoju umiejętności i zdobywania kwalifikacji jest tematem oficjalnych dokumentów dotyczących edukacji i szkoleń. W tym kontekście niektóre kraje opracowały konkretne strategie dotyczące umiejętności czytania i pisania oraz umiejętności podstawowych dorosłych, natomiast inne postanowiły włączyć odpowiednie działania do szerszych strategii związanych z edukacją dorosłych lub uczeniem się przez całe życie, a nawet do polityk odnoszących się do innych konkretnych dziedzin edukacji i szkoleń. Poza obszarem polityki edukacyjnej, działania mające na celu zwiększenie dostępu do możliwości rozwoju podstawowych umiejętności i zdobywania dalszych kwalifikacji stanowią część ogólnych reform gospodarczych, a mówiąc ściślej – polityki zatrudnienia. Co więcej, kraje skupiają się raczej na konkretnych grupach, w których brak umiejętności i kwalifikacji może powodować szczególne problemy, takich jak bezrobotni, młodzież, starsi pracownicy, imigranci i mniejszości etniczne.

Niezależnie od obszaru, w ramach którego odbywają się debaty polityczne, wyznaczane cele są często dość ogólne. Innymi słowy, o ile oficjalne dokumenty poddane analizie w ramach raportu Eurydice zawierają wyraźne odniesienia do upowszechniania dostępu do edukacji i szkoleń wśród różnych wrażliwych grup uczących się, rzadko odnoszą się one do wymiernych celów, które należy osiągnąć. Dlatego też, nawet gdy stosowane są procesy ewaluacji, nie muszą one dotyczyć najważniejszych kwestii mających wpływ na osoby dorosłe o niskim poziomie umiejętności podstawowych lub kwalifikacji. Nasuwa się zatem pytanie, czy przedstawione strategie mają rzeczywisty potencjał zwiększenia oferty uczenia się przez całe życie dla tych grup – pytanie, które uzasadnia prowadzenie dalszych badań.

W rozdziale tym przeanalizowano również potencjalny wpływ „Międzynarodowego badania kompetencji osób dorosłych” (PIAAC) na krajowe programy polityczne w całej Europie. Uwzględniając także badania poprzedzające PIAAC, analiza dowiodła, że „Międzynarodowe badanie umiejętności czytania i pisania osób dorosłych” (IALS) miało duży wpływ na rozwój polityki w kilku krajach europejskich. Wskazano również kilka ponadnarodowych czynników propagujących organizację kształcenia dla dorosłych o niskim poziomie umiejętności czytania i pisania oraz umiejętności podstawowych. Jeżeli chodzi natomiast o konkretne oddziaływanie badania PIAAC, dane zebrane do celów niniejszego raportu wykazały, iż w większości z siedemnastu krajów Unii Europejskiej uczestniczących w jego pierwszej rundzie badanie to skutkowało określonymi inicjatywami. Przede wszystkim, od momentu ogłoszenia wyników badań w październiku 2013 r., większość krajów aktywnie angażuje się w ich analizę, a kilka z nich przeznaczyło znaczne środki na dalsze badania w tej dziedzinie. Natomiast w ramach inicjatyw ponadnarodowych pięć krajów skandynawskich korzysta ze wspólnych zasobów i prowadzi współpracę mającą na celu interpretację wyników PIAAC. Niniejsza analiza dowodzi więc, że badanie PIAAC oddziałuje już na etapie tworzenia polityki, co jest w szczególności widoczne w kilku krajach, które włączyły odniesienia do wyników badania do dokumentów politycznych wydanych po 2013 r. Należy jednak zaznaczyć, że działania na rzecz poszerzenia dostępu do oferty mającej na celu rozwój umiejętności, które można by w pełni uznać za rezultat badania PIAAC, nie zostały jeszcze wskazane, chociaż nie jest to zaskakujące, ponieważ wyniki tego badania opublikowane zostały stosunkowo niedawno. Dlatego też jest to obszar, który powinien zostać poddany dalszym badaniom w przyszłości.

ROZDZIAŁ 3: GŁÓWNE TYPY USŁUG

Po przeprowadzeniu analizy wskaźników kontekstowych nt. edukacji i szkolenia dorosłych (Rozdział 1), w Rozdziale 2 przedstawiono zobowiązania władz publicznych do ułatwienia dostępu do możliwości rozwoju umiejętności lub podnoszenia kwalifikacji przez dorosłych o niskim poziomie podstawowych umiejętności lub kwalifikacji. W kontekście dwóch poprzednich rozdziałów, w niniejszym opisanym programy finansowane lub współfinansowane ze źródeł publicznych dostępne w całej Europie dla dorosłych, którzy chcieliby podnieść poziom posiadanych podstawowych umiejętności lub dla osób, które opuściły system wstępnej edukacji uzyskawszy niskie lub nie uzyskawszy żadnych kwalifikacji.

Niniejszy rozdział został podzielony na trzy ustępy. W pierwszym przedstawiono główne pojęcia, jakie będą stosowane w dalszej części rozdziału. W drugim ustępie opisano programy kształcenia dorosłych, szczególnie programy pomocne w podnoszeniu podstawowych umiejętności osób dorosłych w zakresie czytania i pisania, liczenia i TIK. W trzecim ustępie dokonano analizy możliwości dostępnych dla dorosłych w zakresie osiągnięcia uznawanych kwalifikacji na poziomie średnim w późniejszym etapie życia. Ponadto w ustępie tym omówiono perspektywy ustawicznego kształcenia i szkolenia, a mianowicie programy przygotowawcze dla dorosłych słuchaczy nieposiadających standardowych kwalifikacji wymaganych do uzyskania wstępu do instytucji szkolnictwa wyższego.

3.1. Stosowane pojęcia: wprowadzenie

Usługi edukacyjne w edukacji formalnej dla dorosłych o niskim poziomie wykształcenia i/lub o niskim poziomie podstawowych umiejętności opisywane są za pomocą wielu różnych terminów, które mogą mieć różne znaczenie lub zastosowanie w poszczególnych krajach i które mogą w pewnym zakresie zachodzić na siebie. Stosowane terminy to „umiejętność czytania i pisania” i „podstawowe umiejętności”, „kształcenie podstawowe dorosłych” lub „edukacja drugiej szansy” i ich odpowiedniki w innych językach. Podczas gdy w krajowych tradycjach znaczenie poszczególnych terminów lub pojęć może być dobrze ugruntowane, mogą one być niejasne z perspektywy porównawczej. Dlatego w niniejszym ustępie przedstawiono analizę istniejących pojęć i wyjaśniono ich zastosowanie do celów niniejszego rozdziału.

Umiejętność czytania i pisania, podstawowe umiejętności, kompetencje kluczowe i kształcenie podstawowe dorosłych

Umiejętność czytania i pisania, podstawowe umiejętności i kompetencje kluczowe to terminy często stosowane w europejskiej polityce w zakresie edukacji i szkoleń, w tym edukacji i szkoleń dla dorosłych. Niemniej jednak, jak podkreśla Jeantheau,

terminy takie, jak „umiejętność czytania i pisania”, „analfabetyzm”, „podstawowe umiejętności” lub „kompetencje kluczowe” są obciążone znaczeniowo, jako że wiążą się z historią i kulturą każdego kraju, jak również przekazują idee interesariuszy oraz ich wizje obecnych i przyszłych społeczeństw. Często na ich stosowanie większy wpływ ma kontekst lub wybór kanału komunikacyjnego niż treść, jaką przekazują (Jeantheau 2005, str. 77, tłumaczenie własne).

Rzeczywiście trudno jest ustalić jednoznaczny sens tych terminów. Mogą one być rozumiane i definiowane na różny sposób przez różne organizacje międzynarodowe oraz przez poszczególne kraje, które stosują i interpretują je zgodnie z własnymi tradycjami lub specyfiką systemów edukacji.

Choć brak jest konsensusu w zakresie rozumienia angielskiego pojęcia „literacy”, termin ten zazwyczaj rozumiany jest jako umiejętność czytania i pisania (na przykład NRDC, 2010a). W 1978 r. UNESCO zaproponowało definicję, zgodnie z którą osoba, która jest piśmienna „może zaangażować się we wszystkie czynności, do realizacji których wymagana jest umiejętność czytania i pisania w celu skutecznego funkcjonowania w grupie lub społeczeństwie, a umiejętność ta umożliwia jej również czytanie, pisanie i liczenie do celów osobistych i na rzecz rozwoju społecznego (cytat w UNESCO 2013, str. 20). UNESCO zdefiniowała umiejętność czytania i pisania jako „umiejętność identyfikowania, rozumienia, interpretowania, tworzenia, komunikowania i liczenia z wykorzystaniem w różnych kontekstach materiałów drukowanych i pisanych odręcznie. Umiejętność czytania i pisania obejmuje kontinuum uczenia się, jako że umożliwia jednostkom osiągnięcie celów, rozwój wiedzy i potencjału, oraz pełne uczestnictwo w grupie i społeczeństwie” (sformułowane podczas międzynarodowego spotkania ekspertów w czerwcu 2003 i zacytowane w UNESCO 2004, str. 13).

Międzynarodowe badania umiejętności dorosłych (aby zapoznać się ze szczegółami, patrz Rozdział 2, ustęp 2.2) zapewniają dodatkowe sposoby konceptualizacji umiejętności czytania i pisania. W porównaniu do badania UNESCO, w badaniu PIAAC stosowana jest węższa definicja umiejętności czytania i pisania, która dotyczy wyłącznie słowa pisanego i określona została jako „umiejętność rozumienia i korzystania z informacji zawartych w tekście pisanym w wielu kontekstach, aby osiągnąć cele i poszerzyć wiedzę i własny potencjał”. Poza pojęciem obejmującym umiejętności czytania i pisania, badanie odnosi się również do umiejętności liczenia („umiejętność stosowania, interpretowania, i komunikowania informacji i pojęć matematycznych”) oraz umiejętności rozwiązywania problemów w środowiskach nasyconych techniką („umiejętność stosowania nowoczesnych technologii w celu rozwiązywania problemów i realizacji złożonych zadań”) (1).

Co się tyczy podstawowych umiejętności, Cedefop (2008, str. 37) definiuje to pojęcie jako „umiejętności wymagane do życia we współczesnym społeczeństwie, np. słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie i matematyka”. Poza podstawowymi umiejętnościami, to samo źródło odnosi się do pojęcia nowych podstawowych umiejętności, zdefiniowanych jako „umiejętności takie, jak umiejętności w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK), języki obce, umiejętności społeczne, organizacyjne i komunikacyjne, kultura technologiczna, przedsiębiorczość” (ibid., str. 132). Połączenie podstawowych umiejętności i nowych podstawowych umiejętności to „kluczowe umiejętności” (ibid., str. 101).

Powyższe definicje wskazują na to, że pojęcia takie, jak „umiejętność czytania i pisania” „podstawowe umiejętności” i „umiejętności kluczowe” częściowo się pokrywają. Ponadto terminy te są blisko powiązane z koncepcją „kompetencji kluczowych”, które są interpretowane zgodnie ze strukturą ramową polityki europejskiej (2), gdzie osiem kompetencji kluczowych to: porozumiewanie się w języku ojczystym; porozumiewanie się w językach obcych; kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne; kompetencje informatyczne; umiejętność uczenia się; kompetencje społeczne i obywatelskie; inicjatywność i przedsiębiorczość; oraz świadomość i ekspresja kulturalna. Dwie z powyższych kompetencji kluczowych, a mianowicie porozumiewanie się w języku ojczystym i kompetencje matematyczne to podstawowe umiejętności, jeśli są rozważane na poziomie wymaganym do uczestnictwa w podstawowych obowiązkach zawodowych i aktywności społecznej (Cedefop 2013, str. 20).

Podczas gdy oficjalne dokumenty UE rzadko odnoszą się do „kształcenia podstawowego dorosłych”, termin ten jest często stosowany w literaturze akademickiej. Pojęcie to definiowane jest na wiele sposobów, w zależności od tego, czy obejmuje nauczanie języka użytkowników innych języków i/lub umiejętności w zakresie TIK. Niemniej jednak kształcenie podstawowe dorosłych jest często rozumiane jako obejmujące usługi mające pomóc dorosłym w zdobyciu podstawowych umiejętności w zakresie czytania, pisania i liczenia, odpowiadających poziomowi kompetencji osiąganych po ukończeniu szkoły średniej I stopnia. Ponadto termin ten może obejmować nauczanie języka użytkowników innych języków i/lub programy mające na celu osiągnięcie umiejętności w zakresie TIK.

W świetle powyższych rozważań terminologicznych, dla potrzeb niniejszego rozdziału, sformułowanie „programy nauczania podstawowych umiejętności” będzie obejmować wszystkie programy mające na celu nauczanie umiejętności czytania i pisania oraz podstawowych umiejętności, lub kształcenie podstawowe dorosłych (ang. *adult basic education*) w dowolnej kombinacji. Będą one interpretowane jako programy skierowane na naukę umiejętności czytania i pisania, liczenia i umiejętności w zakresie TIK (z odniesieniem do innych umiejętności lub bez takiego odniesienia).

(1) Aby zapoznać się ze szczegółami, patrz: <http://www.oecd.org/site/piaac/mainelementssofthesurveyofadultskills.htm> (dostęp 11 września 2014).

(2) Zalecenie 2006/962/EC Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dz.U. L 394, 30.12.2006.

Edukacja drugiej szansy

Podczas gdy termin „edukacja drugiej szansy” jest często stosowany w literaturze nt. edukacji dorosłych i kształcenia ustawicznego, trudno jest znaleźć kompleksową definicję tego terminu. Ponadto istniejące definicje niekoniecznie interpretują to pojęcie w ten sam sposób.

Spośród różnych definicji, ta opracowana przez Inbar i Sever (1989) opisuje edukację drugiej szansy jako „możliwość powrotu lub przejścia na inną ścieżkę, jaką dana osoba porzuciła lub pominęła” (ibid., str. 233). Definicja zaproponowana przez Jarvis (2002) głównie podkreśla niepowodzenie w ramach systemu wstępnej edukacji i odnosi się do usług dla osób, które nie odniosły sukcesu w kształceniu wstępnym. Kolejną definicję zaproponował Titmus (1996, str. 13), który podkreśla, że edukacja drugiej szansy to „termin, jaki może być stosowany w społeczeństwach, które posiadają system uniwersalnej edukacji wstępnej. Wskazuje on na ofertę możliwości uczenia się dostępną na etapie wstępnej edukacji dla osób, które ją zakończyły i nie wykorzystały dostępnych wtedy możliwości”. Vellos i Vadeboncoeur (2013) definiują edukację drugiej szansy bardziej szczegółowo, wiążąc ją z programami naprawczymi mającymi na celu umożliwienie ukończenia edukacji na poziomie szkolnictwa średniego II stopnia:

edukacja drugiej szansy jest zazwyczaj definiowana wg typu uczestników: zazwyczaj są to młodzi ludzie, którzy wypadli z głównego nurtu edukacji szkolnej lub którzy w inny sposób porzucili naukę w szkole. Taka oferta stanowi ścieżkę ukończenia programu szkoły średniej II stopnia lub uzyskania równoważnego świadectwa [*high school w Stanach Zjednoczonych*] [...] (ibid., str. 35, tłumaczenie własne).

W przeciwieństwie do powyższych interpretacji, bardziej neutralną definicję zaproponowano w *Study of European Terminology in Adult Education for a Common Language and Common Understanding and Monitoring of the Sector* (NRDC, 2010a), gdzie edukacja drugiej szansy została zdefiniowana jako „powrót do uczenia się, w odróżnieniu od szkolnictwa wyższego i uczenia się będącego kontynuacją wstępnej edukacji i szkolenia” (ibid., str. 68, tłumaczenie własne). Innymi słowy, definicja ta podkreśla tylko różnice pomiędzy edukacją drugiej szansy a (nieprzerwaną) wstępną edukacją i szkolnictwem wyższym.

Warto również odnotować, że poszczególne polityki, kładąc nacisk na różne aspekty, mogą nieco zmieniać znaczenie tego terminu. W rezultacie, cele edukacji drugiej szansy mogą być postrzegane z perspektywy „kompensacji” lub „progresji”.

Perspektywa „kompensacji” jest ściśle powiązana z europejską polityką w zakresie zmniejszania liczby młodych ludzi wcześniej kończących edukację i szkolenia (Komisja Europejska, 2011a). W tym kontekście, kompensacyjna edukacja drugiej szansy odnosi się do usług edukacyjnych dla osób, głównie młodych, które wcześniej ukończyły edukację (z wielu powodów), bez uzyskania kwalifikacji na poziomie szkolnictwa średniego II stopnia. Innymi słowy „działania kompensacyjne” zapewniają możliwości edukacji i szkoleń dla osób, które porzuciły naukę. [...] Mają one na celu pomóc młodzieży w powrocie do głównego nurtu edukacji lub zapewnienie „drugiej szansy” (ibid., str. 7). Perspektywa ta jest zbieżna z faktem, że kończenie wstępnej edukacji z uzyskaniem kwalifikacji na niskim poziomie, lub bez uzyskania kwalifikacji, ogólnie uważanych za minimalny standard, wiąże się z wysokim ryzykiem wykluczenia społecznego, szczególnie zaś wykluczenia ze stałego zatrudnienia. W tym sensie edukacja drugiej szansy zapewnia możliwości zapobieżenia temu ryzyku.

Wymiar „progresji” jest bliżej powiązany z polityką w zakresie szkolnictwa wyższego, szczególnie zaś z polityką i środkami skierowanymi na zwiększenie dostępu do szkolnictwa wyższego dla kandydatów niebędących tradycyjnymi kandydatami na studia (patrz Ustęp 3.3.3, aby zapoznać się z odpowiednimi dokumentami określającymi politykę). Podczas gdy termin „edukacja drugiej szansy” rzadko jest stosowany w tym kontekście, różnorakie programy przygotowawcze/pomostowe/mające na celu umożliwienie dostępu dorosłym słuchaczom niespełniającym formalnych wymogów przyjęcia do szkoły wyższej mogą być rozumiane i interpretowane jako programy drugiej szansy.

Mając na względzie powyższe, w niniejszym rozdziale pojęcie edukacji drugiej szansy będzie stosowane w przypadkach, gdzie poszczególne kraje ją stosują (np. szkoły gimnazjalne „drugiej szansy” w Grecji (*Scholeio Defteris Efkaieras*)), lub w odniesieniu do określonych programów kompensacyjnych mających ułatwić ukończenie szkolnictwa średniego II stopnia. Niemniej jednak, w celu uniknięcia nieporozumień, termin ten będzie stosowany w ograniczonym zakresie.

3.2. Programy rozwijania podstawowych umiejętności

Przeprowadzenie porównania programów edukacyjnych mających na celu rozwijanie podstawowych umiejętności dorosłych, szczególnie umiejętności czytania i pisania, liczenia i w zakresie TIK, stanowi duże wyzwanie. Różne typy działań mogą mieć wkład w podnoszenie takich umiejętności, w tym programy specjalnie zaprojektowane w tym celu, jak i te, które mogą mieć różne nazwy, niemniej jednak obejmują nauczanie podstawowych umiejętności. Ponadto podstawowe umiejętności mogą być kształtowane w wielu środowiskach - nie tylko w instytucjach edukacji i szkoleń, lecz również w miejscu pracy lub w społeczności lokalnej (patrz Rysunek 3.1).

Rysunek 3.1: Kształcenie podstawowych umiejętności w edukacji i szkoleniach dla dorosłych

	Kształcenie podstawowych umiejętności	Kształcenie różnych umiejętności, w tym podstawowych
W ramach instytucji edukacji i szkoleń	Programy zaprojektowane jako kształcące „umiejętność czytania i pisania”, „podstawowe umiejętności”, „kompetencje kluczowe” itd. realizowane w instytucjach edukacji i szkoleń	Programy obejmujące m. in. podstawowe umiejętności, realizowane w instytucjach edukacji i szkoleń (np. programy przygotowujące do podjęcia dalszej nauki, które obejmują powtórki z różnych przedmiotów uwzględnionych w programie) <i>Potencjalnie każde działanie realizowane przez instytucje edukacji i szkoleń</i>
Poza instytucjami edukacji i szkoleń	Programy zaprojektowane jako kształcące „umiejętność czytania i pisania”, „podstawowe umiejętności”, „kompetencje kluczowe” itd. realizowane np. w miejscu pracy lub w społeczności lokalnej	Programy obejmujące podstawowe umiejętności realizowane np. w miejscu pracy lub w społeczności lokalnej <i>Potencjalnie każde działanie realizowane poza instytucjami edukacji i szkoleń</i>

Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Rysunek został zainspirowany modelem opracowanym przez Cedefop, opisującym możliwe sposoby integracji nauczania kompetencji kluczowych w programach uczenia się w miejscu pracy (Cedefop 2013, str. 26). Niemniej jednak główne wymiary modelu Cedefop zostały zmodyfikowane.

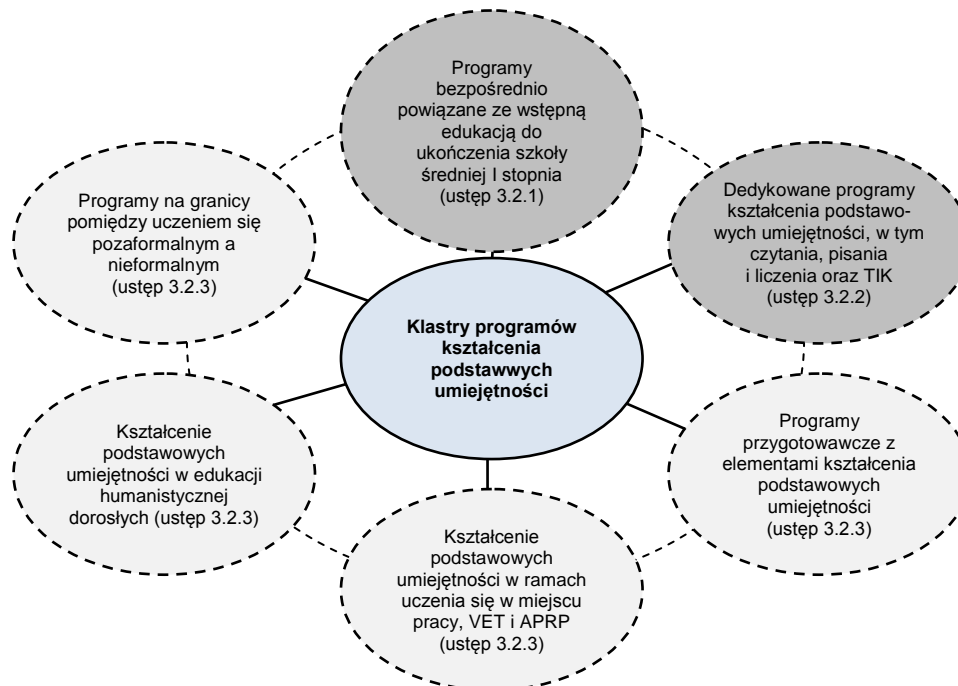
Granice pomiędzy poszczególnymi kategoriami są płynne, co oznacza, że program może się mieścić w różnych kategoriach (np. program kształcenia umiejętności czytania i pisania może być realizowany w środowisku szkolnym, w bibliotece lub w innych okolicznościach).

W przypadkach, gdy władze publiczne zapewniają dotacje na programy kształcenia podstawowych umiejętności, mogą one koncentrować się na różnych typach usług. Podejście może być uzależnione od wielu czynników, w tym od poziomu wykształcenia populacji dorosłych, sytuacji na rynku pracy oraz wielkości i profilu edukacyjnego populacji imigrantów. Dlatego w niniejszym ustępie omówiono podstawowe umiejętności jako mozaikę różnych elementów, z których każdy ma wkład w kształcenie tych umiejętności w określony sposób.

Rozpoczęto od analizy programów bezpośrednio powiązanych z systemem wstępnej edukacji, a mianowicie od programów umożliwiających ukończenie edukacji przynajmniej na poziomie szkolnictwa średniego I stopnia (ISCED 2). W drugiej części omówiono programy dedykowane podstawowym umiejętnościom, szczególnie tym wyraźnie obejmującym elementy umiejętności czytania, pisania i liczenia oraz umiejętności w zakresie TIK. Następnie, w trzecim ustępie, opisano inne usługi, które mają wkład

w rozwój podstawowych umiejętności, w tym programy przygotowawcze, które zapewniają umiejętności niezbędne do uzyskania dostępu do dalszego kształcenia; programy kształcenia i szkolenia zawodowego oraz programy realizowane w ramach aktywnych polityk rynku pracy (APRP); programy edukacji humanistycznej dorosłych oraz programy na granicy pomiędzy uczeniem się pozaformalnym i nieformalnym. Rysunek 3.2 w formie diagramu przedstawia sposób, w jaki programy kształcenia podstawowych umiejętności zostały podzielone na klastry w celu ułatwienia analizy prowadzonej w niniejszym rozdziale. Na podstawie rezultatów istniejących badań, w ostatniej części rozdziału rozważa się skuteczność programów kształcenia umiejętności czytania i pisania oraz podstawowych umiejętności.

Rysunek 3.2: Programy kształcenia podstawowych umiejętności z podziałem na klastry



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Rysunek przedstawia podział na kategorie w celu ułatwienia analizy programów w tym raporcie. Możliwe są inne sposoby łączenia programów w klastry. Klastry z ciemnoszarym tłem stanowią przedmiot zainteresowania niniejszego rozdziału. Znaczenie innych klastrów programów (jasnoszare tło) przedstawiono w zarysie ogólnym, bez prowadzenia szczegółowej analizy.

Granice pomiędzy poszczególnymi kategoriami są płynne, co oznacza, że jeden program może przynależać do kilku kategorii (np. programy ułatwiające ukończenie edukacji przynajmniej na poziomie szkolnictwa średniego I stopnia lub dedykowane programy kształcenia podstawowych umiejętności mogą być realizowane w ramach aktywnych polityk rynku pracy (APRP)).

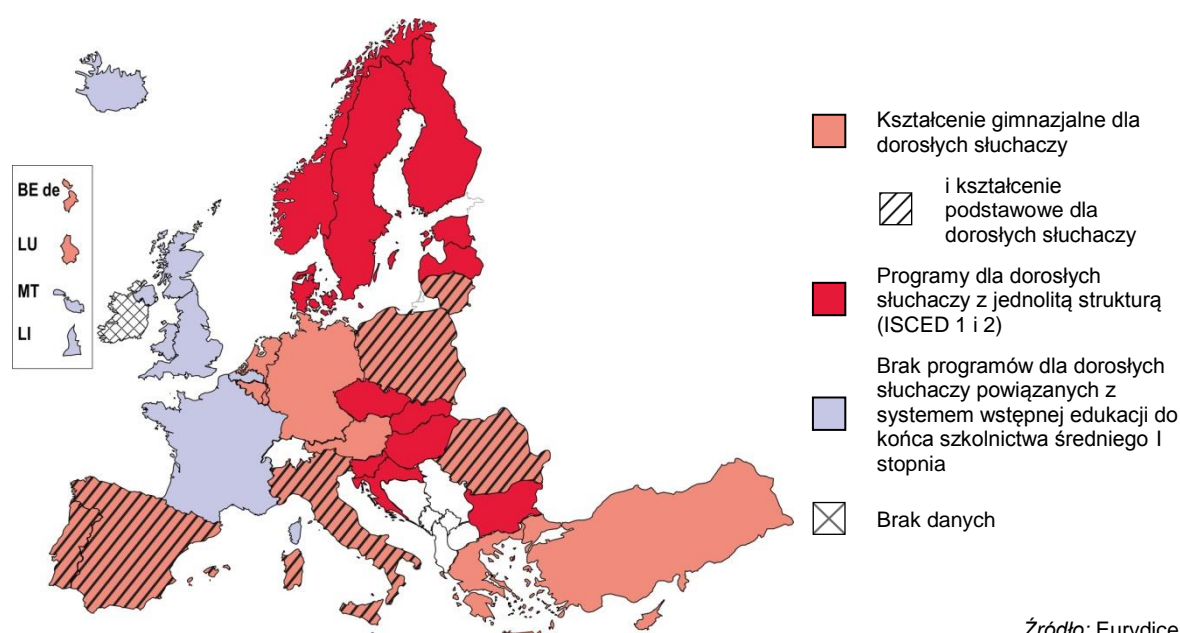
W analizie potwierdzono, że istnieje ścisły związek pomiędzy klastrem programów bezpośrednio powiązanych ze wstępną edukacją a klastrem programów dedykowanych kształceniu umiejętności podstawowych. Na przykład niektóre programy związane z systemem wstępnej edukacji mogą być realizowane z podziałem na przedmioty, tj. w formie krótszych dedykowanych kursów (patrz informacje nt. ogólnego kształcenia dorosłych (*almen voksenuddannelse*) w Danii przedstawione w ustępie 3.2.1), a niektóre programy uważane za dedykowane kształceniu umiejętności podstawowych mają ścisły i wyraźny związek z formalnym systemem edukacji na poziomie ISCED 1 i 2 (np. norweski program kształcenia „podstawowych kompetencji w życiu zawodowym” (*basiskompetanse i arbeidslivet*)) analizowany w ustępie 3.2.2 został opracowany z uwzględnieniem celów określonych w podstawie programowej dla szkół podstawowych i gimnazjalnych). Jednak do celów analizy porównawczej poszczególne programy zostały przydzielone do jednej kategorii, z zastosowaniem podejścia najlepszego dopasowania.

3.2.1. Programy powiązane z systemem wstępnej edukacji

Najbardziej oczywistym punktem startowym dla międzynarodowej analizy programów kształcenia podstawowych umiejętności lub kształcenia podstawowego dorosłych jest przegląd programów, które są bezpośrednio powiązane z systemem wstępnej edukacji, tj. tych, które mają na celu pomóc uczącym się ukończyć edukację na poziomie szkoły średniej I stopnia. Taki poziom powinna osiągnąć młodzież w poszczególnych krajach w wieku 14-16 lat. Po ukończeniu szkoły średniej I stopnia,

uczniowie powinni posiadać podstawową sprawność w poszczególnych obszarach, w tym w czytaniu, pisaniu, liczeniu i w zakresie umiejętności TIK⁽³⁾. Obecnie we wszystkich krajach europejskich edukacja na poziomie szkoły średniej I stopnia stanowi część obowiązkowego kształcenia. Dlatego zaskakującym może wydawać się fakt, że w większości krajów realizowane są programy dla dorosłych słuchaczy, które wyraźnie powiązane są z edukacją na poziomie szkoły podstawowej lub gimnazjalnej (patrz Rysunek 3.3). Niemniej jednak, jak przedstawiono w Rozdziale 1 (Rysunek 1.1), 6,5% dorosłych (25-64 lata) w Europie – co stanowi około 20 milionów osób – porzuciło naukę przed ukończeniem szkoły średniej I stopnia. Odsetek ten kształtuje się na poziomie ponad 10% w Belgii i na Cyprze (około 11%), na Malcie (11,5%), w Hiszpanii (14,4%), Islandii (15,6%), Grecji (19,4%), Portugalii (38,9%) i Turcji (56,9%). Ponadto, choć na Rysunku przedstawiono dostępność programów, nie wykazano ich relatywnej wagi w systemie edukacji. Aspekty te zostaną omówione dalej w tekście.

Rysunek 3.3: Programy dla dorosłych słuchaczy bezpośrednio powiązane ze wstępną edukacją do końca szkolnictwa średniego I stopnia (ISCED 2), 2013/14



Objaśnienia

Program kształcenia definiuje się jako spójny zestaw lub sekwencję działań edukacyjnych lub komunikacyjnych, zaprojektowanych i zorganizowanych w celu osiągnięcia wcześniej ustalonych celów kształcenia lub realizacji określonego zestawu zadań edukacyjnych w dłuższym okresie (UNESCO-UIS, 2011). Rysunek przedstawia programy realizowane w całym kraju, a nie te realizowane przez określoną placówkę w określonej miejscowości.

W krajach, gdzie obowiązuje system edukacji z jednolitą strukturą obejmującą szkołę podstawową i średnią I stopnia, brak jest rozróżnienia pomiędzy kształceniem podstawowym a gimnazjalnym. Dlatego w krajach tych programy dla dorosłych słuchaczy, mające pomóc im ukończyć edukację podstawową i/lub gimnazjalną, opisywane są w inny sposób (np. „programy na rzecz ukończenia podstawowej edukacji”, „obowiązkowa edukacja dla dorosłych” itd.). Jednak, jako że programy te głównie obejmują ostatnie lata jednolitej struktury, są one porównywalne z programami skierowanymi na ukończenie w innych krajach edukacji na poziomie szkolnictwa średniego I stopnia.

Uwagi dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE nl): Dostępne są ustandaryzowane kursy kształcenia podstawowych umiejętności obejmujące takie przedmioty, jak język flamandzki, matematyka, języki obce, TIK i nauki społeczne. Nie są one opisywane pod względem ich ekwiwalencji ze świadectwami ukończenia szkoły podstawowej i/lub gimnazjalnej, natomiast obejmują efekty uczenia się tradycyjnie kojarzone z poziomem ISCED 1 i 2. Opisano je w ustępie 3.2.2.

Włochy: Edukacja podstawowa dla dorosłych słuchaczy realizowana w regionalnych centrach ustawicznego kształcenia (*Centri territoriali permanenti* – CTPs) jest stopniowo wycofywana. Natomiast w nowo utworzonych Centrach Edukacji Dorosłych (*Centri provinciali per l'istruzione degli adulti* – CPIAs), słuchacze, którzy nie ukończyli edukacji podstawowej będą mogli uczęszczać na 200-godzinny kurs, podczas którego uzyskają podstawowe umiejętności związane z tym poziomem edukacji.

⁽³⁾ Natomiast międzynarodowe oceny kompetencji uczniów pokazują, że nie zawsze tak się dzieje. Aby zapoznać się ze szczegółami, patrz na przykład: <http://www.oecd.org/pisa/> (Dostęp 11 września 2014).

Wielka Brytania (ENG/WLS/NIR): Kwalifikacje z danego przedmiotu, zwane „*General Certificate of Secondary Education*” (GCSE), które służą ocenie umiejętności uczniów w wieku 15-16 lat, są również dostępne dla dorosłych. Nie są one uwzględnione na Rysunku, bo choć niższy poziom osiągnięć podczas egzaminu GCSE przypisuje się do edukacji na poziomie szkolnictwa średniego I stopnia (ISCED 2), to program nauczania w pełnym wymiarze godzin skierowany na uzyskanie pięciu lub więcej GCSE (oceny od A* do C) wiąże się z edukacją na poziomie szkolnictwa średniego II stopnia (ISCED 3). W Anglii, dorośli (19+) uprawnieni są do dofinansowania nauki prowadzącej do uzyskania kwalifikacji z języka angielskiego i matematyki do poziomu GCSE. Takie programy kształcenia są często nieodpłatne dla słuchaczy w Walii i Irlandii Północnej, choć brak jest uprawnienia zdefiniowanego na poziomie centralnym.

Spośród krajów, w których system wstępnej edukacji podzielony jest na kształcenie podstawowe i gimnazjalne, tylko kilka zapewnia programy powiązane z kształceniem podstawowym (Hiszpania, Włochy, Litwa, Polska, Portugalia i Rumunia). W Hiszpanii i Portugalii programy te podzielone są na dalsze poziomy i programy: W Hiszpanii władze oświatowe rozróżniają pomiędzy dwoma poziomami, z których każdy trwa około jednego roku szkolnego. W Portugalii obowiązują dwa cykle, z których każdy obejmuje około 800 godzin. Statystyki nt. uczestnictwa pokazują, że w roku szkolnym 2011/12, liczba uczestników wyniosła blisko 90 000 w Hiszpanii, około 35 000 we Włoszech i około 3 000 w Rumunii ⁽⁴⁾ ⁽⁵⁾. W roku szkolnym 2013/14 na Litwie było 60, a w Polsce 77 uczestników.

Programy pomocne w ukończeniu szkolnictwa średniego I stopnia lub jednolitej struktury ⁽⁶⁾ dostępne są w niemal wszystkich krajach europejskich (patrz Rysunek 3.3). Natomiast, tak jak w przypadku kształcenia podstawowego dla dorosłych słuchaczy na Litwie i w Polsce (patrz powyżej), często korzysta z nich ograniczona liczba osób. Wynika to z faktu, że w niektórych krajach, niemal wszyscy dorośli ukończyli ten poziom edukacji (aby zapoznać się ze szczegółami, patrz Rozdział 1, Rysunek 1.1). Na przykład w Republice Czeskiej, gdzie tylko 0,2% dorosłych (25-64 lata) nie ukończyło gimnazjum, w roku szkolnym 2013/14 w odpowiednich kursach (*kurz pro získání základního vzdělání*) uczestniczyło tylko około 400 osób. Patrząc na dane statystyczne nt. uczestnictwa oraz na inne parametry – szczególnie wielkość populacji – tylko w kilku krajach, gdzie programy dla dorosłych słuchaczy powiązane są z systemem wstępnej edukacji na poziomie szkoły średniej I stopnia, mają one znaczny wkład ilościowy w edukację i szkolenia. Spośród krajów o niedużej lub średniej liczbie mieszkańców (do 20 milionów), Szwecja ma najwyższy poziom uczestnictwa (około 34 000 uczestników w 2012 r.) ⁽⁷⁾, następnie Dania (około 7 000 uczestników w 2013 r.), Rumunia i Norwegia (około 6 000 uczestników w 2011/12 r. i 2012/2013 r.), Grecja (około 4 000 uczestników w 2012/13 r.), Węgry, Holandia, Austria i Finlandia (około 2 000 uczestników w różnych latach odniesienia, od 2011 do 2013 r.) i Słowenia (około 1 000 uczestników w 2013/14 r.). W pozostałych krajach, gdzie populacja jest mniejsza niż 20 milionów mieszkańców, uczestnictwo jest na poziomie poniżej 1 000 uczestników lub nie podlega monitorowaniu na poziomie centralnym. Spośród większych krajów (tj. z ponad 20 milionami mieszkańców), wysoki poziom uczestnictwa odnotowano w Hiszpanii (około 236 000 uczestników w 2011/12 r.) i w Turcji (około 367 000 uczestników w 2012/13 r.), następnie we Włoszech (około 34 000 uczestników w 2011/12 r.), Niemczech (około 20 000 uczestników w 2012/13 r.) i Polsce (około 15 000 uczestników w 2013 r.).

Wart również odnotowania jest fakt, że uczestnicy to nie zawsze są „dorośli”, tj. osoby w wieku 18 lat i starsze. W większości krajów, w programach tych mogą uczestniczyć słuchacze, którzy ukończyli obowiązkową edukację (co ma zazwyczaj miejsce w wieku 14-16 lat; aby zapoznać się ze szczegółami, patrz Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2014b), lecz nie ukończyli szkoły średniej I stopnia lub edukacji w ramach jednolitej struktury. W rezultacie, zarówno młodzież, jak i dorośli są traktowani tak samo. Na przykład, dane dot. Estonii pokazują, że spośród 371 osób, które uczestniczyły w zawodowej edukacji na poziomie szkolnictwa średniego I stopnia dla dorosłych (*põhihariduse nõudeta kutseõpe*) w roku szkolnym 2013/14, 148 osób było w wieku poniżej 19 lat, 73 było w wieku 20-24 lata i tylko 150 (tj.

⁽⁴⁾ Źródła krajowych danych statystycznych przedstawionych w ustępie 3.2 można sprawdzić w Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2015.

⁽⁵⁾ Portugalia – brak danych umożliwiających określenie liczby osób, które uczestniczyły w edukacji dla dorosłych uznawanej za kształcenie podstawowe. Niemniej jednak, biorąc pod uwagę programy na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjalnej (tj. kursy EFA B1, B2 i B3), w 2013 r. uczestniczyło w nich 6 782 osób.

⁽⁶⁾ Aby zapoznać się ze szczegółami koncepcji jednolitej struktury, patrz objaśnienie do Rysunku 3.3.

⁽⁷⁾ Warto zauważyć, że w Szwecji wprowadzono prawo do edukacji dla dorosłych, przysługujące wszystkim mieszkańcom w wieku przynajmniej 20 lat, którzy nie ukończyli szkoły średniej I stopnia. W rezultacie, gminy są zobowiązane prawem do zapewnienia wystarczającej liczby kursów zaspokajających zapotrzebowanie i potrzeby słuchaczy.

około 40%) było w wieku 25 i więcej lat. Niemniej jednak, w niektórych krajach, programy powiązane ze wstępną edukacją do poziomu szkolnictwa średniego I stopnia skierowane są wyłącznie do dorosłych słuchaczy. Taka sytuacja ma miejsce w niektórych krajach skandynawskich, gdzie programy powiązane z edukacją w ramach jednolitej struktury skierowane są specjalnie do osób w wieku powyżej 18 lat (programy zwane „edukacja ogólna dla dorosłych” – *almen voksenuddannelse* – w Danii) lub do osób w wieku powyżej 20 lat (programy zwane „edukacja podstawowa dla dorosłych” – *grundläggande vuxenutbildning* – w Szwecji). To samo dotyczy programów realizowanych w „szkołach drugiej szansy” (*Scholeio Deferis Efkaerias*) w Grecji oraz programów umożliwiających ukończenie edukacji na poziomie szkolnictwa średniego I stopnia w Portugalii (*Ciclo do Ensino Básico – Cursos de Educação e Formação de Adultos – B3*), gdzie minimalny wiek rozpoczęcia nauki określono na 18 lat. W Hiszpanii również oferowane są takie kursy i, w wyjątkowych sytuacjach, 16-latkowie również mogą rozpocząć tam naukę.

Sposoby organizacji programów częściowo wyjaśniają modele uczestnictwa: podczas gdy w niektórych krajach kursy obejmują kompleksowe programy nauczania i wymagają znaczącego nakładu pracy, w innych przypadkach podzielone są one na pojedyncze przedmioty, tak więc pojedyncze przedmioty w programie nauczania mogą być realizowane jako krótsze kursy.

W większości krajów obowiązuje pierwszy model organizacyjny. Na przykład w Portugalii, dla dorosłych dostępnych jest kilka ścieżek prowadzących do kwalifikacji na poziomie szkoły średniej I stopnia (ogólnej lub zawodowej), które odpowiadają liczbie ok. 1000-2000 godzin nauczania, w zależności od tego, czy słuchacz wybiera kształcenie ogólne czy zawodowe⁽⁸⁾. W Słowenii programy prowadzące do ukończenia edukacji w ramach jednolitej struktury obejmują około 2000 godzin nauczania. W krajach, w których obowiązuje powyższy model, czas trwania kursów często wyrażany jest w latach nauczania i wynosi od jednego roku do trzech lat, jednak podkreśla się fakt, że dokładny czas trwania uwzględnia indywidualne potrzeby uczących się, tak więc w rezultacie nie obowiązuje predefiniowany okres trwania kursu. Czas trwania uzależniony jest również od tego, czy program jest realizowany w pełnym czy niepełnym wymiarze godzin. W większości krajów dostępne są obie opcje. Największa elastyczność tego typu usług występuje w Turcji, gdzie system umożliwiający ukończenie edukacji na poziomie szkoły średniej I stopnia zwany „otwartym kształceniem gimnazjalnym” (*Açık Öğretim Ortaokulu*) nie obejmuje określonego czasu trwania nauki i jest realizowany w formie kursów uczenia się na odległość (aby zapoznać się ze szczegółami, patrz Rozdział 4, Ustęp 4.2).

Drugi model organizacyjny opiera się na przedmiotach, tzn. poszczególne przedmioty mogą być realizowane w formie krótszych kursów. Model ten jest stosowany głównie w krajach skandynawskich i zapewnia dwie opcje: słuchacze mogą realizować pojedyncze przedmioty w formie krótszych kursów, bez konieczności uzyskania kwalifikacji na poziomie szkolnictwa średniego I stopnia lub mogą łączyć przedmioty w predefiniowany sposób, co prowadzi do ukończenia szkolnictwa średniego I stopnia lub edukacji w ramach jednolitej struktury. Na przykład w Finlandii, dorośli mogą uczyć się pojedynczych przedmiotów, takich jak języki obce lub TIK i mieć status osób „uczących się przedmiotów”, lub mogą przygotowywać się do egzaminów z kilku przedmiotów, i w takim przypadku mogą przejść dalej do kształcenia ogólnego na poziomie szkoły średniej II stopnia. W Danii edukacja ogólna dorosłych (*almen voksenuddannelse*) obejmuje kursy uwzględniające przedmioty, które mogą kończyć się egzaminem odpowiadającym egzaminowi na koniec *folkeskole* (tj. jednolitego obowiązkowego kształcenia). Takie kursy trwają zazwyczaj około 60 godzin i najczęściej podzielone są na trzy poziomy zaawansowania. Możliwe jest również przystąpienie do ogólnego egzaminu, w wyniku którego wystawiane jest świadectwo z 5 przedmiotów: jęz. duński, matematyka, jęz. angielski, nauki przyrodnicze, i do wyboru: jęz. francuski, jęz. niemiecki, historia lub nauki społeczne. Uzyskanie świadectwa upoważnia do przystąpienia do programu przygotowawczego lub do udziału w kursie z danego przedmiotu na wyższym poziomie (tj. szkolnictwa średniego II stopnia) w określonej dziedzinie kształcenia. W Szwecji, gdzie program nauczania w ramach edukacji podstawowej dorosłych również opiera się na kursach,

⁽⁸⁾ Taki czas trwania obowiązuje, gdy uczestnicy biorą udział we wszystkich zajęciach, jednak dostępne są również opcje umożliwiające walidację wcześniejszego uczenia się pozaformalnego i nieformalnego (WUPN), co umożliwia skrócenie czasu potrzebnego na ukończenie kursu.

władze centralne zbierają dane statystyczne nt. uczestnictwa w kursach kształcenia umiejętności czytania, pisania i podstawowych umiejętności. Spośród 34 122 uczestników zarejestrowanych w ramach edukacji podstawowej dorosłych w 2012 r., około 25% (tj. blisko 8 500 dorosłych) uczestniczyło w kursach czytania i pisania. Dane te mogą częściowo wyjaśnić relatywnie wysoki poziom ogólny uczestnictwa w edukacji dorosłych i wiele wskazuje na to, że szereg osób mogło zdecydować się na uczestnictwo w kilku krótkich kursach przedmiotowych (tj. są to „przypadki uczestnictwa”), i nie oznaczają liczby osób, które zdecydowały się na uczestnictwo w tylko jednym kursie (tj. „uczestnicy”).

3.2.2. Programy dedykowane kształceniu podstawowych umiejętności

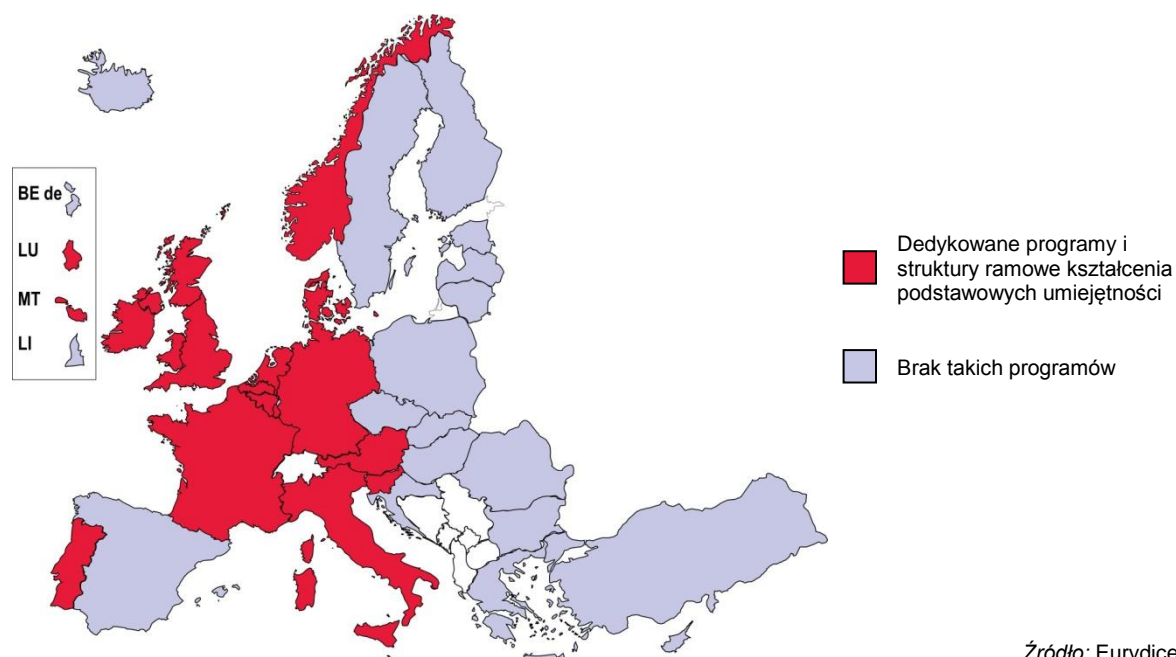
Podczas gdy wszystkie programy przedstawione w poprzednim ustępie obejmują elementy umiejętności czytania i pisania, podstawowe umiejętności lub kompetencje kluczowe, nie zawsze są one wyraźnie opisane jako takie. Raczej ich nazwy odnoszą się do głównego celu, jakiemu służą, co, w większości przypadków, oznacza ukończenie edukacji w ramach jednolitej struktury lub kształcenia na poziomie szkolnictwa średniego I stopnia. W poprzednim ustępie wykazano również, że niektóre kraje zapewniają programy powiązane z wstępną edukacją realizowaną w formie odrębnych przedmiotów, co umożliwia uczącym się wybór konkretnych elementów programu nauczania (w tym komponentów obejmujących podstawowe umiejętności, takie jak język ojczysty, matematyka lub TIK) i realizację krótszych kursów kształcących „podstawowe umiejętności”. Poza działaniami tego typu, które nie są uwzględnione w niniejszym ustępie, w niektórych krajach opracowano dedykowane programy lub struktury ramowe programów kształcących podstawowe umiejętności. Jednak przeprowadzenie miarodajnych porównań w tej dziedzinie stanowi duże wyzwanie. W krajach, w których realizowane są takie programy, stosowane są podobne nazwy, które oznaczają różne treści lub zupełnie różne nazwy, które oznaczają podobne treści.

Programy kształcenia podstawowych umiejętności z elementami umiejętności czytania, pisania i liczenia

Programy dedykowane kształceniu podstawowych umiejętności, które obejmują jako główne elementy kształcenie umiejętności czytania, pisania i liczenia – z uwzględnieniem lub bez uwzględniania innych treści (np. TIK, umiejętność uczenia się itd.) – są realizowane w niemal połowie krajów europejskich. Programy te mają wiele nazw i często uwzględniają terminy omówione w ustępie 3.1.

Programy lub struktury ramowe programów mogą mieć w nazwie termin „podstawowe umiejętności”, „kluczowe umiejętności”, „podstawowe kompetencje”, „kompetencje kluczowe” itd. Takie programy poświęcone rozwijaniu umiejętności i kompetencji są realizowane w różnych częściach Europy, często od niedawna. Na przykład, w 2010 r. w Portugalii opracowano program pn. „szkolenie podstawowych umiejętności” (*programa de formação em competências básicas*). Od 2006 r. w Norwegii realizowany jest program „podstawowe kompetencje w życiu zawodowym” (*Basiskompetanse i arbeidslivet*), w ramach którego kształcone są umiejętności czytania, pisania i liczenia, umiejętności w zakresie TIK i umiejętności komunikacyjne (ostatni element został wprowadzony w 2014 r.). W 2012 r. w Austrii wdrożono struktury ramowe programu pn. *Basisbildung*, który można przetłumaczyć jako „program podstawowej edukacji”, jednak często mówi się o nim jako o „programie kształcenia podstawowych umiejętności”. We Francji, ministerstwo odpowiedzialne za zatrudnienie, podczas opracowywania programu kształcenia „kompetencje kluczowe” (*compétences clefs*) w 2009 r., wybrało treści, które wykraczają poza „podstawowe kompetencje” lub „podstawowe umiejętności” i odnoszą się do ośmiu kompetencji zdefiniowanych w polityce europejskiej (aby zapoznać się ze szczegółami nt. ośmiu kompetencji kluczowych, patrz Ustęp 3.1). W Wielkiej Brytanii opracowano zestawy kwalifikacji w zakresie podstawowych umiejętności, a mianowicie *Functional Skills* (Anglia), *Essential Skills Wales* (Walia), *Essential Skills* (Irlandia Północna) i *Core Skills* (Szkocja). Kwalifikacje te były przedmiotem reform w ciągu ubiegłych 20 lat, odkąd zostały wprowadzone i przybrały różne nazwy w poszczególnych częściach Wielkiej Brytanii; w Anglii i Walii zastąpiły one kwalifikacje w ramach podstawowych umiejętności dla młodzieży szkolnej i studentów oraz podstawowe umiejętności dla dorosłych od 2010 r.

Rysunek 3.4: Programy dedykowane kształceniu podstawowych umiejętności i struktury ramowe programów dla dorosłych słuchaczy, 2013/14



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Program kształcenia definiuje się jako spójny zestaw lub sekwencję działań edukacyjnych lub komunikacyjnych zaprojektowanych i zorganizowanych w celu osiągnięcia wcześniej ustalonych celów kształcenia lub realizacji określonego zestawu zadań edukacyjnych w dłuższym okresie (UNESCO-UIS, 2011). Programy dedykowane kształceniu podstawowych umiejętności definiuje się jako programy, które mają na celu kształcenie podstawowych umiejętności, lecz nie mają bezpośredniego i wyraźnego związku z programami realizowanymi w ramach systemu wstępnej edukacji. Poza programami, na Rysunku uwzględniono struktury ramowe programów, które definiuje się jako zestawy, które mogą obejmować zróżnicowane programy mające takie same cele ogólne i zasady finansowania (na przykład, oddzielna, linia budżetowa). Rysunek odnosi się do programów i struktur ramowych programów, które są realizowane na poziomie kraju, a nie pojedynczych instytucji lub miejscowości.

Na Rysunku nie przedstawiono:

- programów związanych z ukończeniem edukacji do poziomu szkolnictwa średniego I stopnia, które mogą być realizowane w formie krótszych kursów koncentrujących się na poszczególnych przedmiotach lub umiejętnościach, w tym kursów kształcenia umiejętności czytania, pisania i liczenia. Aby zapoznać się ze szczegółami, patrz ustęp 3.2.1;
- dedykowanych programów, które koncentrują się tylko na rozwijaniu umiejętności w zakresie TIK (tj. nie obejmują elementów nauki umiejętności czytania, pisania i liczenia);
- programów dedykowanych kształceniu umiejętności czytania i pisania skierowanych do populacji imigrantów (tj. nauki lokalnego języka dla użytkowników innych języków);
- programów dedykowanych kształceniu umiejętności czytania i pisania skierowanych dla rodzin, o czym mowa w ustępie 3.2.3.

Uwagi dotyczące poszczególnych krajów

Hiszpania: Chociaż na Rysunku nie przedstawiono usług realizowanych na terenie całego kraju, w niektórych Wspólnotach Autonomicznych (np. Castilla-La Mancha i Castilla y León) realizowane są programy edukacji pozaformalnej pn. „kształtowanie i rozwój podstawowych umiejętności”.

Węgry: Chociaż nie udało się zidentyfikować dedykowanych programów kształcenia ani struktur ramowych programów (tzn. na Rysunku nie przedstawiono żadnych usług), zrealizowano wiele projektów finansowanych ze źródeł UE zapewniających dorosłym możliwości rozwoju podstawowych umiejętności (np. projekt pn. „Aktywnie na rzecz umiejętności” (*Aktivan a tudásért!*) lub programy opracowane w ramach inicjatywy „Otwarte centra uczenia się (NYITOK)” (*NYITOK Tanulási központok programjai*).

Malta: Usługi przedstawione na Rysunku odnoszą się do kursów nauczania jęz. maltańskiego, angielskiego lub matematyki, na które można uczęszczać w instytucjach finansowanych ze środków publicznych.

W niektórych krajach realizowane są dedykowane programy lub obowiązują struktury ramowe programów dotyczących nauki umiejętności czytania i pisania i/lub liczenia, w tym funkcjonalnej umiejętności czytania i pisania. Na przykład w Irlandii w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku wprowadzono struktury ramowe programów pn. „alfabetyzacja dorosłych”, które obejmują kurs nauki czytania, pisania, liczenia, umiejętności w zakresie TIK, umiejętności uczenia się i rozwoju osobistego. We Wspólnocie

Francuskojęzycznej w Belgii opracowano również struktury ramowe programów pn. alfabetyzacja – *alphabétisation*. W Holandii, od połowy lat pięćdziesiątych ubiegłego wieku, sieć regionalnych centrów szkoleniowych (ROCs) realizuje kursy nauki języka flamandzkiego i liczenia (*opleidingen Nederlands en rekenen*). We Włoszech, w 1997 r. wdrożono ramy prawne umożliwiające regionalnym centrom kształcenia ustawicznego (*Centri territoriali permanenti* – CTPs; tj. centrom edukacji dorosłych) realizację kursów nauki funkcjonalnej umiejętności czytania i pisania (pod nazwą *corsi brevi e modulari di alfabetizzazione funzionale*). Kursy te stopniowo są wycofywane i zostaną zastąpione przez usługi innego typu (aby zapoznać się ze szczegółami, patrz Uwagi dotyczące poszczególnych krajów dotyczące Rysunku 3.3).

Dedykowany program kształcenia utworzony w Luksemburgu w 1991 r. pod nazwą „kształcenie podstawowe dorosłych” (*instruction de base des adultes*) obejmuje kursy nauki umiejętności czytania, pisania i liczenia oraz umiejętności w zakresie TIK. Podobne podejście zaobserwować można we Wspólnocie Flamandzkiej w Belgii, gdzie w latach 1985-1990 utworzono sieć 13 dotowanych ze źródeł publicznych instytucji kształcenia dorosłych. Takie „centra kształcenia podstawowego dorosłych” (*Centra voor Basiseducatie*) realizują znormalizowane kursy w zakresie różnych obszarów podstawowych umiejętności, w tym nauki języka flamandzkiego, matematyki i umiejętności w zakresie TIK.

Programy, których podstawowe treści kształcenia uwzględniają podstawowe umiejętności, nie zawsze mają w nazwie terminy na nie wskazujące. Najlepszym przykładem tutaj jest Dania, gdzie treści kształcenia w ramach „przygotowawczego kształcenia dorosłych” (*forberedende voksenundervisning*) obejmują podstawowe umiejętności w zakresie czytania, pisania i liczenia. Jednak nazwa programu odnosi się do jego celu ogólnego, jakim jest nabycie umiejętności umożliwiających słuchaczom dalszą naukę w ramach systemu edukacji i szkoleń. Podobne programy przygotowawcze utworzono w kilku innych krajach, choć nauka umiejętności czytania, pisania i liczenia nie stanowi ważnego elementu ich treści. Ponadto takie programy czasem stanowią część szerszych programów lub instytucjonalnych struktur ramowych. Dlatego omówiono je w ustępie 3.2.3. W Słowenii w latach 2003-2006 również wprowadzono struktury ramowe programów kształcenia podstawowych umiejętności, których nazwa, „Program edukacji na rzecz sukcesu życiowego” (*Usposabljanje za življenjsko uspešnost*) niekoniecznie wskazuje na ich cel. Program ten obejmuje kilka różnych elementów ukierunkowanych na zdobycie umiejętności czytania, pisania i podstawowych umiejętności wymaganych w różnych kontekstach, w tym w miejscu pracy, w rodzinie i w społecznościach wiejskich.

Podczas gdy programy dedykowane nauce podstawowych umiejętności często mają charakter pozaformalny (np. Niemcy, Francja, Austria i Słowenia), w niektórych krajach są one uznawane w ramach formalnych systemów i struktur kwalifikacji. Tak dzieje się w Wielkiej Brytanii, gdzie umiejętności funkcjonalne (Anglia) i podstawowe umiejętności (Walia i Irlandia Północna) są akredytowane na trzech różnych poziomach w ramach 9-stopniowych Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK): poziom wejściowy (podzielony na poziom wejściowy 1, 2 i 3), poziom 1 i poziom 2. W Danii i Holandii programy kształcenia podstawowych umiejętności (np. „przygotowawcza edukacja dorosłych” w Danii i kursy nauki języka flamandzkiego i liczenia w Holandii) są również uznawane w ramach struktur kwalifikacji i klasyfikowane na pierwszym poziomie odpowiednich struktur ramowych kwalifikacji. Choć w Portugalii programy „szkolenia podstawowych umiejętności” nie mieszczą się w strukturze ramowej kwalifikacji, to jednak są umieszczone w Krajowym katalogu kwalifikacji (*Catálogo Nacional de Qualificações*).

Warto również odnotować, że programy dedykowane kształceniu podstawowych umiejętności mogą mieć większą rozpoznawalność w określonych sektorach. Choć w większości krajów są one opracowywane w ramach sektora oświaty, we Francji zastosowano inne podejście. Programy kształcenia „kompetencji kluczowych” są inicjowane przez ministerstwo odpowiedzialne za zatrudnienie. W rezultacie, w ramach aktywnych polityk rynku pracy (APRP), programy kierowane są do osób znajdujących się poza rynkiem pracy. W Norwegii, program „podstawowe kompetencje w świecie pracy” został opracowany przez sektor oświaty, lecz jest skierowany do pracowników, co oznacza, że to pracodawca – we współpracy z organizacją realizującą program i możliwie ze związkami zawodowymi – inicjuje realizację kursu i wnioskuje o dofinansowanie ze źródeł publicznych.

Władze publiczne stosują różne podejścia do dostawców programów kształcenia podstawowych umiejętności: mogą one wyznaczać konkretnych dostawców lub zezwalać kilku z nich, by oferowali swoje

usługi. Pierwszy model ma zastosowanie we Wspólnocie Flamandzkiej w Belgii i Holandii, gdzie programy kształcenia podstawowych umiejętności są realizowane przez określone instytucje, a mianowicie 13 centrów kształcenia podstawowego dorosłych we Wspólnocie Flamandzkiej w Belgii i 43 ROC (regionalne centra szkolenia) w Holandii, gdzie obecnie rozważana jest reforma, która umożliwi gminom wybór spośród kilku dostawców w celu dostosowania usług do potrzeb różnych grup docelowych. Takie podejście jest stosowane w kilku innych krajach. Na przykład w Norwegii, program „podstawowe kompetencje w życiu zawodowym” może być realizowany przez szkoły publiczne oraz różne prywatne organizacje non-profit. W Austrii, programy sklasyfikowane jako „kształcenie podstawowych umiejętności” są również realizowane przez wiele różnych instytucji, najczęściej są to duże instytucje realizujące różne formy i ścieżki edukacji dorosłych. W Słowenii, poszczególne programy w ramach „Programu edukacji na rzecz sukcesu w życiu” są głównie realizowane przez publiczne instytucje edukacji dorosłych utworzone przez społeczności lokalne. W Niemczech, dostawcy kursów nauki umiejętności czytania i pisania to w większości centra edukacji dorosłych (*Volkshochschulen*; patrz również ustęp 3.3.3), jednak kursy te są również realizowane przez innych dostawców.

Poziom interwencji publicznej w definiowanie treści lub standardów programów dedykowanych kształceniu podstawowych umiejętności jest zróżnicowany w poszczególnych krajach. W Holandii, na przykład, gminom daje się dużo swobody przy organizacji kursów nauki umiejętności czytania, pisania i liczenia w regionalnych centrach szkoleniowych. Bardzo ograniczony poziom interwencji ze strony władz centralnych obserwuje się również w Niemczech, gdzie za kształcenie umiejętności czytania i pisania odpowiedzialne są władze landów i władze lokalne. Jednak na poziomie federalnym opracowane zostały pewne ramy organizacyjne. Szczególnie niemieckie stowarzyszenie edukacji dorosłych (DVV) – organ działający na poziomie federalnym – niedawno opracowało struktury ramowe w różnych obszarach, takich jak „pisanie”, „czytanie” i „podstawowe umiejętności liczenia”. Obejmują one wytyczne dla nauczycieli prowadzących kursy nauki umiejętności czytania, pisania i podstawowych umiejętności wraz z przykładami ćwiczeń na różnych poziomach zaawansowania umiejętności czytania i pisania („Poziomy Alfa”). Austria również należy do grupy krajów, w których władze publiczne realizują tylko ograniczone interwencje w odniesieniu do pozaformalnych kursów kształcenia podstawowych umiejętności. W tym przypadku programy realizowane w ramach kształcenia „podstawowych umiejętności” mają różne treści i formy realizacji. Niemniej jednak, aby kwalifikowały się do dofinansowania, każdy z programów musi być akredytowany, co implikuje, że musi spełniać pewne wymogi ogólne w odniesieniu do programu nauczania. Wymogi takie obejmują na przykład potrzebę podziału programów nauki czytania, pisania, liczenia i umiejętności w zakresie TIK na poziomy zaawansowania (do pięciu). W Norwegii stosowane podejście jest podobne do tego stosowanego w Austrii, jednak obowiązują bardziej szczegółowe wytyczne dla dostawców usług. Kursy kształcenia podstawowych umiejętności pn. „podstawowe kompetencje w życiu zawodowym” muszą być powiązane ze strukturą ramową kompetencji opracowaną specjalnie dla dorosłych przez norweską agencję uczenia się przez całe życie (Vox). Co ciekawe, cele struktur ramowych kompetencji są dostosowane do krajowej podstawy programowej dla szkoły podstawowej i średniej opracowanej przez norweską Dyрекcję ds. edukacji i szkoleń.

Wspólnota Flamandzka w Belgii wybrała model, w którym interwencja odgórna jest bardziej znacząca. Określono szczegółowe treści i wytyczne organizacyjne w zakresie programów kształcenia podstawowych umiejętności realizowanych przez 13 centrów kształcenia podstawowego dorosłych (tj. organizacji non-profit, finansowanych ze źródeł publicznych, koncentrujących się na realizacji kursów kształcenia podstawowego dorosłych). Szczegółowe standardy dot. efektów uczenia się zostały również opracowane w Wielkiej Brytanii, gdzie programy prowadzą do uzyskania uznawanych kwalifikacji w zakresie *Functional Skills* (Anglia), *Essential Skills Wales* (Walia), *Essential Skills* (Irlandia Północna) i *Core Skills* (Szkocja). Natomiast struktura organizacyjna i treści programów mogą różnić się między sobą w zależności od kontekstu i dostawcy usług.

Należy zaznaczyć, że charakter programów kształcenia podstawowych umiejętności, w tym struktury ramowe kompetencji, mogą ulegać zmianie na przestrzeni czasu. Dobrym przykładem jest tu Luksemburg, gdzie „kształcenie podstawowe dorosłych” jest realizowane od wczesnych lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. Jednak dopiero w 2013 r. władze centralne sformalizowały ten

typ kształcenia, wprowadzając struktury ramowe kompetencji, które są opisane w krótkim i przystępnie napisanym dokumencie, jaki jest rozdawany wszystkim słuchaczom na początku kursu.

Co się tyczy treści i standardów, czas trwania programów kształcenia podstawowych umiejętności jest zróżnicowany w poszczególnych krajach. W niektórych krajach (np. Niemcy, Austria i Holandia), dostawcy usług cieszą się dużą autonomią przy projektowaniu kursów, w tym przy określaniu czasu ich trwania. W innych krajach obowiązują ogólne standardy w zakresie czasu trwania kursu. Znaczny nakład pracy wydaje się charakteryzować programy realizowane przez 13 centrów kształcenia podstawowego dorosłych we Wspólnocie Flamandzkiej w Belgii. Na przykład, wymiar obszaru kształcenia „język flamandzki”, który obejmuje trzy programy, wynosi od 600 do 1100 godzin nauczania, w zależności od wybranego programu(-ów). Każdy program nauczania podzielony jest na moduły. Dziedzina kształcenia „matematyka”, która jest zorganizowana w ten sam sposób, obejmuje od 360 do 630 godzin nauczania.

W pozostałych krajach programy kształcenia podstawowych umiejętności są zazwyczaj krótsze i obejmują od 100 do 300 godzin nauczania⁽⁹⁾. Na przykład program kształcenia „kompetencji kluczowych” we Francji obejmuje około 100 godzin nauczania i trwa około sześciu miesięcy. W Luksemburgu, kursy „Kształcenia podstawowego dorosłych” na ogół trwają jeden rok i obejmują od 150 do 300 godzin, w zależności od potrzeb uczących się. W Norwegii, standardowe kursy kształcenia podstawowych kompetencji w życiu zawodowym obejmują 130 lekcji i taki standardowy model został wybrany przez 75% kandydatów w 2013 r. W Słowenii poszczególne programy w ramach „Programu edukacji na rzecz sukcesu w życiu” mają różny czas trwania, wynoszący od 75 do 350 godzin nauczania.

Jako że w niektórych krajach programy kształcenia podstawowych umiejętności dzielą się na moduły lub mniejsze jednostki, pojedynczy moduł może być krótki, podczas gdy łączny czas trwania programu jest znacznie dłuższy. Na przykład, w Portugalii kurs pn. „szkolenia podstawowych umiejętności” obejmuje przynajmniej trzy moduły, z których każdy trwa 50 godzin. Ogółem jest sześć modułów, co oznacza, że łączny czas trwania kursu wynosi od 150 do 300 godzin, w zależności od liczby modułów realizowanych przez słuchacza. W Danii „przygotowawcza edukacja dorosłych” obejmuje kilka „stopni”, które trwają od 30 do 60 godzin, z których każdy kończy się testem (np. czytanie obejmuje 4 stopnie po 30-60 godzin, a matematyka 2 stopnie trwające 30-60 godzin). Łączny czas trwania kursu waha się od 120 do 240 godzin. W Wielkiej Brytanii (Anglia, Walia i Irlandia Północna) stosowane jest podobne podejście. Tam poszczególne kwalifikacje w zakresie podstawowych umiejętności, które mają różne nazwy w poszczególnych częściach Wielkiej Brytanii, zostały zaprojektowane w celu zapewnienia spójnych ścieżek progresji z Poziomu Wejścia, który jest podzielony na kolejne trzy poziomy, poprzez poziom 1 do poziomu 2 Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK). W ramach takiej ścieżki progresji pojedynczy program może być relatywnie krótki. Na przykład materiały pomocnicze dla organizatorów kursów w zakresie funkcjonalnych umiejętności w jęz. angielskim wskazują na 45 godzin nauczania dla każdego poziomu w ramach Poziomu Wejścia (OCR, n.d.).

Aby analiza programów kształcenia podstawowych umiejętności była pełna, należy wspomnieć o danych statystycznych nt. uczestnictwa. Dane te pokazują, że ograniczona jest liczba osób uczestniczących w takich programach. Można to wyjaśnić faktem, że programy te są skierowane do konkretnych trudno dostępnych grup. W większości krajów grupa docelowa nie przekracza 5000 osób rocznie. W krajach o niewielkiej populacji (np. Luksemburg), jest to tylko kilkaset osób. Niemniej jednak w niektórych krajach poziom uczestnictwa jest wysoki. Tak dzieje się w Irlandii, gdzie w 2012 r. w programach realizowanych w ramach „umiejętności czytania i pisania dorosłych” uczestniczyło około 57 000 osób. W Danii w ramach kursów „przygotowawczej edukacji dorosłych” odnotowano 25 000 uczestników w 2013 r. Jako przykład poziomu uczestnictwa w większym kraju można podać Francję, gdzie w programie „kompetencje kluczowe” uczestniczyło około 50 000 osób w 2011 r. W programie opracowanym przez ministerstwo odpowiedzialne za zatrudnienie, ponad 90% uczestników stanowiły osoby bezrobotne.

⁽⁹⁾ W celu dokładnego określenia czasu trwania godziny nauczania w podstawowej edukacji dorosłych byłoby wskazane przeprowadzenie dalszych badań z międzynarodowej perspektywy porównawczej.

Programy mające na celu zwiększenie osiągnięć w zakresie TIK

Jak już wspomniano w ustępie 3.1, Cedefop (2008, str. 132) nazywa umiejętności w zakresie TIK „nowymi podstawowymi umiejętnościami”. Rzeczywiście technologie informacyjno-komunikacyjne stały się częścią naszego życia i trudno jest funkcjonować we współczesnym świecie bez umiejętności skutecznego z nich korzystania. Nauka takich umiejętności jest częścią programów obowiązkowego kształcenia we wszystkich krajach europejskich i w rezultacie jest uwzględniona w programach mających na celu zapewnienie dorosłym słuchaczom możliwości ukończenia edukacji na poziomie szkoły średniej I stopnia (aby zapoznać się ze szczegółami, patrz ustęp 3.2.1). Ponadto nauka tych umiejętności jest uwzględniona w programach dedykowanych kształceniu podstawowych umiejętności analizowanych w ustępie powyżej. Na przykład we Wspólnocie Flamandzkiej w Belgii, programy realizowane w 13 centrach kształcenia podstawowego dorosłych obejmują naukę umiejętności w zakresie TIK. Podobnie w Luksemburgu, podstawowe kursy w zakresie TIK są realizowane w ramach podstawowej edukacji dorosłych, jak opisano powyżej. Kursy nauki podstawowych umiejętności w zakresie TIK są również uwzględnione w innych strukturach ramowych edukacji i szkoleń, w tym tych realizowanych w ramach aktywnych polityk rynku pracy (APRP) oraz edukacji humanistycznej dorosłych (aby zapoznać się ze szczegółami, patrz ustęp 3.2.3).

Poza kursami opisanymi powyżej, tylko w kilku krajach opracowano programy dedykowane kształceniu umiejętności w zakresie TIK, które nie wchodzą w zakres struktury ramowej „podstawowych umiejętności”. Na przykład, w 2005 r. w Słowenii opracowano program kształcenia umiejętności cyfrowych dla dorosłych (*računalniška pismenost za odrasle*), który trwa 60 godzin i koncentruje się na podstawowej wiedzy w zakresie TIK, w tym przetwarzaniu tekstów, korzystaniu z Internetu, używaniu poczty e-mail itd. Program i powiązane przepisy zostały opracowane na poziomie centralnym przez Radę Ekspertów ds. Edukacji Dorosłych. W 2012 r. 1745 osób uczestniczyło w takich kursach. W 2008 r. w Islandii utworzono program pn. „Sprawniejsi pracownicy: umiejętności komunikacyjne i w zakresie TIK” (*Sterkari Starfsmaður: Upplýsingatækni og samskipti*) skierowany do osób aktywnych na rynku pracy, szczególnie tych, które chcą zwiększyć swoje umiejętności w zakresie TIK. Program jest realizowany przez 11 centrów uczenia się przez całe życie w całym kraju, kurs trwa 150 godzin i obejmuje do 12 punktów zaliczanych na poczet ukończenia edukacji na poziomie szkolnictwa średniego II stopnia. W 2013 r. w programie udział wzięło około 50 słuchaczy. Szersza inicjatywa, mająca na celu zapewnienie edukacji cyfrowej dla osób w wieku 50+, od niedawna jest realizowana w Polsce w ramach projektu EFS pn. Latarnicy Polski Cyfrowej. Od początku 2013 r. w projekcie udział wzięło około 200 000 uczestników.

3.2.3. Inne programy mające wkład w rozwijanie podstawowych umiejętności

Chociaż programy mające na celu zapewnienie dorosłym wiedzy i umiejętności z zakresu edukacji do poziomu szkolnictwa średniego I stopnia, w połączeniu z programami dedykowanymi kształceniu podstawowych umiejętności, stanowią najbardziej widoczną część kursów kształcenia podstawowych umiejętności, ich wkład w edukację i szkolenia dorosłych jest ograniczony w większości krajów, jeżeli weźmie się pod uwagę wielkość populacji dorosłych, którzy z nich korzystają. Dlatego obraz byłby niepełny bez wymienienia innych typów usług finansowanych ze źródeł publicznych, które zapewniają dorosłym, w tym osobom o niskim poziomie podstawowych umiejętności, możliwości powrotu do edukacji i szkoleń. W kolejnych punktach opisano inne typy usług, takie jak programy przygotowawcze, kursy kształcenia i szkolenia zawodowego (w tym te realizowane w ramach aktywnych polityk rynku pracy (APRP)), programy edukacji humanistycznej dorosłych oraz programy na granicy uczenia się pozaformalnego i nieformalnego, szczególnie kursy nauki umiejętności czytania i pisania skierowane do rodzin.

Programy przygotowawcze ⁽¹⁰⁾

Jak już powiedziano w ustępie 3.2.2, programy, które obejmują elementy podstawowych umiejętności nie zawsze są opisane jako takie. Na przykład, jak wspomniano powyżej, w Danii utworzono program, który koncentruje się na podstawowych umiejętnościach czytania, pisania i liczenia, lecz nosi nazwę „przygotowawcza edukacja dorosłych” (*forberedende voksenundervisning*). Programy przygotowawcze również są realizowane w innych krajach, jednak elementy umiejętności czytania i pisania, jeśli są nauczane, są uwzględniane w programie nauczania, a nie wyszczególnione w nazwie. Ponadto programy te czasem są zintegrowane z szerszymi programami lub strukturami ramowymi i w ten sposób trudniej jest je zidentyfikować. Na przykład w Szwecji, ludowe szkoły średnie, które stanowią część sektora edukacji humanistycznej dorosłych, realizują program mający pomóc bezrobotnym o niskim poziomie kwalifikacji w zwiększeniu motywacji do nauki (*studiemotiverande folkhögskolekurs*). Program obejmuje wiele elementów, w tym powtórki z różnych przedmiotów (tj. „podstawowych umiejętności”), zwiększenie umiejętności uczenia się, a także poradnictwo edukacyjno-zawodowe. Inny przykład skierowany do tej samej grupy docelowej (tj. bezrobotnych o niskim poziomie kwalifikacji) jest realizowany w Belgii, gdzie różne instytucje (np. *Bruxelles Formation* w regionie Brukseli) oferują programy mające umożliwić słuchaczom nabycie umiejętności wymaganych do realizacji programów prowadzących do uzyskania uznawanych kwalifikacji. Trzeci przykład w tej kategorii można znaleźć w Irlandii, gdzie „podstawowe kursy pomostowe” skierowane są do osób długotrwale bezrobotnych, które nie posiadają umiejętności wymaganych do przystąpienia do specjalistycznych programów szkoleń. Kursy te obejmują moduły takie, jak podstawy informatyki, komunikacja oraz wprowadzenie do różnych umiejętności, tj. możliwości zapoznania się z różnymi obszarami umiejętności zawodowych przez słuchaczy (np. obróbka drewna, metali, rzemiosło itd.), co umożliwia wybór właściwej ścieżki kariery. W Islandii wprowadzono programy przygotowawcze skierowane do osób, które zamierzają powrócić do systemu edukacji i zdobyć wykształcenie na poziomie szkolnictwa średniego II stopnia. Takie kursy są oferowane w całym kraju przez sieć 11 centrów uczenia się przez całe życie i choć są to kursy pozaformalne, po ich ukończeniu można uzyskać od siedmiu do 24 punktów zaliczanych na poczet kształcenia na poziomie szkoły średniej II stopnia (patrz również Rozdział 4, ustęp 4.3.2). W Hiszpanii realizowane są kursy przygotowujące do egzaminu, który umożliwia dostęp do szkoleń zawodowych na średnim poziomie (kształcenie średnie II stopnia), skierowane do osób w wieku od 16 lat. Obejmują one elementy komunikacji (język i literatura), technologii i umiejętności społecznych. Punktem odniesienia jest program nauczania obowiązkowego w obrębie kształcenia średniego (tj. edukacja na poziomie szkoły średniej I stopnia).

Kształcenie i szkolenia zawodowe, nauka w miejscu pracy i APRP

Pełne omówienie kursów kształcenia podstawowych umiejętności nie jest możliwe bez uwzględnienia różnych form kształcenia i szkoleń zawodowych (VET), szczególnie nauki w miejscu pracy i uczenia się, które stanowi element aktywnych polityk rynku pracy (APRP). Cedefop niedawno przeprowadził badanie (Cedefop, 2013), w ramach którego dokonano analizy tego, w jaki sposób uczenie się w miejscu pracy koncentruje się na kształceniu kompetencji kluczowych, które mogą przyczynić się do powrotu nisko wykwalifikowanych bezrobotnych do pracy. W badaniu podkreślono, że choć programy nauki w miejscu pracy „mogą potencjalnie odegrać kluczową rolę w przełamywaniu barier, jakie utrudniają nisko wykwalifikowanym bezrobotnym dorosłym powrót/wejście na rynek pracy, to zakres, w jakim obecne polityki i programy są organizowane w celu zapewnienia potencjalnych korzyści wydaje się być ograniczony” (*ibid.*, str. 105). W badaniu wymieniono wiele zagadnień, w tym potrzebę bliższej współpracy pomiędzy interesariuszami i lepsze monitorowanie realizacji polityki i programu.

⁽¹⁰⁾ W tym punkcie omówiono programy mające na celu zwiększenie motywacji uczących się oraz rozwój umiejętności wymaganych do podjęcia nauki poniżej poziomu szkoły wyższej. Programy przygotowawcze dla niestandardowych kandydatów na studia wyższe omówiono w ustępie 3.3.3.

Patrząc na APRP z szerszej perspektywy, przedstawiliśmy dane zebrane przez Eurydice, które pokazują, że we wszystkich krajach wprowadzono wiele działań na rynku pracy związanych z podstawowymi umiejętnościami. Rzeczywiście we wszystkich krajach bezrobotni mogą uczestniczyć w różnych kursach, również tych kształcących umiejętności w zakresie czytania, pisania i liczenia lub TIK. Ze względu na to, że kursy te realizowane są przez wiele różnych instytucji przestrzegających różnych procedur i standardów, pełen obraz tego typu usług nie może zostać przedstawiony w niniejszym raporcie. Niemniej jednak, pewne typy programów opisane w poprzednich ustępach należą do obszaru APRP. Na przykład we Francji program pn. „kompetencje kluczowe” skierowany jest głównie do bezrobotnych. Spośród ok. 50 000 uczestników w 2011 r. ponad 90% to były osoby bez pracy (aby zapoznać się ze szczegółami, patrz ustęp 3.2.2).

Warto również odnotować, że w wielu krajach opracowano dedykowane kwalifikacje zawodowe, które można zdobyć będąc słuchaczem nieposiadającym formalnego wykształcenia. Podczas gdy programy te nie są „kursami dedykowanymi kształceniu podstawowych umiejętności”, zazwyczaj mają one wkład w rozwój umiejętności, w tym podstawowych umiejętności, takich jak umiejętność czytania, pisania i liczenia. Można to zaobserwować w Irlandii, gdzie wszystkie programy kształcenia zawodowego prowadzące do kwalifikacji uznawanych na poziomie krajowym pn. „FETAC awards” zawierają przynajmniej w 30% element obejmujący kształcenie umiejętności ogólnych. Dlatego takie programy nie tylko są pomocne dla osób o niskim poziomie kwalifikacji w znalezieniu pracy, lecz również umożliwiają im dostęp do dalszych możliwości uczenia się. Wkład kwalifikacji i programów kształcenia zawodowego w zwiększanie dostępu do możliwości uczenia się został dalej omówiony w ustępie 3.3.1.

Edukacja humanistyczna dorosłych

W wielu krajach europejskich władze centralne zapewniają dofinansowanie edukacji humanistycznej dorosłych. Chociaż nazwa tego sektora różni się w poszczególnych krajach, oferta zazwyczaj obejmuje zróżnicowane kursy pozaformalne, które w dużej mierze przyczyniają się do rozwoju wielu umiejętności. Mogą one służyć jako stopień lub trampolina do dalszej nauki i kwalifikacji. Choć potrzebne jest dedykowane badanie w celu zapewnienia pełnego przeglądu tego obszaru, w niniejszym ustępie opisano kilka przykładów obecnie stosowanych praktyk.

Edukacja humanistyczna dorosłych tradycyjnie jest kojarzona z krajami skandynawskimi – szczególnie z Danią, Finlandią, Szwecją i Norwegią – gdzie tego typu oferta ma wieloletnią tradycję sięgającą do XIX w. W Danii, gdzie powstał nordycki model edukacji humanistycznej dorosłych, system obecnie obejmuje trzy typy instytucji, a mianowicie średnie szkoły ludowe (*folkehøjskoler*), szkoły wieczorowe (*aftenskoler* – *voksenundervisning*) i dzienne ludowe szkoły średnie (*daghøjskoler*). Szkoły te działają pod nadzorem Ministerstwa Kultury i zapewniają wiele kursów pozaformalnych o różnym czasie trwania. System jest mocno zdecentralizowany i dane nt. liczby uczestników są mało dostępne na poziomie centralnym. Natomiast dane dostępne w Szwecji pokazują, że w 2013 r. do 150 ludowych szkół średnich (*folkhögskolor*) i 10 stowarzyszeń oświatowych (*studieförbund*) uczęszczało odpowiednio około 120 000 i niemal milion (914 763) słuchaczy. Choć tego typu usługi mają głównie charakter pozaformalny, niektóre kursy w szwedzkich ludowych szkołach średnich są bardziej sformalizowane. Na przykład prowadzony jest dedykowany kurs zwiększania motywacji do nauki dla bezrobotnych, który obejmuje elementy poradnictwa edukacyjno-zawodowego, powtórki z różnych przedmiotów (tj. „podstawowych umiejętności”), rozwijanie umiejętności uczenia się itd. (aby zapoznać się ze szczegółami nt. programu, patrz informacje dot. programów przygotowawczych wyżej w niniejszym ustępie).

W krajach anglosaskich edukacja humanistyczna dorosłych jest realizowana w sektorze noszącym nazwę „*community learning*”. W Anglii, Walii i Irlandii Północnej, w sektorze tym dostępne są różnorodne możliwości uczenia się, w tym możliwości rozwoju osobistego, w zakresie kultury oraz zapewniające stymulację intelektualną lub twórczą i sprawiające przyjemność. Mogą one obejmować programy prowadzące do uzyskania uznawanych kwalifikacji, tj. kwalifikacji, które mogą mieścić się w *National Qualifications Framework* (NQF) lub *Qualifications and Credit Framework* (QCF) (aby zapoznać się ze szczegółami nt. różnic pomiędzy dwoma strukturami ramowymi kwalifikacji, patrz przypisy w Rozdziale 2). W Szkocji utworzono podobny system edukacji dorosłych w społeczności

lokalnej, który obejmuje naukę czytania, pisania i liczenia, oraz języka angielskiego dla użytkowników innych języków (ESOL). W Irlandii, w ramach „*community education*” realizowane są różne kursy, zazwyczaj poza sektorem edukacji formalnej. Działania te mają na celu zwiększenie zainteresowania uczeniem się, wzmacnianie umiejętności i zwiększanie uczestnictwa w społeczeństwie obywatelskim. Kursy w ramach *community education* zazwyczaj nie trwają długo (10-15 tygodni), lecz mogą być dłuższe (i trwać do jednego roku). Ogólnie w 2012 r. brało w nich udział około 55 000 słuchaczy.

W Niemczech można znaleźć kolejny przykład silnie ugruntowanego sektora edukacji humanistycznej dorosłych, koordynowanego na poziomie lokalnym i regionalnym. Tam centra edukacji dorosłych (*Volkshochschulen*) oferują wiele kursów, w tym języków obcych i w zakresie edukacji kulturowej i ogólnej. Jak wspomniano w ustępie 3.2.2, centra te odgrywają kluczową rolę w realizacji kursów kształcenia umiejętności czytania, pisania i podstawowych umiejętności dla dorosłych. Ponadto oferują one programy kształcenia umożliwiające ukończenie edukacji średniej I stopnia oraz kursy przygotowujące do nauki na poziomie szkoły średniej I stopnia. W Austrii świadczone są podobne usługi.

Dalsze przykłady edukacji pozaformalnej w tym sektorze można znaleźć w wielu innych krajach europejskich. W niektórych z nich finansowanie ze źródeł europejskich odgrywa znaczącą rolę. Na przykład w Estonii, w latach 2008-2013, około 33 000 osób uczestniczyło w kursach pozaformalnych realizowanych w ramach programu „Edukacja dorosłych w centrach kształcenia i szkolenia pozaformalnego” finansowanego z EFS. W ramach niektórych kursów rozwijano kompetencje kluczowe, takie jak umiejętność uczenia się, kompetencje cyfrowe lub językowe. W Grecji, dzięki dofinansowaniu unijnemu, utworzono sieć instytucji realizujących kursy kształcenia pozaformalnego, czyli centrów uczenia się przez całe życie (*Kentra Dia Viou Mathisis*). Do 2013 r. utworzono takie centra w 271 gminach. Podobnie od 2010 r. na Węgrzech realizowany jest projekt finansowany przez UE pn. „Otwarte centra uczenia się” (*NYITOK Tanulási központok programjai*), które zapewniają możliwości uczenia się pozaformalnego dla dorosłych mieszkających w najmniej rozwiniętych regionach kraju, którzy mają niski poziom podstawowych umiejętności lub kwalifikacji.

Nauka umiejętności czytania i pisania przez rodziny

Programy nauki umiejętności czytania i pisania skierowane do rodzin, które często znajdują się na granicy pomiędzy uczeniem się pozaformalnym i nieformalnym, mają duży wkład w rozwijanie podstawowych umiejętności. W niedawno przeprowadzonym badaniu (Carpentieri et al., 2011) dokonano analizy postępów w tej dziedzinie w całej Europie. W ramach badania zidentyfikowano wiele istniejących programów, jednak podkreślono dane wskazujące na to, że zakres tych usług jest ograniczony w większości krajów. Wyjątkiem jest Turcja, gdzie dobrze określone grupy docelowe i wysoki poziom uczestnictwa związane są z flagową inicjatywą w zakresie nauki umiejętności czytania i pisania w rodzinie pn. „Program edukacji dla matek i dzieci” (MOCEP). W badaniu wykazano, że program ten ma bardzo duży zasięg i 25 000 uczestników rocznie. Do 2011 r. zrealizowano ponad 6600 kursów, w których uczestniczyło około 300 000 matek i dzieci w 78 prowincjach w Turcji (ibid.). Irlandia jest kolejnym krajem, w którym poczyniono inwestycje w naukę umiejętności czytania i pisania w rodzinie i w którym zbierane są dane nt. uczestnictwa. W Irlandii programy nauki umiejętności czytania i pisania skierowane do rodzin stanowią około 7% (blisko 3500 słuchaczy w 2008 r.; ibid.) łącznej liczby słuchaczy kursów nauki umiejętności czytania i pisania dla dorosłych. Niestety w innych krajach europejskich dane nt. nauki umiejętności czytania i pisania w rodzinie nie są łatwo dostępne na poziomie centralnym (ibid.).

W badaniu wykazano również, że tylko w kilku krajach opracowano krajowe strategie na rzecz nauki umiejętności czytania i pisania w rodzinie lub ogólnie polityki mające na celu zapewnienie kompleksowych lub uzupełniających usług. Natomiast częściej spotyka się oddolne inicjatywy i choć takie podejście ma wiele zalet, „może prowadzić do powstania wielu konkurujących ze sobą inicjatyw i/lub koncentrowania się na jednym lub dwóch typach programów” (ibid., str. 199, tłumaczenie własne). Kolejny wniosek z badania jest taki, że w większości krajów europejskich, z wyjątkiem Holandii, Wielkiej Brytanii i Turcji, brak jest badań nt. umiejętności czytania i pisania w rodzinie.

3.2.4. Wyniki badań poświęconych programom kształcenia podstawowych umiejętności

Podczas gdy sieć Eurydice nie zbierała informacji z poszczególnych krajów nt. skuteczności realizowanych programów, zagadnienie to było przedmiotem wielu projektów badawczych. Vorhaus et al. (2011) dokonał przeglądu badań umiejętności czytania, pisania i liczenia dorosłych opublikowanych w języku angielskim i przeprowadzonych w Wielkiej Brytanii od roku 2000 ⁽¹⁾. Przegląd dotyczył literatury z wielu obszarów badawczych, w tym badań dot. korzyści ekonomicznych, osobistych i społecznych programów kształcenia podstawowych umiejętności; jakości i skuteczności programów; liczby godzin nauki wymaganych do zdobycia umiejętności; i wytrwałości osób uczących się.

W zakresie korzyści ekonomicznych, osobistych i społecznych programów kształcenia podstawowych umiejętności, przegląd wykazał znaczące dowody na to, że wyższy poziom umiejętności czytania, pisania i liczenia i umiejętności w zakresie TIK ma pozytywny wpływ na życie osobiste i społeczne indywidualnych osób. Jednocześnie te same źródła podkreślają, że wpływ kursów kształcących umiejętność czytania, pisania i liczenia na życie osobiste i społeczne „często jest widoczny po upływie pewnego czasu i objawia się w formach i kontekstach, które nie mają związku ze środowiskiem formalnego uczenia się” (ibid., str. 12, tłumaczenie własne). Ponadto badania wskazują na pozytywny wpływ kursów nauki podstawowych umiejętności na pewność siebie uczestników (która to cecha bywa często utracona w szkole) i coraz więcej dowodów wskazuje na to, że umiejętność czytania, pisania i liczenia posiadana przez dorosłych ma pozytywny wpływ na zarobki i zatrudnienie.

Jakość i skuteczność programów kształcenia podstawowych umiejętności obejmuje różne zagadnienia. Wśród nich ważnym pytaniem jest to, czy podstawowe umiejętności powinny być nauczane w ramach dedykowanych programów, czy powinny zostać uwzględnione w szerszych programach. Literatura wskazuje, że „wyższy poziom sukcesu i niższy poziom rezygnacji z kursów odnotowuje się w przypadku programów kształcenia zawodowego, których tylko część stanowi nauka umiejętności czytania, pisania i liczenia, niż w przypadku osobnych programów” (ibid., str. 13, tłumaczenie własne). Jednak w przypadku kursów nauki podstawowych umiejętności w miejscu pracy, badania pokazują, że w krótkiej perspektywie czasowej nie wykazywały one znaczącego wzrostu umiejętności czytania i pisania przez pracowników, częściowo z powodu niskiej średniej liczby jednostek lekcyjnych. Jednak w kursach nauki podstawowych umiejętności w miejscu pracy biorą udział osoby, które w innym przypadku nie zaangażowałyby się w ustawiczną edukację lub szkolenia, a słuchacze, którzy sami zgłosili się do uczestnictwa w kursach i którzy wykorzystują umiejętność czytania i pisania w pracy i życiu codziennym, rozwijają nabyte umiejętności i częściej angażują się w kształcenie ustawiczne i szkolenia (ibid., str. 13, tłumaczenie własne).

Kluczowe pytanie, na jakie należy odpowiedzieć, aby zwiększyć skuteczność programów kształcenia podstawowych umiejętności to ustalenie minimalnej niezbędnej liczby godzin nauczania, pozwalającej aby słuchacze poczynili znaczące postępy w rozwijaniu podstawowych umiejętności. W powyższym przeglądzie przedstawiono dowody z badań potwierdzające, że słuchacze odnoszą większe korzyści z kursów, które obejmują przynajmniej 100 godzin nauczania (ibid., str. 13).

Kolejny aspekt, jaki należy rozważyć podczas ewaluacji programów kształcenia podstawowych umiejętności to fakt, że słuchacze uczestniczą w nich z wielu różnych powodów, które nie zawsze są wyrażane jako pragnienie nabycia „podstawowych umiejętności” (ibid.). Powyższe zostało potwierdzone w badaniu empirycznym poświęconym kompetencjom kluczowym w uczeniu się w miejscu pracy przeprowadzonym przez Cedefop (2013). Badanie wykazuje, że ludzie rzadko wspominają brak „podstawowych umiejętności” lub „kompetencji kluczowych”, lecz mówią o tych obszarach za pomocą wielu różnych sformułowań, które określają ich motywację do uczestnictwa w edukacji i szkoleniach. Dokładniej respondenci w badaniu Cedefop „często podkreślali brak

⁽¹⁾ Ze względu na to, że przegląd koncentrował się na badaniach programów realizowanych w krajach angielskojęzycznych, należy ostrożnie podchodzić do głównych wyników. W rezultacie nie należy zakładać, że wyniki te mają zastosowanie do wszystkich programów realizowanych w Europie.

formalnych kwalifikacji, szczególnie świadectw ukończenia kształcenia podstawowego lub kwalifikacji zawodowych, lub brak doświadczenia zawodowego, czy też brak umiejętności wymaganych w określonym zawodzie. Jeśli mówili o posiadanych brakach, wspominali brak pewności siebie i umiejętności wymaganych przy poszukiwaniu pracy, w tym umiejętności pisania CV, podań o pracę i umiejętności potrzebnych podczas rozmowy o pracę” (ibid., str. 61, tłumaczenie własne).

Co się tyczy wytrwałości słuchaczy, literatura wykazuje, że słuchacze kursów kształcenia podstawowych umiejętności częściej z nich rezygnują na wcześniejszym niż na późniejszym etapie. Ponadto osoby uczestniczące w kursach na niższym poziomie i/lub te, które mają niższy poziom kwalifikacji częściej z nich rezygnują niż osoby uczestniczące w kursach na wyższym poziomie i/lub posiadające wyższe kwalifikacje. Badania wykazują, że regularny monitoring i wykazywanie postępów uczących się pozytywnie wpływa na ich wytrwałość. Natomiast podkreśla się również, że rezygnacja z nauki niekoniecznie powinna być interpretowana jako porażka programu, lecz może być postrzegana jako „racjonalna i pozytywna reakcja na zmieniające się okoliczności. Co jest ważne z punktu widzenia wytrwałości osób uczących się, to fakt, że taka rezygnacja z kursu często oznacza wybór uczenia się na odległość i kursów typu blended learning, tak więc słuchacze nie mają zamkniętych drzwi do dalszego kształcenia” (Vorhaus et al. 2011, str. 14, tłumaczenie własne). Potwierdzono, że dorośli, którzy rezygnują z nauki często wracają do programów kształcenia podstawowych umiejętności na późniejszym etapie życia. To również implikuje, że ewaluacja skuteczności programów kształcenia podstawowych umiejętności powinna być prowadzona przez dłuższy czas, z uwzględnieniem faktu, że dorośli słuchacze, szczególnie ci mający trudności z czytaniem i pisaniem oraz podstawowymi umiejętnościami, zazwyczaj nie podążają linearną lub nieprzerwaną ścieżką uczenia się (tzn. mogą mieć przerwy w nauce, łączyć różne typy programów, powtarzać poszczególne kursy itd.).

3.3. Poza programami kształcenia podstawowych umiejętności: możliwości zdobycia uznawanych kwalifikacji przez dorosłych słuchaczy

Jak już wykazano w poprzednich częściach tego rozdziału, niektóre kraje utworzyły programy, które zostały zaprojektowane w celu promowania możliwości kształcenia w ramach systemu edukacji i szkoleń. Dlatego w tym ustępie zostaną przedstawione możliwości uczenia się przez dorosłych, które wykraczają poza „podstawowe umiejętności”, szczególnie programy prowadzące do kwalifikacji na poziomie średnim (tj. kwalifikacje na poziomie szkoły średniej II stopnia i szkoły policealnej).

Niniejszy ustęp został podzielony na trzy części: w pierwszym punkcie przedstawiono możliwości dostępne w ramach systemów kwalifikacji zawodowych; w drugim punkcie opisano rozwiązania organizacyjne dostępne dla dorosłych słuchaczy chcących podjąć naukę w ramach programów na poziomie szkoły średniej II stopnia oraz wskazano odsetek dorosłych, którzy uzyskali kwalifikacje na poziomie średnim; w ostatnim punkcie opisano inne możliwości edukacyjne dla dorosłych, szczególnie te dostępne dla nietradycyjnych słuchaczy – w tym dla dorosłych niespełniających formalnych wymogów uprawniających do ubiegania się o przyjęcie na studia.

3.3.1. Możliwości uzyskania kwalifikacji przez nisko wykwalifikowanych dorosłych za pośrednictwem VET

Chociaż analizą systemów kwalifikacji zawodowych zajmuje się Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego (Cedefop), dane zbierane przez Eurydice pokazują, że obszar ten ma znaczący wkład w promowanie możliwości uczenia się i umożliwienie uzyskania kwalifikacji przez nisko wykwalifikowanych dorosłych. Aby rozpocząć naukę w ramach programów kształcenia zawodowego i kwalifikacji zawodowych, zazwyczaj nie trzeba posiadać formalnego wykształcenia. Dlatego oprócz programów opisanych w ustępie 3.2, tego typu usługi mogą mieć znaczący wkład w ponowne zaangażowanie w edukację i szkolenia osób dorosłych, szczególnie tych mających ograniczone formalne kwalifikacje. W tym zakresie można poczynić wiele obserwacji.

Po pierwsze, w ramach głównego nurtu edukacji, w niektórych krajach opracowano ścieżki zawodowe na poziomie szkolnictwa średniego I stopnia. Najczęściej są one skierowane do słuchaczy, którzy nie ukończyli kształcenia ogólnego na poziomie szkoły średniej I stopnia w głównym nurcie edukacji, a nie podlegają już obowiązkowi szkolnemu. Na przykład w Estonii, program *põhihariduse nõudeta kutseõpe* to oferta kształcenia zawodowego dla osób w wieku powyżej 17 lat, które nie ukończyły gimnazjum. Takie kształcenie zawodowe może być realizowane równoległe z kształceniem podstawowym dla dorosłych (*põhiharidus täiskasvanutele*), tj. z edukacją ogólną. Porównywalne podejście można zaobserwować w Portugalii, gdzie uczący się mogą łączyć elementy kształcenia ogólnego i zawodowego w programach umożliwiających ukończenie kształcenia na poziomie szkolnictwa średniego I stopnia. Tutaj elementy szkolenia zawodowego (jednostki kwalifikacji zawodowych) są silnie wyodrębnione (tj. wchodzi w skład dedykowanego programu kwalifikacji zawodowych pn. „certyfikowane szkolenia modułowe”), jednak w połączeniu z jednostkami kształcenia ogólnego prowadzą do kwalifikacji, które mają taką samą wartość, jak świadectwo ukończenia szkoły średniej I stopnia.

Poza kwalifikacjami porównywalnymi z tymi uzyskanymi w ramach systemu wstępnej edukacji, w większości krajów opracowano systemy oficjalnie uznawanych kwalifikacji zawodowych, które są dostępne dla słuchaczy, którzy nie posiadają formalnego wykształcenia. Wśród krajów, w których dostępne są takie możliwości jest Hiszpania, gdzie w kontekście aktywnych polityk rynku pracy (APRP) opracowano system świadectw zawodowych, które uprawniają do wykonywania określonego zawodu. W skład systemu wchodzi formalnie uznawane moduły i jednostki, które mają tworzyć 5-stopniowe struktury ramowe, choć jak dotąd opracowano świadectwa dla poziomu 1, 2 i 3. Podobnie w Belgii, opracowano uznawane kwalifikacje w ramach kształcenia na potrzeby rynku pracy, które można uzyskać po ukończeniu programów oferowanych przez trzech dostawców (lub ich instytucje partnerskie), a mianowicie FOREM (Walonia), *Bruxelles Formation* (region Brukseli) i VDAB (Wspólnota Flamandzka). W wielu innych krajach można znaleźć kolejne przykłady podobnych programów, opracowanych przez władze ds. edukacji lub zatrudnienia i prowadzących do uzyskania kwalifikacji zawodowych. Do uczestnictwa w niektórych kursach prowadzących do kwalifikacji na poziomie szkolnictwa średniego I stopnia nie jest wymagane wcześniejsze formalne wykształcenie.

Jednym z pytań, jakie można zadać w kontekście różnych ścieżek zawodowych jest to, czy świadectwa i kwalifikacje, do jakich one prowadzą umożliwiają dostęp do dalszego uczenia się oraz czy mogą one zastąpić formalne kwalifikacje wymagane od kandydatów do szkoły średniej II stopnia lub do szkoły wyższej. Niektóre kraje udzieliły odpowiedzi na nie stwierdzając, że nawet jeśli krótkie programy prowadzące do uzyskania kwalifikacji zawodowych dostępne dla wszystkich słuchaczy mogą prowadzić do uzyskania uznawanych świadectw i kwalifikacji, nie są one równoważne z programami realizowanymi w ramach głównego nurtu edukacji formalnej. W innych krajach systemy są bardziej elastyczne w tym zakresie (aby zapoznać się ze szczegółami, patrz Rozdział 4, ustęp 4.4). W tym kontekście prawdopodobnym jest, że utworzenie krajowych ram kwalifikacji będzie pomocne w podniesieniu statusu różnego typu świadectw zawodowych, które obecnie mają raczej „charakter pozaformalny”. Jeśli za pomocą efektów uczenia się zostaną one dalej powiązane z kwalifikacjami w głównym nurcie edukacji, mogą one zapewnić podstawę, dzięki której słuchacze o niskim poziomie kwalifikacji będą mieć dostęp do możliwości dalszego kształcenia.

3.3.2. Możliwości dla dorosłych słuchaczy w zakresie uzyskania kwalifikacji na poziomie szkoły średniej

Europejska polityka kładzie szczególny nacisk na zapewnienie, że młodzież kontynuuje edukację lub szkolenia przynajmniej do uzyskania wykształcenia na poziomie szkoły średniej II stopnia ⁽¹²⁾. Według dostępnych danych statystycznych, osoby, które ukończyły edukację przynajmniej na poziomie szkoły średniej II stopnia znacznie częściej znajdują zatrudnienie niż osoby, które ukończyły tylko szkołę średnią I stopnia ⁽¹³⁾. Ponadto zawody wymagające ukończenia edukacji na poziomie szkolnictwa średniego II stopnia często wiążą się z wyższymi zarobkami, lepszymi warunkami pracy i większymi możliwościami w zakresie edukacji i szkoleń niż zawody, w których wymagane są niższe poziomy kwalifikacji (aby zapoznać się ze szczegółami nt. uczestnictwa w edukacji i szkoleniach wg poziomu wykształcenia i kategorii zawodowych, patrz Rozdział 1, Rysunek 1.7). Jakie możliwości uzyskania kwalifikacji na poziomie szkoły średniej II stopnia dostępne są dla dorosłych w poszczególnych krajach europejskich? Jakie typy programów są oferowane, jakie instytucje są zaangażowane i jaki odsetek populacji zdobywa wykształcenie na poziomie szkolnictwa średniego II stopnia w życiu dorosłym? Odpowiedzi na te pytania udzielono w niniejszym ustępie.

Organizacja

Możliwości uzyskania wykształcenia na poziomie szkolnictwa średniego II stopnia w dorosłym życiu są dostępne we wszystkich krajach europejskich, jednak sposób organizacji kształcenia jest zróżnicowany. W wielu krajach europejskich (np. Bułgaria, Republika Czeska, Estonia, Malta, Rumunia, Słowacja, Wielka Brytania i Islandia; EACEA/Eurydice, 2011a) brak jest wydzielonego obszaru systemu edukacji lub szkoleń, lub określonych programów dedykowanych kształceniu dorosłych słuchaczy na poziomie szkoły średniej II stopnia. Niemniej jednak w krajach tych edukacja na poziomie szkoły średniej II stopnia (ogólna lub zawodowa), prowadząca do kwalifikacji przyznawanych w głównym nurcie edukacji, może być realizowana w ramach różnych elastycznych rozwiązań, w tym kursów wieczorowych skierowanych do słuchaczy, którzy nie podlegają obowiązkowi szkolnemu.

W niektórych krajach opracowano dedykowane programy kształcenia dorosłych słuchaczy na poziomie szkolnictwa średniego II stopnia. Na przykład w Szwecji wdrożono system „edukacji dorosłych na poziomie szkolnictwa średniego II stopnia” (*Kommunal Vuxenutbildning (Komvux)*) skierowany do osób w wieku 20 lat i starszych. W Norwegii wprowadzono podobny system, jednak jest on skierowany do nieco starszych słuchaczy, tj. osób w wieku powyżej 25 lat. Programy kształcenia na poziomie szkoły średniej II stopnia opracowane dla dorosłych słuchaczy od wielu lat są realizowane w krajach niemieckojęzycznych. W Austrii wdrożono system „szkół dla pracujących dorosłych” (*Schulen für Berufstätige*), w ramach którego dostępne są niemal wszystkie obszary kształcenia średniego II stopnia w formie kursów wieczorowych. W Niemczech opracowano system „edukacji dorosłych na poziomie szkolnictwa średniego II stopnia” skierowany do osób w wieku 19 lat i powyżej.

Programy kształcenia dorosłych słuchaczy mogą również być realizowane w ramach szerszych struktur ramowych „drugiej szansy”, które obejmują kilka poziomów edukacji. Takie przykłady można znaleźć we Wspólnocie Francuskiej w Belgii, w ramach systemu pn. „edukacja na rzecz promocji społecznej” (*enseignement de promotion sociale*). Struktura ta obejmuje programy na różnych poziomach edukacji (szkoły średniej I stopnia, szkoły średniej II stopnia i szkoły wyższej), prowadzące do uzyskania świadectw

⁽¹²⁾ Kluczowe dokumenty europejskie dotyczące tego pytania to: Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia (ET 2020), Dz.U. 2009/C 119/02, 28.5.2009; Komunikat Komisji z dnia 3 marca 2010 r. – Europa 2020: Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu (Komisja Europejska, 2010); Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów z dnia 31 stycznia 2011 r. – Przeciwdziałanie zjawisku przedwczesnego kończenia nauki: kluczowy wkład w realizację strategii Europa 2020 (Komisja Europejska, 2011a); Zalecenie Rady z dnia 28 czerwca 2011 r. w sprawie polityk na rzecz ograniczania zjawiska przedwczesnego kończenia nauki, Dz.U. 2011/C 191/01, 1.7.2011.

⁽¹³⁾ Aby zapoznać się ze szczegółami nt. wskaźników zatrudnienia wg poziomu wykształcenia, patrz strona internetowa Eurostatu, kod online: *lfsa_ergaed* (Dostęp 3 grudnia 2014 r.).

równoważnych tym uzyskiwanym w głównym nurcie edukacji oraz kwalifikacji typowych dla systemu edukacji dorosłych. W Holandii utworzono system pn. VAVO (*Voortgezet algemeen volwassenenonderwijs*), który obejmuje programy dla dorosłych słuchaczy odpowiadające różnym ścieżkom kształcenia na poziomie szkoły średniej I i II stopnia. W Luksemburgu opracowano bardzo podobne struktury ramowe, a mianowicie system zwany „drugą ścieżką kwalifikacji” (*2e voie de qualification*).

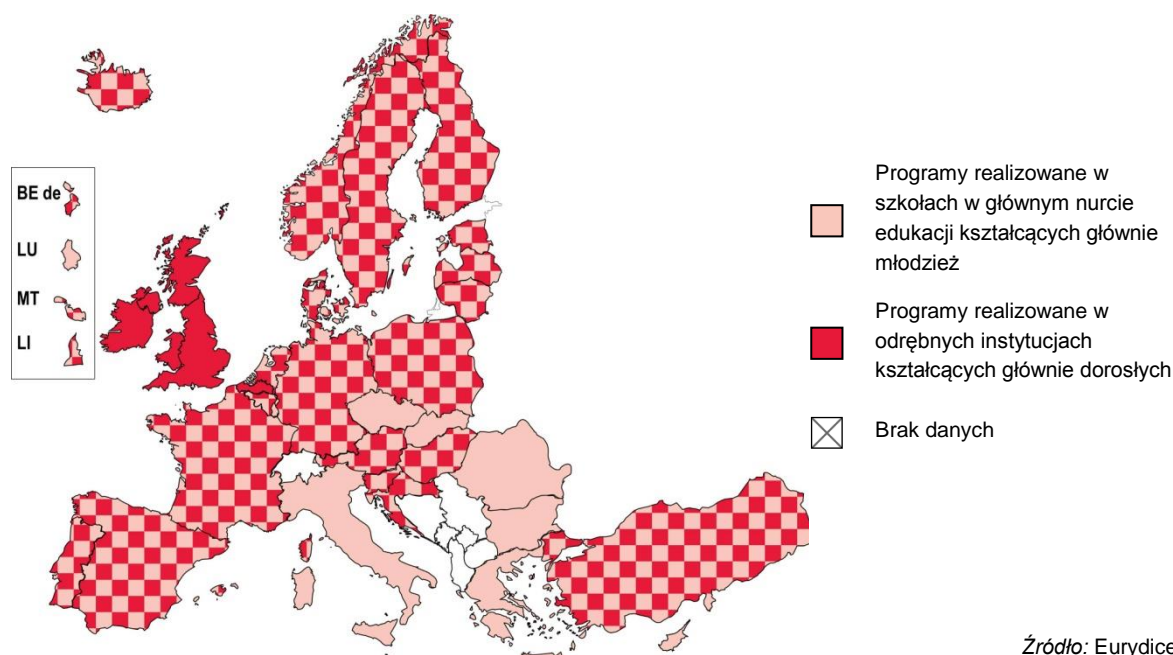
Porównywalny program, jednak zawierający silną orientację w kierunku rynku pracy, jest realizowany we Wspólnocie Flamandzkiej w Belgii. Program pt. „ścieżki OKOT” (OKOT to akronim w jęz. flamandzkim sformułowania „ścieżki prowadzące do kwalifikacji edukacyjnych”) umożliwia osobom poszukującym pracy w wieku 22 lat i starszym, które zawarły umowę na szkolenia z VDAB (tj. umowę z publicznymi służbami zatrudnienia) uczestnictwo w kursach prowadzących do uzyskania kwalifikacji realizowanych w instytucji edukacyjnej. Kursy koncentrują się na sektorach, w których istnieje zapotrzebowanie na wykwalifikowanych pracowników i prowadzą do uzyskania wielu kwalifikacji, od świadectwa potwierdzającego ukończenie szkoły średniej, do dyplomu licencjata w danym zawodzie.

Warto również odnotować, że w kilku krajach opracowano specjalne programy w ramach edukacji na poziomie szkolnictwa średniego II stopnia dla młodzieży, która wcześniej skończyła naukę. Programy te często mają wyznaczony górny limit wieku. Na przykład we Francji utworzono sieć „szkół drugiej szansy” (znanych pod skróconą nazwą „E2C”), które oferują programy dla młodzieży w wieku 18-25 lat, która porzuciła naukę w szkole bez uzyskania kwalifikacji. Podobnie w Luksemburgu, utworzono „szkołę drugiej szansy” (*école de la 2e chance*) dla osób w wieku 16-24 lat, które wcześniej porzuciły naukę. Na Węgrzech również realizowany jest program drugiej szansy (*Második esély*), finansowany przez UE, który koncentruje się na osobach, które wcześniej skończyły naukę.

Jak już wcześniej wykazano w poprzednich badaniach Eurydice, rozwiązania instytucjonalne w zakresie realizacji programów kształcenia dorosłych na poziomie szkolnictwa średniego II stopnia są zróżnicowane w całej Europie (aby zapoznać się ze szczegółowym opisem poszczególnych rozwiązań instytucjonalnych, patrz EACEA/Eurydice 2011a, str. 30-34). Podsumowanie takich rozwiązań przedstawiono na Rysunku 3.5, który pokazuje, że niektóre kraje oferują programy kształcenia na poziomie szkolnictwa średniego II stopnia dorosłym słuchaczom w szkołach w głównym nurcie, które również kształcą młodzież w ramach wstępnej edukacji (Bułgaria, Republika Czeska, Grecja, Włochy, Cypr, Luksemburg, Rumunia i Słowacja). W innych krajach, głównymi dostawcami usług są instytucje zajmujące się wyłącznie edukacją i szkoleniami dorosłych. Na przykład we Wspólnocie Flamandzkiej w Belgii dorośli mogą uzyskać kwalifikacje na poziomie szkolnictwa średniego II stopnia w 35 centrach edukacji dorosłych (*Centra voor Volwassenenonderwijs*), które są publicznie subsydiowane jako organizacje non-profit.

W większości krajów występuje połączenie dwóch modeli, tak więc dorośli słuchacze mogą realizować programy prowadzące do uzyskania kwalifikacji na poziomie szkolnictwa średniego II stopnia w instytucjach kształcenia wstępnego młodzieży lub w dedykowanych instytucjach edukacji dorosłych. Niemniej jednak często jeden z modeli jest bardziej popularny. Na przykład w Austrii „szkoły dla pracujących dorosłych” mogą działać w ramach różnych instytucji, jednak głównie działają w szkołach zapewniających wstępne kształcenie młodzieży. W Holandii dorośli mogą realizować kształcenie zawodowe na poziomie szkolnictwa średniego II stopnia w szkołach średnich dla młodzieży lub w około 40 regionalnych centrach szkoleniowych (ROC), które zapewniają pełen zakres programów kształcenia dorosłych, również na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej. Choć obie opcje są dostępne, większość dorosłych słuchaczy uczęszcza na zajęcia w regionalnych centrach szkoleniowych.

Warto również wspomnieć, że istnieją różnice w zakresie rozwiązań instytucjonalnych pomiędzy programami kształcenia ogólnego i zawodowego. Na przykład w Polsce, programy kształcenia zawodowego na poziomie szkolnictwa średniego II stopnia dla dorosłych mogą być realizowane przez wiele instytucji, w tym przez szkoły zawodowe, które również kształcą młodzież, natomiast kształcenie ogólne na poziomie szkoły średniej II stopnia dla dorosłych jest realizowane w odrębnych szkołach ogólnokształcących lub centrach kształcenia ustawicznego dla dorosłych.

Rysunek 3.5: Dostawcy usług edukacji dla dorosłych na poziomie szkolnictwa średniego II stopnia, 2013/14

Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Programy kształcenia dorosłych na poziomie szkoły średniej II stopnia realizowane w szkołach w głównym nurcie to zazwyczaj kursy wieczorowe lub zaoczne.

Na Rysunku nie uwzględniono różnych rozwiązań instytucjonalnych, które mogą mieć zastosowanie do programów kształcenia ogólnego i zawodowego na poziomie szkoły średniej II stopnia. Oznacza to, że jeżeli kształcenie ogólne na poziomie szkoły średniej II stopnia jest zapewnione tylko w instytucjach jednego typu, a kształcenie i szkolenia zawodowe w instytucjach innego typu, oba typy są przedstawione na Rysunku.

Uwagi dotyczące poszczególnych krajów

Włochy: Dorośli mogą uczęszczać na kursy rozwijania kompetencji odpowiadające pierwszym dwóm latom edukacji na poziomie szkoły średniej II stopnia w nowo utworzonych (2012) centrach edukacji dorosłych (*Centri provinciali per l'istruzione degli adulti* – CPIAs). Natomiast pełne kwalifikacje na poziomie szkoły średniej II stopnia można uzyskać w szkołach w głównym nurcie edukacji kształcących głównie młodzież. Dlatego Rysunek odnosi się tylko do drugiej kategorii instytucji.

Wielka Brytania: Dane dotyczą programów realizowanych w szkołach kształcenia ustawicznego (FE). Natomiast, choć szkoły te głównie oferują kursy kształcenia ogólnego i zawodowego dla dorosłych, nie jest to ich jedyny przedmiot działalności i w zależności od ustaleń lokalnych, są one również głównym dostawcą programów kształcenia w pełnym wymiarze godzin dla młodzieży w wieku 16-19 lat.

Uzyskanie kwalifikacji na poziomie średnim w życiu dorosłym: dane statystyczne

Po dokonaniu analizy metod realizacji kształcenia dorosłych słuchaczy na poziomie szkolnictwa średniego II stopnia, można rozważać zakres, w jakim edukacja dorosłych tworzy obraz kwalifikacji na poziomie średnim w społeczeństwie. Rysunek 3.6, opracowany na podstawie Badania aktywności ekonomicznej ludności w Europie (EU LFS), zapewnia częściową odpowiedź na to pytanie, dzięki analizie odsetka dorosłych (w wieku 25-64 lat), którzy uzyskali kwalifikacje na poziomie średnim, tj. na poziomie szkoły średniej II stopnia lub szkoły policealnej w życiu dorosłym.

Dane pokazują, że średnio we wszystkich krajach UE, 3,6% wszystkich dorosłych uzyskało kwalifikacje na poziomie szkoły średniej II stopnia (patrz Objasnienia do Rysunku 3.6), w dorosłym życiu, tj. w wieku 25 lat lub więcej. Poza tą uśrednioną daną, w poszczególnych krajach występują różne wartości.

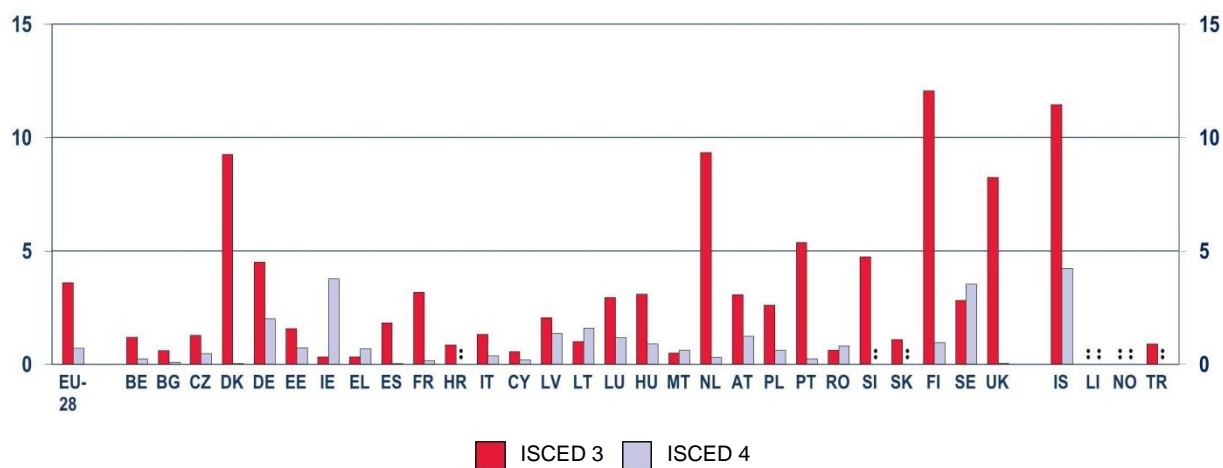
W około połowie wszystkich krajów europejskich, mniej niż 2% dorosłych uzyskało kwalifikacje na poziomie szkolnictwa średniego II stopnia w dorosłym życiu. Grupa ta obejmuje kraje o różnych profilach edukacyjnych. Po pierwsze, są to kraje takie, jak Republika Czeska, Estonia, Litwa, i Słowacja, w których relatywnie duży odsetek populacji posiada kwalifikacje na poziomie szkolnictwa średniego II stopnia (patrz Rozdział 1, Rysunek 1.1) i niski poziom wczesnego kończenia nauki, co

oznacza, że niemal wszyscy wchodzi w dorosłość mając ukończoną edukację na poziomie szkoły średniej II stopnia. Natomiast są też kraje, w których relatywnie mało osób posiada kwalifikacje na poziomie szkoły średniej II stopnia (szczególnie Grecja, Hiszpania, Włochy, Malta i Turcja), a w niektórych z nich występują duże problemy związane z wczesnym kończeniem nauki.

Wiele krajów (Niemcy, Francja, Łotwa, Luksemburg, Węgry, Austria, Polska, Słowenia i Szwecja) jest blisko średniej dla UE. W krajach tych odsetek populacji dorosłych (w wieku 25-64 lat), którzy uzyskali kwalifikacje na poziomie szkolnictwa średniego II stopnia w dorosłym życiu waha się od 2% do 5%. Następnie jest Portugalia, gdzie 5,4% dorosłych ukończyło szkołę średnią II stopnia w dorosłym życiu. Biorąc pod uwagę fakt, że Portugalia charakteryzuje się szczególnie niskim poziomem wykształcenia w populacji dorosłych (około 60% dorosłych ukończyło edukację co najwyżej na poziomie szkoły średniej I stopnia (patrz Rozdział 1, Rysunek 1.1), dane wskazują, że edukacja i szkolenia dla dorosłych miały duży wpływ na zwiększenie liczby osób posiadających kwalifikacje na poziomie szkoły średniej II stopnia w tym kraju. Jedna na cztery osoby dorosłe posiadające kwalifikacje na poziomie szkoły średniej II stopnia w Portugalii uzyskała je w dorosłym życiu (aby zapoznać się ze szczegółami, patrz dane w Objaśnieniach do Rysunku 3.6).

Kilka krajów znajduje się znacznie powyżej średniej dla UE, co oznacza, że część populacji dorosłych uzyskała kwalifikacje na poziomie szkoły średniej II stopnia w wieku 25 lat lub powyżej. Są to Finlandia (12,1%), Islandia (11,4%), Dania, Holandia (9,3%) i Wielka Brytania (8,2%). Kraje te mają nieco inny profil wykształcenia dorosłych: w Danii, Finlandii, Holandii i Wielkiej Brytanii odsetek nisko wykwalifikowanych osób w populacji dorosłych jest poniżej średniej dla UE, podczas gdy w Islandii znajduje się on nieco powyżej średniej (patrz Rozdział 1, Rysunek 1.1).

Rysunek 3.6: Dorośli (25-64 lata), którzy uzyskali kwalifikacje na poziomie średnim w życiu dorosłym (w wieku 25 lat lub więcej), jako odsetek wszystkich dorosłych (25-64 lata), 2013



%	EU-28	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	
ISCED 3	3,6	1,2	0,6	1,3	9,3	4,5	1,6	0,3	0,3	1,8	3,2	0,8	1,3	0,6	2,1	1,0	2,9	
ISCED 4	0,7	0,2	0,1	0,5	0,0	2,0	0,7	3,8	0,7	0,0	0,1	:	0,4	0,2	1,4	1,6	1,2	
		HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK		IS	LI	NO	TR
ISCED 3		3,1	0,5	9,3	3,1	2,6	5,4	0,6	4,7	1,1	12,1	2,8	8,2		11,4	:	:	0,9
ISCED 4		0,9	0,6	0,3	1,2	0,6	0,2	0,8	:	:	0,9	3,5	0,1		4,2	:	:	:

Źródło: Eurostat (EU LFS). Dane pobrane i obliczone przez Eurostat.

Objaśnienia

Rysunek odnosi się do dorosłych, którzy uzyskali kwalifikacje na poziomie średnim (ISCED 3 lub ISCED 4) w dorosłym życiu i obecnie jest to najwyższy poziom kwalifikacji, jakie posiadają. Rysunek nie obejmuje sytuacji, w jakich słuchacze uzyskują więcej niż jedną kwalifikację w dorosłym życiu, szczególnie w przypadkach, gdzie dorośli uzyskują kwalifikacje na poziomie średnim, a później na poziomie szkoły wyższej (np. ukończywszy edukację na poziomie szkoły średniej II stopnia w wieku 27 lat i szkołę wyższą w wieku 32 lat). Spowodowane jest to faktem, że do celów Badania aktywności ekonomicznej ludności w Europie (EU LFS) wymagane jest tylko podanie najwyższych posiadanych kwalifikacji i wieku, w jakim je przyznano.

Podczas gdy Rysunek 3.6 przedstawia odsetek dorosłych (w wieku 25-64 lata), którzy uzyskali kwalifikacje na poziomie średnim w dorosłym życiu, jako odsetek łącznej populacji dorosłych, warto by policzyć odsetek dorosłych (w wieku 25-64 lata), którzy uzyskali kwalifikacje na poziomie średnim w dorosłym życiu jako odsetek wszystkich posiadaczy kwalifikacji na poziomie średnim (w wieku 25-64 lata) (raczej niż wszystkich dorosłych). Oznaczałoby to wkład edukacji i szkoleń dorosłych w odsetek kwalifikacji na poziomie średnim w poszczególnych krajach. Takie dane przedstawiono w tabeli poniżej.

Dorośli (w wieku 25-64 lata), którzy uzyskali kwalifikacje na poziomie średnim w dorosłym życiu (w wieku 25 lat lub później), jako odsetek wszystkich posiadaczy kwalifikacji na poziomie średnim (w wieku 25-64 lata), 2013

%	EU-28	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU
ISCED 3	8,3	3,5	1,0	1,8	22,6	9,0	3,5	1,5	1,1	8,3	7,6	1,5	3,2	1,5	4,1	2,7	8,2
ISCED 4	24,1	8,0	18,8	28,4	75,8	25,1	10,6	28,3	8,3	27,5	53,5	:	46,1	10,9	16,7	7,4	35,6
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK		IS	LI	NO	TR
ISCED 3	5,4	3,6	22,5	5,9	4,3	26,6	1,1	8,2	1,5	26,9	7,2	22,3		38,6	:	:	5,1
ISCED 4	41,1	7,4	75,2	11,5	17,6	41,6	20,7	:	:	95,3	49,0	60,7		66,3	:	:	:

Źródło: Eurostat (EU LFS). Dane pobrane i obliczone przez Eurostat.

Uwagi dotyczące poszczególnych krajów

Bulgaria, Dania, Hiszpania i Cypr: Niska rzetelność danych w odniesieniu do ISCED 4.

Powyższy obraz byłby niepełny, gdyby nie wspomnieć kwalifikacji na poziomie szkoły policealnej. Jak przedstawiono na Rysunku 3.6, 0,7% dorosłych w UE ukończyło kształcenie policealne w dorosłym życiu (tj. w wieku 25 lat lub później). Tak niski odsetek częściowo można wyjaśnić faktem, że w większości krajów europejskich kwalifikacje na poziomie szkoły policealnej są bardzo rzadkie. Dlatego na ogół rzadkością jest, by dorośli posiadali takie kwalifikacje⁽¹⁴⁾. Patrząc na odsetek osób, które uzyskały kwalifikacje na poziomie szkoły policealnej w dorosłym życiu w porównaniu do łącznej populacji dorosłych, tylko cztery kraje znajdują się znacznie powyżej średniej dla UE. Są to Niemcy, Irlandia, Szwecja i Islandia, w których od 2% do 4,2% dorosłych uzyskało kwalifikacje na poziomie szkoły policealnej w dorosłym życiu i obecnie są to ich najwyższe posiadane kwalifikacje.

3.3.3. Poszerzanie horyzontów: możliwości dostępu do szkolnictwa wyższego

Dostęp do szkolnictwa wyższego na późniejszym etapie życia stanowi ważny cel dla wielu dorosłych powracających do edukacji na poziomie szkolnictwa średniego II stopnia. Może również być celem osób, które nie posiadają kwalifikacji, zapewniających wstęp na uczelnię, jednak zdobyli wiedzę i umiejętności dzięki uczeniu się poprzez doświadczenie. Polityka europejska w dziedzinie szkolnictwa wyższego (Komisja Europejska, 2011b) oraz komunikaty związane z procesem bolońskim⁽¹⁵⁾ podkreślają zagadnienie otwarcia szkolnictwa wyższego na nietradycyjnych słuchaczy, również tych pochodzących z defaworyzowanych środowisk, studentów później rozpoczynających studia (tj. studentów, którzy nie rozpoczynają studiów bezpośrednio po ukończeniu szkoły średniej II stopnia) lub dorosłych słuchaczy, którzy nie posiadają tradycyjnych kwalifikacji wymaganych do przyjęcia na studia.

Sieć Eurydice przeprowadziła wiele badań poświęconych alternatywnym ścieżkom dostępu do szkolnictwa wyższego (EACEA/Eurydice, 2011a; EACEA/Eurydice 2011b; Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2014a)⁽¹⁶⁾, w ramach których zidentyfikowano zróżnicowane podejścia krajowe. Badania szczególnie wykazały, że podczas gdy w niemal połowie wszystkich krajów

⁽¹⁴⁾ W wielu krajach kwalifikacje na poziomie szkoły policealnej głównie związane są z kształceniem i szkoleniem dorosłych. Można to zaobserwować porównując różnicę pomiędzy danymi na Rysunku 3.6 a danymi w Objaśnieniach związanymi z tą grupą. W krajach, w odniesieniu do których dane na Rysunku 3.6 nie przedstawiają wysokiej liczby, a dane w Objaśnieniach są wysokie, kształcenie na poziomie szkoły policealnej jest realizowane głównie w sektorze edukacji dorosłych. Oznacza to, że w dużej mierze kwalifikacje te są uzyskiwane w ramach edukacji i szkoleń dorosłych, natomiast ogólna liczba osób w populacji dorosłych posiadających takie kwalifikacje pozostaje niska (jak przedstawiono na Rysunku 3.6).

⁽¹⁵⁾ Patrz: <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=80> (Dostęp 29 stycznia 2015 r.).

⁽¹⁶⁾ Poza badaniami poświęconymi szkolnictwu wyższemu przeprowadzonymi przez Eurydice, instytucje europejskie niedawno przeprowadziły skoordynowane badanie, które koncentrowało się na dorosłych słuchaczach w szkolnictwie wyższym (patrz Komisja Europejska, 2013).

Europejskie ukończenie edukacji na poziomie szkoły średniej II stopnia jest warunkiem wstępu na studia wyższe, w drugiej połowie zastosowano bardziej elastyczne podejście w tym zakresie. Aspekty te zostaną dalej omówione w Rozdziale 4 poświęconym elastyczności i ścieżkom progresji.

Tam, gdzie alternatywne ścieżki dostępu do szkolnictwa wyższego są dostępne, często obejmują one walidację uczenia się pozaformalnego i nieformalnego (WUPN). Ponadto niektóre kraje opracowały programy przygotowawcze dla nietradycyjnych kandydatów na studia. Programy te mają podwójny cel: zapewniają alternatywne kwalifikacje uprawniające do wstępu na studia i jednocześnie zapewniają, że nietradycyjni kandydaci na studia posiadają umiejętności niezbędne do osiągnięcia celów uczenia się. Takie programy realizowane są we Francji, Irlandii, Szwecji, Wielkiej Brytanii i Islandii (patrz również Rozdział 4, Rysunek 4.7).

Zazwyczaj same uczelnie oferują programy przygotowawcze dla nietradycyjnych kandydatów na studia wyższe. Natomiast w niektórych krajach mogą one być realizowane przez inne instytucje (np. te oferujące różne formy kształcenia poniżej poziomu szkolnictwa wyższego w Wielkiej Brytanii). Podczas gdy programy te zazwyczaj nie mają wymogów dot. naboru w odniesieniu do wcześniejszych osiągnięć edukacyjnych, mogą one stosować inne kryteria związane z naborem, szczególnie wiek kandydatów (tj. kandydaci muszą być „dojrzałymi studentami”). Wymóg związany z wiekiem ma zastosowanie do programu/kwalifikacji pn. „DAEU” (*Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires*), który jest dostępny we Francji. W tym przypadku kandydaci muszą mieć ukończone 20 lat; nie mogą posiadać standardowych kwalifikacji wymaganych do przyjęcia na studia wyższe (*baccalauréat*) i muszą znajdować się poza systemem edukacji szkolnej przynajmniej przez okres dwóch lat. Program trwa jeden rok i obejmuje około 300 godzin nauczania. Co roku uczestniczy w nim ok. 5 000 słuchaczy.

Podczas gdy w przypadku porównywalnych programów zwanych „kursami przygotowującymi do wstępu”, które są dostępne w Wielkiej Brytanii, nie określa się minimalnego wieku, są one zaprojektowane dla dorosłych słuchaczy, którzy znajdują się poza systemem edukacji przez pewien czas i oczekuje się, że w momencie rozpoczęcia nauki studenci powinni mieć przynajmniej ukończone 19 lat. Niektóre z tych kursów są ukierunkowane na konkretny kierunek, taki jak „prawo”, „pielęgniarstwo” lub „biznes”, podczas gdy inne przygotowują do wielu różnych przedmiotów. Porównywalne kursy o tej samej nazwie (tj. kursy przygotowujące do wstępu) są realizowane w Irlandii.

W Islandii opracowano program pn. „preliminaria” (*frumgreinanám*), który trwa od roku do dwóch lat i jest uznawany przez większość uczelni w Islandii jako alternatywny kurs przygotowawczy do wstępu na uczelnie, który zastępuje tradycyjne świadectwo dojrzałości. Niektóre uniwersytety realizują takie kursy w formie uczenia się na odległość. Władze w Islandii informują, że „preliminaria” stały się w ubiegłych latach bardzo popularną metodą uzyskania wstępu na uczelnię wśród dorosłych nieposiadających formalnych kwalifikacji. W 2011 r. brało w nich udział 640 osób. Warto również wspomnieć, że kandydaci, którzy potrzebują wsparcia w nauce przed rozpoczęciem nauki w ramach preliminarium mogą uczestniczyć w programie przygotowawczym pn. *menntastöðir*. W przeciwieństwie do preliminarium, które są oferowane przez uniwersytety, programy przygotowawcze są realizowane przez 11 centrów uczenia się przez całe życie, które działają w całym kraju. Kurs przygotowawczy obejmuje ok. 600 godzin nauczania.

Program realizowany w Szwecji pn. „rok przygotowawczy” (*Basår*) jest podobny do grupy programów opisanych powyżej. Program trwa rok i skierowany jest do studentów, którym brak tradycyjnych kwalifikacji wymaganych do uzyskania wstępu do pewnych programów studiów (np. medycyna lub inżynieria lądowa). Natomiast główni dostawcy realizujący program, jakimi są instytucje szkolnictwa wyższego, zazwyczaj przyjmują tylko kandydatów, którzy ukończyli edukację na poziomie szkoły średniej II stopnia. Tylko niektórzy dostawcy, w tym instytucje podlegające gminom lub niezależni organizatorzy, przyjmują studentów, którzy nie posiadają kwalifikacji na poziomie szkolnictwa średniego II stopnia.

Niektóre kraje realizują kursy przygotowawcze dla nietradycyjnych kandydatów na studia, jednak ukończenie tych kursów nie jest wystarczające, by zostać przyjętym na studia. Tak dzieje się w Hiszpanii, gdzie każdy kandydat na studia musi zdać egzamin wstępny (z wyjątkiem osób w wieku powyżej 40 lat, które posiadają doświadczenie zawodowe związane ze studiami, jakie chcą podjąć). Specjalne egzaminy wstępne obowiązują w przypadku dwóch kategorii dojrzałych kandydatów: tych w wieku powyżej 25 i powyżej 45 lat. Aby przygotować się do tych egzaminów, dojrzały kandydaci mogą uczestniczyć w kursach oferowanych przez różne instytucje, w tym publiczne lub prywatne centra edukacji dorosłych, lub uniwersytety.

Wnioski

W Rozdziale tym przedstawiono różne typy programów finansowanych ze źródeł publicznych lub dofinansowanych i realizowanych w całej Europie, które są skierowane do dorosłych słuchaczy chcących rozwinąć podstawowe umiejętności, lub którzy porzucili naukę i w rezultacie mają niski poziom lub nie posiadają kwalifikacji. Począwszy od omówienia pojęć i często stosowanych terminów, takich jak „umiejętność czytania i pisania”, „podstawowe umiejętności”, „kształcenie podstawowe dorosłych” i „edukacja drugiej szansy”, w Rozdziale tym wykazano, że terminy te mają różne znaczenie w poszczególnych krajach i należą do szerszego obszaru pojęciowego, który obejmuje różne nachodzące na siebie lub blisko powiązane ze sobą terminy. Dlatego w analizie zastosowano pragmatyczne podejście i termin „podstawowe umiejętności” zarezerwowano do umiejętności czytania, pisania, liczenia i umiejętności w zakresie TIK (z lub bez odniesienia do innych umiejętności), natomiast termin „edukacja drugiej szansy” zastosowano w kilku dobrze zdefiniowanych przypadkach.

Omawiając programy kształcenia podstawowych umiejętności, w niniejszym Rozdziale opisano złożoność tego obszaru i wykazano, że podstawowe umiejętności mogą zostać włączone do edukacji i szkoleń na wiele różnych sposobów. Mogą one być przedmiotem dedykowanych programów, które mogą być wyraźnie opisywane jako rozwijające takie umiejętności, lub mogą być uwzględnione w programach, które mają ten sam cel, jednak nie wspomina się w ich nazwie o podstawowych umiejętnościach. Ponadto podstawowe umiejętności można rozwijać w wielu środowiskach, od placówek edukacji i szkoleń, przez miejsca pracy do instytucji społeczności lokalnych. Aby umożliwić przeprowadzenie porównań pomiędzy poszczególnymi krajami, dla potrzeb analizy określono kilka klastrow programów, w ramach których można kształcić podstawowe umiejętności.

W przeglądzie wykazano, że w większości krajów zapewnione jest dofinansowanie programów powiązanych z systemem wstępnej edukacji do ukończenia szkoły średniej I stopnia, tj. do poziomu, jaki młodzież, w zależności od kraju, powinna ukończyć w wieku 14- 16 lat. Programy dla dorosłych słuchaczy powiązane z wstępnym kształceniem często koncentrują się na funkcjonalnych umiejętnościach w różnych obszarach, w tym na czytaniu, pisaniu, liczeniu i umiejętnościach w zakresie TIK. W zależności od kraju, mogą one również obejmować elementy kształcenia zawodowego. W większości krajów programy te obejmują wiele obszarów programu nauczania realizowanych przez wszystkich uczniów. Natomiast w niektórych krajach są one zorganizowane w formie pojedynczych przedmiotów, umożliwiając w ten sposób dorosłym słuchaczom uczestnictwo w krótszych kursach obejmujących konkretne przedmioty (np. TIK, matematyka, języki obce itd.). Ogólnie zakres kształcenia wydaje się być uzależniony od zapotrzebowania w poszczególnych krajach, jak opisano w Rozdziale 1 (Rysunek 1.1). Programy, które obejmują indywidualne przedmioty wydają się być bardziej atrakcyjne dla osób, które posiadają już formalne kwalifikacje związane z edukacją na poziomie szkoły średniej I stopnia.

Poza programami powiązаныmi z systemem wstępnej edukacji, w niektórych krajach opracowano programy dedykowane kształceniu podstawowych umiejętności lub struktury ramowe takich programów. Są one bardzo zróżnicowane i obejmują kursy, które mają jasno zdefiniowanych dostawców, programy nauczania i standardy z jednej strony, jak również – z drugiej strony - programy lub struktury ramowe programów, w odniesieniu do których większość z tych aspektów jest definiowana dopiero na poziomie lokalnym. Programy dedykowane kształceniu podstawowych umiejętności niekoniecznie mają charakter pozaformalny; czasem są one uznawane w krajowych strukturach ramowych i krajowych ramach kwalifikacji.

Analiza wykazała inne kluczowe obszary programów, które przyczyniają się do rozwoju podstawowych umiejętności. Po pierwsze, zidentyfikowano klaster programów przygotowawczych, które wydają się wspierać dorosłych w dalszych postępach w nauce i integrują podstawowe umiejętności na wiele różnych sposobów. Po drugie, podkreślono wkład edukacji i szkoleń zawodowych, uczenia się w miejscu pracy i aktywnych polityk rynku pracy w realizację dedykowanych lub zintegrowanych programów kształcenia podstawowych umiejętności. Po trzecie, podkreślono znaczenie humanistycznej edukacji dorosłych, wymieniono przykłady krajów, gdzie sektor odnosi korzyści ze stałych dotacji publicznych oraz przypadki, w których dotacje są głównie realizowane za pośrednictwem inicjatyw przeprowadzanych w formie projektów finansowanych ze źródeł UE. Przeprowadzono również analizę, w której wykazano wkład programów znajdujących się na granicy uczenia się pozaformalnego i nieformalnego, szczególnie tych kształcących umiejętność czytania i pisanie w rodzinie.

Z powodu braku ewaluacji omawianych programów, w Rozdziale tym przedstawiono niedawno przeprowadzone oceny skuteczności kursów kształcących podstawowe umiejętności. Literatura akademicka sugeruje, że istotne postępy w zakresie podstawowych umiejętności można osiągnąć po ukończeniu przynajmniej 100 godzin nauczania. Jednak warto odnotować, że ewaluacja skuteczności programów kształcenia podstawowych umiejętności stanowi duże wyzwanie, które należy rozłożyć na dłuższy czas, z uwzględnieniem faktu, że uczący się mający trudności w zakresie podstawowych umiejętności niekoniecznie podążają bezpośrednią lub nieprzerwaną ścieżką kształcenia.

Poza programami kształcenia podstawowych umiejętności, w Rozdziale tym omówiono możliwości, dzięki którym osoby o niskim poziomie lub nieposiadające kwalifikacji mogą uzyskać kwalifikacje na późniejszym etapie życia. W tym kontekście przede wszystkim podkreślono rolę, jaką odgrywają kształcenie i szkolenia zawodowe oraz systemy kwalifikacji zawodowych w zapewnieniu możliwości kształcenia dorosłym, którzy posiadają ograniczone kwalifikacje formalne. Rzeczywiście w kilku krajach europejskich opracowano systemy kwalifikacji, które są otwarte – przynajmniej pod względem dostępu – dla dorosłych o ograniczonym poziomie wykształcenia. Mogą one stanowić pierwszy krok w kierunku uzyskania kwalifikacji na wyższym poziomie.

Przechodząc do kontekstu kwalifikacji na poziomie średnim, w Rozdziale tym omówiono rozwiązania organizacyjne, dzięki którym dorośli mogą kontynuować naukę na poziomie szkolnictwa średniego II stopnia. Wykazano, że podczas gdy w niektórych krajach opracowano dedykowane struktury ramowe programów odnoszące się bezpośrednio do „edukacji dorosłych na poziomie szkolnictwa średniego II stopnia”, w innych krajach usługi dla dorosłych są realizowane w ramach struktur w głównym nurcie edukacji. W niektórych krajach opracowano struktury ramowe dla dorosłych słuchaczy, które obejmują kilka poziomów kwalifikacji, od bardzo podstawowych do poziomu szkoły wyższej. Ponadto, w wyniku analizy, określono przykłady programów na poziomie szkoły średniej II stopnia skierowanych do młodzieży, która porzuciła kształcenie bez uzyskania kwalifikacji. W większości krajów rozwiązania instytucjonalne umożliwiają dorosłym realizację programów na poziomie szkoły średniej II stopnia albo

w szkołach w głównym nurcie edukacji, które głównie mają na celu zapewnienie wstępnego kształcenia i szkoleń młodzieży, lub w odrębnych instytucjach przeznaczonych głównie na dorosłych.

Bez względu na sposób uzyskania kwalifikacji na poziomie szkolnictwa średniego II stopnia, w Rozdziale określono odsetek dorosłych, którzy je uzyskali. Analiza z wykorzystaniem danych z Badania aktywności ekonomicznej ludności w Europie wykazała, że 3,6% dorosłych w UE ukończyło program kształcenia na poziomie szkolnictwa średniego II stopnia na późniejszym etapie życia, tj. w wieku 25 lat lub później. W kilku krajach odsetek ten jest znacznie powyżej średniej dla UE, są to Dania, Holandia, Finlandia, Wielka Brytania i Islandia. W krajach tych od 8,2% do 12,1% dorosłych uzyskało kwalifikacje na poziomie szkoły średniej II stopnia na późniejszym etapie życia. Biorąc pod uwagę tylko kraje o najwyższym odsetku dorosłych, którzy nie posiadają kwalifikacji na poziomie szkoły średniej II stopnia (jak opisano w Rozdziale 1, na Rysunku 1.1), Portugalia jest tym krajem, w którym programy edukacji dorosłych wydają się mieć największy wkład w zwiększenie liczby osób posiadających średnie wykształcenie: spośród dorosłych posiadających kwalifikacje na poziomie szkoły średniej II stopnia, około jedna osoba na cztery uzyskała je w dorosłym życiu. Co się tyczy wykształcenia na poziomie policealnym, tylko 0,7% dorosłych w Europie uzyskało tego typu kwalifikacje w dorosłym życiu. Tak niski odsetek jest głównie spowodowany faktem, że programy i kwalifikacje na poziomie szkoły policealnej nie są popularne w większości krajów europejskich.

W Rozdziale tym omówiono również szersze możliwości edukacyjne, przeanalizowano programy przygotowujące nietradycyjnych kandydatów do wstępu na studia – szczególnie tych posiadających ograniczone wcześniejsze formalne wykształcenie lub tych, których kwalifikacje zawodowe nie upoważniają do dostępu do edukacji na tym poziomie. Analiza wykazała, że spośród krajów, które zapewniają alternatywne ścieżki dostępu do szkolnictwa wyższego (które dalej omówiono w kolejnych rozdziałach), w zaledwie kilku opracowano programy zwiększenia dostępu do szkolnictwa wyższego zakrojone na dużą skalę, które obejmują kursy przygotowawcze skierowane do osób posiadających niskie kwalifikacje. W wyniku powyższego nasuwa się pytanie, czy systemy zapewniające elastyczny dostęp do szkolnictwa wyższego są na tyle pojemne, by pomóc nietradycyjnym słuchaczom zrealizować cel, jakim jest zdobycie wyższego wykształcenia.

ROZDZIAŁ 4: ELASTYCZNOŚĆ I PROGRESJA

Dorośli słuchacze, szczególnie ci o niskim poziomie podstawowych umiejętności lub kwalifikacji, mogą napotkać określone bariery i trudności podczas powrotu do nauki. Może być im trudno znaleźć odpowiednią ofertę kształcenia (patrz Rozdział 3) lub może ona być zbyt droga (patrz Rozdział 6). Elastyczność wymogów przyjęcia i sposobów realizacji programów kształcenia ma ogromne znaczenie dla dorosłych, którzy podejmują naukę w ramach uczenia się przez całe życie.

Dowody zebrane z poszczególnych krajów pokazują, że przyjęcie określonych praktyk w odniesieniu do sposobu, w jaki programy są zorganizowane i realizowane może ułatwić uczestnictwo dorosłych w uczeniu się. Elastyczność jest kluczem, szczególnie w odniesieniu do sposobów uczenia się. W rezultacie oferta uczenia się na odległość (w tym e-learning i blended learning), podział programów na mniejsze jednostki uczenia się lub moduły, kwalifikacje oparte na punktach zaliczeniowych, walidacja uczenia się pozaformalnego i nieformalnego oraz zapewnienie drożności systemowej pomiędzy poziomami i ścieżkami przyczyniają się do ograniczenia barier, które utrudniają uczestnictwo dorosłych w edukacji i szkoleniach.

Koncepcja drożności stosowana w odniesieniu do systemów edukacji i szkoleń ma na celu ułatwienie uczącym się przechodzenie na kolejny poziom lub zmianę typu kształcenia. W zaleceniach polityki europejskiej wyszczególnionych w komunikacie z Brużii z 2010 r. (1) oraz w strategii Europa 2020 (Komisja Europejska, 2010) podkreślono, że drożność systemowa i elastyczne ścieżki uczenia się stanowią warunek wstępny dla wdrożenia nowoczesnych europejskich systemów edukacji i szkoleń, które zachęcają do uczenia się przez całe życie i w różnych miejscach i formach (uczenie się ma miejsce nie tylko w szkołach, lecz również podczas pracy zarobkowej, pracy w domu i opieki nad członkami rodziny, podczas pracy społecznej i rozrywki). Natomiast w ramach tradycyjnych europejskich systemów edukacji i szkoleń opracowano odrębne i hierarchiczne podsystemy (edukacja ogólna, kształcenie zawodowe i wyższe), które sprawdzają się w przypadku uczących się podążających predefiniowaną ścieżką, lecz utrudniają naukę „nietypowym” słuchaczom, takim jak nisko wykwalifikowani dorośli, którzy starają się powrócić do nauki.

W niniejszym Rozdziale zostaną omówione najważniejsze bariery utrudniające uczestnictwo dorosłych w uczeniu się oraz przedstawione rozwiązania organizacyjne i sposoby realizacji programów, które mogą mieć pozytywny wpływ na zmniejszenie barier i tym samym zachęcenie dorosłych o niskim poziomie kwalifikacji do podjęcia nauki. Rozdział ten został podzielony na pięć ustępów. W pierwszym ustępie przedstawiono dane statystyczne nt. przeszkód utrudniających uczestnictwo. W drugim ustępie przeprowadzono przegląd sposobów realizacji programów edukacji dorosłych realizowanych w formie uczenia się na odległość. W trzecim ustępie przedstawiono aktualną sytuację w odniesieniu do modularyzacji programów i opracowywania kwalifikacji opartych na punktach zaliczeniowych. W czwartym ustępie omówiono zagadnienia drożności systemowej, w tym wymogi związane z progresją z kształcenia średniego I stopnia do poziomu II stopnia, a następnie z poziomu szkolnictwa średniego do poziomu studiów wyższych. W piątym ustępie przedstawiono rozwiązania związane z walidacją uczenia się pozaformalnego i nieformalnego oraz dane statystyczne zebrane w tej dziedzinie, szczególnie dane związane z liczbą uczących się i ich profilami.

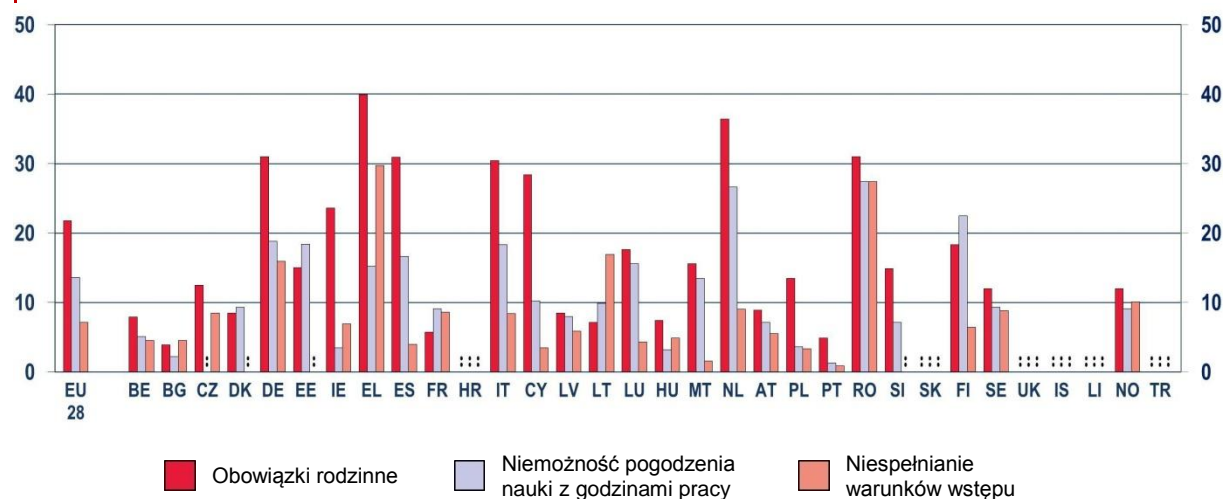
(1) Komunikat z Brużii w sprawie ściślejszej europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego w latach 2011-2020. Komunikat europejskich ministrów ds. kształcenia i szkolenia zawodowego, europejskich partnerów społecznych oraz Komisji Europejskiej, zebranych na posiedzeniu w Brużii dnia 7 grudnia 2010 r. zawierający przegląd strategicznego podejścia i strategicznych priorytetów procesu kopenhaskiego na lata 2011-2020.

4.1. Utrudnienia w podejmowaniu nauki przez dorosłych

W ramach Badania dotyczącego edukacji dorosłych (*Adult Education Survey (AES)*), respondenci (w wieku 25-64 lata) zostali poproszeni o określenie utrudnień, na jakie napotykają podczas uczestnictwa w uczeniu się przez całe życie. Opcje odpowiedzi na to pytanie były zróżnicowane i obejmowały „brak potrzeby uczestnictwa w edukacji i szkoleniach” jak również przeszkody natury praktycznej. Przeszkody wymienione w badaniu obejmowały obowiązki rodzinne, nakładanie się godzin szkolenia i godzin pracy, niespełnianie warunków wstępu, cena, brak wsparcia ze strony pracodawcy, brak odpowiednich szkoleń, brak dostępu do TIK, oraz stan zdrowia lub wiek (aby zapoznać się z pełną listą, patrz Objaśnienia do Rysunku 4.1).

Na Rysunku 4.1 uwzględniono respondentów o niskim poziomie wykształcenia (poniżej wykształcenia średniego II stopnia) i trzy główne przeszkody: dwie z nich związane są z ograniczeniami czasowymi, a mianowicie niemożność pogodzenia edukacji i szkoleń z obowiązkami rodzinnymi oraz niemożność pogodzenia nauki z godzinami pracy. Ponadto uwzględniono tu „niespełnienie warunków wstępu”, takich jak kwalifikacje, co zostanie omówione dalej w ustępie poświęconym ścieżkom progresji pomiędzy poszczególnymi poziomami edukacji (patrz ustęp 4.4). Przeszkody związane z finansowaniem zostały przeanalizowane w Rozdziale 6 poświęconym finansowaniu edukacji dorosłych.

Rysunek 4.1: Przeszkody w uczestnictwie w uczeniu się przez całe życie dorosłych słuchaczy (25-64 lata) o niskim poziomie wykształcenia (ISCED 0-2), 2011



%	EU-28	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR	
Rodzina	21,8	7,9	3,9	12,5	8,5	31,1	15	23,6	39,9	30,9	5,7	:	30,4	28,4	8,5	7,1	17,6																	
Praca	13,6	5,1	2,2	:	9,3	18,8	18,4	3,5	15,2	16,6	9,1	:	18,3	10,2	8,1	9,9	15,6																	
Warunki wstępu	7,1	4,5	4,5	8,5	:	15,9	:	6,9	29,7	4	8,6	:	8,4	3,5	5,9	16,9	4,3																	
Rodzina	7,4	15,6	36,4	8,9	13,5	4,9	31	14,9	:	18,3	12	:				12	:																	
Praca	3,2	13,5	26,6	7,1	3,6	1,3	27,4	7,1	:	22,5	9,3	:																						
Warunki wstępu	4,9	1,6	9	5,5	3,3	0,9	27,4	:	:	6,4	8,8	:																						

Źródło: Eurostat (AES). Kod danych online: *trng_aes_178* (dane pobrane we wrześniu 2014).

Objaśnienia

EU-28: Szacunki.

Pełna lista opcji odpowiedzi zaproponowanych wszystkim respondentom Badania AES i średnie dane procentowe (na poziomie UE) dla poszczególnych odpowiedzi udzielonych przez dorosłych o niskim poziomie wykształcenia (ISCED 0-2): respondent nie potrzebuje uczyć się w celach zawodowych (38,8%); respondent nie miał czasu ze względu na obowiązki rodzinne (21,8%); respondent nie potrzebuje uczyć się w celach osobistych (niezwiązanych z pracą) (18,1%); niemożność pogodzenia szkolenia z godzinami pracy respondenta (13,6%); szkolenia są zbyt drogie lub respondent nie mógł sobie na nie pozwolić (13,3%); respondent nie mógł uczestniczyć w szkoleniach z powodów zdrowotnych lub z powodu wieku (13%); respondent nie spełniał warunków wstępu (7,1%); respondent miał trudności ze znalezieniem odpowiedniego szkolenia (8,2%); respondentowi brakowało wsparcia ze strony pracodawcy lub służb publicznych (6,8%); brak dostępności szkoleń w pobliżu miejsca zamieszkania respondenta (6,0%); respondent nie miał dostępu do komputera lub Internetu (do celów uczenia się na odległość) (3%) (dane pobrane we wrześniu 2014).

Uwagi dotyczące poszczególnych krajów

Bułgaria, Dania, Litwa, Rumunia i Norwegia: Niski poziom rzetelności odpowiedzi „respondent nie miał czasu ze względu na obowiązki rodzinne”.

Bułgaria, Łotwa, Litwa, Węgry, Austria, Rumunia, Słowenia i Norwegia: Niski poziom rzetelności odpowiedzi „niemożność pogodzenia szkolenia z godzinami pracy respondenta”.

Bułgaria, Republika Czeska, Cypr, Łotwa, Luksemburg, Malta, Holandia, Austria, Rumunia, Finlandia, Szwecja i Norwegia: Niski poziom rzetelności odpowiedzi „respondent nie spełniał warunków wstępu”.

Dane ⁽²⁾ pokazują, że zarówno obowiązki zawodowe, jak i rodzinne mają bezpośredni wpływ na uczestnictwo dorosłych w uczeniu się przez całe życie. W większości krajów, obowiązki rodzinne są częściej wymieniane jako przeszkoda niż obowiązki zawodowe, lecz w niektórych z nich (Estonia, Francja i Finlandia), niemożność pogodzenia godzin szkolenia i pracy jest częściej wymieniana. Odpowiednia opieka przedszkolna może być jednym z powodów, dla których obowiązki rodzinne stanowią tam mniejszy problem. Natomiast odsetek dorosłych, którzy wymienili „niespełnianie warunków wstępu” jako główną przeszkodę jest relatywnie niski w całej UE (7.1%), choć nadal jest to ważny czynnik dla respondentów w niektórych krajach (np. Niemcy, Grecja, Litwa i Rumunia).

Podczas gdy na Rysunku 4.1 przedstawiono dorosłych o niskim poziomie wykształcenia (tj. poniżej edukacji na poziomie szkoły średniej II stopnia) – zgodnie z przedmiotem niniejszego raportu – warto również przyjrzeć się odpowiedziom udzielonym przez osoby o wyższym poziomie wykształcenia. Główne różnice polegają na tym, że znaczenie niemożności pogodzenia godzin szkolenia i pracy zwiększa się wraz z wzrostem poziomu wykształcenia respondentów, natomiast ograniczenia czasowe związane z obowiązkami rodzinnymi są podobne, bez względu na poziom wykształcenia. Niespełnianie wymagań wstępnych stanowi znacznie większą przeszkodę w przypadku dorosłych o niskim poziomie kwalifikacji niż w przypadku osób o średnim lub wysokim poziomie kwalifikacji.

W kolejnych ustępach Rozdziału opisano sposoby, dzięki którym określone metody realizacji kursów lub rozwiązania organizacyjne ułatwiają dostęp do nauki i są pomocne w progresji. Metody te obejmują uczenie się na odległość, modularyzację i kwalifikacje oparte na punktach zaliczeniowych. Niespełnianie wstępnych warunków, takich jak odpowiednie kwalifikacje, zostanie omówione w kolejnych ustępach poświęconych ścieżkom progresji oraz walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego.

4.2. Programy uczenia się na odległość dla dorosłych słuchaczy

Dorośli powracający lub planujący powrót do edukacji i szkoleń często mają trudności z pogodzeniem różnych obowiązków, takich jak: praca zarobkowa, opieka nad dzieckiem i obowiązki rodzinne, oraz zagadnienia powiązane z dojazdem. Uważa się, że uczenie się na odległość, e-learning i blended learning mogą zniwelować niektóre z tych barier, jako że umożliwiają dorosłym wybór miejsca, czasu i tempa nauki. Jednak warto odnotować, że choć terminy te są często stosowane zamiennie, nie są one synonimami. Złwłaszcza uczenie się na odległość – o którym mowa w niniejszym ustępie – obejmuje szkolenia, które niekoniecznie są realizowane za pomocą mediów elektronicznych (np. materiały mogą być przesyłane pocztą, a szkolenia nie muszą wymagać używania komputera), podczas gdy e-learning odnosi się do szkoleń z zastosowaniem TIK, jednak niekoniecznie do celów uczenia się na odległość. Innymi słowy, uczenie się na odległość i e-learning czasem mają podobny zakres znaczeniowy, lecz nie są nigdy identyczne (Guri-Rosenblit, 2005). Trzeci termin – blended learning – odnosi się do połączenia uczenia się na odległość lub e-learningu z nauką, która ma miejsce w instytucjach edukacji i szkoleń.

Podczas gdy ogólnie wiadomo, że uczenie się na odległość zapewnia większą elastyczność, należy również wspomnieć o potencjalnych ujemnych stronach. Na przykład, w przypadkach gdy uczenie się na odległość opiera się na stosowaniu TIK, populacja dorosłych o niskim poziomie umiejętności

⁽²⁾ Dane powinny być interpretowane ze sporą dozą ostrożności, ponieważ kwestie związane z poziomem rzetelności odpowiedzi związane są głównie z wielkością próby. Aby zapoznać się ze szczegółami, patrz Uwagi dotyczące poszczególnych krajów dotyczące Rysunku.

w zakresie TIK i/lub która nie ma dostępu do komputera/Internetu może potencjalnie zostać wykluczona z udziału w takim kształceniu. Należy przyznać, że e-learning może mieć miejsce tylko w określonych warunkach, tj. uczący się muszą mieć dostęp do komputera/Internetu i muszą umieć uczyć się samodzielnie. W kontekście e-learningu jakość przyswajania wiedzy jest również kwestionowana. Wspomniane wyżej ograniczenia związane z uczeniem się na odległość zostaną wymienione w ramach analizy dostępnych usług przedstawionej w kolejnym ustępie. Innymi słowy, podczas gdy uczenie się na odległość stanowi jedną z dostępnych metod, za pomocą których dorośli słuchacze mogą ponownie zaangażować się w edukację i szkolenia, jego sukces zawsze będzie uzależniony od ewaluacji potrzeb i umiejętności każdego słuchacza. Dla niektórych uczących się brak bezpośredniego kontaktu z nauczycielami i innymi słuchaczami oraz samodzielność w uczeniu się będą demotywujące, podczas gdy w przypadku innych takie rozwiązanie umożliwia podjęcie nauki, która inaczej nie byłaby możliwa ze względu na ograniczenia czasowe i te związane z dojazdem.

4.2.1. Charakterystyka programów uczenia się na odległość dla dorosłych

Dane zebrane przez Eurydice wykazują, że w czterech krajach lub regionach europejskich (Wspólnota Francuska w Belgii, Hiszpania, Francja i Turcja), publicznie dotowane usługi uczenia się na odległość umożliwiają dorosłym uzyskanie większości kwalifikacji dostępnych w głównym nurcie edukacji do poziomu kształcenia średniego II stopnia (a nawet powyżej) i są silnie zinstytucjonalizowane.

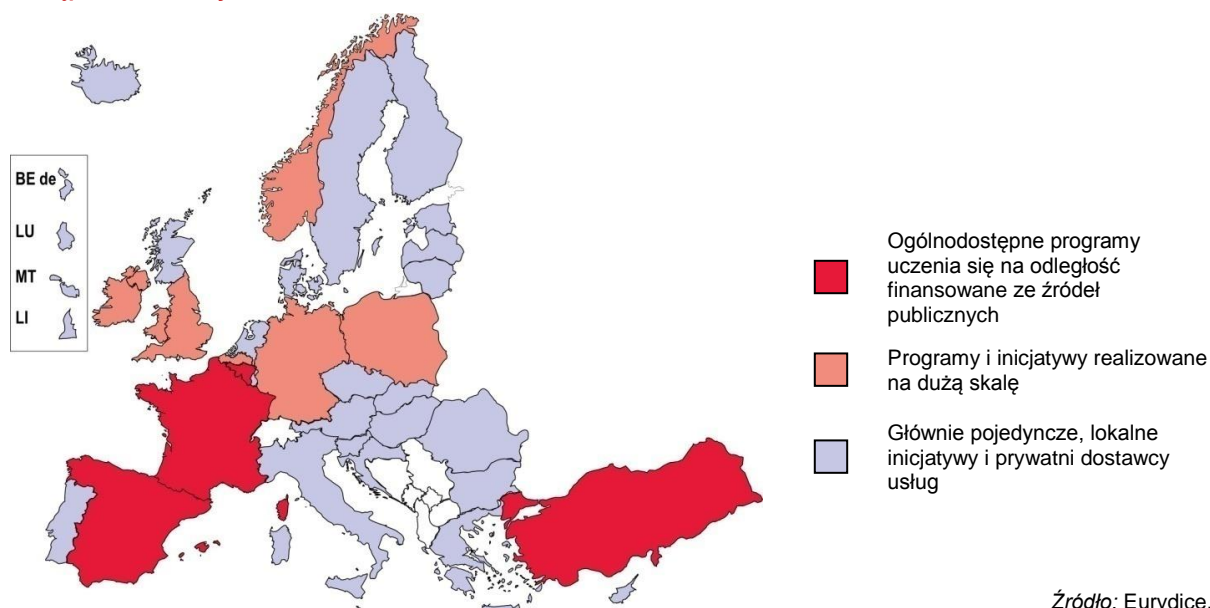
We Wspólnocie Francuskiej w Belgii, gdzie uczenie się na odległość leży w gestii rządu Wspólnoty, jednym z jego celów jest przygotowanie uczniów do egzaminów organizowanych przez Komisję Egzaminacyjną Wspólnoty Francuskiej (*Jurys de la Communauté française*), w wyniku których uzyskują kwalifikacje na poziomie szkoły średniej I lub II stopnia. W takich kursach zazwyczaj uczestniczą osoby, które nie mogą sobie pozwolić na edukację i szkolenia w tradycyjnych instytucjach, mają braki w zakresie kompetencji (na poziomie podstawowym lub średnim) lub które chciałyby zmienić zawód. Liczba słuchaczy kursów uczenia się na odległość przekracza 10 000 rocznie.

W Hiszpanii uczenie się na odległość dorosłych jest skoordynowane na poziomie centralnym i zarządzane przez Ministerstwo Edukacji, Kultury i Sportu (MECD), za pośrednictwem Centrum Innowacji i Rozwoju Uczenia się na Odległość (CIDEAD). Centrum oferuje różne formalne programy i kwalifikacje na poziomie kształcenia podstawowego oraz średniego I i II stopnia. W 2010 r. MECD, we współpracy z Wspólnotami Autonomicznymi, uruchomiło platformę online dedykowaną szkoleniom zawodowym (na poziomie średnim i zaawansowanym). Ponadto niektóre Wspólnoty Autonomiczne utworzyły centra regionalne uczenia się na odległość dla dorosłych.

We Francji Krajowe Centrum Uczenia się na Odległość (*Centre national d'enseignement à distance – CNED*) zapewnia edukację i szkolenia na wszystkich poziomach edukacji – w tym edukacji przedszkolnej i na poziomie szkoły podstawowej, aż do szkolnictwa wyższego. CNED oferuje programy prowadzące do uzyskania świadectwa ukończenia szkoły (średniej I i II stopnia) oraz kwalifikacje na poziomie szkolnictwa wyższego, jak również szkolenia zawodowe z około piętnastu różnych przedmiotów.

W Turcji otwarte szkoły średnie (utworzone w 1992 r.) i otwarte kształcenie średnie I stopnia (utworzone w 1998 r.), działające pod auspicjami Ministerstwa Edukacji, Dyrekcji Generalnej ds. Uczenia się przez całe życie, umożliwiają osobom o niskim poziomie wykształcenia uzyskanie kwalifikacji do poziomu szkoły średniej II stopnia. Z oferty tej mogą również korzystać obywatele mieszkający za granicą. W roku szkolnym 2012/13, 367 277 osób dorosłych uczyło się w otwartych szkołach średnich I stopnia, a w roku szkolnym 2013/14 1 306 994 osób dorosłych uczyło się w otwartych szkołach średnich ogólnokształcących i zawodowych (poziom szkoły średniej II stopnia). Wyjaśnieniem dla tak wysokiego poziomu uczestnictwa w otwartych szkołach średnich I i II stopnia w Turcji może być fakt, że niemal 70% populacji dorosłych (w wieku 25-64 lata) nie posiada kwalifikacji na poziomie szkoły średniej II stopnia, a niemal 60% nie ukończyło kształcenia średniego I stopnia (patrz Rozdział 1, Rysunek 1.1).

Rysunek 4.2: Programy uczenia się na odległość, realizowane na dużą skalę i dofinansowane ze źródeł publicznych, dostępne dla dorosłych, 2013/14



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Rysunek nie obejmuje uczenia się na odległość ograniczonego do poziomu szkolnictwa wyższego, natomiast przedstawia programy uczenia się na odległość realizowane na dużą skalę, które obejmują szkolnictwo wyższe oraz niższe poziomy kształcenia. Aby zapoznać się ze szczegółami nt. uczenia się na odległość w szkolnictwie wyższym, patrz Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2014a.

W kilku innych krajach, choć uczenie się na odległość dorosłych nie jest tam tak powszechne i silnie zinstytucjonalizowane, realizowane są programy zakrojone na dużą skalę, które umożliwiają promocję, koordynację i/lub realizację tego typu usług.

Poziom instytucjonalizacji i zakres usług jest zróżnicowany w poszczególnych krajach. Na przykład we Wspólnocie Flamandzkiej w Belgii dostępne były usługi uczenia się na odległość podobne do tych oferowanych we Wspólnocie Francuskiej, jednak zostały one stopniowo wygaszone do 2010 r. Niemniej jednak uczenie się na odległość jest ponownie rozwijane, szczególnie przez centra edukacji dorosłych (*Centra voor Volwassenenonderwijs*, tj. centra realizujące programy edukacji dorosłych na poziomie szkoły średniej) i centra kształcenia podstawowego dorosłych (*Centra voor Basiseducatie*, tj. centra oferujące kursy kształcenia podstawowych umiejętności w zakresie przedmiotów takich, jak język flamandzki, matematyka, języki obce, TIK lub przedmioty społeczne). Centra te mogą ubiegać się o dofinansowanie ze źródeł publicznych, jeśli oferują programy typu blended learning, które obejmują minimalny komponent uczenia się na odległość. Centra, które otrzymują dofinansowanie zobowiązane są dzielić się doświadczeniami i wiedzą z innymi oraz w ciągu dwóch lat od uzyskania dofinansowania muszą przedkładać rządowi sprawozdania z działalności i raporty ewaluacyjne.

W Niemczech, zgodnie z przepisami prawnymi wprowadzonymi w 1977 r, kursy uczenia się na odległość mogą być oferowane przez prywatne organizacje, jednak wymagają zatwierdzenia ze strony państwa. W ramach procedury akredytacji prowadzonej przez Centralne Biuro ds. Uczenia się na odległość (*Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht – ZFU*) weryfikowana jest nie tylko poprawność i jakość materiałów dydaktycznych, lecz również treść umów o uczenie się na odległość, zawieranych przez słuchaczy i instytucje uczenia się na odległość. W 2011 r. w kursach uczenia się na odległość uczestniczyło ponad 181 000 osób. Zakres nauczanych przedmiotów jest szeroki, a uzyskiwane kwalifikacje, obejmują świadectwa ukończenia szkoły.

Co ciekawe, w Irlandii uczenie się na odległość jest promowane przez organ dedykowany umiejętnościom czytania i pisania dorosłych. *The National Adult Literacy Agency* (NALA) opracowała interaktywną stronę internetową www.writeon.ie, umożliwiającą dorosłym doskonalenie umiejętności czytania, pisania i liczenia oraz uzyskanie krajowych kwalifikacji. Niemal 40 000 uczących się skorzystało z tego sposobu uczenia się i przyznano wiele certyfikatów.

Choć w Wielkiej Brytanii i Norwegii uczenie się na odległość jest w mniejszym stopniu scentralizowane, to ta forma uczenia się ma wieloletnią tradycję i jest szeroko dostępna, a w Norwegii koordynacja jest zapewniona na poziomie centralnym. W Wielkiej Brytanii, główni dostawcy kształcenia rozpoczęli działalność przy wsparciu rządu, a obecnie działają niezależnie. *The National Extension College* (NEC) został założony w 1963 r. jako organizacja non-profit, oferująca szeroki zakres ogólnych i zawodowych programów uczenia się na odległość. Był to projekt pilotażowy dla *Open University*, który poza realizacją programów prowadzących do uzyskania tytułów zawodowych, zapewnia również dostęp do modułów uczenia się na odległość, pomocnych studentom w przygotowaniu się do realizacji programów na poziomie szkolnictwa wyższego. *The Open University* jest również właścicielem „*Futurelearn*”, otwartej platformy zawierającej masowe otwarte kursy online (MOOC), tj. nieodpłatne kursy online z przedmiotów ogólnych i zawodowych. *The University for Industry* (Ufi) został utworzony w 1998 r. w celu stosowania nowych technologii, aby zmienić oblicze uczenia się i umiejętności. Kursy doskonalenia zawodowego były oferowane za pośrednictwem „*LearnDirect*”, instytucji, która została sprzedana w 2011 r. i obecnie jest komercyjnym przedsiębiorstwem. W Norwegii, Elastyczna Edukacja Norwegia (FuN), krajowa organizacja skupiająca instytucje zaangażowane w oferowanie elastycznej edukacji i kształcenia na odległość, od 1968 r. odgrywa ważną rolę w rozwoju kształcenia na odległość i działa jako organ konsultacyjny i współpracujący z Ministerstwem Edukacji i Badań w tym zakresie.

Zgodnie z ich charakterem, programy uczenia się na odległość są organizowane w wielu krajach w formie otwartych i nieodpłatnych portali uczenia się online, takich jak duży otwarty portal „*ich-will-lernen.de*” (chcę się uczyć) finansowany przez Federalne Ministerstwo Edukacji i Badań i opracowany przez Niemieckie stowarzyszenie edukacji dorosłych (*Deutscher Volkshochschul-Verband – DVV*). Na portalu zamieszczono ponad 31 000 ćwiczeń z zakresu podstawowych umiejętności (umiejętność czytania, pisanie i liczenia, jęz. niemiecki) i innych ogólnych umiejętności potrzebnych dorosłym, takich jak zarządzanie finansami, ubieganie się o pracę, zarządzanie pracą, współpraca i kompetencje międzykulturowe. Uczący się mogą korzystać z pomocy nauczycieli dostępnych online. Od 2004 r., kiedy otworzono portal, do 2013 r. przyznano ponad 400 000 haseł do kont dla użytkowników i zarejestrowano ponad 3 200 nauczycieli wspierających osoby uczące się. W Irlandii władze ds. kształcenia i szkolenia ustawicznego SOLAS zapewniają wiele kursów online, za pośrednictwem strony internetowej e-college „*www.ecollege.ie*”. Natomiast należy pamiętać, że kursy te są dostępne wyłącznie dla osób, które posiadają umiejętności w zakresie TIK i które nie potrzebują dodatkowego wsparcia. Jak wspomniano we wstępie do niniejszego ustępu, jest to poważne ograniczenie dla uczestnictwa nisko wykwalifikowanych dorosłych.

Właśnie z tych powodów realizacja programów uczenia się przez dorosłych za pośrednictwem portali online może być wspierana nie tylko przez nauczycieli dostępnych online, lecz również przydatne mogą okazać się zajęcia poza wirtualną klasą i bezpośredni kontakt. Tak dzieje się w przypadku „*Aula Mentor*” w Hiszpanii, który jest internetowym otwartym systemem edukacji i szkoleń, który zapewnia pozaformalną edukację za pomocą dwóch głównych typów infrastruktury: fizycznych przestrzeni z dostępem do komputera i Internetu oraz wirtualnych klas i środowiska komunikacji. Proces uczenia się przez słuchaczy jest również wspierany przez nauczycieli.

Portale uczenia się online są również wykorzystywane do nauki języków obcych (języka kraju zamieszkania, szczególnie w przypadku nauki przez imigrantów). W listopadzie 2013 r. w regionie Brukseli (Belgia) uruchomiono platformę internetową „*BRULINGUA*”, która umożliwia zarejestrowanym osobom poszukującym pracy uczestnictwo w nieodpłatnych kursach językowych online i naukę języka flamandzkiego, angielskiego, francuskiego i niemieckiego za pomocą komputera z dostępem do Internetu. W regionie Walonii, „*Wallangues*” zapewnia podobne możliwości obywatelom w wieku powyżej 18 lat. W Niemczech, portal „*ich-will-deutsch-lernen.de*”, zawiera kursy Federalnego Biura ds. Migracji i Uchodźców (BAMF), mające na celu ułatwienie integracji poprzez naukę języka niemieckiego na poziomie od A1 do B1 (CEFR⁽³⁾). Ponadto dostępne są specjalne ćwiczenia dla osób, które nie potrafią czytać i pisać. Od

⁽³⁾ The Common European Framework of Reference for Languages: opracowany przez Radę Europy system opisu poziomu biegłości językowej jest stosowany do opisu efektów uczenia się języków obcych w Europie. A1= poziom początkujący, B1= poziom średniozaawansowany.

sierpnia 2013 r. do końca 2013 r., 5 000 słuchaczy (2 750 osób uczących się samodzielnie i 2 250 uczestników kursu integracyjnego) oraz 600 nauczycieli było zarejestrowanych w systemie.

Choć opracowywanie regionalnych i lokalnych inicjatyw promujących uczenie się na odległość nie jest przedmiotem niniejszej analizy, należy docenić ich istnienie i wkład. Na przykład we Francji opracowano kilka kursów uczenia się na odległość dostępnych na poziomie regionalnym. W regionie „Centre” wdrożono program uczenia się na odległość skierowany do najsilniej zagrożonych dorosłych, mający na celu rozwój ich podstawowych umiejętności w języku francuskim w zakresie czytania, pisania i liczenia, w zakresie innych języków i umiejętności przydatnych w poszukiwaniu pracy. W Holandii opracowywane są plany mające na celu umożliwienie instytucjom prywatnym realizującym kursy uczenia się na odległość korzystania z czasowego dofinansowania kursów z dotacji rządowych.

Finansowanie ze źródeł europejskich, szczególnie przez Europejski Fundusz Społeczny (EFS), jest również stosowane w celu promowania programów uczenia się na odległość. Na przykład na Litwie Centrum Rozwoju Edukacji realizuje projekt EFS dedykowany opracowaniu pozaformalnego programu typu e-learning dla dorosłych. W Polsce projekt pt. „Model systemu wdrażania i upowszechniania kształcenia na odległość w uczeniu się przez całe życie”, finansowany przez UE, jest realizowany przez Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej – KOWEZIU, który dystrybuje podręczniki i materiały edukacyjne do uczenia się na odległość oraz organizuje konferencje i seminaria na ten temat. W Grecji Centra uczenia się przez całe życie (*Kentra Dia Viou Mathisis* – KDVM), współfinansowane ze źródeł UE, prowadzą pilotażowe programy uczenia się na odległość realizowane w gminach.

Jednak w większości krajów europejskich programy uczenia się na odległość dla dorosłych są realizowane głównie przez prywatne organizacje (*non-profit* i *for-profit*) lub stanowią pojedyncze i/lub lokalne inicjatywy. W kilku krajach dostawcy usług edukacyjnych oferują uczenie się na odległość jako jedną z metod uczenia się. Innymi słowy, usługi uczenia się na odległość nie są scentralizowane i leżą wyłącznie w gestii ich dostawców. Oznacza to, że zakres i poziom uczestnictwa w programach uczenia się na odległość dla dorosłych może być mocno zróżnicowany w poszczególnych krajach europejskich.

4.2.2. Poziom uczestnictwa w uczeniu się na odległość

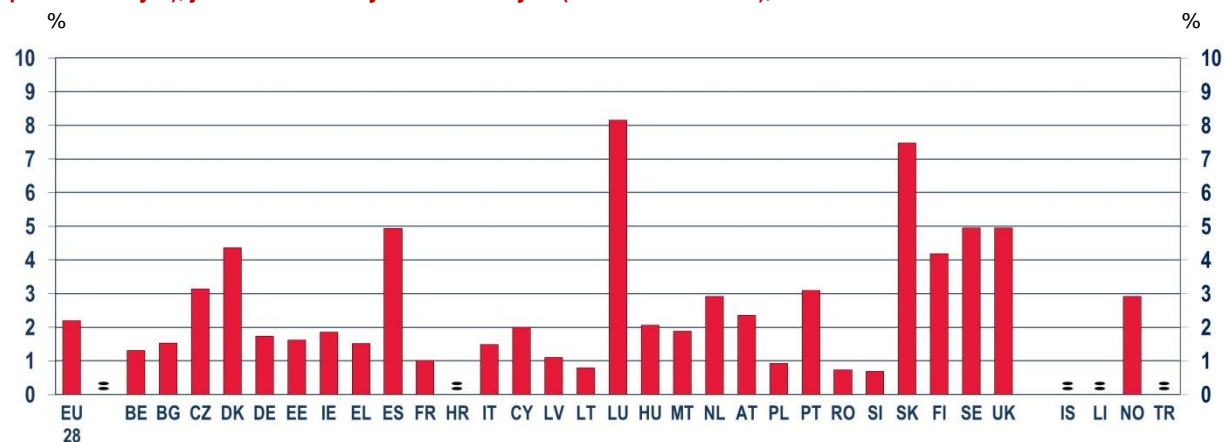
Jak wspomniano w poprzednim ustępie, usługi uczenia się na odległość dla dorosłych są zróżnicowane w poszczególnych krajach. Różnice obejmują poziom instytucjonalizacji i zakres usług, oraz poziom centralnej koordynacji, czy też zakres autonomii dostępnej dla dostawców usług. W niniejszym ustępie dokonano przeglądu poziomu uczestnictwa w uczeniu się na odległość i zbadano dostępność danych nt. profili uczących się korzystających z tych usług.

W odniesieniu do przedmiotu niniejszego raportu, szczególnie interesujące jest zmierzenie odsetka nisko wykwalifikowanych dorosłych, którzy uczestniczą w kursach uczenia się na odległość. Choć Badanie dotyczące edukacji dorosłych (AES) obejmowało pytanie dot. uczestnictwa w uczeniu się na odległość, wielkość jego próby uniemożliwia przeprowadzenie podziału według poziomu wykształcenia. Niemniej jednak możliwe jest przeprowadzenie porównania pomiędzy poszczególnymi krajami w zakresie skali uczestnictwa w uczeniu się na odległość, z uwzględnieniem wszystkich dorosłych, bez podziału na poziom wykształcenia.

Dane pokazują, że w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie nieco powyżej 2% wszystkich dorosłych w UE uczestniczyło w formalnych lub pozaformalnych działaniach edukacyjnych, które obejmowały uczenie się na odległość jako główną metodę nauki. Tylko siedem krajów odnotowało odsetek powyżej 4%, a większość krajów znajdowała się w przedziale od 1% do 3%.

Pomimo niskiego poziomu uczestnictwa w uczeniu się na odległość należy pamiętać, że 2,2% populacji dorosłych w Europie to nadal bardzo wiele osób. Ponadto dziedzina ta zmienia się, jako że coraz więcej firm stosuje e-learning na przykład do celów szkolenia pracowników, a webinaria zastępują warsztaty w miejscu pracy. Jednak uczenie się na odległość nadal stanowi relatywnie mały odsetek wszystkich działań edukacyjnych.

Rysunek 4.3: Dorośli (w wieku 25-64 lata), którzy uczestniczyli w uczeniu się na odległość (formalnym lub pozaformalnym), jako odsetek wszystkich dorosłych (w wieku 25-64 lata), 2011



EU-28	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU
2,2	1,3	1,5	3,1	4,4	1,7	1,6	1,9	1,5	4,9	1,0	:	1,5	2,0	1,1	0,8	8,2
HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR	
2,1	1,9	2,9	2,4	0,9	3,1	0,7	0,7	7,5	4,2	5,0	5,0	:	:	2,9	:	

Źródło: Eurostat (AES). Dane obliczone przez Eurydice na podstawie danych pobranych i obliczonych przez Eurostat (patrz Objaśnienia).

Objaśnienia

EU-28: Szacunki.

Dane zostały obliczone na podstawie danych pobranych i obliczonych przez Eurostat (patrz tabela poniżej). Dane Eurostatu odnoszą się do dorosłych (w wieku 25-64 lata), którzy uczestniczyli w uczeniu się na odległość, jako odsetek wszystkich dorosłych uczestników w tym samym przedziale wiekowym uczestniczących w edukacji i szkoleniach. Odsetek uczących się na odległość w porównaniu do łącznej populacji (Rysunek 4.3) został obliczony poprzez pomnożenie odsetka uczących się na odległość w populacji dorosłych uczestników edukacji i szkoleń (patrz tabela poniżej) przez odsetek dorosłych uczestników w edukacji i szkoleniach (patrz Rysunek 1.6 w Rozdziale 1), a następnie podzielony przez 100.

Dorośli (w wieku 25-64 lata), którzy uczestniczyli w uczeniu się na odległość (formalnym lub pozaformalnym) jako odsetek wszystkich dorosłych uczestników w edukacji i szkoleniach, 2011

EU-28	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU
5,4	3,5	5,9	8,5	7,5	3,5	3,2	7,6	12,9	13,1	2,0	:	4,2	4,7	3,4	2,8	11,6
HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR	
5,0	5,2	4,9	4,9	3,8	7,0	9,1	1,9	18,0	7,5	6,9	13,8	:	:	4,9	:	

Źródło: Eurostat (AES). Dane pobrane i obliczone przez Eurostat.

Uwagi dotyczące poszczególnych krajów

Belgia, Estonia i Irlandia: Wysoki poziom braku odpowiedzi: Belgia (26,1%), Estonia (86,3%) i Irlandia (34,9%).

W przypadku niektórych krajów, poziom uczestnictwa przedstawiony na Rysunku 4.3 nadaje perspektywę ilościową zakresowi rozwoju instytucjonalnego uczenia się na odległość, jaki przedstawiono na Rysunku 4.2., Choć system uczenia się na odległość jest dobrze rozwinięty we Wspólnocie Francuskiej w Belgii i we Francji, poziom uczestnictwa wskazuje na to, że w praktyce nie jest to popularna opcja wśród dorosłych słuchaczy. Natomiast w Hiszpanii, relatywnie wysoki poziom uczestnictwa wydaje się odzwierciedlać wysiłki na poziomie instytucjonalnym skierowane na rozwój usług uczenia się na odległość. W przypadku Wielkiej Brytanii, poziom uczestnictwa odzwierciedla szeroką i dostępną od wielu lat ofertę publicznych i prywatnych dostawców usług uczenia się na odległość. W Luksemburgu, gdzie wielu dorosłych jest wielojęzycznych, obywatele mogą korzystać z usług uczenia się na odległość oferowanych w sąsiadujących krajach, które są reklamowane przez ministerstwo. Co ciekawe, porównanie danych na Rysunku 4.2 i 4.3 wykazuje, że w kilku krajach (np. Dania, Holandia, Portugalia, Słowacja, Finlandia i Szwecja) nie są realizowane programy na dużą skalę dotowane ze źródeł publicznych (Rysunek 4.2.), a jednak relatywnie wysoki odsetek uczestniczy w kursach uczenia się na odległość (Rysunek 4.3.). Wskazane byłoby przeprowadzenie dalszych badań w celu zrozumienia powodów dla relatywnie wysokiego poziomu uczestnictwa w tych krajach.

Podczas zbierania danych przez Eurydice zapytano, czy poziom uczestnictwa w uczeniu się na odległość jest monitorowany w poszczególnych krajach i czy zbierane są szczegółowe informacje nt. uczestników, szczególnie nt. poziomu ich wykształcenia, wieku, sytuacji na rynku pracy i pochodzenia migranckiego. Tylko w kilku krajach lub regionach (Wspólnota Francuska i Flamandzka w Belgii, Estonia, Grecja, Hiszpania, Łotwa, Luksemburg, Polska, Islandia i Norwegia) zbierane są dane nt. poziomu uczestnictwa w uczeniu się na odległość, często na podstawie ogólnych danych statystycznych. Jeszcze rzadziej dane są zbierane z podziałem na pochodzenie społeczno-ekonomiczne. Jeśli informacje dodatkowe są dostępne w odniesieniu do uczenia się na odległość, zazwyczaj ograniczają się one do wieku, płci, typu programu kształcenia i bardzo rzadko, np. w Hiszpanii, dostępne są dalsze dane, takie jak region, poziom wykształcenia, sytuacja na rynku pracy i pochodzenie migranckie. Dlatego analiza uczestnictwa nisko wykwalifikowanych dorosłych lub innych wrażliwych grup, takich jak imigranci i bezrobotni, jest utrudniona. Zbieranie i analiza danych nadal nie są na tyle usystematyzowane, aby możliwe było wyciągnięcie wniosków nt. typów użytkowników usług uczenia się na odległość.

W niektórych krajach informacje nt. form uczenia się przez dorosłych nie są bezpośrednio zbierane do celów monitorowania poziomu uczestnictwa i brak jest konkretnych wtórnych analiz danych, jednak dane nt. uczenia się na odległość i charakterystyki uczestników mogą być uzyskane na podstawie ogólnych danych statystycznych, np. w Estonii, Polsce, Islandii i Norwegii. Jednak dane te ograniczają się do bezwzględnych danych liczbowych nt. uczestnictwa w różnych programach i nie pozwalają na przeprowadzenie dalszej analizy profili uczestników. W innych krajach lub regionach, takich jak Wspólnota Francuska w Belgii, Łotwa i Luksemburg, dostawcy usług edukacji dorosłych zbierają i monitorują dane nt. poziomu uczestnictwa w różnych formach uczenia się dorosłych, jednak informacje te nie są dostępne na poziomie centralnym.

4.3. Oferta modułowych programów uczenia się dorosłych i kwalifikacje oparte na systemie punktów zaliczeniowych

Oferowanie modułowych programów edukacji dorosłych i/lub kwalifikacji opartych na punktach zaliczeniowych jest jednym ze sposobów zaspokojenia określonych potrzeb dorosłych słuchaczy i usunięcia barier w ich uczestnictwie. Możliwość realizacji modułów jako częściowych kwalifikacji lub uzyskanie punktów zaliczeniowych może być motywującym czynnikiem dla dorosłych słuchaczy, którzy ze względu na pracę i obowiązki rodzinne nie mogą zrealizować pełnego programu. Ponadto modułowa struktura programów ułatwia walidację uczenia się i tym samym rozwój indywidualnych ścieżek edukacyjnych (patrz ustęp 4.5 nt. walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego).

4.3.1. Modułowe programy edukacji dorosłych

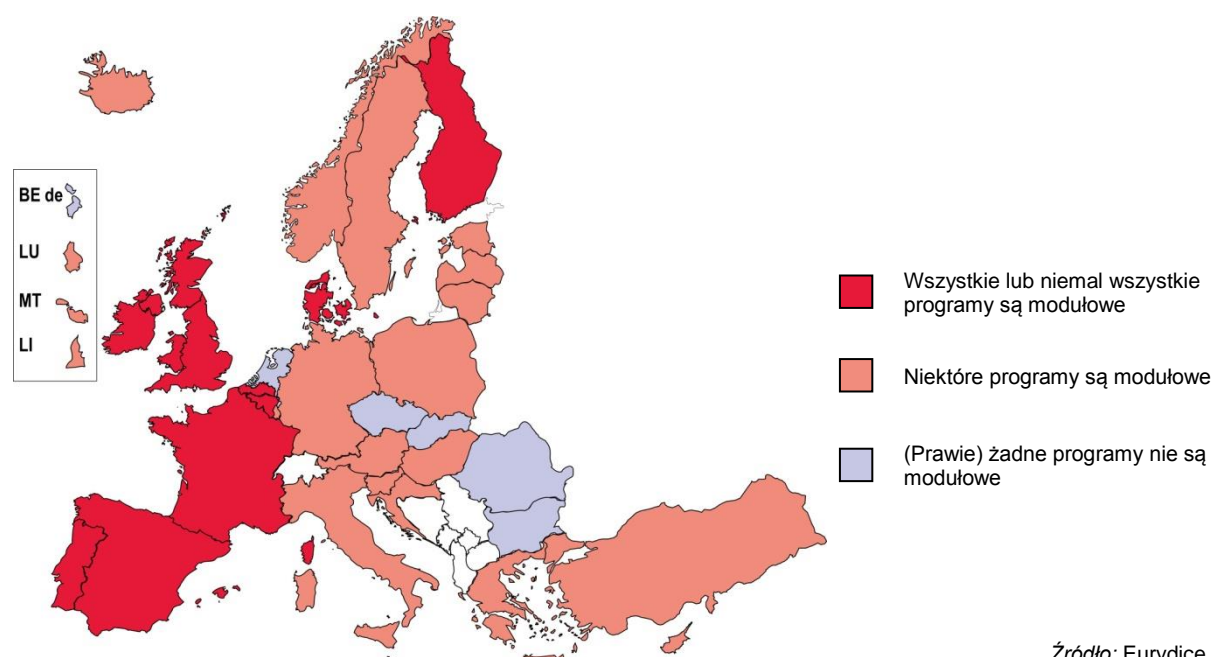
Modularyzacja programów edukacji dorosłych może ułatwić tworzenie indywidualnych ścieżek uczenia się. Programy podzielone na kilka bloków umożliwiają dorosłym słuchaczom progresję w wybranym przez nich tempie i stopniowe uzyskiwanie kwalifikacji. Dlatego w wielu krajach europejskich coraz częściej dostępne są modułowe programy i kwalifikacje. Tu warto odnotować, że moduły uczenia się należy planować jako część całego systemu edukacji, ponieważ słabo zintegrowane moduły w złożonym systemie nie przynoszą korzyści uczącym się (OECD, 2003).

Jak wykazano na Rysunku 4.4, w większości krajów europejskich przynajmniej część programów ma budowę modułową. Natomiast w poszczególnych krajach moduły różnią się pod względem koncepcji i charakteru oraz sposobu, w jaki programy są podzielone, a także nakładu pracy wymaganego w przypadku każdej jednostki. Ponadto etapy rozwoju i zakres modularyzacji są zróżnicowane w poszczególnych krajach.

W niektórych krajach modularyzacja nie jest nowością. W Danii kształcenie ogólne dorosłych (*Almen voksenuddannelse* – AVU, tj. edukacja dla dorosłych słuchaczy odpowiadająca poziomowi szkoły średniej I stopnia) jest zorganizowane w formie pojedynczych kursów przedmiotowych, które są

podobne do modułów, podczas gdy uczący się otrzymują formalny certyfikat po ukończeniu każdego przedmiotu. Modularyzacja też jest stosowana w przypadku programów szkoleń na potrzeby rynku pracy (*Arbejdsmarkedssuddannelser* – AMU) od lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku i od niedawna w przypadku wstępnego kształcenia VET (Schreier et al., 2010). W Wielkiej Brytanii (Anglia, Walia i Irlandia Północna) modułowe programy mają ugruntowaną pozycję zarówno w przypadku kwalifikacji zawodowych, jak i ogólnych. Natomiast w Anglii odchodzi się od modularyzacji. Od roku szkolnego 2017/18 nauka zawodu (ang. *apprenticeship*) będzie oceniana głównie na koniec programu. Egzamin GCSE i A level (kwalifikacje ogólne zdobywane przez młodzież szkolną, również dostępne dla dorosłych słuchaczy) również były przedmiotem reformy, gdzie modułowa ocena egzaminów GCSE została zastąpiona linearną oceną latem 2014 r., natomiast linearna ocena egzaminów A level zostanie stopniowo wprowadzana począwszy od 2015 r. Natomiast sam system zapewnia sporą elastyczność, jako że egzamin GCSE, A level i kwalifikacje ogólne oferowane na podstawowych poziomach, takich jak Functional Skills i Essential Skills są zorganizowane na podstawie jednego przedmiotu. W Walii i Irlandii Północnej pozostaje opcja modułowej oceny.

Rysunek 4.4: Występowanie modułowych programów dostępnych dla dorosłych do poziomu kształcenia średniego II stopnia (ISCED 3), 2013/14



Źródło: Eurydice.

W Hiszpanii ogólne i zawodowe kształcenie średnie dorosłych jest modułowe. Dostęp do modułów jest elastyczny i dorośli słuchacze mogą rozpocząć naukę w ramach modułu, który najlepiej odpowiada ich wcześniejszym osiągnięciom i potrzebom edukacyjnym. Jeżeli nie posiadają formalnych kwalifikacji spełniających wymogów przyjęcia, mogą oni wykazać się odpowiednią wiedzą podczas wstępnej oceny. W Finlandii większość programów kształcenia dorosłych jest podzielona na moduły, z wyjątkiem edukacji dla dorosłych na poziomie kształcenia średniego I stopnia (w formie pojedynczego programu kształcenia, około 2000 uczestników w 2011 r.). Słuchacze mogą jednorazowo ukończyć jedną lub więcej jednostek kwalifikacji, w zależności od indywidualnych możliwości w zakresie uczenia się, sytuacji osobistej lub zawodowej.

Interesującym również wydaje się pomiar postępów poczynionych w tej dziedzinie w ubiegłych latach. Mapowanie przedstawione w raporcie Eurydice nt. edukacji dorosłych z 2011 r. (EACEA/Eurydice, 2011a) wskazywało, że Belgia (Wspólnota Flamandzka i Francuska) oraz Portugalia wtedy właśnie wdrażały modułową strukturę do edukacji i szkoleń dorosłych. Obecnie oba kraje informują, że w roku szkolnym 2013/14 proces ten został zakończony i niemal wszystkie programy są obecnie podzielone na moduły. We Wspólnocie Flamandzkiej w Belgii modularyzacja kształcenia podstawowego dorosłych (tj. usług świadczonych przez 13 centrów kształcenia podstawowego dorosłych, ukierunkowanych na podstawowe

umiejętności) rozpoczęła się w 2000 r. Od 2007 r. wszystkie programy kształcenia podstawowego dorosłych są podzielone na moduły. Linearne kursy zostały stopniowo wycofane do 2012 r. (EACEA/Eurydice, 2011a). Obecnie dostępne są profile edukacji i szkoleń dla wszystkich programów edukacji podstawowej i średniej dla dorosłych, i wszyscy dostawcy tego typu usług otrzymujący dotacje ze źródeł publicznych (tj. 13 centrów kształcenia podstawowego dorosłych i 35 centrów edukacji dorosłych uprawnionych do świadczenia usług na poziomie szkoły średniej dla dorosłych) muszą przestrzegać treści i zasad organizacji modułów oraz wymaganej liczby godzin nauczania. W 1991 r. Wspólnota Francuska w Belgii rozpoczęła wdrażanie struktury modułowej dla ramowych programów pn. „edukacja na rzecz promocji społecznej” (*enseignement de promotion sociale*; patrz Rozdział 3, ustęp 3.3.2). Obecnie wszystkie programy są podzielone na moduły.

W Portugalii podział programów na moduły miał miejsce równoległe z gruntowną reformą edukacji zawodowej, która rozpoczęła się w 2007 r. Początkowo moduły zostały wprowadzone jako opcja nauczania (tzw. „krótkotrwałe jednostki”), mająca na celu rozwój kompetencji zawodowych, które są uznawane przez społeczeństwo i certyfikowane na potrzeby rynku pracy (Schreier et al., 2010). Reformy obejmowały utworzenie Krajowego Systemu Kwalifikacji (KSK), który obejmuje Krajowy Katalog Kwalifikacji i Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK). Kilka programów edukacji dorosłych, w tym program „szkoleń w zakresie podstawowych umiejętności” (*programa de formação em competências básicas*; patrz Rozdział 3, ustęp 3.2.2), jest podzielonych na moduły i zintegrowanych z Krajowym Katalogiem Kwalifikacji. Poszczególne moduły można zaliczyć dzięki uczestnictwu w programie edukacji lub szkoleń, lub dzięki walidacji wcześniejszego uczenia się pozaformalnego i nieformalnego.

W kilku innych krajach przyjęto systematyczne podejście do modularyzacji programów kształcenia dorosłych. Na przykład we Francji modularyzację zaczęto wprowadzać w 2000 r. Dwa lata później został wprowadzony system walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego pn. „VAE” (*validation des acquis de l'expérience*) i zaczęto dzielić programy na moduły. Dlatego obecnie oczekuje się, że wszystkie programy realizowane przez Ministerstwo Edukacji i inne ministerstwa powinny przestrzegać tej zasady. Natomiast podejście to nie jest koniecznie stosowane w programach, które nie prowadzą do certyfikacji lub kwalifikacji (np. program kształcenia podstawowych umiejętności „kompetencje kluczowe” – *compétences clefs* opisany w Rozdziale 3, ustęp 3.2.2). We Włoszech, w ramach nowego systemu kształcenia dorosłych wprowadzonego w roku szkolnym 2013/14, kursy są podzielone na moduły zwane „jednostkami uczenia się”. Na Litwie działania związane z opracowywaniem systemu modułowego zostały zintensyfikowane w ramach systemu kształcenia ogólnego i zawodowego po 2010 r. Do 2015 r. 60 dodatkowych programów składających się z modułów zostanie utworzonych na potrzeby systemu edukacji i szkoleń. W Austrii, aby zaspokoić potrzeby dorosłych mających wiele różnych obowiązków, wszystkie szkoły dla pracujących dorosłych (*Schulen für Berufstätige*; patrz Rozdział 3, ustęp 3.3.2) zapewniające kwalifikacje ogólne lub zawodowe na poziomie kształcenia średniego II stopnia wprowadziły programy zawierające moduły i obecnie zapewniają możliwości zindywidualizowanego uczenia się. Ponadto w ubiegłych latach niektóre szkolenia w ramach nauki zawodu, dostępne dla dorosłych, również zostały podzielone na moduły. W Islandii, w ciągu ubiegłych 10 lat, 43 kursy dla dorosłych o niskim poziomie podstawowych umiejętności lub kwalifikacji zostały podzielone na moduły.

Niektóre projekty otrzymują dofinansowanie z funduszy europejskich. Na przykład na Łotwie realizowany jest projekt finansowany przez EFS, w ramach którego do 2020 r. zostaną opracowane 184 programy, a od 2008 r. już wdrożono 56 modułowych programów kształcenia zawodowego. W Polsce od 2012 r. wdrażany jest nowy typ szkoleń zawodowych i kursów doskonalenia zawodowego w ramach reformy kształcenia i szkolenia zawodowego. W ramach reformy zostały wprowadzone nowe kursy o budowie modułowej, umożliwiające akumulację i przenoszenie punktów zaliczeniowych.

Tylko w kilku krajach nie są oferowane modułowe programy dla dorosłych. Są to: Wspólnota Niemieckojęzyczna w Belgii, Bułgaria (z wyjątkiem Krajowego programu na rzecz umiejętności czytania i pisanie oraz kwalifikacji populacji romskiej, jak również obecnych zmian powiązanych z ustawą o kształceniu i szkoleniu zawodowym z dnia 27 lipca 2014, na mocy której wprowadzono system szkoleń modułowych w kształceniu i szkoleniu zawodowym oraz w kształceniu dorosłych), Republika Czeska, Holandia, Rumunia i Słowacja.

4.3.2. Kwalifikacje dla dorosłych słuchaczy oparte na systemie punktów zaliczeniowych

Wraz z rozwojem programów modułowych, zalecenia w sprawie polityki obejmują zwiększenie dostępności kwalifikacji opartych na punktach zaliczeniowych, co umożliwi uczącym się akumulację i walidację jednostek uczenia się w wybranym przez nich tempie. Dzięki temu nawet niewielkie wysiłki mogą składać się na umiejętności i umożliwić uzyskanie kwalifikacji, jakie mogą zostać poddane walidacji, co zapewni zmniejszenie istniejących barier dzięki zwolnieniu uczących się z obowiązku ukończenia pełnych programów kształcenia.

Na poziomie europejskim prowadzone są prace nad przenoszeniem punktów zaliczeniowych za pomocą Europejskiego systemu transferu i akumulacji punktów (ECTS)⁽⁴⁾ dla szkolnictwa wyższego w ramach procesu bolońskiego i za pomocą Europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET), który opiera się na zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z 2009 r.⁽⁵⁾

Poza wymiarem międzynarodowym, ECVET uwzględnia wymiar uczenia się przez całe życie (Cedefop, 2014), który jest ważny w kontekście tego raportu. Rozwój ECVET jest monitorowany przez Cedefop i pokazuje, że przez ostatnie dwie dekady odnotowano stały wzrost europejskich i krajowych inicjatyw wspierających uznawanie i walidację transferu punktów zaliczeniowych (Cedefop, 2012b). Krokiem niezbędnym do wdrażania tych inicjatyw na poziomie krajowym jest opracowanie krajowych ram kwalifikacji (KRK). Natomiast struktury ramowe kwalifikacji należy traktować jako sposób łączenia podzielonych i hierarchicznych struktur systemów edukacji i szkoleń, a nie reprodukcji ich (ibid. tłumaczenie własne).

Niestety niewiele informacji jest dostępnych nt. kwalifikacji opartych na punktach zaliczeniowych w edukacji i szkoleniach dla dorosłych. Dzięki monitorowaniu systemu ECVET przez Cedefop (Cedefop, 2014) można uzyskać obraz poziomu rozwoju programów opartych na punktach zaliczeniowych, lecz brak jest informacji nt. uczestnictwa dorosłych. Natomiast w ramach danych zbieranych przez Eurydice można zapoznać się z obecną sytuacją w krajach takich, jak Litwa, Austria i Polska, gdzie system ECVET jest obecnie wdrażany, również w odniesieniu do programów dla dorosłych. Na Litwie system punktów zaliczeniowych wdrażany od 2010 r. ma zastosowanie do kształcenia ogólnego i zawodowego.

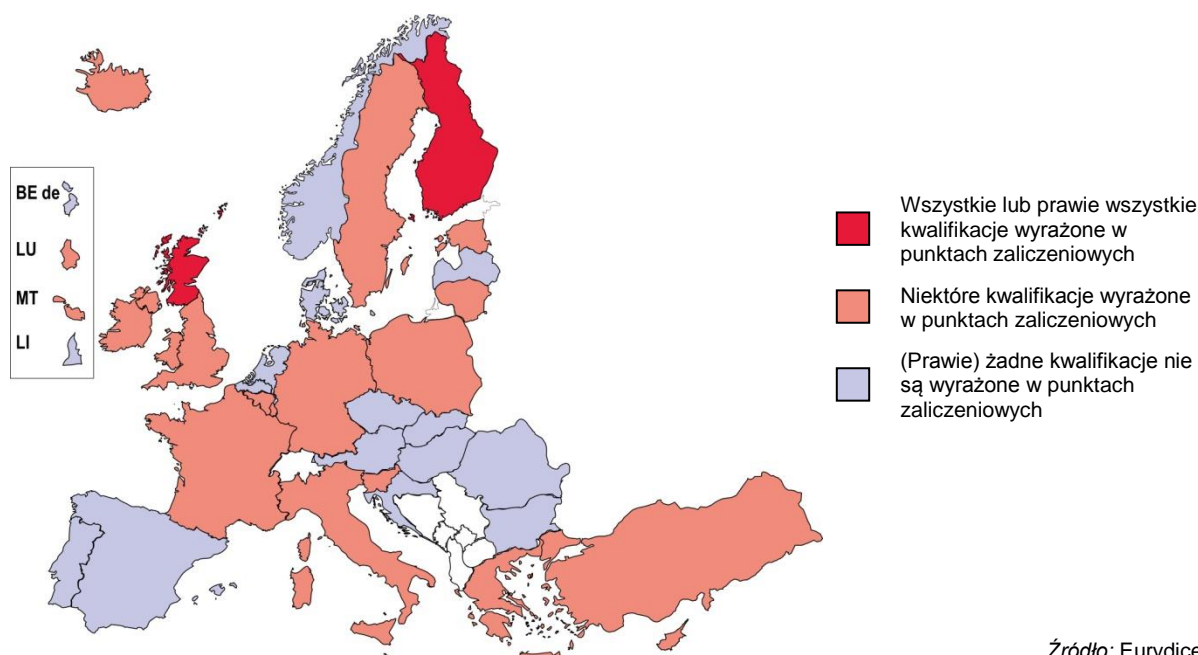
Dane zbierane przez Eurydice dot. edukacji dorosłych sugerują, że w niemal połowie krajów lub regionów programy do poziomu kształcenia średniego II stopnia otwarte dla dorosłych albo nie są powiązane z systemem punktów zaliczeniowych (Republika Czeska, Hiszpania, Łotwa, Węgry, Portugalia, Rumunia, Liechtenstein i Norwegia), lub ich zastosowanie jest mocno ograniczone (Wspólnota Flamandzka i Niemieckojęzyczna w Belgii, Bułgaria, Dania, Chorwacja, Holandia, Austria i Słowacja). We Wspólnocie Flamandzkiej w Belgii, pomimo modularyzacji programów edukacji dorosłych, żaden system punktów zaliczeniowych odzwierciedlający nakład pracy słuchaczy nie został powiązany z modułami, jedynie ustalono wymaganą liczbę godzin nauczania.

W drugiej grupie analizowanych systemów edukacji, punkty zaliczeniowe są stosowane przynajmniej w odniesieniu do niektórych kwalifikacji dostępnych dla dorosłych. Finlandia i Wielka Brytania (Szkocja), gdzie niemal wszystkie kwalifikacje w ramach edukacji dorosłych opierają się na punktach zaliczeniowych, są liderami w tej dziedzinie. W Finlandii uzyskanie punktów zaliczeniowych jest możliwe w przypadku programów kształcenia podstawowych umiejętności oraz programów edukacji dorosłych powiązanych z systemem wstępnego kształcenia (kształcenie ogólne i zawodowe na poziomie szkoły średniej II stopnia i programy zawodowego kształcenia ustawicznego).

⁽⁴⁾ ECTS został utworzony w 1989 r. jako program pilotażowy w ramach programu Erasmus, aby ułatwić uznawanie okresów nauki realizowanych za granicą przez studentów uczelni wyższych.

⁽⁵⁾ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET), Dz.U. C 155/1, 8.7. 2009.

Rysunek 4.5: Występowanie kwalifikacji opartych na systemie punktów zaliczeniowych do poziomu kształcenia średniego II stopnia dostępnych dla dorosłych (ISCED 3), 2013/14



Źródło: Eurydice.

Dzięki szczegółowej analizie programów kształcenia podstawowych umiejętności przedstawionych w Rozdziale 3 (patrz ustęp 3.2), możemy uzyskać całkiem jasny obraz sytuacji. Nawet w tych systemach edukacji, w których akumulacja punktów zaliczeniowych wydaje się możliwa w przypadku niektórych programów edukacji dorosłych (Wspólnota Francuska w Belgii, Niemcy, Estonia, Irlandia, Grecja, Francja, Włochy, Cypr, Litwa, Luksemburg, Malta, Polska, Słowenia, Szwecja, Wielka Brytania (Anglia, Walia i Irlandia Północna), Islandia i Turcja), nie ma to zastosowania do programów kształcenia podstawowych umiejętności. Programy te mogą mieć budowę modułową w niektórych krajach, i w kilku przypadkach mogą być realizowane w formie uczenia się na odległość, jednak rzadko kiedy opierają się na punktach zaliczeniowych. Natomiast można znaleźć kilka wyjątków, w tym w Islandii, gdzie programy przygotowawcze dla nisko wykwalifikowanych dorosłych planujących powrót do systemu edukacji (*Grunnmenntaskólinn i Nám og þjálfun í almennum bóklefum greinum*) mogą prowadzić do akumulacji do 24 punktów zaliczeniowych; punkty te mogą zostać wzięte pod uwagę podczas realizacji programu kształcenia średniego II stopnia. Ponadto programy takie, jak „Powrót do szkoły” (*Aftur í nám*) i „Kroki w kierunku samodzielności w czytaniu i pisaniu” (*Skref til sjálfshjálpar í lestri og ritun*), skierowane do dorosłych mających trudności z przyswajaniem wiedzy i mające na celu pomóc im w nauce czytania, pisania i uczenia się, są podzielone na moduły i uznawane za ekwiwalent do siedmiu punktów zaliczeniowych na poziomie kształcenia średniego II stopnia. Program w zakresie TIK pt. „Sprawniejsi pracownicy” (*Sterkari Starfsmaður: Upplýsingatækni og samskipti*) może zapewnić do 12 punktów zaliczeniowych.

Inne opcje dla programów kształcenia średniego I stopnia lub poniżej, oparte na punktach zaliczeniowych, można znaleźć w kilku innych krajach lub regionach (np. Wspólnota Francuska w Belgii, Estonia, Irlandia, Włochy, Cypr, Luksemburg, Szwecja i Turcja). Na przykład w Estonii i Irlandii programy oparte na punktach zaliczeniowych na tym poziomie są związane z programami kształcenia zawodowego, które z kolei są powiązane z systemem wstępnego kształcenia (choć są dostępne dla dorosłych słuchaczy i czasem wyraźnie zaprojektowane specjalnie dla nich), i tym samym stanowią element systemu punktów zaliczeniowych, systemu funkcjonującego w ramach kształcenia wstępnego.

Ogólnie rzecz biorąc, im niższy poziom edukacji (np. programy kształcenia podstawowych umiejętności), tym rzadziej można spotkać programy lub kwalifikacje oparte na punktach zaliczeniowych. Innymi słowy, podczas gdy programy kształcenia podstawowych umiejętności rzadko opierają się na punktach zaliczeniowych, częściej można znaleźć programy oparte na punktach zaliczeniowych na poziomie kształcenia średniego II stopnia (ogólnego lub zawodowego) lub na podobnych poziomach kwalifikacji.

4.4. Ścieżki progresji

Ścieżka uczenia się nisko wykwalifikowanych dorosłych na ogół nie jest prosta ani ciągła, natomiast często charakteryzują ją różne przerwy. Z tego powodu sposób, w jaki system edukacji jest zorganizowany i jak postępuje progresja na kolejne etapy ma wpływ na dorosłych, którzy chcą powrócić do systemu kształcenia na późniejszym etapie życia. Konsekwencje mogą być poważniejsze dla dorosłych, którzy porzucili wstępną edukację i posiadają kwalifikacje na niskim poziomie lub wcale ich nie posiadają (patrz Rozdział 1, Rysunek 1.1).

Niespełnianie wymogów umożliwiających powrót do edukacji – w tym brak kwalifikacji – mogą stanowić barierę dla ponownego zaangażowania się dorosłych w edukację i szkolenia (patrz ustęp 4.1). Biorąc pod uwagę tylko dorosłych o niskim poziomie wykształcenia (tj. poniżej szkoły średniej II stopnia), średnio około 7% z nich wymienia niespełnianie wymogów wstępnych jako przeszkodę dla ich uczestnictwa w edukacji i szkoleniach (patrz Rysunek 4.1). Rezultaty dla poszczególnych krajów pokazują jeszcze wyższy odsetek w niektórych z nich, co oznacza, że niespełnianie wymagań wstępnych, w tym brak kwalifikacji, stanowi poważną barierę.

W kolejnych dwóch ustępach omówiono warunki progresji z kształcenia średniego I stopnia do II stopnia i z kształcenia średniego II stopnia do szkolnictwa wyższego. Ma to szczególne znaczenie dla dorosłych słuchaczy różnego rodzaju programów drugiej szansy, którzy zakończyli edukację uzyskawszy kwalifikacje na niskim poziomie lub nie posiadając żadnych kwalifikacji, a którzy chcieliby powrócić do systemu edukacji formalnej.

4.4.1. Przejście z kształcenia średniego I stopnia do II stopnia

Obecnie we wszystkich krajach UE, kształcenie podstawowe i średnie I stopnia stanowią obowiązkowe etapy edukacji. Natomiast, jak wykazano na Rysunku 1.1 (patrz Rozdział 1), w 2013 r. 6,5% dorosłych w Europie ukończyło co najwyżej edukację podstawową, tj. wyszło z systemu kształcenia wstępnego przed ukończeniem kształcenia średniego I stopnia. Oznacza to, że duża część populacji dorosłych, która chciałaby ukończyć kształcenie średnie II stopnia w życiu dorosłym, stanie wobec ograniczeń związanych z brakiem formalnych kwalifikacji uprawniających do wstępu na ten poziom edukacji. W niniejszym ustępie dokonano analizy przypadków w Europie, gdzie ukończenie kształcenia średniego I stopnia jest warunkiem uzyskania wstępu przez dorosłych do programów kształcenia średniego II stopnia i gdzie możliwa jest pewna elastyczność w odniesieniu do progresji, która umożliwiłaby dorosłym słuchaczom, którzy nie ukończyli kształcenia średniego I stopnia, dostęp do kształcenia średniego II stopnia.

Na Rysunku 4.6 pokazano, że w nieco mniej niż w połowie krajów europejskich ukończenie kształcenia średniego I stopnia jest warunkiem progresji w dalszej formalnej nauce. Ma to zastosowanie nie tylko do młodzieży, lecz również do dorosłych słuchaczy, co potencjalnie może uniemożliwić osobom bez wykształcenia średniego I stopnia przejście na kolejny poziom kształcenia. Taka sytuacja ma miejsce głównie w krajach Europy wschodniej i południowo-wschodniej.

W dziewięciu krajach ukończenie kształcenia średniego I stopnia jest warunkiem uzyskania wstępu do niektórych programów kształcenia średniego II stopnia, podczas gdy w innych brak jest takich wymogów.

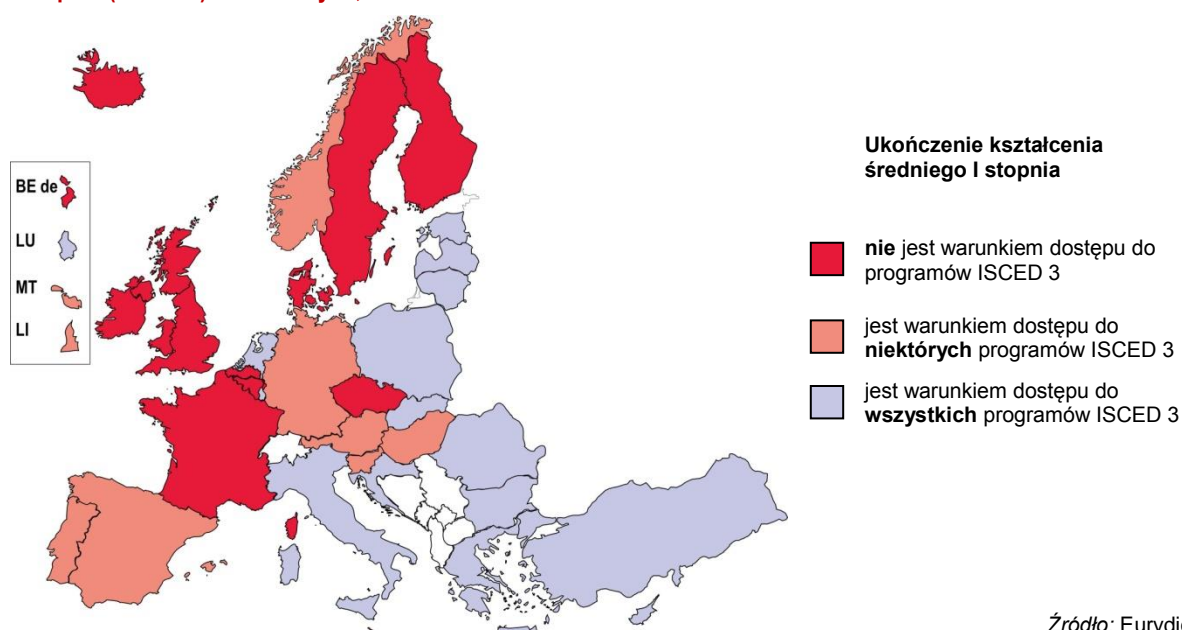
W przypadkach mniej elastycznych systemów, ukończenie kształcenia średniego I stopnia jest ogólnie stosowaną zasadą, a dostęp do jednego lub kilku określonych programów kształcenia średniego II stopnia bez ukończenia poprzedniego etapu kształcenia jest wyjątkiem od niej. Takie wyjątki obejmują system dualny w Niemczech, nowo wprowadzone programy pomostowe (na poziomie kształcenia średniego II stopnia) dla osób mających słabe wyniki w nauce na Węgrzech; programy praktycznej nauki zawodu w Austrii; krótkie programy kształcenia zawodowego w Słowenii; i *Berufsmaturitätsschule* w Liechtensteinie. Na przykład w Austrii, ukończenie kształcenia średniego I stopnia jest wymagane w przypadku większości programów kształcenia średniego II stopnia dla dorosłych, jednak wymóg ten nie ma zastosowania do programu przygotowawczego do specjalnych egzaminów na koniec praktycznej nauki zawodu. Dorosli w wieku powyżej 18 lat, którzy zdobyli umiejętności zawodowe i wiedzę poza regularnymi kursami

przyuczenia do zawodu, na przykład w ramach stażu zawodowego lub kursów kształcenia pozaformalnego, w wyjątkowych okolicznościach mogą uzyskać zgodę na przystąpienie do egzaminów na koniec praktycznej nauki zawodu. Natomiast w praktyce większość przedsiębiorstw wymaga przedstawienia świadectwa ukończenia kształcenia średniego I stopnia przed podpisaniem umowy o przyuczenie do zawodu. Podobnie w Niemczech, choć brak jest formalnych wymogów przyjęcia do *Berufsschule* w ramach systemu dualnego, większość firm szkoleniowych wymaga od uczestników przynajmniej wcześniejszego uzyskania pierwszej kwalifikacji ogólnej, *Hochschulabschluss*.

W przypadkach bardziej elastycznego podejścia, wymóg ukończenia kształcenia średniego I stopnia stanowi wyjątek i ma zastosowanie tylko do kilku programów, natomiast elastyczny dostęp do większości programów kształcenia średniego II stopnia jest zasadą. Programy ogólnego kształcenia średniego II stopnia częściej obejmują wymóg ukończenia kształcenia średniego I stopnia niż inne programy na tym poziomie (głównie programy kształcenia zawodowego).

W dziewięciu krajach (14 systemach edukacji), ukończenie kształcenia średniego I stopnia nie stanowi warunku wstępnego dla progresji. W niektórych z tych krajów, świadectwo ukończenia kształcenia średniego I stopnia nie jest wymagane, by uzyskać dostęp do programów na kolejnym poziomie (np. *Certificat d'études du 1er degré* (CE1D) we Wspólnocie Francuskiej w Belgii; *brevet* we Francji). W Finlandii instytucje zapewniające kształcenie średnie II stopnia mogą przyjąć do 30% słuchaczy w ramach elastycznej rekrutacji, tj. na podstawie samodzielnie określonych kryteriów walidacji. W Islandii kształcenie średnie II stopnia jest dostępne dla wszystkich kandydatów, którzy ukończyli 16 lat, bez stosowania dalszych wymogów w zakresie kwalifikacji. Naciski polityczne skierowane na zapewnienie większej drożności systemów edukacji mogą doprowadzić do dalszych zmian w tym zakresie, takich jak te mające miejsce w Estonii, gdzie reforma kształcenia zawodowego wprowadzona w roku szkolnym 2013/14 umożliwi dorosłym, którzy ukończyli 22 lata dostęp do średniego kształcenia zawodowego II stopnia, nawet jeśli nie będą posiadać świadectwa ukończenia obowiązkowej edukacji (tj. kształcenia średniego I stopnia). Takie programy nauczania są obecnie opracowywane, a reforma zostanie w pełni wdrożona w 2017 r.

Rysunek 4.6: Ukończenie kształcenia średniego I stopnia (ISCED 2) jako warunek dostępu do kształcenia średniego II stopnia (ISCED 3) dla dorosłych, 2013/14



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Kraje o jednolitej strukturze kształcenia obowiązkowego (ISCED 1 i 2 łącznie) (np. Bułgaria, Republika Czeska, Dania, Estonia, Łotwa, Węgry, Słowenia, Słowacja, Finlandia, Szwecja, Islandia i Norwegia) mogą stosować inne sformułowania w celu opisanego kształcenia średniego I stopnia (np. „ostatnie lata edukacji podstawowej”, „ostatnie lata obowiązkowego szkolnego”).

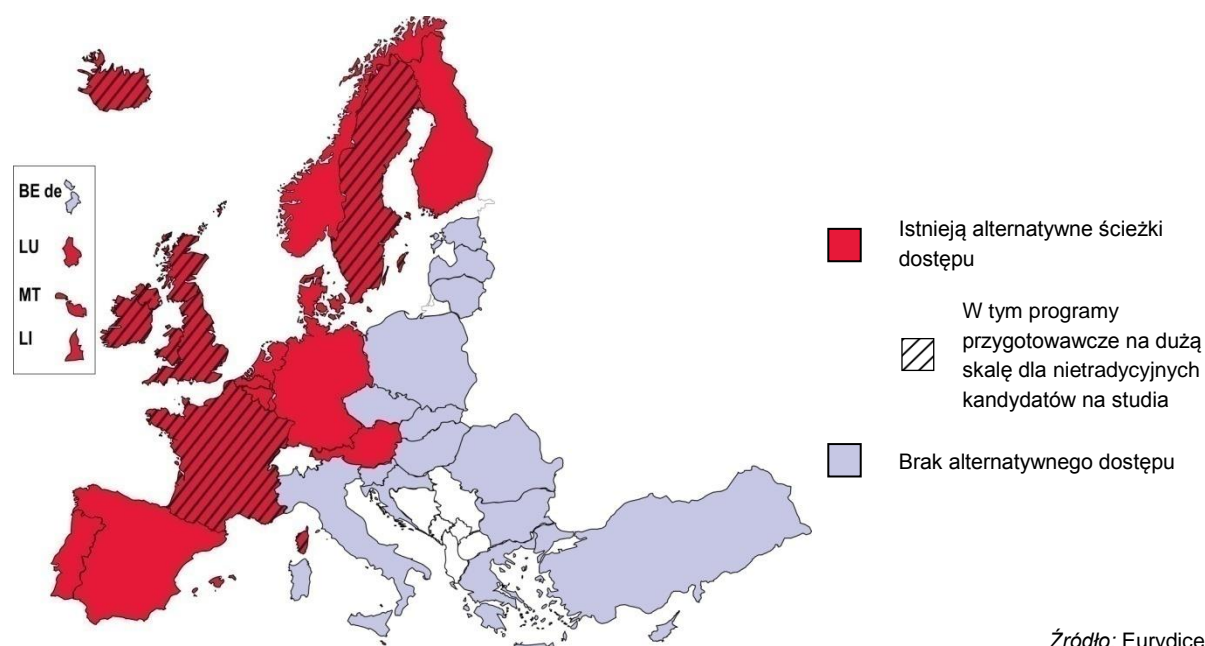
Opis prawnych i instytucjonalnych struktur ramowych byłby pełniejszy dzięki analizie danych nt. uczestnictwa, przedstawiającej liczbę/odsetek dorosłych, którzy uzyskali dostęp do programów kształcenia średniego II stopnia bez ukończenia kształcenia średniego I stopnia. Takie dane zapewniłyby pełniejszy obraz tego, jak wygląda elastyczna progresja w różnych kontekstach krajowych. Niestety brak jest takich danych i z tego powodu nie zostały one zamieszczone w raporcie.

4.4.2. Dostęp do szkolnictwa wyższego bez kwalifikacji z głównego nurtu

Jak już wspomniano wcześniej (patrz Rozdział 3, ustęp 3.3.3), uczestnictwo w szkolnictwie wyższym na późniejszym etapie życia może być aspiracją osób dorosłych, nawet tych, które opuściły system kształcenia wstępnego bez kwalifikacji. Natomiast jeśli dorośli nie posiadają kwalifikacji z głównego nurtu, które uprawniają do wstępu na uczelnię, osiągnięcie tego celu może zająć dużo czasu. Może tak się dzieć nawet w przypadku, gdy w inny sposób zdobyli wiedzę i umiejętności (np. w ramach doświadczenia zawodowego).

W kilku badaniach Eurydice opublikowanych przed 2011 r. (EACEA/Eurydice, 2011a; EACEA/Eurydice 2011b; Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2014a) skoncentrowano się na ścieżkach dostępu do szkolnictwa wyższego w całej Europie. Badania te wykazały, że w krajach Europy środkowej i wschodniej tradycyjne świadectwo ukończenia szkoły średniej II stopnia stanowi zazwyczaj jedyny sposób na uzyskanie wstępu do szkoły wyższej, podczas gdy alternatywne ścieżki dostępu zostały opracowane w Europie zachodniej i krajach skandynawskich (patrz Rysunek 4.7).

Rysunek 4.7: Alternatywne ścieżki dostępu do szkolnictwa wyższego dla nietradycyjnych kandydatów na studia, 2013/14



Źródło: Eurydice

Objaśnienia

W odniesieniu do alternatywnych ścieżek dostępu do szkolnictwa wyższego, na Rysunku nie uwzględniono rozwiązań, gdzie w wyjątkowych sytuacjach szczególnie utalentowani kandydaci, którzy nie posiadają świadectwa ukończenia szkoły średniej II stopnia mogą zostać przyjęci na studia (np. na akademii sztuk pięknych). Ponadto kategoria „istnieją alternatywne ścieżki dostępu” nie obejmuje krajów, w których kandydaci, którzy nie ukończyli kształcenia średniego II stopnia mogą zostać przyjęci na uczelnię, lecz nie mogą uzyskać dyplomu ukończenia studiów.

Programy przygotowawcze zakrojone na szeroką skalę zostały przedstawione na Rysunku tylko w przypadku tych krajów, w których istnieją alternatywne ścieżki dostępu. Odnoszą się one do programów, które dopuszczają alternatywne kwalifikacje do celów przyjęcia na studia i jednocześnie wyposażają nietradycyjnych kandydatów w umiejętności niezbędne do podjęcia studiów. Takie programy opisano w Rozdziale 3, ustęp 3.3.3.

W krajach Europy środkowej i wschodniej, gdzie kandydaci na studia muszą ukończyć kształcenie średnie II stopnia, dostępne są jednak programy dla dojrzałych studentów umożliwiające im uzyskanie niezbędnych standardowych kwalifikacji. Szczególnie w większości z tych krajów utworzono programy umożliwiające posiadaczom świadectwa wykształcenia średniego II stopnia uzyskanego po ukończeniu krótkiego kursu zawodowego realizację „programu pomostowego”, tj. krótkiego programu kształcenia ogólnego, na poziomie szkoły średniej II stopnia, prowadzącego do uzyskania standardowych kwalifikacji wymaganych do przyjęcia na studia. Ponadto w kilku z tych krajów opracowano system egzaminów zewnętrznych, umożliwiających dojrzałym studentom uzyskanie świadectwa ukończenia szkoły średniej II stopnia bez konieczności uczestnictwa w formalnym programie.

W Europie zachodniej i krajach skandynawskich wymogi przyjęcia na studia charakteryzują się większą elastycznością. Alternatywne ścieżki dostępu są często dostępne dla kandydatów na studia, którzy nie spełniają tradycyjnych wymogów rekrutacji, tj. ukończyli tylko krótki kurs średniego kształcenia zawodowego II stopnia, który nie upoważnia do wstępu na studia lub w ogóle nie ukończyli kształcenia średniego II stopnia. W takich przypadkach, poza tradycyjnymi wymogami przyjęcia, można skorzystać z alternatyw.

Poza badaniem różnych sposobów dostępu do szkolnictwa wyższego należy również przyjrzeć się zakresowi, w jakim alternatywne ścieżki dostępu są stosowane w praktyce. Badanie Eurostudent, które odnosi się do roku akademickiego 2009/10, zapewnia pewne dane dla 22 krajów (Eurostudent cytowane w Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, Eurostat i Eurostudent 2012, str. 86-87). W krajach takich, jak Turcja, Słowacja, Rumunia, Polska, Łotwa, Włochy i Chorwacja, badanie Eurostudent (ibid.) potwierdza informacje przedstawione na Rysunku 4.7, które wskazują na to, że brak tam możliwości uzyskania wstępu na studia wyższe w inny sposób niż po uzyskaniu standardowego świadectwa ukończenia szkoły średniej II stopnia. W Holandii, choć zapewnione są alternatywne ścieżki dostępu, to jednak rzadko są one stosowane w praktyce. Na drugim końcu spektrum znajduje się Finlandia, Irlandia, Wielka Brytania (Anglia i Walia) i Szwecja, gdzie 20% - 30% kandydatów na studia uzyskuje wstęp na uczelnie za pośrednictwem alternatywnej ścieżki. W krajach znajdujących się pośrodku spektrum, a są to Francja, Niemcy, Dania, Austria, Norwegia, Malta, Hiszpania i Portugalia, alternatywne ścieżki dostępu do szkolnictwa wyższego są wykorzystywane przez od 2% (Francja) do 15% (Portugalia) kandydatów, co pokazuje, że w praktyce opcje te są stosowane w mniejszym stopniu.

Kolejny aspekt, jaki należy rozważyć przy omawianiu alternatywnego dostępu do szkolnictwa wyższego to odsetek nietradycyjnych kandydatów, którzy kończą studia. Wyniki badań wskazują na to, że bardzo niewielki odsetek z nich kończy studia (np. w Niemczech i Austrii, patrz Heublein et al., 2010; Unger et al., 2009). Dlatego podczas gdy dostęp do szkolnictwa wyższego za pośrednictwem alternatywnych ścieżek stanowi ważny pierwszy krok w zwiększaniu uczestnictwa dorosłych studentów, nie jest on wystarczający jako samodzielne rozwiązanie i należy poczynić więcej wysiłków, by zapewnić, że nietradycyjni dorośli studenci kończą studia.

4.5. Walidacja uczenia się pozaformalnego i nieformalnego

Walidacja uczenia się pozaformalnego i nieformalnego jest uważana za kluczowy czynnik sukcesu strategii uczenia się przez całe życie, jako że może zwiększać drożność systemów edukacji i szkoleń. Jest to szczególnie ważne w odniesieniu do alternatywnych ścieżek dostępu do szkolnictwa wyższego, lecz również odgrywa rolę w progresji z kształcenia średniego I stopnia do II stopnia, a także w uczeniu się przez całe życie jako takim.

Walidacja uczenia się pozaformalnego i nieformalnego przynosi wiele korzyści, a jedną z nich jest wzmocnienie pozycji nisko wykwalifikowanych osób i innych defaworyzowanych grup, dzięki identyfikacji i nadaniu wartości ich umiejętnościom i potencjałowi. Z perspektywy rynku pracy może być stosowana do celów promowania zatrudnialności lub rozwiązywania problemu braku umiejętności w niektórych sektorach

gospodarki. Z perspektywy edukacji, walidacja jest kolejnym narzędziem ułatwiającym dorosłym dostęp do i progresję w nauce, szczególnie w przypadku osób, którym brak formalnych kwalifikacji, a które mogły zdobyć wiele umiejętności i kompetencji w ramach doświadczenia zawodowego lub wolontariatu. Ponadto walidacja uczenia się pozaformalnego i nieformalnego może ograniczyć inne bariery utrudniające uczenie się, takie jak brak czasu lub funduszy, jako że potencjalnie może skrócić ścieżki uczenia się. W przypadku pracujących słuchaczy, czas spędzony poza miejscem pracy jest ograniczony, a sama nauka silniej koncentruje się na spełnieniu indywidualnych potrzeb.

Na poziomie europejskim, walidacja uczenia się pozaformalnego i nieformalnego jest systematycznie promowana od czasu przyjęcia europejskich zasad w tej dziedzinie w 2004 r. ⁽⁶⁾. W 2009 r. zostały opublikowane wytyczne europejskie w zakresie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego (Cedefop, 2009). Następnie w 2012 r. opublikowano Zalecenie Rady w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego ⁽⁷⁾; jedną z przewidywanych korzyści jest to, że więcej dorosłych będzie zmotywowanych do uczestnictwa w uczeniu się przez całe życie, szczególnie zaś osoby z defaworyzowanych grup, takich jak nisko wykwalifikowani dorośli. W zaleceniu zachęcono państwa członkowskie do wprowadzenia rozwiązań dotyczących walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego najpóźniej do 2018 r., rozwiązań umożliwiających poddanie ocenie i walidacji umiejętności i kompetencji indywidualnych osób oraz przyznanie im pełnych kwalifikacji lub częściowych kwalifikacji w stosownych przypadkach. Podkreślono również, że defaworyzowane grupy, w tym bezrobotni i osoby zagrożone bezrobociem powinny odnieść korzyści z takich rozwiązań.

4.5.1. Rozwiązania w zakresie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego w całej Europie

Komisja Europejska, we współpracy z Europejskim Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego (Cedefop), została zobowiązana do opracowywania raportu nt. sytuacji w odniesieniu do walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego (WUPN) i dlatego prowadzi regularne badania w krajach europejskich w celu aktualizacji europejskiego wykazu w zakresie WUPN ⁽⁸⁾.

Aktualizacja wykazu z 2010 r. (GHK, Cedefop, European Commission, 2010) wykazuje, że poziom zaawansowania opracowywania rozwiązań w zakresie WUPN jest zróżnicowany w poszczególnych krajach europejskich. W niewielkiej grupie krajów, WUPN nie tylko została wdrożona, lecz również jest stosowana we wszystkich lub w większości sektorów uczenia się i cieszy się dużą popularnością (Francja, Holandia, Portugalia, Finlandia i Norwegia). Natomiast w większości krajów europejskich poziom zaawansowania prac w zakresie WUPN w 2010 r. był ograniczony, co oznacza, że zainteresowanie WUPN pozostawało na niskim poziomie (np. Bułgaria, Grecja, Chorwacja, Cypr, Łotwa, Węgry, Malta, Polska i Turcja) lub że system walidacji był dobrze rozwinięty i korzystało z niego wiele osób, ale tylko w jednym sektorze.

W najnowszej aktualizacji (2014) Europejskiego wykazu w zakresie WUPN (*ang. European Inventory on VINL*, European Commission, Cedefop, ICF International, 2014) starano się uwzględnić ograniczenia wcześniej stosowanej klasyfikacji, poprzez przeprowadzenie analizy poziomu zaawansowania zgodnie z określonymi zestawami zasad ⁽⁹⁾ wyszczególnionymi w zaleceniu

⁽⁶⁾ Draft Conclusions of the Council and of the representatives of the Governments of the Member States meeting within the Council on Common European Principles for the identification and validation of non-formal and informal learning. 9600/04. EDUC 118, SOC 253.

⁽⁷⁾ Zalecenie Rady z dnia 20 grudnia 2012 r. w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego, Dz.U. C 398/1, 22.12.2012.

⁽⁸⁾ Pierwsza wersja została opracowana w 2004 r. a następnie aktualizowana w 2005, 2008, 2010 i 2014 r.

⁽⁹⁾ Informacje, porady i doradztwo nt. korzyści, możliwości i procedur; doradztwo i poradnictwo jest dostępne; linki do KRK, które są zgodne z ERK; zgodność z uzgodnionymi standardami odpowiadającymi kwalifikacjom uzyskanym dzięki formalnym programom kształcenia; działania skierowane na transparentne zapewnianie jakości są zgodne z istniejącymi strukturami ramowymi zapewniania jakości wspierającymi rzetelną, ważną i wiarygodną ocenę; zapewniony jest rozwój profesjonalnych kompetencji pracowników wszystkich sektorów; Synergie pomiędzy systemami walidacji i transferu punktów zaliczeniowych (ECTS i ECVET); z walidacji największe korzyści mogą odnieść grupy defaworyzowane; bezrobotni mają możliwość uczestniczenia w 'audycie umiejętności' w terminie 6 miesięcy od określenia potrzeby; zachęca się stosowanie europejskich narzędzi zapewniania przejrzystości, takich jak np. Europass i Youthpass (Aby zapoznać się ze szczegółami, patrz Komisja Europejska, Cedefop, ICF International, 2014).

w sprawie WUPN z 2012 r. Przedstawiono ogólne trendy pod względem liczby krajów będących na określonym poziomie rozwoju systemu zgodnie z każdą zasadą i wyciągnięto następujące wnioski nt. obecnej sytuacji w poszczególnych krajach:

Wg krajowych ekspertów, Cypr, Niemcy, Grecja, Litwa, Słowacja i Turcja to kraje, gdzie pilnie wymagane jest podjęcie działań w zakresie większej liczby zasad. Finlandia, Włochy, Luksemburg, Polska i Portugalia to kraje, w których duża liczba zasad została wdrożona na dobrym poziomie. Kraje takie, jak Belgia (Flandria i Walonia), Estonia, Irlandia, Holandia, Norwegia, Szwecja, Szwajcaria i Wielka Brytania (Walia) również potwierdziły wysoki poziom zaawansowania w odniesieniu do stosowanych wskaźników (Komisja Europejska, Cedefop, ICF International 2014, str. 15).

W odniesieniu do stosowania walidacji jako narzędzia wspierania grup defaworyzowanych (wśród nich nisko wykwalifikowanych dorosłych), aktualizacja Europejskiego wykazu z 2014 r. wskazuje na to, że nadal w mniejszości są kraje, które traktują priorytetowo te grupy w krajowych/regionalnych strategiach lub politykach dot. WUPN. Co szczególnie interesujące w odniesieniu do niniejszego raportu Eurydice, raporty krajowe z 2014 r. wskazują na to, że większy nacisk kładzie się na WUPN w przypadku nisko wykwalifikowanych dorosłych niż w przypadku młodzieży wcześniej kończącej naukę.

Patrząc na to, w jaki sposób WUPN łączy się z innymi wysiłkami skierowanymi na utworzenie bardziej elastycznych możliwości uczenia się, aktualizacja z 2014 r. pokazuje, że od 2010 r. liczba krajów, które utworzyły powiązania pomiędzy WUPN a systemem punktów zaliczeniowych znacznie wzrosła. Dzięki temu możliwe jest uzyskanie punktów zaliczeniowych za uczenie się pozaformalne i nieformalne, które mogą zostać wykorzystane do celów uzyskania kwalifikacji. Natomiast w poprzednim raporcie (aktualizacja z 2010 r.) kilka krajów (np. Szwecja, Islandia i Norwegia) wskazało na to, że możliwość skrócenia ścieżek uczenia się dzięki WUPN czasem jest trudna do osiągnięcia w praktyce. Na przykład Islandia, gdzie możliwa jest walidacja wcześniejszego uczenia się i umiejętności w ramach edukacji dorosłych na poziomie kształcenia średniego II stopnia, w raporcie z 2010 r. do Europejskiego wykazu zgłaszała, że możliwość ta rzadko jest stosowana ze względu na wyzwania związane z adaptacją kursów do potrzeb indywidualnych uczących się.

Z aktualizacji z 2014 r. wynika, że poczyniono znaczne postępy w pewnych obszarach, takich jak strategie, struktury ramowe, zaangażowanie interesariuszy, powiązania z systemami kwalifikacji i poziom zainteresowania. Z drugiej strony, ogólnie odnotowano mniejsze postępy, a stałe wyzwania obejmują potrzebę zwiększenia dostępności i podniesienia poziomu świadomości tego, jaką wartość ma WUPN, jak również potrzebę utworzenia spójnych i kompleksowych systemów walidacji. Inne wyzwania to zrównoważone źródła finansowania, profesjonalizacja personelu i zbieranie danych.

4.5.2. Dane zbierane nt. użytkowników WUPN i poziomu zainteresowania wśród nisko wykwalifikowanych dorosłych

W porównaniu do danych z 2010 r. aktualizacja Europejskiego wykazu z 2014 r. wskazuje na uzasadniony wzrost liczby osób korzystających z walidacji, jako że większość krajów zgłosiła wzrost liczby użytkowników systemu w 2014 r. Natomiast raporty krajowe z 2014 r. wykazują również, że zbieranie danych nie zawsze jest działaniem systematycznym i scentralizowanym na poziomie krajowym i mogłoby zostać usprawnione w celu zapewnienia dowodów na zwiększenie dostępu do WUPN. W całej Europie różne organizacje zbierają dane (władze krajowe/regionalne, dostawcy usług edukacyjnych, sektory produkcji) i czasem takie dane obejmują jedynie określone sektory lub projekty; jednak należy też odnotować, że bardziej systematyczne zbieranie danych nt. WUPN ma miejsce w niektórych krajach.

Żaden z krajów, które przesłały dane do aktualizacji z 2014 r. nie publikuje danych nt. odsetka kwalifikacji wydanych z zastosowaniem WUPN. Natomiast dane zbierane przez Eurydice zawierają przykład tego, co obecnie wydaje się być wyjątkiem: w Norwegii dostępne są dane nt. odsetka wnioskodawców w odniesieniu do różnych typów edukacji na podstawie walidacji wcześniejszego uczenia się. Według dostępnych danych, w 2011/12, 12% wnioskodawców na poziomie kształcenia średniego II stopnia złożyło wnioski na podstawie walidacji wcześniejszego uczenia się (lanke et al.

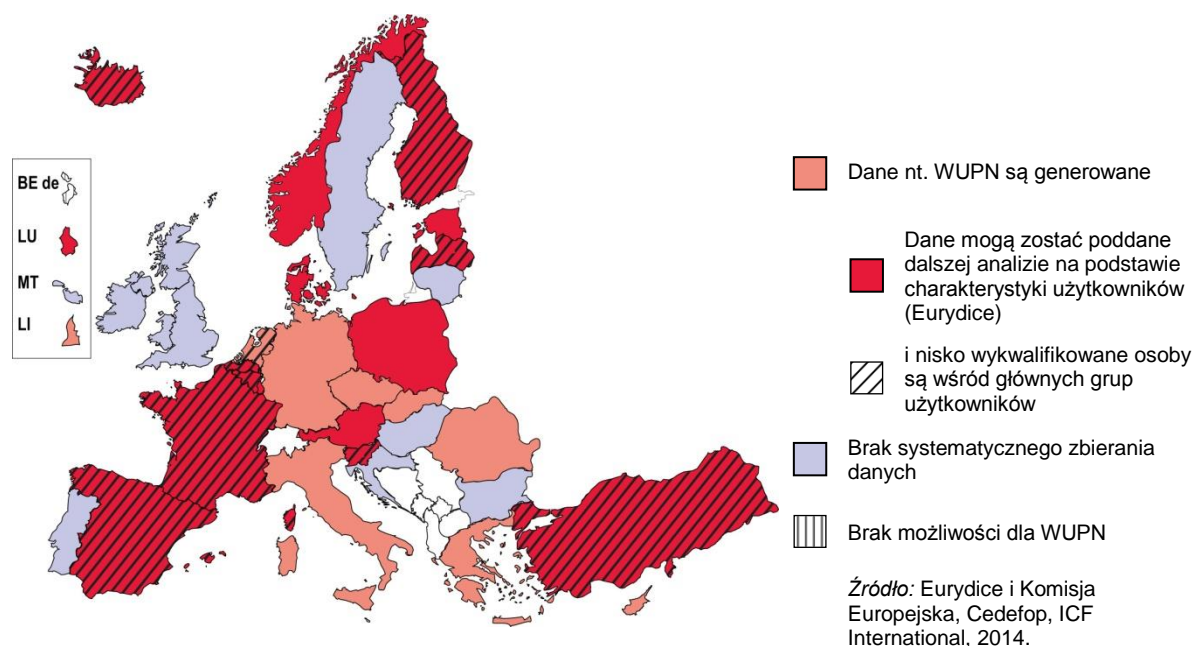
2013, str. 27), podczas gdy wśród wnioskodawców na poziomie studiów wyższych odsetek ten wyniósł 7% w 2013 r. (Kunnskapsdepartementet 2014, str. 37). Dane nt. wnioskodawców korzystających z WUPN zbierane są głównie przez Bank danych statystycznych nt. uczenia się dorosłych Vox. Natomiast w większości krajów brak jest informacji statystycznych nt. szerszego wpływu usług WUPN i tylko w kilku krajach planuje się przeprowadzenie ewaluacji w tym zakresie.

Mając na względzie to, że jednym z celów rozszerzenia WUPN jest zapewnienie szerszych możliwości uczenia się przez grupy defaworyzowane, ważnym jest przeprowadzenie oceny nie tylko ogólnych trendów w zakresie korzystania z WUPN, lecz również zidentyfikowanie typów uczestników w celu określenia, czy grupy takie, jak nisko wykwalifikowani dorośli odnoszą korzyści z tej praktyki. Ważnym pytaniem jest to, czy dane, jeśli są zbierane, umożliwiają dalszy podział na różne typy użytkowników. Ogólnie tylko w kilku krajach zbierane są dane nt. WUPN, które umożliwiają dalszą analizę charakterystyki uczestników, w tym elementów takich, jak poziom wykształcenia, wiek, status na rynku pracy lub pochodzenie imigranckie. Dane umożliwiające głębszą analizę są dostępne w jeszcze mniejszej liczbie krajów.

Interesujące przykłady analizy danych nt. WUPN można znaleźć we Wspólnocie Francuskiej i Flamandzkiej w Belgii i we Francji. We Wspólnocie Francuskiej w Belgii, Konsorcjum ds. walidacji kompetencji publikuje roczne raporty z działalności, w tym analizę poziomu zainteresowania WUPN i profile użytkowników (płeć, status na rynku pracy, poziom edukacji i wiek). Dane za 2013 r. pokazują, że wśród głównych użytkowników są osoby nisko wykwalifikowane, jako że 39% kandydatów ukończyło co najwyżej kształcenie średnie I stopnia (*Consortium de Validation des Compétences*, 2013). We Wspólnocie Flamandzkiej w Belgii, Department Pracy i Gospodarki Społecznej opracowuje roczne raporty pn. „Certyfikacja nauki przez doświadczenie”, obejmujące takie zmienne, jak liczba działań związanych z doradztwem, oceny i przyznane certyfikaty, profile kandydatów (płeć, status na rynku pracy, wiek, poziom wykształcenia, miejsce zamieszkania, badanie w zakresie różnorodności kulturowej) oraz profil uznanych centrów testowych. Raport za 2013 r. (*Departement voor Werk en Sociale Economie*, 2013), przedstawiający analizę danych za 2012 r., prezentuje profile kandydatów w celu zweryfikowania, czy dotarło do grup docelowych wymienionych w ustawodawstwie. We Francji dział ds. statystyki Ministerstwa Pracy, Zatrudnienia, Szkoleń Zawodowych i Dialogu Społecznego (DARES) opublikował dane za 2012 r. (DARES, 2014), które prezentują poziom wykształcenia uzyskanego za pomocą WUPN, kwalifikacje zawodowe, o jakie ubiegali się kandydaci i profil kandydatów (płeć, wiek i status na rynku pracy).

Rysunek 4.8 łączy informacje z dwóch źródeł: dane zbierane przez Eurydice i aktualizacja Europejskiego wykazu z 2014 r. Wszystkie kraje oznaczone kolorem jasnoczerwonym i czerwonym generują dane nt. WUPN w pewnym zakresie, jak wykazano w aktualizacji wykazu z 2014 r. Ponadto sieć Eurydice zwróciła się z pytaniem do wszystkich krajowych biur, czy szczegółowe informacje nt. uczestników WUPN są zbierane i czy mogą one być dalej analizowane za pomocą różnych parametrów, w tym poziomu uzyskanego wykształcenia, wieku, statusu na rynku pracy i pochodzenia imigranckiego. Do celów aktualizacji z 2014 r. kraje przedstawiły informacje nt. głównych grup stosujących WUPN.

Na Rysunku przedstawiono kraje, w których grupa będąca przedmiotem uwagi niniejszego raportu, czyli nisko wykwalifikowani dorośli, znajduje się wśród głównych użytkowników WUPN. Tak dzieje się w mniej niż dziesięciu krajach. Choć nie przedstawiono tego na Rysunku, warto odnotować, że w Wykazie z 2014 r. przedstawiono, iż w ponad połowie krajów wprowadzono ukierunkowane działania, nawet jeśli w niektórych przypadkach ograniczały się one do pojedynczych projektów. Nisko wykwalifikowani dorośli często stanowią jedną z grup docelowych i takie ukierunkowane podejście może być pomocne w zwiększeniu poziomu ich uczestnictwa (czynniki inne niż te związane z polityką również powinny zostać uwzględnione), jednak może ono pozostawać jedynie na poziomie deklaracji. Na przykład w Rumunii, gdzie grupy defaworyzowane traktowane są priorytetowo w ustawodawstwie, wydaje się, że wysoko wykwalifikowani dorośli słuchacze stanowią największą grupę wnioskodawców, choć trudno jest znaleźć na to dowody, ponieważ dane nt. uczestnictwa nie zostały rozbite na grupy.

Rysunek 4.8: Zbieranie danych nt. walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego (WUPN), 2013/14

Objaśnienia

Wszystkie kraje oznaczone na czerwono (jasnoczerwono i czerwono) generują dane nt WUPN. Natomiast Rysunek nie odzwierciedla tego, w jakim zakresie zbierane są dane w poszczególnych krajach; różne poziomy administracyjne/ organizacje mogą być zaangażowane (władze krajowe/regionalne, dostawcy usług edukacyjnych, sektory produkcji).

Informacje nt. podziału danych wg charakterystyki użytkowników zostały zebrane przez Eurydice, podczas gdy informacje nt. głównych grup użytkowników zostały pobrane z Europejskiego wykazu w zakresie WUPN z 2014 r. (Komisja Europejska, Cedefop, ICF International, 2014). Informacje nt. tego, czy dane są generowane zostały skonsolidowane na podstawie obu źródeł.

Uwagi dotyczące poszczególnych krajów

Estonia: Charakterystyka użytkowników jest monitorowana przez szkoły do ich własnych celów; dlatego dane nie są dostępne publicznie. Natomiast w Estonii wprowadzany jest system informacji oświatowej (EHIS); platforma dla takich danych statystycznych jest opracowywana i będzie dostępna od roku szkolnego 2015/16.

Portugalia: Nowa sieć centrów Kwalifikacji i Szkoleń Zawodowych (CQEP) jest obecnie tworzona – jednym z jej zadań będzie ponowne wprowadzenie uznawania, walidacji i certyfikacji kompetencji. Platforma komputerowa wcześniej stosowana do rejestrowania kandydatów – Zintegrowany System Zarządzania Edukacją i Szkoleniami (SIGO) – jest czasowo niedostępna i z tego powodu brak jest odpowiednich danych.

W związku z tym, że Rysunek 4.8 koncentruje się na uczestnictwie nisko wykwalifikowanych dorosłych, nie przedstawia on ogólnego poziomu zainteresowania ani etapu rozwoju WUPN w poszczególnych krajach (patrz ustęp 4.5.1). Ponadto, choć dostępność danych może wskazywać na bardziej systematyczne podejście do WUPN, związek pomiędzy zbiorami danych a etapem rozwoju WUPN jest bardziej złożony, ponieważ w niektórych krajach, w których system WUPN jest dobrze rozwinięty, dane nie są systematycznie zbierane (np. Szwecja i Wielka Brytania).

Wnioski

W niniejszym Rozdziale opisano sposoby realizacji i rozwiązania organizacyjne, które mogą zmniejszyć istniejące ograniczenia uczestnictwa dorosłych w edukacji i szkoleniach. W większości krajów takie bariery, zidentyfikowane za pomocą danych statystycznych, obejmują ograniczenia czasowe związane z obowiązkami rodzinnymi i zawodowymi oraz czasem pracy, a także z niespełnianiem wymogów wstępu (np. kwalifikacji wymaganych do przyjęcia). Trudności pogodzenia nauki z godzinami pracy rosną wraz z poziomem wykształcenia dorosłych, natomiast ograniczenia czasowe wynikające z obowiązków rodzinnych tak samo dotyczą wszystkich dorosłych.

Uznaje się, że uczenie się na odległość zapewnia więcej elastyczności słuchaczom, szczególnie dzięki zmniejszeniu ograniczeń związanych z czasem. Analiza publicznie dotowanych programów uczenia się na odległość dla dorosłych w całej Europie wykazuje, że w mniejszości są kraje realizujące różnorodne i zinstytucjonalizowane usługi. Natomiast w niektórych krajach oferowane są programy uczenia się na odległość zakrojone na dużą skalę i liczba ich uczestników potwierdza ich znaczenie dla dorosłych słuchaczy. Co się tyczy usług dla nisko wykwalifikowanych dorosłych, warto odnotować przypadek Irlandii, gdzie uczenie się na odległość jest promowane przez *National Adult Literacy Agency* (NALA), dzięki czemu zapewniono kursy skierowane do osób mających trudności z czytaniem i pisaniem oraz podstawowymi umiejętnościami. Otwarte portale zapewniające nieodpłatne kursy kształcenia online są dostępne w wielu krajach. Przykład *Aula Mentor* w Hiszpanii jest o tyle interesujący, że stanowi połączenie wirtualnego środowiska uczenia się z infrastrukturą obejmującą fizyczne sale do nauki, w których znajdują się komputery, a zajęcia prowadzą nauczyciele. Natomiast należy zauważyć, że dane statystyczne nt. odsetka dorosłych słuchaczy kursów uczenia się na odległość nie wykazują jednoznacznego związku pomiędzy poziomem zróżnicowania oferty i instytucjonalizacji uczenia się na odległość a poziomem zainteresowania tymi usługami. Tylko w kilku krajach poziom uczestnictwa jest monitorowany i zbierane są szczegółowe dane nt. uczestników, dlatego tak trudno jest dokonać ewaluacji poziomu uczestnictwa poszczególnych grup, takich jak nisko wykwalifikowani dorośli.

Wykazano, że oferta modułowych programów kształcenia dorosłych i kwalifikacje oparte na punktach zaliczeniowych mogą być czynnikami motywującymi dorosłych słuchaczy, dzięki zapewnieniu indywidualizacji kształcenia i skróceniu ścieżek uczenia się. Obecnie w większości krajów europejskich dostępna jest pewna liczba programów modułowych dla dorosłych. Choć modularyzacja nie jest nowym zjawiskiem w niektórych krajach, to wiele innych poczyniło ostatnio postępy w zakresie jej wprowadzania.

W zaleceniach odnoszących się do tworzenia polityki promowane jest zwiększenie oferty kwalifikacji opartych na punktach zaliczeniowych, co umożliwi słuchaczom naukę w wybranym przez nich tempie. Choć wiele wysiłków podejmuje się w tej dziedzinie, na przykład w ramach wdrażania ECVET, dostępnych jest niewiele informacji nt. uczestnictwa dorosłych w programach opartych na punktach zaliczeniowych. Ogólnie, w około połowie krajów europejskich dostępnych jest przynajmniej kilka programów lub kwalifikacji opartych na punktach zaliczeniowych skierowanych do dorosłych słuchaczy. W dwóch systemach edukacji (w Finlandii i Wielkiej Brytanii (Szkocja)) punkty zaliczeniowe są stosowane w odniesieniu do niemal wszystkich kwalifikacji. Niestety na niższych poziomach edukacji dostępna jest mniejsza liczba kwalifikacji opartych na punktach zaliczeniowych i niemal żadna z nich nie dotyczy podstawowych umiejętności. W rezultacie nisko wykwalifikowani dorośli mają najmniej możliwości odniesienia korzyści z tego typu wsparcia.

Ścieżki uczenia się dorosłych, a szczególnie nisko wykwalifikowanych osób, na ogół są złożone z kilku etapów, zatem analizę skoncentrowano również na wymogach dot. progresji z kształcenia średniego I stopnia do II stopnia oraz z kształcenia średniego do szkolnictwa wyższego. Ogólnie rzecz biorąc, w porównaniu do krajów Europy zachodniej i północnej, w krajach Europy wschodniej i południowo-wschodniej dostępnych jest mniej opcji dla przechodzenia dorosłych z kształcenia średniego I stopnia do II stopnia. Na ogół programy ogólnego kształcenia średniego II stopnia częściej obejmują wymóg ukończenia kształcenia średniego I stopnia niż ma to miejsce w przypadku programów kształcenia zawodowego na tym samym poziomie.

Podobny podział pomiędzy krajami istnieje w odniesieniu do ścieżek dostępu do szkolnictwa wyższego. Podczas gdy w krajach Europy środkowej i wschodniej, aby zostać przyjętym do szkoły wyższej, na ogół wymagane jest ukończenie kształcenia średniego II stopnia, w krajach Europy

zachodniej i północnej można zauważyć większą elastyczność w tym zakresie. Tutaj dane statystyczne umożliwiają przeprowadzenie przeglądu rozwiązań instytucjonalnych w odniesieniu do odsetka studentów przyjmowanych na studia za pośrednictwem alternatywnych ścieżek. Dane te pokazują, że tam, gdzie alternatywne rozwiązania są dostępne, poziom korzystania z nich jest zróżnicowany, co wskazuje na potrzebę dalszych badań w celu poznania przyczyn takiego stanu rzeczy, na przykład poprzez zbadanie polityk rekrutacyjnych poszczególnych uczelni.

Ostatnie rozwiązanie mające na celu zwiększenie elastyczności systemu edukacji omówione w niniejszym Rozdziale – walidacja uczenia się pozaformalnego i nieformalnego – koncentruje się na wzmocnieniu pozycji nisko wykwalifikowanych słuchaczy i zwiększeniu ich motywacji do uczenia się przez całe życie. Najnowsza aktualizacja Europejskiego wykazu w zakresie WUPN (2014) wskazuje na znaczące postępy w pewnych obszarach związanych z WUPN, takich jak strategie, ramy prawne, związki z systemami punktów zaliczeniowych oraz, w mniejszym zakresie, poziom uczestnictwa. Natomiast nadal widoczne są wyzwania, takie jak ograniczony dostęp, niewielka świadomość i ograniczone uznawanie WUPN, brak zrównoważonych źródeł finansowania i niedoskonały system zbierania danych. Ponadto tylko w mniejszości krajów priorytetowo traktowane są grupy defaworyzowane (w tym nisko wykwalifikowani dorośli) i raporty krajowe z 2014 r. wykazują, że jedynie w kilku krajach (mniej niż dziesięciu) nisko wykwalifikowani dorośli znajdują się wśród głównych grup użytkowników WUPN. Oczywiście jest, że należy usprawnić zbieranie danych, aby zapewnić lepszą analizę stosowania WUPN. W ramach danych zbieranych przez Eurydice znaleziono tylko jeden przykład monitorowania danych nt. odsetka kwalifikacji przyznanych z zastosowaniem WUPN (Norwegia) i zidentyfikowano tylko kilka innych krajów, w których zbierane są dane nt. WUPN, dane które umożliwiają przeprowadzenie analizy profili użytkowników. W większości krajów nadal brakuje danych statystycznych nt. zakresu WUPN i tylko w kilku krajach planowane jest przeprowadzenie ewaluacji. Dlatego trudno jest stwierdzić, czy jedna z głównych grup docelowych – nisko wykwalifikowani dorośli – może odnieść pełne korzyści z systemu.

Ogólnie monitoring i ewaluacja to najważniejsze słabe punkty rozwiązań mających na celu zwiększenie elastyczności kształcenia dorosłych, tj. uczenia się na odległość, modułowych programów i kwalifikacji opartych na punktach zaliczeniowych, progresji i WUPN. Przy braku rzetelnych i systematycznie zbieranych danych nt. poziomu uczestnictwa nisko wykwalifikowanych dorosłych, trudno jest wyciągnąć wnioski dotyczące tego, czy edukacja dorosłych spełnia określone potrzeby tej grupy.

ROZDZIAŁ 5: DOCIERANIE DO POTENCJALNYCH SŁUCHACZY I PORADNICTWO

W wielu niedawno opublikowanych dokumentach europejskich określających politykę podkreślono znaczenie docierania do potencjalnych słuchaczy i poradnictwa. W 2008 r. w Rezolucji Rady w sprawie lepszego uwzględniania poradnictwa przez całe życie w strategiach uczenia się przez całe życie ⁽¹⁾ podkreślono potrzebę zapewnienia bardziej dostępnych usług poradnictwa przez całe życie i zwrócono uwagę na zwiększenie dostępu do usług dla najsilniej defaworyzowanych grup. Ponadto wezwano państwa członkowskie do promowania umiejętności całościowego kierowania karierą i zapewnienia jakości w zakresie poradnictwa. W Rezolucji Rady w sprawie odnowionej europejskiej agendy w zakresie uczenia się przez całe życie ⁽²⁾ wezwano do zwiększenia uczestnictwa nisko wykwalifikowanych i defaworyzowanych dorosłych, oraz zaproponowano skoncentrowanie się na rozwijaniu ich podstawowych umiejętności, na przykład z wykorzystaniem poradnictwa, walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego (WUPN) i zapewnieniem dostępu do inicjatyw edukacji drugiej szansy. W Rezolucji również wzywa się do zwiększenia świadomości wśród dorosłych tego, że uczenie się stanowi działanie całościowe, które powinno być realizowane w regularnych odstępach czasu na różnych etapach życia, a szczególnie w czasie bezrobocia lub zmiany zawodu. Ponadto jednym z priorytetów Komunikatu Komisji „Nowe podejście do edukacji: Inwestowanie w umiejętności na rzecz lepszych wyników społeczno-gospodarczych” (Komisja Europejska, 2012b) jest zmniejszenie liczby nisko wykwalifikowanych dorosłych za pomocą różnych środków, takich jak tworzenie punktów dostępu („świadczenie usług w jednym miejscu”), w których zintegrowane są różne usługi, takie jak WUPN i poradnictwo zawodowe, i w których możliwe jest zapewnienie oferty ścieżek uczenia się dostosowanych do indywidualnych potrzeb.

Na podstawie powyższych priorytetów politycznych, w niniejszym Rozdziale zbadano działania takie, jak docieranie do potencjalnych słuchaczy i poradnictwo dla dorosłych słuchaczy. Na wstępie przedstawiono analizę docierania do potencjalnych słuchaczy w całej Europie. Następnie omówiono poradnictwo, ze zwróceniem szczególnej uwagi na publicznie dotowane usługi zapewniane poza publicznymi służbami zatrudnienia (PSZ). Przedstawiono również narzędzia umożliwiające zainteresowanym samodzielne poszukiwania i wybory, szczególnie główne elektroniczne bazy danych zawierające informacje nt. możliwości uczenia się dla dorosłych. W ostatnim ustępie omówiono świadczenie usług w jednym miejscu, tj. integrację różnych usług uczenia się przez całe życie, dostosowanych do potrzeb poszczególnych uczących się.

5.1. Promowanie kształcenia dorosłych poprzez podnoszenie świadomości i docieranie do potencjalnych słuchaczy

Kiedy mowa jest o uświadamianiu dorosłym korzyści związanych z uczeniem się przez całe życie, dwa terminy: podnoszenie świadomości i docieranie do potencjalnych słuchaczy, są często stosowane zamiennie. Ogólnie, zarówno podnoszenie świadomości, jak i docieranie do potencjalnych słuchaczy można rozumieć jako działania mające na celu promowanie uczenia się wśród dorosłych i zwiększenie korzystania przez nich z usług dostępnych w sektorze edukacji i szkoleń dorosłych. Natomiast różne źródła podają różne definicje tych terminów. Na przykład, termin podnoszenie świadomości jest czasem postrzegany z szerszej perspektywy jako działania mające na celu uświadomienie wszystkim, tj. uczącym się oraz dostawcom usług i osobom odpowiedzialnym za tworzenie polityki, korzyści wynikających z edukacji i szkoleń dorosłych. Takie podejście zastosowano w niedawno opublikowanym przewodniku promującym strategię na rzecz zwiększania uczestnictwa i budowaniu świadomości w zakresie uczenia się dorosłych (Komisja Europejska, 2012c). Co się tyczy terminu docieranie do potencjalnych słuchaczy, wiele źródeł stosuje definicję Warda (Ward, 1986 cytowany w McGivney, 2001):

Proces, w ramach którego nawiązywany jest kontakt w środowisku pozainstytucjonalnym z osobami, które nie skorzystałyby z edukacji dorosłych, które biorą udział w spotkaniu i później we wspólnym planowaniu i kontrolowaniu, jak również w programach i kursach odpowiednich do ich sytuacji i potrzeb (ibid, str. 17-18, tłumaczenie własne).

Glosariusz niedawno opracowany przy pomocy instytucji europejskich (NRDC, 2010a) definiuje docieranie do potencjalnych słuchaczy (ang. *outreach*) jako

⁽¹⁾ Rezolucja Rady w sprawie lepszego uwzględniania poradnictwa przez całe życie w strategiach uczenia się przez całe życie, Dz.U. C 319/02, 21.11.2008.

⁽²⁾ Rezolucja Rady w sprawie odnowionej europejskiej agendy w zakresie uczenia się przez całe życie, Dz.U. C 372/1, 20.12.2011.

zakres działań realizowanych poza instytucjami kształcenia formalnego, mających na celu identyfikację osób, które nie podejmują nauki, w celu zachęcenia ich do uczestnictwa w programach edukacji i szkoleń (ibid., str. 58, tłumaczenie własne).

Według McGivney (2001) koncepcja [docierania do potencjalnych słuchaczy] jest silnie powiązana z defaworyzowaniem – czyli oznacza docieranie do osób, które mają pewne braki. Z tego powodu, angielski termin *outreach* ma pewne negatywne konotacje: „świadczanie pomocy osobom ubogim i w potrzebie; niski poziom działań zaradczych” (ibid., str. 17). Innymi słowy, działania typu *outreach* są rozumiane jako sposób na przyciągnięcie do nauki szczególnie tych osób, które mają złe doświadczenia z edukacją formalną.

Niektóre źródła przedstawiają mapowanie metod i podejść związanych z docieraniem do potencjalnych słuchaczy, co umożliwi lepsze zrozumienie koncepcji. W tym kontekście, w dokumencie określającym politykę europejską „*Basic Skills Provision for Adults: Policy and Practice Guidelines*” (GHK, 2010) podkreślono, że „aby dotrzeć do nisko wykwalifikowanych dorosłych, podstawowe znaczenie ma przekształcenie ich środowisk życia i pracy w miejsca uczenia się. [...] Skuteczne działania mające na celu docieranie do potencjalnych słuchaczy wymagają tworzenia sieci, partnerstw, pośrednictwa, zapewnienia możliwości uczenia się bliżej słuchaczy oraz czasu” (ibid., str. 12 i 20, tłumaczenie własne).

Według tego samego źródła, docieranie do potencjalnych słuchaczy może być realizowane za pomocą sieci w społeczności lokalnej, wydarzeń typu *outreach*, centrów informacji, dni otwartych, pogadank, briefingów, kampanii społecznościowych, reklam w mediach, tygodni uczenia się przez dorosłych, punktów kontaktowych w bibliotekach itd.

Opisując różne podejścia do docierania do potencjalnych słuchaczy, McGivney (2001) odnosi się do czterech różnych modeli, które obejmują „model satelicki” (tworzenie centrów realizacji programów w społecznościach lokalnych poza głównymi siedzibami), „model wędrowny” (praca w różnych organizacjach, takich jak domy kultury, szpitale, więzienia itd.), „model zewnętrzny” (rozmowa w osobami poza środowiskiem instytucjonalnym, np. na ulicy) i „model domowy” (odwiedzanie osób lub świadczenie usług kształcenia w domach). To samo źródło podkreśla rolę nowszego podejścia, obejmującego stosowanie mobilnych usług docierania do potencjalnych słuchaczy, kształcenie kompetencji w środowisku lokalnym (tj. przygotowywanie osób ze społeczności lokalnych do roli mentorów) i usługi uczenia się na odległość.

Ponadto w literaturze podkreśla się, że poza zwiększaniem uczestnictwa poprzez kontaktowanie się z przedstawicielami niedostatecznie reprezentowanych grup w ramach istniejących form usług edukacyjnych, ważnym jest kierowanie oferty do wrażliwych grup. W takich przypadkach, docieranie do potencjalnych słuchaczy odnosi się do wspólnego tworzenia nowych możliwości edukacyjnych przez przedstawicieli defaworyzowanych społeczności wraz z osobami odpowiedzialnymi za docieranie do potencjalnych słuchaczy (McGivney, 1990 i 2000). Natomiast, jak pisano w Wielkiej Brytanii po roku 2000:

finansowanie ze źródeł publicznych, które umożliwia niezbędne prace na pierwszym etapie docierania do nowych społeczności jest mało dostępne. Docieranie do potencjalnych słuchaczy – angażowanie się w życie społeczności lokalnej, zdobywanie zaufania jej przedstawicieli, słuchanie ich i przekładanie tego, co się usłyszało na konstruktywne propozycje uczenia się – to jeden z najbardziej skutecznych sposobów na docieranie do najmniej reprezentowanych grup w sektorze edukacji formalnej (McGivney, 2000 cytowany w McGivney 2006, str. 80-81, tłumaczenie własne). Natomiast, jako że działania takie wymagają zaangażowania personelu i nakładu czasu, niezmiennie nie uzyskuje się na nie dość wsparcia i zasobów (McGivney 2006, str. 81, tłumaczenie własne).

Jak przedstawiono powyżej, termin docieranie do potencjalnych słuchaczy często jest rozumiany jako docieranie na wiele różnych sposobów do nisko wykwalifikowanych lub posiadających niewielkie umiejętności dorosłych i uświadamianie im korzyści wynikających z edukacji dorosłych. Treści zawarte w niniejszym Rozdziale są zgodne z takim rozumieniem koncepcji *outreach*. Niemniej jednak stosowany jest również termin „podnoszenie świadomości”, szczególnie przy opisywaniu inicjatyw skierowanych do wszystkich przyszłych słuchaczy. Natomiast zanim zostaną omówione działania związane z podnoszeniem świadomości i docieraniem do potencjalnych słuchaczy, działania realizowane we wszystkich krajach europejskich, konieczne jest zbadanie kontekstu umożliwiającego lepsze zrozumienie ich znaczenia.

5.1.1. Dlaczego docieranie do potencjalnych słuchaczy jest ważne

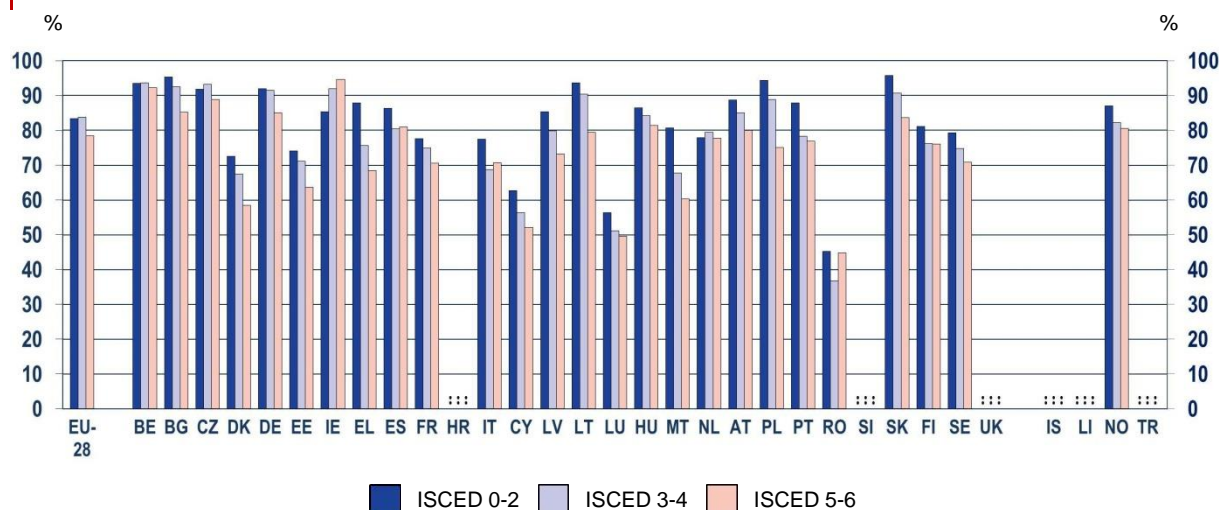
Dane z Badania dotyczącego edukacji dorosłych (ang. *Adult Education Survey* (AES)) zapewniają kontekst dla działań związanych z podnoszeniem świadomości i docieraniem do potencjalnych słuchaczy w celu zwiększenia ich uczestnictwa w uczeniu się przez całe życie. Dwa rodzaje danych są szczególnie interesujące pod tym względem. Po pierwsze, dane umożliwiające lepsze zrozumienie

powodów, dla których dorośli nie uczestniczą w uczeniu się przez całe życie i, po drugie, dane nt. zakresu, w jakim poszukiwane są informacje dot. możliwości uczenia się.

W ramach Badania AES, dorośli, którzy nie uczestniczyli w edukacji i szkoleniach w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie zostali poproszeni o podanie powodów, dla których nie brali udziału w takich działaniach. Średnio, we wszystkich krajach UE, ponad 80% respondentów w tej grupie stwierdziło, że po prostu nie chcieli uczestniczyć w edukacji lub szkoleniach. Ta odpowiedź pokazuje, że brak zainteresowania jest najczęstszą przyczyną braku uczestnictwa.

Analizując brak zainteresowania w grupach o różnym poziomie wykształcenia (Rysunek 5.1), widać niewiele różnic pomiędzy poszczególnymi grupami populacji. W niemal wszystkich krajach (z wyjątkiem Irlandii), brak zainteresowania jest bardziej widoczny wśród dorosłych z wykształceniem poniżej poziomu szkolnictwa wyższego w porównaniu do dorosłych, którzy ukończyli studia. Dane te należy interpretować wraz z danymi statystycznymi dot. uczestnictwa, które pokazują, że dorośli, którzy ukończyli studia najczęściej uczestniczą w uczeniu się przez całe życie (aby zapoznać się ze szczegółami, patrz Rozdział 1, Rysunek 1.7). Natomiast dorośli o niskim poziomie wykształcenia – szczególnie osoby, które nie ukończyły kształcenia średniego II stopnia – wydają się być grupą, która charakteryzuje się ograniczonym poziomem uczestnictwa w uczeniu się przez całe życie, i, jak wykazano na Rysunku 5.1, zainteresowanie, jakie wykazują uczestnictwem w uczeniu się przez całe życie jest nieco niższe niż w przypadku dorosłych o wyższym poziomie wykształcenia.

Rysunek 5.1: Dorośli (w wieku 25-64 lata), którzy nie uczestniczyli w edukacji i szkoleniach i wskazali, że nie byli zainteresowani uczestnictwem (%), wg poziomu wykształcenia, 2011



%	EU-28	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU
ISCED 0-2	83,4	93,5	95,3	91,8	72,6	92	74,1	85,4	87,9	86,3	77,6	:	77,5	62,7	85,3	93,6	56,3
ISCED 3-4	83,8	93,7	92,5	93,2	67,4	91,6	71,1	92	75,7	80,4	74,9	:	68,8	56,4	79,8	90,4	51,2
ISCED 5-6	78,5	92,2	85,2	88,8	58,5	85,1	63,6	94,7	68,4	81	70,6	:	70,7	52,1	73,3	79,4	49,6
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK		IS	LI	NO	TR
ISCED 0-2	86,4	80,7	77,9	88,7	94,4	87,9	45,2	:	95,7	81,1	79,3	:		:	:	87,1	:
ISCED 3-4	84,2	67,8	79,5	85	88,9	78,3	36,8	:	90,7	76,2	74,8	:		:	:	82,3	:
ISCED 5-6	81,4	60,3	77,7	80	75	76,9	44,8	:	83,7	76	70,8	:		:	80,5	:	

Źródło: Eurostat (AES). Kod danych online: *trng_aes_197* (dane pobrane w czerwcu 2014 r.).

Objaśnienia

EU-28: Dane szacunkowe.

Rysunek odnosi się tylko do dorosłych (w wieku 25-64 lata), którzy nie uczestniczyli w edukacji i szkoleniach w okresie 12 miesięcy poprzedzających badanie. Nie uwzględnia on faktu, że poziom uczestnictwa jest różny w poszczególnych krajach (aby zapoznać się ze szczegółami, patrz Rozdział 1, Rysunek 1.6).

Uwaga dotycząca kraju

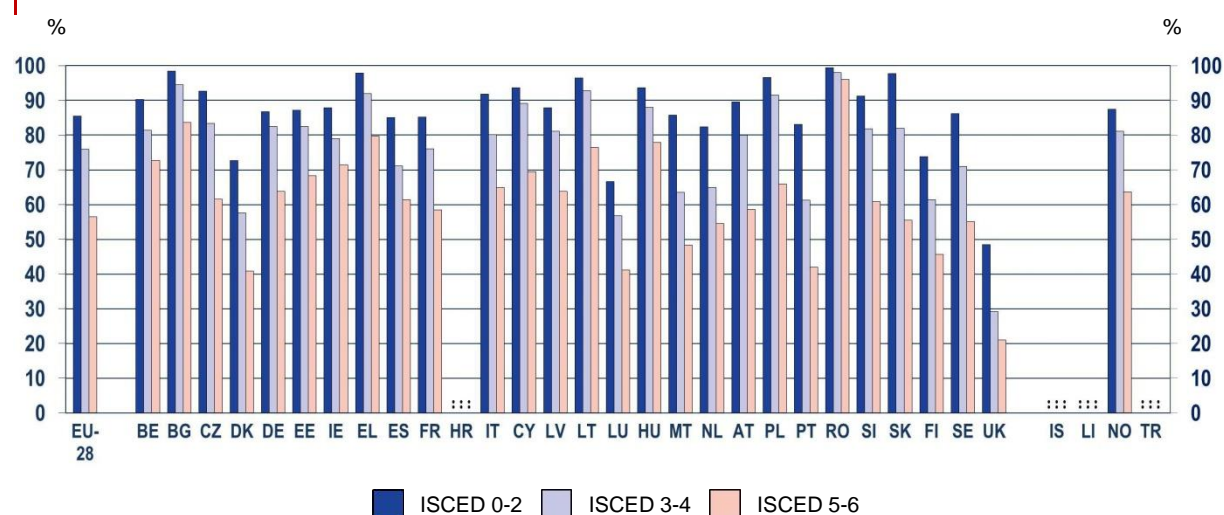
Rumunia: Niski poziom rzetelności.

Blisko powiązane z zagadnieniem zainteresowania uczestnictwem w uczeniu się przez całe życie jest pytanie, czy indywidualne osoby podejmują samodzielnie poszukiwania dostępnych możliwości uczenia się. Badanie dotyczące edukacji dorosłych (AES) obejmowało pytanie, czy respondenci (tj. osoby, które uczestniczyły oraz osoby, które nie uczestniczyły w uczeniu się przez całe życie) poszukiwali informacji nt. możliwości uczenia się w okresie 12 miesięcy poprzedzających badanie.

Badanie wykazuje, że średnio we wszystkich krajach UE, około jedna czwarta osób (27%) poszukuje informacji nt. możliwości uczenia się, podczas gdy niemal trzy czwarte (73%) nie prowadzi takich działań.

Duże różnice można zaobserwować analizując poszukiwanie informacji nt. możliwości uczenia się przez grupy o różnym poziomie wykształcenia (Rysunek 5.2). We wszystkich krajach europejskich osoby z niskim poziomem wykształcenia rzadziej poszukują informacji nt. możliwości uczenia się niż osoby z wyższym poziomem wykształcenia. Średnio we wszystkich krajach UE, około 86% dorosłych, którzy ukończyli co najwyżej kształcenie średnie I stopnia nie poszukuje informacji nt. możliwości uczenia się, podczas gdy powyższe stwierdzenie ma zastosowanie do około 76% osób, które ukończyły kształcenie średnie II stopnia i około 57% osób z wykształceniem wyższym.

Rysunek 5.2: Dorosli (w wieku 25-64 lata), którzy nie poszukiwali informacji nt. możliwości uczenia się w okresie 12 miesięcy poprzedzających badanie (%), wg poziomu wykształcenia, 2011



%	EU-28	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR			
ISCED 0-2	85,5	90,3	98,4	92,6	72,7	86,7	87,1	87,9	97,8	85,1	85,2	:	91,9	93,7	87,9	96,5	66,6																			
ISCED 3-4	75,9	81,4	94,5	83,3	57,6	82,5	82,5	79,0	91,9	71,1	76,0	:	80,1	89,1	81,2	92,8	56,8																			
ISCED 5-6	56,5	72,7	83,7	61,5	40,8	63,8	68,3	71,5	79,8	61,4	58,4	:	65,0	69,5	63,8	76,5	41,2																			
ISCED 0-2																																				
ISCED 3-4																																				
ISCED 5-6																																				

Źródło: Eurostat (AES). Dane pobrane i obliczone przez Eurostat.

Objaśnienie

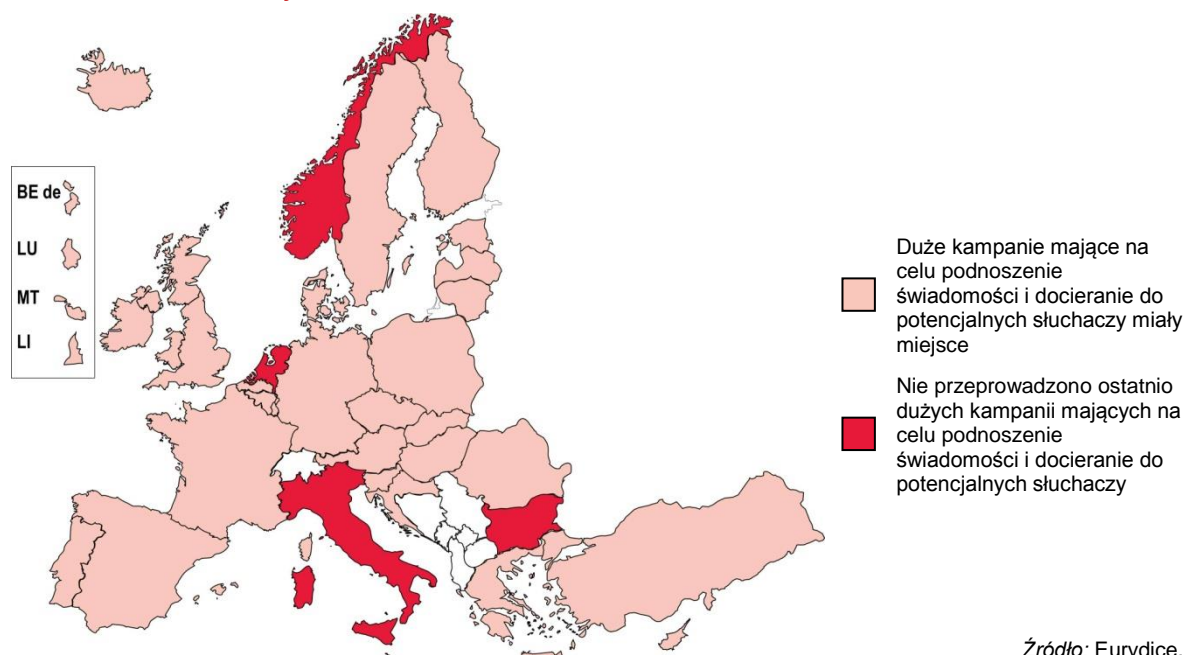
EU-28: Dane szacunkowe.

Dane nt. poszczególnych krajów pokazują, że w kilkunastu z nich (Belgia, Bułgaria, Republika Czeska, Grecja, Włochy, Cypr, Litwa, Węgry, Polska, Rumunia i Słowacja) ponad 90% nisko wykwalifikowanych osób nie poszukuje informacji nt. możliwości uczenia się. Na drugim końcu spektrum znajduje się Wielka Brytania (48%), Luksemburg (67%), Dania (73%) i Finlandia (74%), gdzie nisko wykwalifikowani dorośli wydają się być bardziej aktywni w poszukiwaniu informacji nt. możliwości uczenia się w porównaniu do innych krajów europejskich.

5.1.2. Podnoszenie świadomości i docieranie do potencjalnych słuchaczy w całej Europie

Brak zainteresowania uczeniem się przez całe życie (Rysunek 5.1) i ograniczone samodzielne poszukiwania możliwości uczenia się (Rysunek 5.2) wskazują na potrzebę skierowania działań do osób dorosłych i uświadomienie im istnienia oferty uczenia się lub umożliwienie im nawiązania współpracy w tworzeniu usług kształcenia dostosowanych do ich indywidualnych potrzeb. W ramach zbierania danych przez Eurydice, zwrócono się do poszczególnych krajów z prośbą o wymienienie do trzech najważniejszych dotowanych ze źródeł publicznych działań, mających na celu podniesienie poziomu świadomości nt. edukacji i szkoleń dorosłych, które były realizowane w okresie ubiegłych pięciu lat, tj. w latach 2009-2014. Zbierane dane obejmowały działania skierowane do wszystkich dorosłych oraz do określonych grup. Jak wykazano na Rysunku 5.3, takie działania były realizowane w niemal wszystkich krajach.

Rysunek 5.3: Kampanie mające na celu podnoszenie świadomości i docieranie do potencjalnych słuchaczy, skierowane do osób dorosłych, 2009-2014



Podnoszenie świadomości i docieranie do potencjalnych słuchaczy przybiera wiele różnych form i stosowane są różne podejścia, od ogólnokrajowych kampanii promujących uczenie się przez dorosłych do konkretnych inicjatyw skierowanych do dorosłych o niskim poziomie podstawowych umiejętności lub nisko wykwalifikowanych osób. Potrzebne jest osobne badanie w celu przeprowadzenia mapowania działań w tej dziedzinie, jednak w kolejnych punktach przedstawiono przeprowadzone działania i przykłady dobrych praktyk.

Ogólne kampanie mające na celu podnoszenie świadomości

Wśród głównych działań skierowanych do wszystkich dorosłych, w kilku krajach przeprowadzono duże jednorazowe wydarzenia lub kampanie, które były realizowane przez określony czas. Na przykład w 2011 r. w Republice Czeskiej przeprowadzono kampanię pod hasłem „Poszerz horyzonty”, która miała na celu promocję edukacji dorosłych z zastosowaniem przekazu telewizyjnego, radiowego, prasowego

i banerów jako głównych kanałów komunikacji. W Estonii przeprowadzono podobny projekt w latach 2008-2012, gdzie stowarzyszenie edukatorów dorosłych (ANDRAS) przeprowadziło program pn. „Popularyzacja edukacji dorosłych” obejmujący serię programów telewizyjnych, publikację kilku wydań magazynu i audycje radiowe. Ponadto od stycznia 2014 r. w Wielkiej Brytanii (w Irlandii Północnej) prowadzona jest kampania reklamowa „Umiejętności na rzecz sukcesu”, podczas której przedstawiane są programy, inicjatywy i opcje dostępne w ramach uczenia się przez całe życie. W kampanii wykorzystano wiele platform medialnych, w tym telewizję, radio, outdoor i media cyfrowe.

Poza kampaniami projektowymi o ograniczonym czasie realizacji, w wielu krajach regularnie organizowane są wydarzenia mające na celu podnoszenie świadomości. Najczęściej spotykanym przykładem działań są „tygodnie edukacji dorosłych (lub uczenia się przez całe życie)”. Takie wydarzenia są organizowane w Republice Czeskiej, Danii, Estonii, Chorwacji, Finlandii, Słowenii i Wielkiej Brytanii. W niektórych krajach działania takie są realizowane od wielu lat. Na przykład w Wielkiej Brytanii (Anglia), pierwszy Tydzień Dorosłych Słuchaczy miał miejsce w 1991 r. i od tego czasu jest organizowany przez NIACE (*the National Institute of Adult Continuing Education*) w Anglii i Walii. W Słowenii podobne wydarzenia są organizowane od 1996 r. a w Estonii i Finlandii od 1998 r. Co ciekawe, w Słowenii wydarzenia związane z Tygodniem Uczenia się przez Całe Życie zostały rozszerzone o „Paradę uczenia się – Dni społeczności uczących się”. Działania te, realizowane podczas Tygodnia Uczenia się przez Całe Życie, mają charakter lokalny i są realizowane przez wielu partnerów, co oznacza, że zazwyczaj angażują one do 30 partnerów pod kierownictwem lokalnego centrum edukacji dorosłych. W Finlandii również doroczny Tydzień Uczenia się przez Całe Życie i Poradnictwa jest organizowany przy współpracy wielu partnerów. Tam również wydarzenie angażuje kilkanaście organów na poziomie centralnym, w tym władze oświatowe, przedstawiciele przedsiębiorstw i partnerów społecznych. Podczas gdy każda kampania ma inny temat przewodni i inny sposób realizacji, zawsze obejmują one działania promocyjne realizowane w całym kraju. Warto odnotować, że „tygodnie edukacji dorosłych” czasem koncentrują się na konkretnych zagadnieniach i dlatego są skierowane do konkretnych odbiorców, a nie całej populacji. Takie działania miały miejsce w Danii, gdzie Tygodnie Dorosłych Słuchaczy w 2013 i 2014 r. koncentrowały się na programach dla dorosłych o niskim poziomie podstawowych umiejętności.

Poza „tygodniami edukacji dorosłych (lub uczenia się przez całe życie)”, regularnie organizowane są inne duże inicjatywy mające na celu podnoszenie świadomości. Na przykład Słoweński Instytut Edukacji Dorosłych (SIAE) organizuje coroczne wydarzenia pn. „Nagrody na rzecz promocji uczenia się dorosłych i wiedzy”, które promują osoby, grupy lub instytucje, które odniosły świetne rezultaty w zakresie uczenia się przez całe życie. W latach 1997-2013, Instytut przyznał blisko 200 nagród. Ponadto od 2007 r. SIAE kieruje kolejną inicjatywą pn. „Wzory przyciągają”, która stosuje tę samą zasadę promocji uczenia się przez całe życie poprzez przedstawianie wzorów do naśladowania.

Kampanie świadomościowe mogą również koncentrować się na określonych segmentach sektora edukacji i szkoleń dorosłych. Takie działania mogą być prowadzone po tym, jak władze centralne wprowadzą nowy typ usług uczenia się przez całe życie. Taka kampania była realizowana w Polsce, gdzie w latach 2011-2012 władze centralne przedstawiały nowe kursy szkoleniowe utworzone w ramach reformy systemu kształcenia i szkolenia zawodowego. Podobna inicjatywa została przeprowadzona w Hiszpanii, gdzie ogólnokrajowa kampania koncentrowała się na promocji nowych możliwości zdobycia doświadczenia zawodowego uznawanego w całym kraju. Poza nowo utworzonymi programami, kampanie koncentrujące się na określonych segmentach edukacji dorosłych mogą również podnosić świadomość istnienia usług realizowanych od wielu lat. Na przykład w Szwecji, władze centralne wspierają coroczne wydarzenie pn. „Dzień średnich szkół ludowych”, podczas którego można odwiedzić średnie szkoły ludowe i uzyskać informacje nt. organizowanego przez nie kształcenia. W regionie Brukseli w Belgii przeprowadzono jednorazową kampanię, mającą na celu promocję usług sektorowych realizowanych od wielu lat. Kampania została przeprowadzona w 2014 r. z okazji dwudziestej rocznicy działalności instytucji *Bruxelles Formation*, która realizuje szkolenia na potrzeby rynku pracy. W kampanii wykorzystano takie media, jak TV, radio, Internet i media społecznościowe.

Kampanie koncentrujące się na określonych umiejętnościach, grupach populacji i interesariuszach

Niektóre kampanie koncentrują się na określonych umiejętnościach, grupach populacji lub interesariuszach.

Spośród kampanii skierowanych na określone umiejętności, w 2013 r. w Luksemburgu przeprowadzono krajową kampanię skierowaną na podstawowe umiejętności, czyli umiejętność czytania, pisania i liczenia oraz umiejętności w zakresie TIK. Kampania obejmowała dystrybucję pocztówek, uruchomienie bezpłatnego numeru, na który można zadzwonić, aby uzyskać poradę i informację nt. oferowanych kursów oraz uruchomienie strony internetowej zawierającej informacje tekstowe, wizualne i audio.

W kilku krajach podjęto inicjatywy koncentrujące się na umiejętności czytania i pisania (są to np. Wspólnota Francuska i Flamandzka w Belgii, Niemcy, Irlandia, Francja, Chorwacja, Austria i Turcja). We Wspólnocie Flamandzkiej w Belgii co roku organizowany jest „tydzień umiejętności czytania i pisania” oraz, w 2014 r., uruchomiono platformę TIK „Rozwijanie umiejętności czytania i pisania”, która zapewnia wyczerpujące informacje lub pomoc w zakresie umiejętności czytania i pisania. W Austrii również realizowane są działania skierowane do osób mających trudności z czytaniem i pisanem. Działania takie obejmują plakaty wywieszane w miejscach publicznych i reklamy w prasie lokalnej lub regionalnej, które mają na celu zmotywowanie osób mających trudności z czytaniem i pisanem do wizyty w instytucji edukacyjnej i uzyskanie porad na temat tego, jak można zaradzić tej sytuacji. Od 2004 r. w Wielkiej Brytanii (Szkocja) realizowana jest krajowa kampania (*The Big Plus*), mająca na celu zachęcenie dorosłych do rozwoju umiejętności czytania, pisania i liczenia. W ramach kampanii działa strona internetowa, prowadzone są działania reklamowe i telefon zaufania. W 2012 r. w Niemczech uruchomiono kampanię, w ramach której informuje się nt. analfabetyzmu funkcjonalnego. We Francji premier ogłosił walkę z analfabetyzmem priorytetem krajowym (*Grande cause nationale*) w 2013 r. Przeprowadzone działania obejmowały kampanię medialną (radio, prasa i telewizja), mającą na celu podniesienie świadomości i zmobilizowanie różnych interesariuszy. W Irlandii działania związane z umiejętnością czytania i pisania obejmowały kampanie telewizyjne i reklamowe mające na celu podniesienie poziomu świadomości istnienia usług kształcenia umiejętności czytania i pisania dla dorosłych oraz nt. zagadnienia analfabetyzmu wśród dorosłych. Większość z tych działań została opracowana przez organ centralny odpowiedzialny za umiejętności czytania i pisania wśród dorosłych (*the National Adult Literacy Agency – NALA*).

Z kampaniami na rzecz umiejętności czytania i pisania blisko powiązane są inicjatywy koncentrujące się na nauce lokalnego języka przez imigrantów. W kontekście takich inicjatyw, w 2014 r. Wspólnota Flamandzka w Belgii przeprowadziła kampanię promującą naukę języka flamandzkiego w ramach uczenia się nieformalnego.

Realizowane są również kampanie koncentrujące się na umiejętnościach w zakresie TIK. Na przykład Wspólnota Flamandzka w Belgii organizuje coroczny tydzień cyfrowy. Wydarzenie, które jest szeroko promowane w mediach, umożliwia dorosłym uczestnictwo w różnych nieodpłatnych lokalnych działaniach związanych z uczeniem się, takich jak nauka obsługi urządzeń cyfrowych, korzystania z oprogramowania i Internetu. Ponadto w 2014 r. przeprowadzono kampanię skierowaną na korzystanie z Internetu przez starsze osoby. Na Węgrzech i w Wielkiej Brytanii przeprowadzono również kampanie mające na celu zwiększenie umiejętności cyfrowych w populacji dorosłych. Co ciekawe, w obu przypadkach metodologia obejmowała podejście polegające na rozwoju umiejętności mieszkańców społeczności lokalnej i szkolenia ich na mentorów. W Wielkiej Brytanii w ramach kampanii zachęcano osoby o wysokim poziomie kompetencji cyfrowych do wspierania rodziny, przyjaciół, kolegów z pracy, klientów lub inne osoby w społeczności lokalnej do rozwijania podstawowych umiejętności online. Na Węgrzech, w ramach projektu finansowanego przez UE, utworzono sieć 800 mentorów odpowiedzialnych za rekrutację i motywowanie osób do zapisywania się na kursy nauki umiejętności w zakresie TIK i języków obcych finansowane z funduszy europejskich. Od grudnia 2012 do stycznia 2014, około 100 000 osób rozpoczęło naukę na kursach realizowanych w ramach projektu.

Przechodząc od inicjatyw typu *outreach* skierowanych na „podstawowe umiejętności” do działań skierowanych na docieranie do innych grup odbiorców, w Islandii od 2004 r. realizowana jest krajowa kampania skierowana do nisko wykwalifikowanych osób. Kampania ta ma na celu kierowanie takich osób do korzystania z różnych rodzajów dostępnych ofert (tj. z programów kształcenia oraz walidacji wcześniejszego uczenia się), dzięki czemu osoby nisko wykwalifikowane mogą podnieść swoje kwalifikacje.

Ponadto w kilku krajach przeprowadzono działania skierowane do bezrobotnych, celem zwiększenia ich świadomości nt. dostępnych możliwości uczenia się. Na przykład w 2013 r. w regionie Brukseli w Belgii przeprowadzono kampanię multimedialną skierowaną do młodych bezrobotnych, w celu zwiększenia ich motywacji do uczestnictwa w programach edukacji lub szkoleń. Kampania obejmowała przekazy informacyjne na środkach transportu publicznego oraz masową dystrybucję ulotek.

Poza uczącymi się, odbiorcami ukierunkowanych działań mogą być inni interesariusze. Interesujący przykład w tym zakresie można znaleźć w Belgii, gdzie w 2013 r. instytucja *Bruxelles Formation*, która koncentruje się na edukacji i szkoleniach bezrobotnych poszukujących pracy, przeprowadziła kampanię w mediach i outdoor, w której zachęcała pracodawców do zatrudniania osób, które ukończyły realizowane przez nią programy kształcenia.

Mierzenie skuteczności działań skierowanych na podnoszenie świadomości i docieranie do potencjalnych słuchaczy

Mierzenie skuteczności działań skierowanych na podnoszenie świadomości i docieranie do potencjalnych słuchaczy jest trudnym zadaniem. Jak określono w dokumencie określającym politykę europejską pt. „*Basic Skills Provision for Adults: Policy and Practice Guidelines*” (GHK, 2010), „ewaluacja działań skierowanych na docieranie do potencjalnych słuchaczy wychodzi poza wskaźniki ilościowe i obejmuje zrozumienie tego, że działania takie wymagają czasu, ich rezultaty mogą być widoczne po pewnym czasie i że przede wszystkim mają charakter procesu” (ibid., str. 20, tłumaczenie własne). W ramach zbierania danych przez Eurydice, większość krajów poinformowała, że nie prowadzą one ewaluacji wpływu działań skierowanych na podnoszenie świadomości i docieranie do potencjalnych słuchaczy na uczestnictwo określonych grup populacji w edukacji i szkoleniach.

W kilku krajach przeprowadzono ewaluacje. W Portugalii, pomimo kampanii, która towarzyszyła inicjatywie „Nowe możliwości” (aby zapoznać się ze szczegółami tej inicjatywy, patrz EACEA/Eurydice 2011a, str. 28-29), najbardziej wrażliwe grupy, szczególnie osoby bez żadnych kwalifikacji i starsi pracownicy, nie skorzystały w pełni z możliwości, jakie zapewniał program.

W kilku innych krajach lub regionach również przeprowadzono ewaluacje, jednak nie obejmowały one badania wpływu na określone grupy populacji. Na przykład w regionie Brukseli w Belgii, instytucja *Bruxelles Formation*, która wcześniej przeprowadziła różne kampanie mające na celu podnoszenie świadomości i docieranie do potencjalnych słuchaczy (aby zapoznać się ze szczegółami, patrz powyżej), zaobserwowała wzrost liczby osób odwiedzających jej stronę internetową oraz wzrost liczby osób zapisujących się na szkolenia. W związku z tym, że instytucja ta koncentruje się na realizacji programów zorientowanych na potrzeby rynku pracy, większość z jej klientów to osoby bezrobotne. W Polsce również odnotowano pozytywny wpływ kampanii z 2012 r. promującej reformę polskiego systemu kształcenia zawodowego i ustawicznego (aby zapoznać się ze szczegółami, patrz powyżej). Dzięki kampanii pierwsi uczestnicy zgłosili się na nowe kursy i szkolenia w ramach ustawicznego kształcenia i szkolenia zawodowego (CVET).

Malta i Islandia nie podały wyników ewaluacji, lecz poinformowały, że władze centralne zbierają dane, które mogłyby umożliwić przeprowadzenie oceny wpływu. Na przykład na Malcie Dyrekcja ds. uczenia się przez całe życie prowadzi badania skierowane do uczestników realizowanych przez nią programów. Badanie obejmuje pytania nt. tego, w jaki sposób dowiedzieli się oni o działaniu edukacyjnym, w którym wzięli udział. Natomiast dane te nie są wykorzystywane do badania możliwych związków pomiędzy uczestnictwem w programie a inicjatywami związanymi z docieraniem do potencjalnych słuchaczy.

Prowadzone są również regularnie bardziej ogólne ewaluacje, które zazwyczaj odnoszą się do podnoszenia świadomości lub docierania do potencjalnych słuchaczy. Na przykład we Wspólnocie Flamandzkiej w Belgii, każda z dorocznych kampanii opisanych powyżej podlega ewaluacji, co umożliwi dalsze usprawnienia kolejnych wydarzeń. Podobnie w Słowenii, każdy „tydzień uczenia się przez całe życie” (aby zapoznać się ze szczegółami, patrz powyżej) jest poddawany ewaluacji w celu podniesienia jakości przyszłych wydarzeń.

5.2. Zwiększanie uczestnictwa dorosłych w uczeniu się przez całe życie poprzez zapewnienie łatwo dostępnego i kompleksowego poradnictwa oraz narzędzi umożliwiających samodzielne wybory

Poza docieraniem do potencjalnych słuchaczy, poradnictwo może również odgrywać ważną rolę w zachęcaniu dorosłych do uczestnictwa w edukacji i szkoleniach. Szczególnie może ułatwiać proces ustalania celów uczenia się i progresji lub znajdowanie odpowiednich opcji edukacyjnych i szkoleniowych, a także mapowanie ścieżki wiodącej do osiągnięcia ustalonych celów. Ponadto „skuteczne usługi informacyjne i doradcze mogą być pomocne w tworzeniu dostępnych środowisk uczenia się, we wspieraniu uczenia się w każdym wieku i w wielu różnych otoczeniach, oraz w umożliwieniu obywatelom zarządzania nauką i pracą” (OECD 2010, str. 86, tłumaczenie własne).

W glosariuszu opracowanym przez Europejską Sieć na Rzecz Rozwoju Polityk w Zakresie Poradnictwa przez Całe Życie (*ang. European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN)*)⁽³⁾ zdefiniowano poradnictwo jako pomoc jednostkom w podejmowaniu wyborów w zakresie edukacji, szkoleń i zatrudnienia. Poradnictwo może obejmować wiele usług realizowanych na wiele różnych sposobów. Obecnie tradycyjne usługi poradnictwa świadczone indywidualnie często posiłkują się technologią. Jest to zgodne z koncepcją e-poradnictwa, poradnictwa online, poradnictwa internetowego lub telefonicznego. Niektóre z tych usług mogą obejmować narzędzia samooceny, które uzupełniają usługi świadczone w ramach bezpośredniego kontaktu z doradcą. Wiadomości e-mail, webchaty, smsy i media społecznościowe mogą również być uwzględnione w procesie poradnictwa. Natomiast, jak podkreślono w badaniu przeprowadzonym niedawno przez Cedefop, „pomimo łatwego dostępu i nadmiaru informacji, klienci czasem potrzebują profesjonalnego wsparcia, aby poprawnie zrozumieć i zinterpretować dostępne informacje” (Cedefop 2011, str. 61). Innymi słowy, podczas gdy narzędzia umożliwiające samodzielne wybory mogą odgrywać ważną rolę w świadczeniu usług poradnictwa, niekoniecznie są one właściwą opcją dla każdego i powinny im towarzyszyć bardziej usystematyzowane kontakty indywidualne pomiędzy klientem a specjalistą ds. poradnictwa (*ibid.*).

W niniejszym ustępie opisano usługi poradnictwa dostępne dla dorosłych słuchaczy. W pierwszym podpunkcie przedstawiono kontekstowe dane statystyczne dot. korzystania z usług poradnictwa przez obywateli Europy. W drugim podpunkcie opisano dotowane ze środków publicznych usługi poradnictwa dostępne w krajach europejskich i skierowane do dorosłych jako do jednej z grup docelowych. W trzecim podpunkcie przedstawiono narzędzia umożliwiające samodzielne wyszukiwanie informacji, szczególnie bazy danych, które zostały opracowane przy wsparciu ze źródeł publicznych i obejmują informacje nt. możliwości uczenia się dostępnych dla dorosłych słuchaczy.

5.2.1. Korzystanie z usług poradnictwa przez obywateli Europy

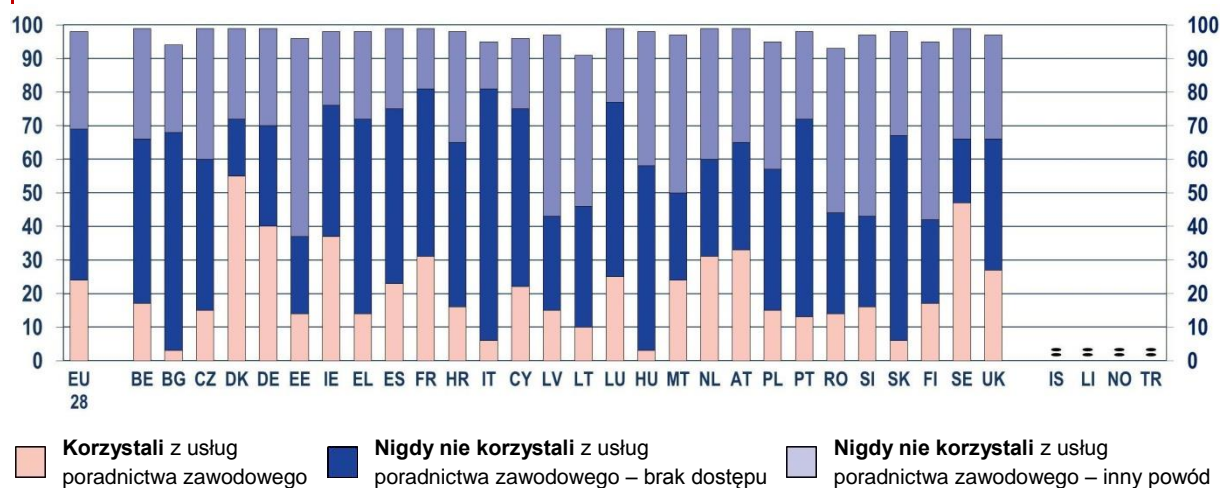
W ramach ostatnio przeprowadzonego badania Eurobarometr (Komisja Europejska, 2014b) dokonano analizy korzystania z usług poradnictwa przez obywateli Europy, szczególnie zaś z usług poradnictwa zawodowego, które zazwyczaj obejmują elementy poradnictwa w zakresie edukacji i szkoleń.

W ramach badania zapytano osoby w wieku 15 lat i starsze, czy kiedykolwiek korzystały z usług poradnictwa zawodowego (Rysunek 5.4). Średnio, w krajach UE, około jedna czwarta respondentów udzieliła pozytywnej odpowiedzi. Natomiast przy dalszej analizie odnotowano duże rozbieżności pomiędzy poszczególnymi krajami. Dania (55%), Szwecja (47%) Niemcy (40%) i Irlandia (37%) to kraje o najwyższym odsetku osób, które korzystały z usług poradnictwa zawodowego. Na drugim końcu spektrum znajdują się kraje, w których tylko niewielki odsetek osób korzystał z usług poradnictwa, na przykład Bułgaria(3%), Węgry (3%), Włochy i Słowacja (po 6%).

⁽³⁾ ELGPN to platforma na rzecz współpracy państw członkowskich UE w dziedzinie opracowywania polityki w zakresie poradnictwa w sektorze edukacji i zatrudnienia. Glosariusz (w jęz. angielskim) można pobrać na stronie: <http://www.elgpn.eu/glossary/glossary> (Dostęp 27 stycznia 2015 r.).

W badaniu pytano również o powody niekorzystania z usług poradnictwa zawodowego, takie jak brak dostępu lub inne. Dane pokazują, że brak dostępu to najczęściej podawany powód we Włoszech, Bułgarii, Słowacji, Portugalii i Grecji.

Rysunek 5.4: Korzystanie z usług poradnictwa zawodowego przez osoby w wieku 15 lat i starsze, 2014



%	EU-28	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU
Korzystali z poradnictwa zaw.	24	17	3	15	55	40	14	37	14	23	31	16	6	22	15	10	25
Nie korzystali – brak dostępu	45	49	65	45	17	30	23	39	58	52	50	49	75	53	28	36	52
Nie korzystali – inny powód	29	33	26	39	27	29	59	22	26	24	18	33	14	21	54	45	22
	EU-28	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU
Korzystali z poradnictwa zaw.	3	24	31	33	15	13	14	16	6	17	47	27		:	:	:	:
Ne korzystali – brak dostępu	55	26	29	32	42	59	30	27	61	25	19	39		:	:	:	:
Nie korzystali – inny powód	40	47	39	34	38	26	49	54	31	53	31	31		:	:	:	:

Źródło: Specjalny Eurobarometr 417 (Komisja Europejska, 2014b).

Objaśnienia

W ramach badania Eurobarometr 417 (Komisja Europejska, 2014b), zapytano respondentów (pytanie QB18): „Czy kiedykolwiek korzystał(-a) Pan(-i) z usług poradnictwa zawodowego?” Warianty odpowiedzi to: „Tak”, „Nie, nigdy nie miałem dostępu do poradnictwa zawodowego”, „Nie, inny powód”, „Nie wiem”.

Łączna liczba respondentów: 27 998.

Należy odnotować, że usługi poradnictwa zawodowego obejmują zarówno usługi świadczone przez lub w imieniu instytucji publicznych (np. szkół lub publicznych służb zatrudnienia (PSZ)) i przez organizacje prywatne, oraz że interpretacja przez respondentów koncepcji poradnictwa zawodowego może być różna w poszczególnych krajach. Ponadto dane należy interpretować z dużą dozą ostrożności, ze względu na metodologię badania i porównywalnie małą próbę w każdym kraju. W przeciwieństwie do wszystkich innych danych przedstawionych w raporcie, odpowiedzi odnoszą się do różnych wieloletnich okresów odniesienia („całe życie”), z uwzględnieniem zmieniających się możliwości i postaw w okresie 50 lat. Dlatego dane niekoniecznie odzwierciedlają bieżący poziom usług poradnictwa lub chęć dorosłych do korzystania z oferowanych usług.

Ponadto badanie zawiera informacje nt. bardziej szczegółowej charakterystyki respondentów, szczególnie wieku, poziomu wykształcenia i kategorii zawodowej. Choć wielkość badanej populacji nie pozwala na analizę danych w poszczególnych krajach, możliwe jest zbadanie uśrednionych modeli we wszystkich krajach UE.

Jeśli chodzi o wiek, dane wykazują, że młodzież i młodzi dorośli (w wieku 15-24 lata) częściej korzystają z usług poradnictwa zawodowego (36%) niż osoby w starszym wieku, a mianowicie osoby w wieku 25-39 lat (31%), 40-54 lata (27%) i 55+ (12%). Częściowo można to wyjaśnić postępującą integracją usług poradnictwa zawodowego z ofertą szkół⁽⁴⁾ i instytucji szkolnictwa wyższego.

⁽⁴⁾ Aby zapoznać się z dalszymi informacjami nt. usług poradnictwa edukacyjno-zawodowego świadczonych w szkołach, patrz Rozdział 5 w Komisja Europejska/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014.

Rzeczywiście, większość respondentów (61%) wskazywała, że korzystała z usług poradnictwa zawodowego podczas nauki w szkole. Ponadto spośród respondentów z grupy studentów, 37% stwierdziło, że korzystali z usług poradnictwa zawodowego.

Patrząc na rezultaty z perspektywy poziomu wykształcenia, widocznym jest, że więcej osób posiadających dyplom uczelni korzystało z usług poradnictwa zawodowego (33%) niż osób, które co najwyżej ukończyły szkołę średnią pierwszego stopnia (19%). Co się tyczy respondentów, którzy maksymalnie ukończyli szkołę średnią drugiego stopnia, różnice można zaobserwować pomiędzy absolwentami szkół ogólnokształcących i zawodowych (VET). W drugiej kategorii więcej osób korzystało z usług poradnictwa zawodowego (17% w pierwszej w porównaniu do 26% w drugiej kategorii).

W odniesieniu do kategorii zawodowych, osoby na kierowniczych stanowiskach częściej korzystają z usług poradnictwa zawodowego (34%) niż przedstawiciele innych kategorii zawodowych, jak na przykład pracownicy biurowi (29%), robotnicy niewykwalifikowani (27%) lub osoby samozatrudnione (19%). Z usług poradnictwa zawodowego korzystało 33% bezrobotnych respondentów i tylko 19% spośród osób prowadzących gospodarstwo domowe.

5.2.2. Poradnictwo w krajach europejskich

W ramach danych zbieranych przez Eurydice, poproszono kraje o przedstawienie informacji nt. usług poradnictwa realizowanych na dużą skalę, dotowanych ze źródeł publicznych i skierowanych do dorosłych jako do jednej z grup docelowych. Podczas zbierania danych zapytano o usługi skierowane do wszystkich dorosłych oraz o usługi skierowane do określonych grup populacji dorosłych. Ponadto poproszono władze centralne o przedstawienie sprawozdań, w jaki sposób dokonują ewaluacji wpływu tych usług na uczestnictwo określonych grup populacji dorosłych w edukacji i szkoleniach, w tym nisko wykwalifikowanych dorosłych, starszych pracowników, imigrantów i osoby bezrobotne.

Usługi poradnictwa dla dorosłych realizowane przez publiczne służby zatrudnienia

W większości krajów, główne dotowane ze źródeł publicznych usługi poradnictwa zawodowego dostępne dla dorosłych są oferowane w ramach publicznych służb zatrudnienia (PSZ) (Sultana i Watts, 2006). PSZ zwykle kojarzone są z czterema głównymi funkcjami, a mianowicie z pośrednictwem pracy, zapewnianiem informacji o rynku pracy, administrowaniem programami dostosowawczymi do rynku pracy i administrowaniem zasiłkami dla bezrobotnych (Thuy, Hansen i Price, 2001 cytowany w Sultana i Watts, 2006). Trzeci element – programy dostosowawcze do rynku pracy – obejmuje programy pomocy w poszukiwaniu zatrudnienia, szkolenia i programy edukacyjne, oraz programy tworzenia miejsc pracy. Poradnictwo, które jest realizowane w ramach pomocy w poszukiwaniu zatrudnienia, może obejmować pomoc dla indywidualnych osób (np. programy poradnictwa zawodowego i doradztwa), zajęcia grupowe (np. kluby pracy i warsztaty) oraz pomoc w samodzielny poszukiwaniu informacji (ibid.).

Podczas gdy w większości krajów PSZ teoretycznie są dostępne dla wszystkich dorosłych, w rzeczywistości świadczone przez nie usługi, w tym poradnictwo, często ograniczają się do bezrobotnych poszukujących pracy. Takie podejście ma szczególnie zastosowanie w przypadku usług bezpośrednich, świadczonych indywidualnie (Sultana i Watts, 2006). W rezultacie poradnictwo w zakresie edukacji i szkoleń zapewniane w kontekście PSZ oraz programy edukacji i szkoleń koncentrują się głównie na integracji z rynkiem pracy lub reintegracji bezrobotnych. Ponadto PSZ mogą zapewniać bardziej rozległe usługi poradnictwa określonym kategoriom bezrobotnych, na przykład długotrwale bezrobotnym, kobietom powracającym na rynek pracy, osobom niepełnosprawnym, mniejszościom etnicznym, młodzieży, której brak formalnych kwalifikacji i doświadczenia zawodowego itd. (Cedefop i Sultana, 2004).

Pomimo tego, że PSZ koncentrują się na bezrobotnych poszukujących pracy, często zapewniają narzędzia i wsparcie, z jakiego mogą korzystać inne grupy. Sprzyja temu przejście w kierunku poradnictwa online i opracowywanie narzędzi auto-poradnictwa i auto-oceny. Sultana i Watts (2006)

odnotowują znaczącą zmianę w kierunku usług samopomocowych, szczególnie zaś znaczące inwestycje poczynione przez kraje w opracowywanie oraz dostosowywanie TIK i oprogramowania, mające na celu ułatwienie dostępu do informacji nt. możliwości zawodowych, rynku pracy oraz doskonalenia zawodowego i szkoleń, a także poradnictwa w trybie „samopomocy” (auto-poradnictwa). Autorzy podają następujące przykłady:

Opracowywanie pakietów samopomocowych i badania możliwości na rynku pracy (np. Austria, Belgia-VDAB, Estonia, Irlandia, Litwa); internetowe narzędzia poszukiwania zatrudnienia (np. Estonia, Irlandia); i zgłoszenia przez Internet, integracja możliwości zamieszczenia CV (np. Dania, Irlandia, Malta) lub utworzenia „rejestru posiadanych umiejętności” (np. Luksemburg) online. Niektóre PSZ zapewniają użytkownikom możliwość tworzenia własnych domen internetowych, dzięki czemu mogą się skuteczniej „sprzedawać” (np. Grecja, Holandia). Kolejnym przykładem jest technologia call centre, która obejmuje szeroki wachlarz usług od telefonicznej linii informacyjnej (Belgia-VDAB, Finlandia, Grecja, Węgry, Irlandia, Włochy, Norwegia, Polska, Słowenia), do wymagających większego zaangażowania poradnictwa i rozmów przez telefon (np. Polska, Szwecja) (ibid., str. 37, tłumaczenie własne).

Kolejne przykłady zebrane w ramach danych Eurydice obejmują inicjatywy podejmowane przez instytucję *Bruxelles Formation* (Belgia – Region Brukseli), która zapewnia dwa typy usług poradnictwa: te dostępne dla dorosłych, wspierane przez platformę online (usługa pn. *Bruxelles Formation Carrefour*) i usługi (usługa pn. *Bruxelles Formation Tremplin*), które koncentrują się na najbardziej wrażliwych grupach bezrobotnych. W Walonii (Belgia), instytucja Forem świadczy podobne usługi. Podobny system wprowadzono we Wspólnocie Flamandzkiej w Belgii, gdzie instytucja VDAB świadczy usługi podobne do *Bruxelles Formation* i Forem (patrz również odniesienia do VDAB w cytacie powyżej).

Poradnictwo dla dorosłych świadczone poza publicznymi służbami zatrudnienia

Dane zebrane przez Eurydice pokazują, że usługi poradnictwa dla dorosłych dotowane ze źródeł publicznych świadczone poza publicznymi służbami zatrudnienia (PSZ) w większości krajów europejskich są realizowane w ograniczonym zakresie. Innymi słowy, w większości krajów brak jest zorganizowanych usług poradnictwa, z których mógłby korzystać każdy dorosły zainteresowany możliwościami edukacji i szkoleń, choć możliwe jest znalezienie przykładów takich praktyk.

Spośród krajów, które zapewniły usługi poradnictwa edukacyjno-zawodowego dostępne dla wszystkich dorosłych, niektóre opracowały usługi kładące szczególny nacisk na poradnictwo w zakresie edukacji i szkoleń. Na przykład, w 2010 r. w Danii utworzono sieć 13 centrów poradnictwa zawodowego pn. centra VEU (*Voksen- og EfterUddannelse*), które skupiają wszystkie usługi edukacji i szkoleń dla dorosłych w jednym miejscu. Oprócz poradnictwa dla indywidualnych osób, zapewniają one doradztwo dla biznesu (szczególnie MŚP) w zakresie usług CVET. W Słowenii utworzono sieć 14 regionalnych centrów poradnictwa edukacyjnego dla dorosłych w ramach publicznych instytucji kształcenia dorosłych (*Ijudska univerza*). Centra te mają dwa główne cele: po pierwsze, zapewnienie poradnictwa edukacyjnego dla dorosłych; i po drugie, zwiększenie współpracy sieciowej pomiędzy dostawcami usług kształcenia i poradnictwa dla dorosłych na poziomie lokalnym. W Norwegii utworzono sieć 36 powiatowych centrów kariery oferujących bezpłatne poradnictwo zawodowe wszystkim osobom w wieku 19 lat i starszym. Wiele z tych centrów współpracuje z lokalnymi przedsiębiorstwami i jest zaangażowanych w organizowanie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego. W latach 2013-2014, pięć z nich realizowało projekt mający na celu opracowanie modelu poradnictwa zawodowego dla imigrantów.

We Francji opracowano system poradnictwa specjalnie do celów walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego (WUPN). Obejmuje on sieć centrów zapewniających informacje nt. programu WUPN pn. „VAE” (*validation des acquis de l'expérience*), co umożliwia osobom, które uczyły się poprzez doświadczenie (tj. podczas zdobywania doświadczenia zawodowego i pozazawodowego) walidację wiedzy, umiejętności i kompetencji w celu uzyskania kwalifikacji uznawanych na poziomie krajowym. Rozwojowi sieci towarzyszą działania władz centralnych we Francji, które kładą szczególny nacisk na wdrażanie WUPN. Podobną sytuację można zaobserwować w Portugalii, gdzie wcześniejsza sieć Centrów Nowych Możliwości (*Centros Novas Oportunidades*) została zastąpiona przez sieć Centrów Kwalifikacji i Szkoleń Zawodowych (*Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional* – CQEP). Jednak centra te zapewniają szerszy zakres usług

w porównaniu do Francji i można je określić jako świadczenie usług w jednym miejscu (patrz ustęp 5.3). Sieć CQEP obejmuje szkoły publiczne, szkoły zawodowe, centra szkoleniowe, przedsiębiorstwa, stowarzyszenia przedsiębiorców i lokalne stowarzyszenia na rzecz rozwoju.

W Irlandii od końca lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku realizowany jest program doradztwa pn. Inicjatywa na rzecz poradnictwa w zakresie edukacji dorosłych (*Adult Education Guidance Initiative - AEGI*). Program ma na celu wspieranie dostępu do różnych programów edukacji dorosłych, szczególnie tych realizowanych w ramach „*Adult Literacy*”, „*Community Education*”, „*Back to Education Initiative*” (BTEI) i „*Vocational Training Opportunities Scheme*” (VTOS). Inicjatywa AEGI ma na celu zapewnienie poradnictwa dorosłym, w tym poradnictwa dla indywidualnych osób i grup. Usługi obejmują doradztwo personalne, edukacyjne i zawodowe oraz są podzielone na etap przed przystąpieniem, w momencie przystąpienia, w trakcie korzystania z programu i przed wyjściem z programu. Inicjatywa AEGI jest finansowana przez Ministerstwo Edukacji i Umiejętności za pośrednictwem SOLAS – władz odpowiedzialnych za doskonalenie zawodowe i szkolenia – oraz realizowana przez lokalne władze ds. edukacji i szkoleń (ETB). Krajowe Centrum Poradnictwa Edukacyjnego (*The National Centre for Guidance in Education (NCGE)*) – agencja Ministerstwa Edukacji i Umiejętności – koordynuje rozwój inicjatywy AEGI i zapewnia wsparcie i szkolenia dla pracowników odpowiedzialnych za poradnictwo. Na poziomie lokalnym usługami zarządzają lokalne władze ds. edukacji i szkoleń.

Poradnictwo może również być kierowane do osób dorosłych o niskim poziomie podstawowych umiejętności. Usługi tego typu można spotkać w krajach, gdzie obserwuje się duże zaangażowanie w politykę na rzecz umiejętności czytania i pisania oraz podstawowych umiejętności dorosłych (aby zapoznać się ze szczegółami, patrz Rozdział 2). Na przykład w Austrii utworzono specjalne instytucje na poziomie centralnym, które realizują usługi poradnictwa związane z podstawowymi umiejętnościami i nauką czytania i pisania (*Zentrale Beratungsstelle für Basisbildung und Alphabetisierung*). W Niemczech uruchomiono telefoniczne usługi poradnictwa skierowane do osób mających trudności z czytaniem i pisaniem.

Poza usługami skierowanymi do dorosłych słuchaczy, w niektórych krajach zapewniono usługi poradnictwa dostępne dla wszystkich, tj. uczniów szkół dziennych i dorosłych słuchaczy. Na przykład w Luksemburgu otwarto centrum poradnictwa pn. *Maison de l'orientation*, w którym zapewniane są różne publiczne usługi poradnictwa, koordynowane przez poszczególne ministerstwa. We Wspólnocie Niemieckojęzycznej w Belgii, w ramach szkoleń realizowanych przez ministerstwo edukacji (*Weiterbildungsdienst*), zapewniane są indywidualne konsultacje dla wszystkich osób poszukujących informacji nt. możliwości edukacji i szkoleń. W Republice Czeskiej, Centrum Doradztwa Zawodowego (*Centrum kariérového poradenství*), wchodzące w skład Krajowego Instytutu ds. Edukacji, realizuje podobne usługi poradnictwa.

Poradnictwo dostępne dla wszystkich może również wykorzystywać narzędzia TIK. W tym kontekście, w Wielkiej Brytanii (Anglia) uruchomiono w 2012 r. Krajowe Centrum Kariery (*the National Careers Service*), które zastąpiło wcześniejsze usługi „*Next Step*”. Krajowe Centrum Kariery zapewnia informacje i poradnictwo w zakresie możliwości uczenia się, szkoleń i zatrudnienia na stronie internetowej, za pośrednictwem poczty elektronicznej i telefonicznie. Podobne usługi oparte na narzędziach TIK zostały również utworzone w innych częściach Wielkiej Brytanii. W Grecji opracowano interaktywny portal poradnictwa zawodowego („*e-stadiodromia.eopep.gr*”) skierowany do dorosłych w każdym wieku, który zapewnia usługi w zakresie rozwoju kariery i informacje nt. możliwości realizacji mobilności (np. cyfrowe testy predyspozycji zawodowych, e-poradnictwo itd.).

Ponadto realizowanych jest wiele różnych regionalnych i lokalnych inicjatyw związanych z poradnictwem. Choć nie zostały one uwzględnione w niniejszym raporcie, wiele krajów i regionów podkreślało ich znaczenie, na przykład Wspólnota Flamandzka w Belgii, Niemcy i Szwecja.

Ewaluacja usług poradnictwa

Usługi poradnictwa zawodowego realizowane z wykorzystaniem funduszy publicznych często podlegają monitoringowi i ewaluacji. Natomiast kraje zazwyczaj nie poddają ewaluacji wpływu tych usług na uczestnictwo dorosłych w edukacji i szkoleniach, a ewaluacje koncentrują się na innych celach, szczególnie na integrowaniu bezrobotnych z rynkiem pracy. Choć zakres danych zbieranych przez Eurydice nie zawiera informacji o ewaluacji poradnictwa we wszystkich krajach europejskich, to możliwe jest przedstawienie kilku przykładów.

W Austrii instytuty badawcze przeprowadziły na zlecenie władz centralnych ewaluację programu finansowanego przez EFS i skupiły się na korzystaniu przez nisko wykwalifikowanych dorosłych i dorosłych pochodzących ze środowisk imigranckich z poradnictwa edukacyjno-zawodowego realizowanego w ramach programu. Rezultaty pokazują, że nisko wykwalifikowani dorośli (tj. osoby posiadające wykształcenie co najwyżej na poziomie szkoły średniej I stopnia) stanowili tylko 15%, a imigranci 14% uczestników. To oznacza, że nisko wykwalifikowane osoby i imigranci nie byli dostatecznie reprezentowani w programie, w porównaniu do ich odsetka w populacji ⁽⁵⁾.

W Niemczech przeprowadzono kilkanaście projektów badawczych mających na celu zbadanie wpływu usług poradnictwa świadczonych przez publiczne służby zatrudnienia na integrację bezrobotnych z rynkiem pracy. Rezultaty jednego z takich projektów (Boockmann, Osiander i Stops, 2014) pokazują, że częste kontakty pomiędzy urzędnikami a bezrobotnymi mają pozytywny wpływ na obniżenie poziomu bezrobocia.

Dane zebrane przez Eurydice pokazują, że stosowane są zróżnicowane metody i podejścia do ewaluacji poradnictwa. Na przykład w Słowenii opracowano system monitoringu z wykorzystaniem TIK, który sprawdza poziom satysfakcji klienta z usług realizowanych przez 14 regionalnych centrów poradnictwa edukacyjnego dla dorosłych (aby zapoznać się ze szczegółami nt. tych centrów, patrz informacje zamieszczone powyżej). W Norwegii, w 2012 r., Agencja ds. uczenia się przez całe życie (Vox) opublikowała ewaluację wpływu poradnictwa zawodowego na dorosłych (Vox, 2012). Dane ewaluacyjne obejmowały dwa badania i wywiady jakościowe z dorosłymi użytkownikami usług poradnictwa zawodowego. Ponadto Vox prowadzi regularne badania opinii z udziałem populacji 1000 respondentów dotyczące ich potrzeb i zainteresowań w zakresie poradnictwa zawodowego.

5.2.3. Baza danych online z informacjami nt. możliwości uczenia się

Poza uczestnictwem w indywidualnych formach poradnictwa, dorośli mogą też korzystać z różnych narzędzi informatycznych umożliwiających samodzielne dokonywanie wyborów edukacyjnych lub zawodowych. Elektroniczna baza danych (lub katalogi kursów online), zapewniająca informacje nt. dostępnych możliwości uczenia się to jedno z takich narzędzi. Choć nie wydają się one być opcją skierowaną do każdego (np. Badanie dotyczące edukacji dorosłych wykazuje, że większość dorosłych, szczególnie nisko wykwalifikowane osoby, nie poszukują samodzielnie możliwości uczenia się; patrz Rysunek 5.2), mogą stanowić wartościowe źródło informacji dla dorosłych zainteresowanych możliwościami uczenia się. W Badaniu dotyczącym edukacji dorosłych wykazano, że dorośli, którzy poszukują informacji nt. możliwości uczenia się najczęściej wyszukują je w Internecie (61%) ⁽⁶⁾. W tym kontekście, w ramach danych zbieranych przez Eurydice, zapytano o występowanie kompleksowych

⁽⁵⁾ W 2013 r. w populacji dorosłych w Austrii było 16,9% nisko wykwalifikowanych osób (EU LFS). Imigranci stanowili 19,4% populacji (Statistik Austria, 2014a).

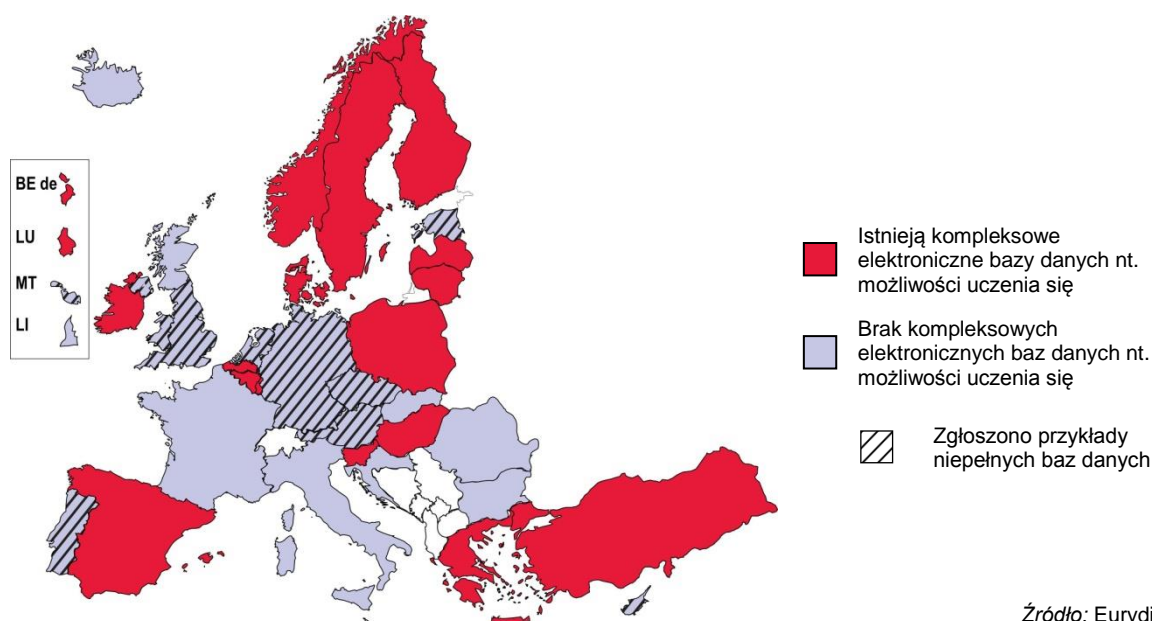
⁽⁶⁾ Pracodawca jest drugim najbardziej popularnym źródłem informacji (30%), następnie instytucje edukacji i szkoleń (25 %). Rodzina, sąsiedzi lub koledzy z pracy to źródła informacji, z których korzysta jedna na pięć dorosłych osób (21 %) poszukujących informacji nt. możliwości uczenia się. Na koniec mass media (11%), książki (11%) i dostawcy usług poradnictwa (10%) to źródła informacji dla osób samodzielnie poszukujących możliwości uczenia się, lecz są one rzadziej stosowane w porównaniu do wyżej wymienionych źródeł. Aby zapoznać się ze szczegółami, patrz strona internetowa Eurostatu, kod online: *trng_aes_187* (Dostęp 24 listopada 2014 r.).

elektronicznych baz danych opracowanych przy wsparciu publicznym, w których dorośli mogą znaleźć informacje nt. możliwości uczenia się, w tym nt. kursów kształcenia podstawowych umiejętności i programów prowadzących do uzyskania kwalifikacji na poziomie średnim.

Według dostępnych danych (Rysunek 5.5), w niemal połowie wszystkich krajów europejskich opracowano kompleksowe bazy danych, które obejmują informacje nt. możliwości uczenia się, w tym nt. kursów kształcenia podstawowych umiejętności i programów prowadzących do uzyskania kwalifikacji na poziomie średnim. Zazwyczaj za ich opracowanie odpowiedzialne są władze oświatowe na poziomie krajowym. Spośród krajów posiadających kompleksowe bazy danych, większość opracowała bazy obejmujące usługi edukacyjne i szkoleniowe dla wszystkich grup wiekowych, tj. młodzieży i dorosłych (Wspólnota Francuska w Belgii, Dania, Irlandia, Grecja, Łotwa, Litwa, Węgry Finlandia, Szwecja, Norwegia i Turcja). Poza informacjami nt. programów edukacji i szkoleń, takie platformy online często informują o poradnictwie zawodowym, walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego i innych usługach związanych z uczeniem się przez całe życie. Kilka krajów lub regionów w tych krajach opracowało kompleksowe bazy danych koncentrujące się na usługach edukacji i szkoleń dla dorosłych (Wspólnota Niemieckojęzyczna i Flamandzka w Belgii, Hiszpania, Luksemburg, Polska i Słowenia). Na przykład Słoweński Instytut Kształcenia Dorosłych (SIAE) opracował platformę zawierającą szczegóły nt. możliwości kształcenia formalnego i pozaformalnego dla dorosłych słuchaczy. W 2013/14 r. platforma obejmowała ponad 200 dostawców i 4000 programów kształcenia dorosłych, głównie programów realizowanych przez organizacje prywatne, lecz również tych realizowanych przez szkoły średnie i centra kształcenia dorosłych. Wszystkie oficjalnie uznawane programy (tj. programy, które zostały zatwierdzone przez Radę Ekspertów ds. Edukacji Dorosłych) są uwzględnione na platformie.

Spośród krajów, które nie posiadają kompleksowej bazy danych nt. uczenia się przez całe życie lub kształcenia dorosłych, kilka opracowało bazy danych zapewniające informacje nt. możliwości uczenia się przez nisko wykwalifikowane osoby. Na przykład w Niemczech, Niemieckie Federalne Stowarzyszenie na rzecz Umiejętności Czytania i Pisania opracowało bazę danych z informacjami nt. odpowiednich możliwości uczenia się w obszarze kształcenia umiejętności czytania i pisania oraz podstawowych umiejętności przez dorosłych. Ponadto działa portal e-learningowy Niemieckiego Stowarzyszenia Centrów Edukacji Dorosłych (DVV), który zawiera wyszukiwarkę kursów. Baza danych obejmuje wszystkie centra edukacji dorosłych oferujące kursy w zakresie kształcenia umiejętności czytania i pisania oraz podstawowych umiejętności (około 300 centrów) oraz około 30 innych dostawców. Dane są regularnie aktualizowane. Ponadto, na poziomie regionalnym, sieci koncentrujące się na umiejętnościach czytania i pisania działające w poszczególnych landach również zapewniają informacje nt. kursów kształcenia umiejętności czytania i pisania. Porównywalną sytuację można zaobserwować w Austrii, gdzie baza danych nt. podstawowych umiejętności prowadzona przez centralną instytucję ds. poradnictwa i doradztwa w zakresie podstawowych umiejętności oraz umiejętności czytania i pisania, jest finansowana przez Ministerstwo Edukacji. Baza zawiera informacje nt. ogólnokrajowych kursów kształcących umiejętności czytania i pisania, kursów nauki niemieckiego jako drugiego języka i kursów prowadzących do uzyskania świadectwa ukończenia kształcenia średniego I stopnia. Ponadto działa duża baza danych obejmująca kursy realizowane przez publiczne służby zatrudnienia. Na koniec w każdym kraju związkowym działa odrębna baza danych zawierająca informacje nt. kursów kształcenia dorosłych i programów uczenia się przez całe życie dostępnych w regionie. Takie bazy danych różnią się poziomem szczegółowości informacji nt. kursów kształcenia umiejętności.

Rysunek 5.5: Dostępność kompleksowych elektronicznych baz danych zawierających informacje nt. możliwości uczenia się, w tym nt. programów kształcenia podstawowych umiejętności i programów prowadzących do uzyskania kwalifikacji na poziomie średnim (ISCED 3-4), 2013/14



Źródło: Eurydice.

Lista kompleksowych elektronicznych baz danych

BE fr	www.dorifor.be	LU	http://www.lifelong-learning.lu/Accueil/fr
BE de	http://www.weiterbildungsdatenbank.be/default.aspx	HU	http://www.eletpalya.munka.hu/
BE nl	http://www.wordwatjewil.be/	PL	http://www.doradztwozawodowe.koweziu.edu.pl/rynek-edukacji.html
DK	https://www.ug.dk/	SI	http://pregled.acs.si/
IE	http://www.qualifax.ie/	FI	https://opintopolku.fi/wp/fi/
EL	http://ploigos.eoppep.gr	SE	http://utbildningsinfo.se/
ES	http://aprendealolargodelavida.es/	NO	http://utdanning.no/
LV	http://www.niid.lv/	TR	http://www.hayatboyuogrenme.gov.tr/
LT	www.aikos.smm.lt		

Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Rysunek został opracowany na podstawie odpowiedzi na następujące pytanie: „Czy w kraju działa kompleksowa elektroniczna baza danych opracowana przy wsparciu ze źródeł publicznych, gdzie dorośli mogą znaleźć informacje nt. odpowiednich możliwości uczenia się, szczególnie nt. programów oferujących kształcenie do poziomu ISCED 3/ERK 4, w tym programów kształcenia podstawowych umiejętności?” Kraje, które odpowiedziały twierdząco na to pytanie zostały oznaczone na czerwono, a bazy danych zostały wyszczególnione w tabeli pod Rysunkiem. Kraje, które odpowiedziały przecząco, oznaczono na niebiesko. Niektóre kraje poinformowały o istnieniu niepełnych baz danych. Kraje te oznaczono poprzecznymi liniami. Jeżeli w kraju, w którym działają kompleksowe elektroniczne bazy danych opracowano dodatkowe niepełne bazy danych, nie są one oznaczone na Rysunku.

Uwaga dotycząca kraju

Belgia (BE fr): Choć treść bazy danych we Wspólnocie Francuskiej w Belgii można uznać za kompleksową pod względem różnych typów usług, w Regionie Brukseli obejmuje ona tylko usługi w zakresie edukacji i szkoleń.

5.3. Zintegrowane usługi w zakresie uczenia się przez całe życie

Twórcy polityki wykazali duże zainteresowanie zintegrowanymi usługami w zakresie uczenia się przez całe życie. W oficjalnych dokumentach, w których mowa o tym zagadnieniu, zazwyczaj określa się je jako świadczenie usług w jednym miejscu (ang. „one stop shop”), co zazwyczaj oznacza, że wiele różnych usług jest świadczonych w jednej placówce. Natomiast poszczególne źródła mogą przypisywać różne znaczenie temu terminowi.

W ramach analizy usług świadczonych przez publiczne służby zatrudnienia (PSZ), Cedefop zdefiniował „świadczenie usług w jednym miejscu” jako usługę, w ramach której „klienci mogą szybciej uzyskać dostęp do całego zakresu usług świadczonych przez PSZ w jednej lokalizacji” (Cedefop i Sultana 2004, str. 56, tłumaczenie własne). Stosując tę definicję, w tym samym źródle wcześniej wymieniono kilka krajów lub regionów, gdzie szeroki zakres usług świadczonych przez publiczne służby zatrudnienia jest dostępny w jednym miejscu (np. Wspólnota Flamandzka w Belgii, Dania, Niemcy, Grecja, Hiszpania, Cypr, Holandia, Finlandia, Wielka Brytania i Islandia).

W ramach danych zbieranych przez Eurydice zastosowano bardziej restrykcyjną koncepcję „świadczenia usług w jednym miejscu”, definiując ją jako sieci publicznie dotowanych placówek, w ramach których zintegrowano trzy różne usługi w zakresie uczenia się przez całe życie, a mianowicie poradnictwo, walidację uczenia się pozaformalnego i nieformalnego (WUPN) i realizację programów edukacji i szkoleń.

Badanie wykazuje, że placówki odpowiadające powyższej definicji zostały utworzone tylko w kilku krajach. W Portugalii koncepcja „świadczenia usług w jednym miejscu” ma zastosowanie do placówek działających pod szyldem „Centrów Kwalifikacji i Szkoleń Zawodowych”, które niedawno zastąpiły wcześniej działające „Centra Nowych Możliwości”. Podobnie jak poprzednie centra, nowo utworzona sieć instytucji ma zapewniać usługi poradnictwa, opiekę dydaktyczną oraz usługi walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego. W Islandii świadczeniem usług w jednym miejscu zajmuje się 11 centrów uczenia się przez całe życie, które mają oddziały w większości miast w kraju. Świadczą one usługi poradnictwa i walidacji oraz realizują różne programy edukacji i szkoleń (patrz Rozdział 3, aby zapoznać się ze szczegółami nt. programów realizowanych przez te centra). Dania częściowo należy do tej grupy, jako że od 2010 r. działa tam sieć 13 centrów VEU, które mają służyć jako „jeden punkt dostępu” do edukacji i szkoleń dorosłych. Centra zapewniają poradnictwo nt. różnych typów dostępnych możliwości uczenia się i walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego, oraz mogą projektować zindywidualizowane ścieżki edukacji dla nisko wykwalifikowanych osób. Natomiast centra VEU nie realizują samodzielnie kursów kształcenia, ani nie świadczą usług WUPN. Interesującą praktykę można zaobserwować we Wspólnocie Francuskiej w Belgii, gdzie kilka instytucji publicznych realizujących usługi poradnictwa i kursy ustawicznego kształcenia i szkolenia zawodowego (w tym *Bruxelles Formation* i *Forem*) utworzyło konsorcjum instytucji odpowiedzialnych za realizację usług WUPN.

Mimo że niektóre kraje poinformowały, że nie działają u nich sieci placówek świadczących usługi w jednym miejscu zgodnie z definicją stosowaną do celów zbierania danych przez Eurydice, to jednak zgłosiły, że pewne elementy takich praktyk są realizowane. Niektóre z nich wspominają o projektach pilotażowych, w ramach których testowane jest świadczenie usług w jednym miejscu. Na przykład w latach 2009-2013, w Republice Czeskiej przeprowadzono projekt krajowy mający na celu przekształcenie szkół średnich II stopnia w centra uczenia się przez całe życie świadczące różne usługi, w tym programy uczenia się pozaformalnego, poradnictwa i walidacji wcześniejszego uczenia się. Kolejny projekt pilotażowy zrealizowano w latach 2013-2014 w Słowenii, gdzie 15 publicznych organizacji kształcenia dorosłych zostało wybranych w ramach przetargu do uczestnictwa w pilotażowych testach procedur walidacji kompetencji kluczowych dorosłych. Również w Polsce przeprowadzono podobne inicjatywy pilotażowe, szczególnie projekty mające na celu włączenie

poradnictwa w świadczenie usług przez instytucje ustawicznego kształcenia i szkolenia zawodowego. Na Łotwie podejmowane są podobne inicjatywy w celu utworzenia sieci „centrów kompetencji zawodowych”, co oznacza, że instytucje realizujące usługi kształcenia i szkolenia zawodowego (VET) rozpoczną świadczenie dodatkowych usług, a mianowicie poradnictwa zawodowego i walidacji kompetencji zawodowych uzyskanych poza formalną edukacją. W 2014 r. 12 instytucji VET uzyskało status „centrów kompetencji zawodowych”.

W niektórych krajach nie działają sieci instytucji świadczących usługi w jednym miejscu, natomiast instytucje edukacyjne działające w tym kontekście często świadczą różne usługi w zakresie uczenia się przez całe życie, lecz niekoniecznie wszystkie te objęte badaniem. Na przykład w Luksemburgu wszyscy dostawcy ogólnych usług edukacji dorosłych, akredytowani przez ministerstwo, oprócz realizacji programów edukacji i szkoleń zobowiązani są do świadczenia usług informacyjnych i poradnictwa. Ponadto różne usługi w zakresie uczenia się przez całe życie są również często dostępne w sektorze ustawicznego kształcenia i szkolenia zawodowego (CVET), szczególnie programy skierowane do bezrobotnych. Na Malcie ustalono, że oferta Maltańskiego Kolegium Sztuki i Technologii (MCAST) – tj. instytucji, w której dorośli mogą uczęszczać na różne kursy kształcenia formalnego i pozaformalnego – obejmuje nie tylko programy edukacji i szkoleń, lecz również poradnictwo. Ponadto w pewnej mierze obejmuje również walidację wcześniejszego uczenia się, szczególnie wcześniejszego uczenia się pozaformalnego. Czy ta ostatnia usługa jest realizowana, zazwyczaj podlega weryfikacji podczas wywiadu z dorosłym słuchaczem. W Irlandii niektóre lokalne centra edukacji dorosłych opracowały podejście do zintegrowanych usług, w ramach którego oceniają potrzeby uczących się i opracowują indywidualny plan edukacji. W zależności od określonych potrzeb, plan może obejmować programy oferowane przez centrum oraz poradnictwo.

Badanie wykazało, że w przyszłości będzie można obserwować nowe rozwiązania. Austria poinformowała, że sieć placówek świadczących usługi w jednym miejscu może zostać utworzona bezpośrednio po tym, jak zostanie opracowany system walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego. Zgodnie z austriacką strategią uczenia się przez całe życie (Strategia uczenia się przez całe życie w Austrii – LLL 2020), może to mieć miejsce w 2015 r. Natomiast należy pamiętać, że działający w pełni system walidacji niekoniecznie oznacza, że będzie działała sieć instytucji świadczących zintegrowane usługi uczenia się przez całe życie. Na przykład we Francji od dawna działa system walidacji, natomiast nie utworzono jeszcze sieci realizującej usługi walidacji, poradnictwa oraz programy edukacji i szkoleń. Natomiast oczekuje się, że taka sieć instytucji zostanie utworzona w ramach realizacji reform systemu ustawicznego kształcenia i szkolenia zawodowego (CVET).

Wnioski

W niniejszym Rozdziale omówiono docieranie do potencjalnych słuchaczy i poradnictwo skierowane do osób dorosłych. Na wstępie dokonano analizy docierania do potencjalnych słuchaczy, w ramach której przedstawiono kontekst działań typu *outreach*. Na podstawie rezultatów Badania dotyczącego edukacji dorosłych (ang. *Adult Education Survey* (AES)), wykazano, że większość dorosłych, którzy nie uczestniczą w edukacji i szkoleniach nie jest zainteresowana angażowaniem się w zorganizowane zajęcia związane z uczeniem się. Niemal we wszystkich krajach brak zainteresowania jest silnie widoczny wśród dorosłych posiadających wykształcenie poniżej poziomu szkolnictwa wyższego niż wśród osób, które ukończyły studia. To oznacza, że osoby posiadające niższe wykształcenie nie tylko rzadziej uczestniczą w edukacji i szkoleniach w porównaniu do osób posiadających dyplom ukończenia studiów wyższych (jak przedstawiono w Rozdziale 1), lecz również deklarowany przez nich poziom zainteresowania uczestnictwem w zorganizowanych formach uczenia się jest niższy niż w przypadku dorosłych z wyższym wykształceniem. Badanie AES wykazało również, że około trzy czwarte dorosłych w UE nie szuka informacji nt. możliwości uczenia się. We wszystkich krajach europejskich osoby z niższym poziomem wykształcenia rzadziej szukają informacji nt. możliwości uczenia się niż osoby z wyższym poziomem wykształcenia.

Brak zainteresowania możliwościami uczenia się przez całe życie i ograniczony zakres samodzielnych poszukiwań wskazuje na potrzebę podjęcia działań związanych z docieraniem do potencjalnych dorosłych słuchaczy lub z umożliwieniem im współpracy w tworzeniu nowych usług dostosowanych do ich potrzeb. Władze centralne wydają się być świadome potrzeby podjęcia interwencji. Dane zbierane przez Eurydice potwierdzają, że w niemal wszystkich krajach przeprowadzono ostatnio zakrojone na szeroką skalę kampanie podnoszenia świadomości oraz działania skierowane na docieranie do potencjalnych słuchaczy. Badanie wykazuje również, że inicjatywy te przybierają wiele różnych form i stosowane są różne podejścia. Obejmują one zarówno ogólne kampanie promujące uczenie się dorosłych, jak również inicjatywy skierowane na docieranie do dorosłych o niskim poziomie podstawowych umiejętności lub o niskim poziomie kwalifikacji. Natomiast w większości krajów nie są prowadzone ewaluacje wpływu docierania do potencjalnych słuchaczy na uczestnictwo w edukacji i szkoleniach określonych grup (szczególnie nisko wykwalifikowanych osób). Dalsze badania w tym zakresie mogłyby zapewnić lepsze zrozumienie dostępnych metod i podejść do ewaluacji działań związanych z docieraniem do potencjalnych słuchaczy.

Poradnictwo również odgrywa ważną rolę w angażowaniu dorosłych w edukację i szkolenia. Dostępne dane statystyczne pokazują, że w krajach UE około jedna czwarta obywateli w wieku 15 lat i starszych korzystała już z usług poradnictwa zawodowego, tj. usług, które zazwyczaj obejmują elementy poradnictwa w zakresie edukacji i szkoleń. Natomiast występują duże rozbieżności pomiędzy poszczególnymi krajami. W części z nich około połowa wszystkich osób w wieku 15 lat i starszych korzystała już z usług poradnictwa zawodowego, natomiast w innych stwierdzenie to odnosi się do mniej niż 10% populacji. W kilku krajach brak dostępu wydaje się być główną przyczyną, dla której dorośli nie korzystają z usług poradnictwa zawodowego. Ponadto pewne kategorie populacji – szczególnie młodzież, osoby z wyższym poziomem wykształcenia, osoby wykonujące zawody wymagające wyższego poziomu umiejętności i bezrobotni – częściej korzystały z usług poradnictwa niż inne.

Bezrobotni poszukujący pracy zazwyczaj stanowią główną grupę odbiorców usług poradnictwa zawodowego finansowanych ze źródeł publicznych. Spośród nich, określone kategorie mogą uzyskać dodatkowe wsparcie, na przykład długotrwale bezrobotni, osoby powracające na rynek pracy po urlopie rodzicielskim, osoby niepełnosprawne, mniejszości etniczne, młodzież, której brak formalnych kwalifikacji i doświadczenia zawodowego itd. Publiczne służby zatrudnienia (PSZ) inwestują również

w opracowywanie narzędzi skierowanych do szerszej grupy odbiorców, szczególnie są to narzędzia poradnictwa online, auto-poradnictwa i auto-oceny. Poza usługami świadczonymi przez PSZ, inne formy poradnictwa dotowanego ze źródeł publicznych są realizowane w ograniczonym zakresie w większości krajów europejskich. Innymi słowy, w większości krajów brak jest zorganizowanych usług poradnictwa, z których mógłby korzystać każdy dorosły zainteresowany możliwościami w zakresie edukacji i szkoleń. Natomiast określono kilka przykładów praktyk, które koncentrują się na poradnictwie edukacyjnym lub innych formach poradnictwa przez całe życie, takich jak poradnictwo związane z walidacją uczenia się pozaformalnego i nieformalnego. Ponadto w niektórych krajach utworzono usługi poradnictwa skierowane specjalnie do dorosłych mających trudności z czytaniem i pisaniem oraz podstawowymi umiejętnościami. Tego typu usługi są realizowane szczególnie w krajach, w których polityka edukacyjna koncentruje się na walce z analfabetyzmem dorosłych. Poza usługami skierowanymi konkretnie do dorosłych słuchaczy, dostępne jest również poradnictwo dla wszystkich grup odbiorców, tj. uczniów, młodzieży i dorosłych. Takie usługi mogą obejmować poradnictwo indywidualne lub poradnictwo z zastosowaniem różnych form TIK, w tym stron internetowych, poczty elektronicznej, telefonu itd.

Usługi poradnictwa zawodowego opracowane z wykorzystaniem funduszy publicznych często podlegają monitoringowi i ewaluacji. Natomiast kraje zazwyczaj nie poddają ewaluacji wpływu tych usług na uczestnictwo dorosłych w edukacji i szkoleniach, a ewaluacje koncentrują się na innych celach, szczególnie na integrowaniu z rynkiem pracy osób bezrobotnych poszukujących pracy.

Bazy danych online zapewniające informacje nt. możliwości uczenia się przez całe życie stanowią ważny element strategii poszerzania dostępu. Badanie dotyczące edukacji dorosłych wykazuje, że dorośli, którzy poszukują informacji nt. możliwości uczenia się, w większości robią to przez Internet. W kilkunastu krajach opracowano kompleksowe bazy danych online, gdzie dorośli mogą znaleźć informacje nt. możliwości uczenia się, w tym nt. kursów kształcących podstawowe umiejętności i programów prowadzących do uzyskania kwalifikacji na poziomie średnim. Podczas gdy część z nich skierowana jest do wszystkich grup wiekowych, inne koncentrują się na dorosłych słuchaczach. Spośród krajów, które nie posiadają kompleksowych baz danych nt. możliwości uczenia się przez całe życie i edukacji dorosłych, kilka opracowało bazy danych zawierające informacje nt. możliwości uczenia się przez nisko wykwalifikowane osoby, lecz poziom szczegółowości informacji dot. kursów kształcenia podstawowych umiejętności jest zróżnicowany.

Na koniec można zadać pytanie dot. zakresu, w jakim poszczególne kraje integrują różne usługi w zakresie uczenia się przez całe życie. Dane zbierane przez Eurydice pokazują, że niewiele jest sieci instytucji dotowanych ze źródeł publicznych, które świadczą trzy typy usług w zakresie uczenia się przez całe życie, a mianowicie realizują programy edukacji i szkoleń, świadczą usługi walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego oraz usługi poradnictwa. Natomiast w kilku krajach realizowane są projekty pilotażowe, w ramach których testowane jest zintegrowane podejście do usług w tym zakresie.

ROZDZIAŁ 6: UKIERUNKOWANA POMOC FINANSOWA

Finansowanie edukacji i szkoleń dorosłych jest dziedziną bardzo złożoną. W niniejszym rozdziale omówiono pokrótce, w jaki sposób można wykorzystać finanse publiczne do wspierania dorosłych o niskim poziomie kwalifikacji oraz innych grup, w których brak umiejętności i kwalifikacji może powodować szczególne problemy. Rozdział rozpoczyna się od oceny danych w celu określenia, w jakim stopniu problemy finansowe stanowią przeszkodę dla uczestnictwa dorosłych w kształceniu i szkoleniach. Po przedstawieniu informacji kontekstowych, w części drugiej zaprezentowane zostaną różne systemy finansowania uczenia się przez całe życie. Na podstawie zaproponowanej typologii, część trzecia będzie poświęcona publicznej pomocy finansowej oferowanej uczącym się dorosłym – w szczególności osobom o niskim poziomie lub nieposiadającym kwalifikacji, a także pracodawcom oferującym tym grupom docelowym możliwości kształcenia. Omówione zostaną również konkretne zachęty finansowe przeznaczone dla innych wrażliwych grup, w tym osób ponownie wchodzących na rynek pracy, osób niebędących rodzimymi użytkownikami języka(-ów) danego kraju i starszych pracowników.

6.1. Opłaty jako bariera w uczestnictwie w uczeniu się przez całe życie

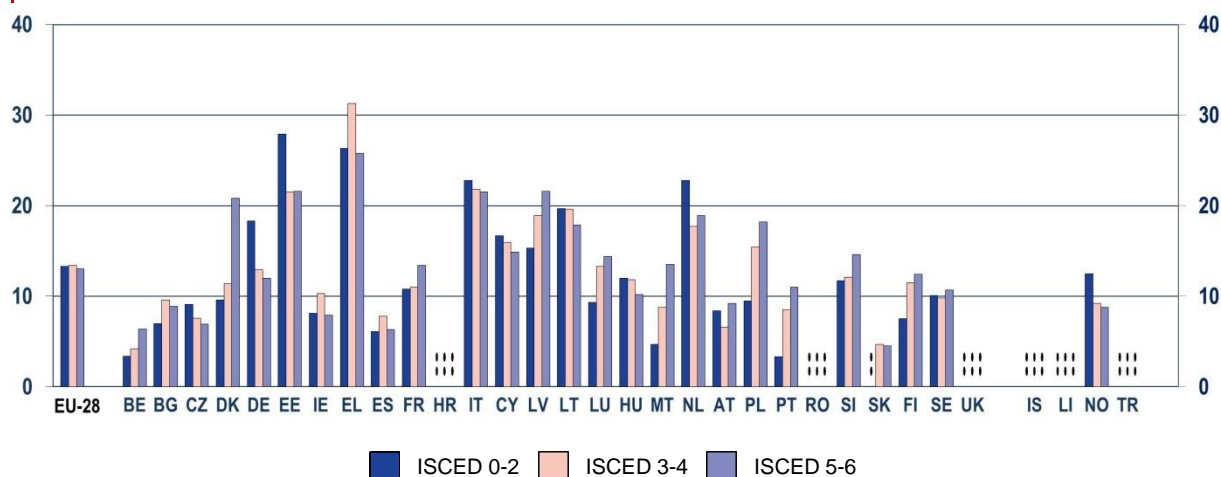
Zgodnie z tym, co zostało omówione w Rozdziale 4, dorośli, którzy chcą wrócić do edukacji i szkoleń, mogą napotkać szereg przeszkód i trudności. Jak pokazuje przeprowadzone przez Eurostat badanie dotyczące edukacji dorosłych (ang. *Adult Education Survey, AES*), osoby te muszą bardzo często znaleźć kompromis między uczeniem i szkoleniem się a obowiązkami rodzinnymi i zawodowymi. Inną barierą, omówioną już w Rozdziale 4, może być fakt, że nie spełniają oni pewnych wymogów, na przykład nie posiadają kwalifikacji potrzebnych do uzyskania dostępu do konkretnych programów edukacyjnych czy szkoleniowych. Lista barier obejmuje również kolejną potencjalną przeszkodę, tj. finansowanie, która zostanie omówiona w tej części niniejszego rozdziału.

Rysunek 6.1 przedstawia odsetek osób dorosłych (według poziomu wykształcenia), które stwierdziły, że finansowanie stanowi przeszkodę dla ich uczestnictwa w edukacji i szkoleniach, a konkretniej, że szkolenie się jest dla nich za drogie lub że ich nie stać na nie. Jeśli przyjrzeć się średniej unijnej, dane wskazują, że różnice w tym zakresie pomiędzy poszczególnymi poziomami edukacji są znikome. Istotnie, w średnim ujęciu około 13% dorosłych, niezależnie od poziomu wykształcenia, postrzega opłaty jako przeszkodę dla uczestnictwa w edukacji i szkoleniach. Niemniej uśrednione dane kryją w sobie kilka istotnych różnic między poszczególnymi krajami. W szczególności zauważyć można, że w krajach takich, jak Estonia, Grecja czy Włochy, finansowanie wydaje się stanowić istotną barierę dla wszystkich grup populacji dorosłych, niezależnie od ich wcześniejszego poziomu wykształcenia (w krajach tych 20% lub więcej dorosłych stwierdziło, że szkolenie się jest zbyt drogie lub że nie mogą sobie na nie pozwolić). Natomiast stosunkowo niewielki odsetek dorosłych (do 10%) uważa finansowanie za przeszkodę w Belgii, Bułgarii, Czechach, Hiszpanii, Austrii i Słowacji.

Porównując dorosłych posiadających wykształcenie co najwyżej średnie I stopnia z tymi, którzy zdobyli kwalifikacje na poziomie szkoły średniej II stopnia (ISCED 3-4) lub wyższej (ISCED 5-6), zauważyć można kilka ciekawych różnic pomiędzy poszczególnymi krajami. W niektórych z nich, w szczególności w Niemczech, Estonii, Holandii i Norwegii, dorośli o niskim poziomie wykształcenia (czyli nie wyższym niż średnie I stopnia – ISCED 0-2) wydają się bardziej skupiać na tym, czy stać ich na edukację i szkolenia niż dorośli o wyższym poziomie wykształcenia. Z drugiej jednak strony, w niektórych innych krajach, finansowanie wskazywane jest jako bardziej istotna bariera przez respondentów o wyższym poziomie wykształcenia niż przez osoby o poziomie niższym. Dla przykładu, porównując osoby posiadające wyższe wykształcenie (ISCED 5-6) do tych, które ukończyły co najwyżej szkołę średnią I stopnia (ISCED 0-2), znacznie wyższy odsetek dorosłych z pierwszej z tych grup stwierdził, że finansowanie stanowi dla nich przeszkodę niż odsetek osób z drugiej grupy na Malcie (13,5% do 4,7%) i w Portugalii (11% do 3,3%), a także w Danii (20,8% do 9,6%), Polsce (18,2% do 9,5%) i Belgii (6,4% do 3,4%).

Aby w pełni zrozumieć powyższe kształtowanie się danych, należałoby dogłębnie przeanalizować kontekst każdego kraju, uwzględniając szereg aspektów, w tym standard życia oraz poziom opłat za naukę, a także inne koszty szkolenia związane z programami na różnych poziomach kwalifikacji, co wykracza jednak poza zakres niniejszego raportu.

Rysunek 6.1: Dorośli (w wieku 25-64 lata), którzy stwierdzili, że szkolenie jest zbyt drogie lub że ich nie stać na nie (%), wg poziomu wykształcenia, 2011



%	EU-28	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU
ISCED 0-2	13,3	3,4	7,0	9,1	9,6	18,3	27,9	8,1	26,3	6,1	10,8	:	22,8	16,7	15,3	19,7	9,3
ISCED 3-4	13,4	4,2	9,6	7,6	11,4	12,9	21,5	10,3	31,3	7,8	11,0	:	21,8	15,9	18,9	19,6	13,3
ISCED 5-6	13,0	6,4	8,9	6,9	20,8	12,0	21,6	7,9	25,8	6,3	13,4	:	21,5	14,9	21,6	17,9	14,4
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK		IS	LI	NO	TR
ISCED 0-2	12,0	4,7	22,8	8,4	9,5	3,3	:	11,7	:	7,5	10,1	:		:	:	12,5	:
ISCED 3-4	11,8	8,8	17,7	6,6	15,4	8,5	:	12,1	4,7	11,5	9,8	:		:	:	9,2	:
ISCED 5-6	10,2	13,5	18,9	9,2	18,2	11,0	:	14,6	4,5	12,4	10,7	:		:	:	8,8	:

Źródło: Eurostat (AES). Kod dostępu: *trng_aes_178* (dane pobrane w grudniu 2014 r.).

Objaśnienia

EU-28: Dane szacunkowe.

Respondentów AES poproszono o wskazanie wszystkich ważnych przeszkód spośród kilku proponowanych opcji. Jako jedną z nich wskazano finansowanie. Pełna lista przeszkód i ich względnych wag znajduje się w uwadze do Rysunku 4.1 w rozdziale 4.

Uwagi dotyczące poszczególnych krajów

Dania, Luksemburg, Finlandia i Norwegia: Niska wiarygodność danych dotyczących ISCED 0-2.

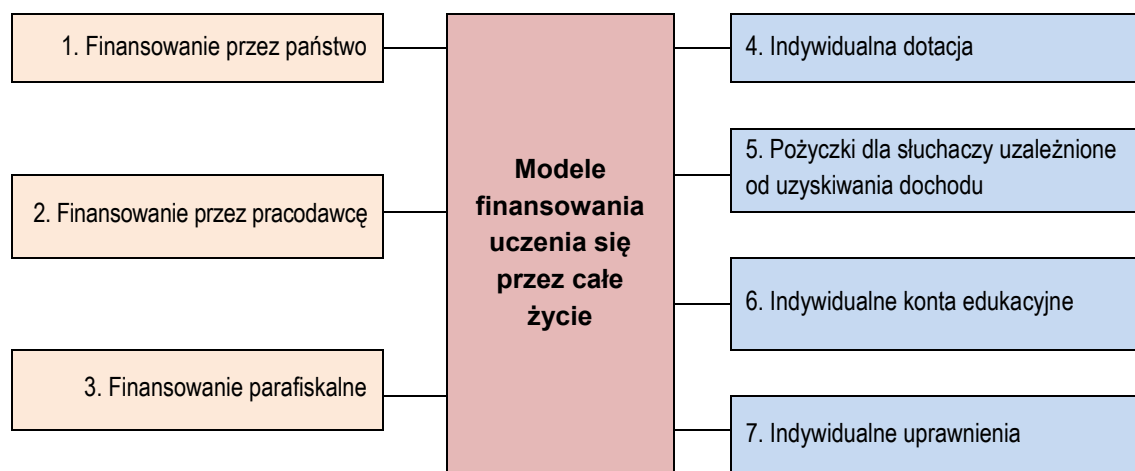
Malta: Niska wiarygodność danych dotyczących ISCED 3-4.

Rumunia: Dane zostały wykluczone przez Eurydice z powodu możliwych problemów związanych z wiarygodnością (więcej informacji na ten temat będzie można znaleźć w mającej się wkrótce ukazać publikacji Cedefop).

6.2. Instrumenty finansowania i dofinansowania edukacji i szkoleń dorosłych

Jak wspomniano w poprzedniej części, problemy finansowe mogą stanowić przeszkodę dla udziału dorosłych w edukacji i szkoleniach. W tej sytuacji można zastosować szereg instrumentów służących podziałowi kosztów w celu zmniejszenia obciążenia finansowego indywidualnych osób. W niniejszym punkcie przedstawiono ogólne informacje na temat tego zagadnienia, co ma na celu lepsze osadzenie analizowanych instrumentów w kontekście pozostałej części tego rozdziału.

Jednym ze sposobów podejścia do tego tematu jest zastosowanie typologii zaproponowanej przez Schuetze'a (2007), który odwołuje się do siedmiu głównych modeli finansowania i dofinansowania uczenia się przez całe życie.

Rysunek 6.2: Modele finansowania uczenia się przez całe życie

Źródło: Na podstawie Schuetze (2007); prezentacja graficzna: Eurydice.

Rozważając źródła finansowania oraz mechanizmy jego pozyskiwania, Schuetze (ibid.) wyróżnia trzy jego modele:

1. Finansowanie przez państwo – model ten odnosi się do finansowania instytucji, które organizują formalne lub pozaformalne zajęcia edukacyjne. Mogą to być publiczne placówki oświatowe, a także prywatni organizatorzy kształcenia, działający na zasadach komercyjnych lub niekomercyjnych, otrzymujący publiczne subwencje. Ponieważ środki są przekazywane bezpośrednio do organizacji świadczących usługi edukacyjne, model ten jest również określany jako finansowanie strony podażowej.
2. Finansowanie przez pracodawcę – w tym przypadku fundatorem szkoleń zawodowych dla pracowników jest pracodawca; może to obejmować szkolenia w miejscu pracy, jak i poza nim.
3. Finansowanie parafiskalne – model ten odnosi się do wspólnych środków, które uzyskiwane są ze składek samych pracodawców bądź pracodawców i pracowników, i mogą być również uzupełniane ze środków publicznych. Tego rodzaju kolektywnymi środkami zarządzają na ogół niezależne organy publiczne. Środki te są przeznaczone na pokrywanie kosztów rozwijania umiejętności zawodowych w miejscu pracy.

Ponadto Schuetze (ibid.) wymienia cztery dodatkowe modele, w których bezpośrednim beneficjentem finansowania jest osoba ucząca się. Pokrywa ona część kosztów kształcenia, natomiast reszta opłacana jest ze środków publicznych:

4. Indywidualna dotacja – model ten odnosi się do głównych systemów dofinansowywania, obejmujących pomoc finansową, dodatki i talony, które pokrywają głównie opłaty za naukę. W niektórych przypadkach opłacane mogą być również inne koszty szkoleniowe, takie jak koszty dojazdu czy zakwaterowania. Inną formą dofinansowania w ramach tego modelu są zwroty podatku na podstawie kosztów, chociaż odbywa się to na ściśle określonych zasadach. O ile indywidualne dotacje są na ogół przeznaczone dla indywidualnych osób uczących się, z niektórych możliwości tego systemu mogą również korzystać pracodawcy.
5. Pożyczki dla słuchaczy uzależnione od uzyskiwania dochodu – w ramach tego modelu osoby uczące się spłacają pożyczone pieniądze dopiero po ukończeniu programu kształcenia lub szkolenia i osiągnięciu określonego progu dochodów.
6. Indywidualne konta edukacyjne – w tym modelu osoby uczące się mogą odkładać pieniądze przeznaczone na cele edukacyjne na konto, do którego dopłacane są kwoty ze środków publicznych.
7. Indywidualne uprawnienia – model ten dotyczy dofinansowania obejmującego nie tylko działania związane z nauką, ale również z pracą zawodową w ramach systemu, w którym osobie uczącej się przysługuje prawo do zachowania wynagrodzenia i świadczeń socjalnych podczas nieobecności w pracy. Przykładem takiego uprawnienia jest płatny urlop szkoleniowy.

Poza powyższą klasyfikacją systemów finansowania i dofinansowywania uczenia się przez całe życie stosowane są również inne metody ich kategoryzacji, gdyż nie istnieje tu jeden uniwersalny system, a każdy z nich ma swoje uzasadnienie, jak również ograniczenia.

6.3. Rozwiązania w zakresie ukierunkowanego finansowania i dofinansowania

6.3.1. Finansowanie programów edukacji i szkoleń skierowanych do dorosłych o niskim poziomie kwalifikacji i innych szczególnych grup – omówienie ogólne

Model finansowania publicznego lub finansowania przez państwo (patrz punkt 6.2) odgrywa ważną rolę w zapewnieniu możliwości uczenia się osobom dorosłym o niskim poziomie kwalifikacji oraz innym grupom, które mogą doświadczać trudności w opłaceniu kosztów zajęć edukacyjnych i szkoleniowych. Zebrane przez Eurydice dane dowodzą, iż we wszystkich krajach zapewniane są publiczne subwencje przynajmniej dla niektórych programów dostępnych dla dorosłych, którzy chcą doskonalić swoje umiejętności pisania i czytania lub umiejętności podstawowe, lub dla tych, którzy opuścili system edukacji osiągnąwszy niski poziom lub nie osiągnąwszy żadnych kwalifikacji (omówienie ważniejszych programów subsydiowanych ze środków publicznych znajduje się w rozdziale 3 niniejszego sprawozdania oraz w European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). W niektórych przypadkach programy takie mają miejsce w publicznych placówkach edukacyjnych lub szkoleniowych (np. w szkołach) i są systematycznie subsydiowane ze środków publicznych. W innych przypadkach są one realizowane przez akredytowanych organizatorów kształcenia (często organizacje niekomercyjne), które również są regularnie subsydiowane (np. ośrodki kształcenia podstawowego i ośrodki edukacji dorosłych we Wspólnocie Flamandzkiej Belgii). Innym podejściem jest umożliwienie różnym prywatnym organizacjom komercyjnym i niekomercyjnym ubieganie się o publiczne finansowanie, jeżeli realizują one programy spełniające określone wcześniej standardy i kryteria. W większości krajów tego typu rozwiązania związane z finansowaniem programów kształcenia są często stosowane w ramach aktywnych polityk rynku pracy (APRP), obejmując kursy dotyczące podstawowych umiejętności, takich jak TIK czy umiejętności pisania, czytania i liczenia. Rozwiązanie to jest również powszechne poza programami APRP.

W przypadku stosowania jednego z powyższych systemów, od osób uczących się może, ale nie musi być wymagane współfinansowanie nauki. Jak wynika z opisu trzydziestu pięciu systemów w raporcie „*Adult Education and Training in Europe: Programmes to Raise Achievement in Basic Skills*” (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2015), programy związane z umiejętnościami pisania i czytania oraz umiejętnościami podstawowymi są na ogół realizowane dla uczestników bezpłatnie. To samo dotyczy programów prowadzących do kwalifikacji na poziomie średnim, w szczególności jeżeli są one organizowane w placówkach publicznych. Niemniej w niektórych przypadkach osoby uczące się mogą być zobowiązane do płacenia za naukę, a wysokość tych opłat może być różna w zależności od programu i jego organizatora.

Na podstawie powyższego można wnioskować, iż stopień, w jakim dany kraj bezpośrednio subsydiuje programy kształcenia dorosłych i ich organizatorów, może oddziaływać na stopień, w jakim oferuje on instrumenty dofinansowania wymienione w punkcie 6.2. Innymi słowy, w krajach, w których zapewnia się istotną realizację bezpłatnych programów (lub programów korzystających ze znacznego finansowania ze środków publicznych), może istnieć mniejszy nacisk na instrumenty dofinansowania, przy założeniu, że uczący się znajdą odpowiednie oferty, które nie będą wymagać od nich żadnego (lub będą wymagać jedynie minimalnego) nakładu finansowego.

O ile ciekawym byłoby wskazanie bezpośredniego związku pomiędzy istnieniem instrumentów dofinansowania a stopniem, w jakim kraje oferują bezpłatne programy kształcenia i szkolenia dorosłych, wymagałoby to istotnych nakładów badawczych wykraczających poza zakres tego raportu. Ponadto, pominięto by tu fakt, że publicznie finansowana organizacja kształcenia stanowi jedynie część wszystkich możliwości edukacji i szkoleń dostępnych na rynku. Należy również pamiętać, że dorośli, w tym osoby nieposiadające podstawowych umiejętności, bądź o niskim poziomie lub nieposiadające kwalifikacji, mogą być zainteresowane programami, które nie są finansowane ze

środków publicznych. W tym przypadku instrumenty dofinansowania mogą odgrywać ważną rolę w ograniczaniu obciążeń finansowych osób uczących się.

Uznając znaczenie systematycznych subwencji publicznych dla programów (i ich organizatorów) przeznaczonych dla osób nisko wykwalifikowanych lub innych wrażliwych grup społecznych, kolejne części niniejszego rozdziału skupiać się będą na instrumentach finansowania, które mogą przyczyniać się do poszerzenia możliwości kształcenia dla najbardziej wrażliwych grup. W punkcie 6.3.2 omówione zostaną dokładniej systemy dofinansowania wspomniane w ustępie 6.2, a mianowicie indywidualne dotacje (tj. stypendia, talony i dodatki edukacyjne), pożyczki dla słuchaczy oraz płatne urlopy szkoleniowe. Ma to na celu wskazanie instrumentów dofinansowania o ukierunkowanym charakterze, które stanowią szczególne zachęty dla dorosłych o niskim poziomie kwalifikacji i innych wrażliwych grup. W punkcie 6.3.3 będzie mowa o pracodawcach i istniejących publicznych systemach dofinansowania, zachęcających ich do inwestowania w szkolenia dla pracowników. W tym przypadku główny nacisk położony zostanie na zachęty finansowe dla pracodawców, zachęty związane z inwestowaniem w umiejętności i kwalifikacje nisko wykwalifikowanych pracowników oraz innych wrażliwych grup.

6.3.2. Instrumenty dofinansowania skierowane do dorosłych o niskim poziomie kwalifikacji i innych szczególnych grup

W całej Europie władze publiczne stworzyły wiele różnych systemów finansowania mających na celu wspieranie dorosłych, którzy chcą powrócić do kształcenia. Celem niniejszego punktu jest wskazanie, w których krajach istnieją systemy dofinansowania ukierunkowane na pomoc dorosłym o niskich umiejętnościach podstawowych, bądź o niskim poziomie lub nieposiadających kwalifikacji. Do analizy wykorzystano dwa różne źródła, tj. dane zebrane przez Eurydice w związku z niniejszym raportem oraz bazę danych Cedefop dotyczącą finansowania kształcenia dorosłych, która zawiera informacje na temat systemów współdzielenia kosztów w państwach członkowskich Unii Europejskiej, przy czym system współdzielenia kosztów odnosi się do mechanizmów pozyskiwania i przyznawania środków umożliwiających finansowanie kształcenia dorosłych ⁽¹⁾.

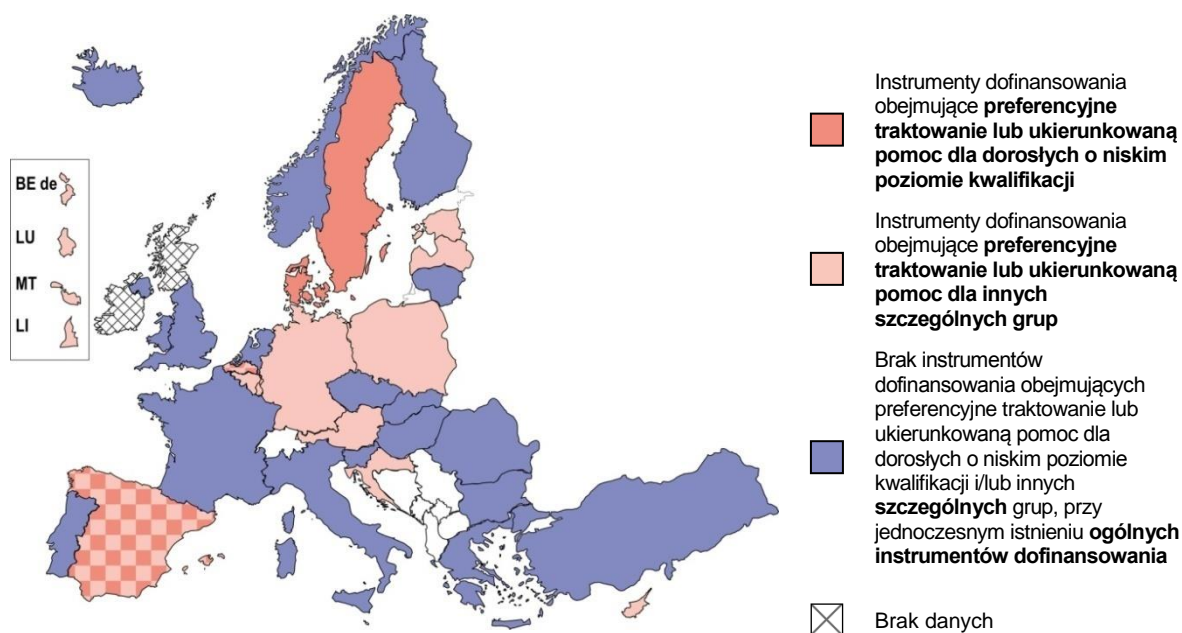
Rysunek 6.3 pokazuje, że w każdym kraju istnieje przynajmniej kilka instrumentów finansowych mających na celu wspieranie dorosłych, którzy chcą powrócić do formalnej edukacji i szkoleń, lub chcą uczestniczyć w kursach pozaformalnych. Instrumenty te mogą mieć charakter ogólny, co oznacza, że dorośli o niskim poziomie kwalifikacji mogą korzystać z oferowanego przez nie wsparcia finansowego, ale nie są oni zaliczani do szczególnej grupy uprawnionej do preferencyjnego traktowania. Innymi słowy, tego rodzaju instrumenty wspierają na równych zasadach wszystkich dorosłych uczestniczących w programach edukacyjnych i szkoleniowych. Dla przykładu we Francji indywidualne prawo do szkolenia (*droit individuel à la formation*) ⁽²⁾ przysługuje wszystkim pracownikom, bez względu na poziom ich kwalifikacji czy umiejętności. Innym przykładem jest dodatek edukacyjny dla dorosłych (*Aikuiskoulutustukea*) przyznawany w Finlandii każdemu dorosłemu, który chce się uczyć w celu uzyskania uznawanej kwalifikacji zawodowej lub uczestniczyć w kursie dalszego bądź ustawicznego kształcenia zawodowego, kursie organizowanym przez fińską placówkę edukacyjną pod patronatem organów publicznych.

Cztery kraje lub regiony krajów wspomniały o istnieniu systemów finansowania na szczeblu krajowym lub centralnym, które są szczególnie nastawione na wspieranie nisko wykwalifikowanych dorosłych (patrz Rysunek 6.3). Są to Wspólnota Flamandzka w Belgii, Dania, Hiszpania i Szwecja.

⁽¹⁾ Baza danych dostępna jest pod adresem <http://www.Cedefop.europa.eu/FinancingAdultLearning/> (dostęp 30.01. 2015). Obejmuje ona wszystkie państwa członkowskie za wyjątkiem Chorwacji i odnosi się do lat 2010-2013 (aktualizacja przewidywana jest w 2015/16). Większość znajdujących się w niej systemów z założenia opiera się na podziale kosztów (między rządem, przedsiębiorstwami i indywidualnymi osobami). Baza danych obejmuje systemy skierowane do dorosłych od dwudziestego piątego roku życia, którzy stanowią albo jedyną uprawnioną grupę, albo jedną z wielu. Baza nie obejmuje systemów przeznaczonych wyłącznie dla pracowników sektora publicznego.

⁽²⁾ Z dniem 01.01.2015 zostało ono zastąpione osobistym kontem edukacyjnym (*compte personnel de formation*).

Rysunek 6.3: Instrumenty dofinansowania wspierające uczestnictwo dorosłych w edukacji i szkoleniach, 2013/14



Źródło: Eurydice i Cedefop.

Uwagi

Instrumenty dofinansowania uwzględnione na Rysunku obejmują indywidualne dotacje (stypendia, dodatki i talony), pożyczki i płatne urlopy szkoleniowe. Bezpośrednimi ich beneficjentami są osoby indywidualne. Więcej informacji na temat każdego z instrumentów dofinansowania uwzględnionego na Rysunku znajduje się w Tabelach 1 i 2 w Załączniku 2.

Definicję „dorosłych o niskim poziomie kwalifikacji” podano w Glosariuszu.

„Inne szczególne grupy” odnoszą się do poszukujących pracy osób bezrobotnych, osób niebędących rodzimymi użytkownikami języka danego kraju lub do starszych pracowników (więcej informacji na ten temat znajduje się w Tabeli 2 w Załączniku 2).

Kategoria „instrumenty dofinansowania obejmujące preferencyjne traktowanie lub ukierunkowaną pomoc dla dorosłych o niskim poziomie kwalifikacji” nie uwzględnia programów, w których nisko wykwalifikowani dorośli mieszczący się w kategorii „inne szczególne grupy” (np. poszukujące pracy nisko wykwalifikowane osoby bezrobotne) stanowią jedyną grupę uprawnioną do korzystania z tych instrumentów. Programy te ujęto w kategorii „instrumenty dofinansowania obejmujące preferencyjne traktowanie lub ukierunkowaną pomoc dla innych szczególnych grup”.

Głównym źródłem danych zawartych na Rysunku są dane zebrane do niniejszego raportu przez Eurydice. Dodatkowym źródłem jest baza danych Cedefop dotycząca finansowania edukacji dorosłych. Uwzględniono również instrumenty dofinansowania zawarte w bazie danych Cedefop, które nie zostały wymienione w danych zebranych z biur krajowych Eurydice, należy jednak zaznaczyć, że okres referencyjny bazy danych Cedefop to 2010-2013, a nie wskazany na Rysunku okres 2013/14 obejmujący zbieranie danych przez Eurydice.

Ukierunkowane dofinansowanie dostępne jest jedynie w przypadku niektórych rodzajów działań edukacyjnych czy szkoleniowych. Na przykład w Danii dodatek VEU przeznaczony jest specjalnie dla dorosłych posiadających co najwyżej wykształcenie obowiązkowe, którzy chcą wziąć udział w nastawianym na naukę zawodu programie kształcenia ustawicznego dla dorosłych.

Najbardziej rozpowszechnioną formą ukierunkowanej pomocy finansowej dla osób uczących się są indywidualne dotacje, takie jak stypendia i dodatki. Są one zazwyczaj bezzwrotne, pod warunkiem, że zostaną wykorzystane zgodnie z zasadami. Jednym z przykładów tego rodzaju dotacji jest przeznaczony na kształcenie ogólne dodatek przyznawany w Danii w ramach systemu SVU o nazwie *Almen*. Można go również wykorzystać jako rekompensatę utraty dochodów i możliwości podjęcia pracy. W Szwecji od dawna istnieje system stypendiów i pożyczek dla wszystkich dorosłych, którzy chcą wrócić do systemu edukacji i odbyć szkolenie. Chociaż jest on uniwersalny, system ten preferencyjnie traktuje osoby uczące się w programach kształcenia do poziomu średniego II stopnia. Osoby te mogą otrzymać wyższą kwotę dotacji, wynoszącą 73% całkowitego dofinansowania, podczas gdy w przypadku innych uczących się kwota ta wynosi 31%. Reszta kosztów pokrywana jest z pożyczek zaciąganych przez uczących się.

Oprócz stypendiów i dodatków istnieje jeszcze jedna postać indywidualnych dotacji, a mianowicie talony. Posiadają one określoną wartość pieniężną i są przeznaczone do pokrywania kosztów kursów wybieranych przez osoby uczące się, przy czym warunki ich wykorzystania są na ogół ściśle określone. W większości przypadków talony są współfinansowane przez władze publiczne lub pracodawców, którzy pokrywają co najmniej połowę ich wartości, natomiast reszta pokrywana jest przez osobę uczącą się. Jeden z przykładów takiego rozwiązania można znaleźć we Wspólnocie Flamandzkiej Belgii, w której talony szkoleniowe (*Opleidingscheque*) są subsydiowane przez flamandzki rząd i udostępniane wszystkim pracownikom, przy czym – w zależności od poziomu wykształcenia danego pracownika – obwarowane są różnymi warunkami. W przypadku osób o wykształceniu na poziomie co najwyżej szkoły średniej I stopnia talony są bezpłatne, natomiast od innych pracowników wymaga się ich współfinansowania.

Uczestnictwo w kursach wiąże się również z innymi kosztami. Nawet jeśli dany program jest bezpłatny, udział w nim może oznaczać dodatkowe nakłady po stronie uczących się, np. koszty dojazdu czy zakwaterowania, jeżeli kurs odbywa się poza miejscem zamieszkania. Niektórzy mogą również stanąć przed koniecznością ponoszenia wydatków na opiekę nad dziećmi, osobami starszymi lub innymi osobami pozostającymi pod opieką uczących się. Biorąc pod uwagę fakt, że osoby o najniższych umiejętnościach i kwalifikacjach mają zazwyczaj niższe dochody, czynniki te muszą być brane pod uwagę przy projektowaniu systemów wspierania uczestnictwa w edukacji i szkoleniach dorosłych znajdujących się w trudnej sytuacji finansowej.

Kolejnym kosztem związanym z udziałem w edukacji i szkoleniach jest utrata zarobków, jeżeli osoba ucząca się jest zatrudniona i chce uczestniczyć w programie edukacyjnym odbywającym się w godzinach pracy. W takim przypadku rozwiązaniem może być płatny urlop szkoleniowy. Zagadnienie to zostało poddane ocenie w raporcie CEDEFOP (2012a), który definiuje urlop szkoleniowy jako:

Wynikający z przepisów wyjątkowy instrument, który – czy to na podstawie ustawowej czy układów zbiorowych – określa warunki, na jakich udziela się pracownikom urlopów na cele edukacyjne. [...] Należy tu odróżnić płatny urlop szkoleniowy, który uprawnia pracownika do otrzymywania wynagrodzenia (w całości lub w części) podczas nieobecności w pracy, od bezpłatnego urlopu szkoleniowego, podczas którego wynagrodzenie nie jest wypłacane, ale pracownik ma prawo do powrotu do zatrudnienia po ukończeniu szkolenia (ibid., s. 7).

W raporcie podkreśla się, że instrument ten stanowi odpowiedź na ograniczenia czasowe, które wymieniane są wśród największych przeszkód dla uczestnictwa w edukacji i szkoleniach dorosłych. Określając istniejące instrumenty dotyczące urlopów szkoleniowych w różnych krajach, raport i związana z nim baza danych (patrz informacje podane w punkcie powyżej) uwzględniły wśród głównych deskryptorów kryteria uprawniające, dzięki czemu można było wskazać kraje, w których urlopy szkoleniowe przeznaczone są przede wszystkim dla określonych grup docelowych, a w szczególności dla osób dorosłych o niskim poziomie kwalifikacji.

W połączeniu z danymi przekazanymi przez krajowe biura Eurydice, wyniki powyższego badania CEDEFOP wskazują, że wszystkie kraje, za wyjątkiem Irlandii i Grecji, uwzględniają w swoich przepisach możliwość korzystania przez dorosłych z urlopów szkoleniowych. Niemniej jednak tylko w dwóch krajach (w Danii i Hiszpanii) nisko wykwalifikowani dorośli mogą korzystać z urlopów szkoleniowych jako uprzywilejowana grupa priorytetowa. Hiszpańskie *permiso individual de formación* (indywidualne pozwolenie na szkolenie) określa osoby o niskich kwalifikacjach jako grupę priorytetową, jeżeli chodzi o uczestnictwo w oficjalnie uznawanych zajęciach szkoleniowych (do dwustu godzin rocznie), prowadzących do uzyskania formalnej kwalifikacji. W Danii natomiast dodatek SVU *Almen* przeznaczony jest dla pracowników, którzy wcześniej skończyli naukę (więcej informacji na temat tego dodatku znajduje się w Tabeli 1 w Załączniku nr 2) i przyznawany maksymalnie na okres czterdziestu tygodni. W przypadku urlopów szkoleniowych może obowiązywać również wspomniany wcześniej dodatek VEU, który przyznawany jest pracodawcy na pokrycie kosztów zatrudnienia. Dodatek na urlop szkoleniowy wypłacany jest razem z wynagrodzeniem lub jako ekwiwalent w ramach dodatków finansowanych ze środków publicznych. Należy również zauważyć, że zarówno w Danii, jak i Hiszpanii warunkiem skorzystania przez pracownika z płatnego urlopu szkoleniowego jest zgoda pracodawcy.

Poza programami dofinansowania przeznaczonymi dla dorosłych o niskim poziomie kwalifikacji, niektóre kraje wprowadziły również zachęty finansowe promujące udział w edukacji i szkoleniach innych szczególnych grup. Opiera się to na założeniu, że osoby z tych grup mogą być zagrożone wykluczeniem z rynku pracy i – w konsekwencji – wykluczeniem społecznym. Są to w szczególności osoby bezrobotne oraz osoby niebędące rodzimymi użytkownikami języka danego kraju.

W przypadku bezrobotnych, przy podnoszeniu poziomu swoich kwalifikacji i nabywaniu nowych umiejętności korzystają oni na ogół ze znacznej pomocy publicznej. Ma to na celu zwiększenie ich możliwości znalezienia zatrudnienia i reintegracji na rynku pracy. Udział bezrobotnych w edukacji i szkoleniach jest albo dobrowolny, albo obowiązkowy (CEDEFOP, 2013, s. 65). W drugim przypadku brak uczestnictwa w wymaganym kursie oznacza utratę zasiłku.

Niektóre kraje stosują subwencje motywujące bezrobotnych do podnoszenia umiejętności i kwalifikacji. W takich przypadkach zasiłki dla bezrobotnych są nie tylko zachowywane w pełnym wymiarze, ale zdarza się, że są one zwiększane (w rzadkich przypadkach są obniżane). Ponadto bezrobotni mają prawo do określonej pomocy finansowej, a w niektórych przypadkach dofinansowanie pokrywa również koszty dojazdu, wyżywienia czy opieki nad osobami niesamodzielnymi. Tego rodzaju pomoc finansowa, wspierająca osoby bezrobotne w podnoszeniu umiejętności istnieje w Belgii, Niemczech, Hiszpanii, Chorwacji, na Cyprze, Łotwie, w Luksemburgu, na Malcie, w Polsce i Liechtensteinie.

W Belgii, w Regionie Brukseli, osoby poszukujące pracy, które nie posiadają kwalifikacji na poziomie szkolnictwa średniego II stopnia, poza zasiłkiem dla bezrobotnych mają prawo do pomocy finansowej w wysokości jednego euro za godzinę szkolenia. Pomoc ta jest dostępna dla osób zarejestrowanych w brukselskim urzędzie pracy (*Actiris*), które zawarły kontrakt szkoleniowy z *Bruxelles Formation*. We Wspólnocie Flamandzkiej Belgii, w ramach indywidualnego kontraktu dotyczącego szkolenia zawodowego w miejscu pracy (*Individuele beroepsopleiding in de onderneming* – IBO), poszukujący pracy uczęszczający na szkolenia zawodowe organizowane przez VDAB (publiczną flamandzką agencję pracy) lub jej partnerów mogą być uprawnieni do dodatku szkoleniowego (poza zasiłkiem dla bezrobotnych) oraz dodatku na pokrycie kosztów dojazdu i opieki nad dziećmi. Istnieje jeszcze inny instrument dofinansowania oferowany osobom poszukującym pracy, które są zatrudnione i szkolone w ramach IBO – w okresie szkolenia otrzymują one nadal zasiłek dla bezrobotnych bądź zasiłki socjalne, lub – jeżeli nie są do nich uprawnione – dodatek albo rekompensatę. Ponadto, w przypadku wywiązania się z kontraktu IBO, otrzymują również od pracodawcy premię za wydajność oraz dodatek transportowy na tych samych warunkach, co pracownicy danej firmy.

Kolejnym przykładem instrumentów dofinansowania dla bezrobotnych są talony stosowane w Niemczech i na Łotwie. W pierwszym z tych krajów talon szkoleniowy (*Bildungsgutschein*) oferowany jest osobom poszukującym pracy, które spełniają określone warunki, w zależności od sytuacji na rynku pracy i pożądanym kwalifikacji. Osoby te mają swobodę wyboru certyfikowanego organizatora szkolenia w ramach określonych warunków wynikających z talonu, np. dotyczących kwalifikacji lub określonego efektu kształcenia oraz ram czasowych. Na Łotwie w latach 2009-2013 wprowadzono program szkoleniowy dla osób bezrobotnych i poszukujących pracy, w ramach którego otrzymywały one talon szkoleniowy na uczestnictwo w akredytowanych kursach kształcenia pozaformalnego służących podnoszeniu podstawowych umiejętności społecznych i zawodowych. Podczas trwania kursów bezrobotni byli również uprawnieni do comiesięcznej pomocy finansowej (maksymalnie przez dwa miesiące).

Podobnie w Luksemburgu, bezrobotni poszukujący pracy mogą korzystać z talonów pokrywających obniżone opłaty za udział w kursach kształcenia pozaformalnego. Talony te przysługują osobom wymagającym wsparcia (według kryteriów urzędu ds. imigracji lub wydziałów społecznych gmin), które stanowią kolejną grupę, do której skierowana jest pomoc.

Niektóre kraje oferują systemy dofinansowania kursów nauczających języka danego kraju, przeznaczonych dla osób niebędących rodzimymi użytkownikami tego języka. Tak dzieje się w Estonii i Austrii, w których część opłat za naukę języka jest refundowana, jeżeli osoba ucząca się uczestniczy w kursie związanym z wymogami językowymi dotyczącymi przyznania obywatelstwa. W Estonii górna granica tego dofinansowania wynosiła w 2014 r. 384 euro na osobę, jeśli osoba ta przystępowała do estońskiego egzaminu językowego i spełniała szereg określonych kryteriów. W Austrii władze publiczne

zwracają (na określonych zasadach) 50% opłat za naukę niemieckiego jako drugiego języka. W Liechtensteinie imigrantom wydaje się do dwunastu talonów o wartości 200 franków szwajcarskich (około 165 euro), które są ważne przez pięć lat i uprawniają do udziału w kursach języka niemieckiego. Jest to związane z formalnym wymogiem osiągnięcia określonego poziomu znajomości języka wobec osób niebędących obywatelami Unii Europejskiej ubiegających się o prawo pobytu i obywatelstwo.

Poza programami dofinansowania dla szczególnych grup wymienionych powyżej i ujętych w Rysunku 6.3, systemy dofinansowania mogą dotyczyć innych grup docelowych. Chociaż powyższy Rysunek nie odnosi się ani do tych grup, ani związanych z nimi instrumentów, ich istnienie może odgrywać ważną rolę w poszerzaniu możliwości kształcenia. W Hiszpanii, na przykład, niektóre systemy dofinansowania skierowane są do dorosłych osób niepełnosprawnych, bezrobotnych kobiet i ofiar przemocy uwarunkowanej płcią, oraz osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych lub doświadczających trudności w znalezieniu zatrudnienia.

Ponadto, obok systemowych krajowych instrumentów dofinansowania o charakterze długoterminowym (tj. instrumentów ujętych w Rysunku 6.3), ukierunkowaną pomoc dla osób o niskim poziomie lub nieposiadających kwalifikacji, albo dla innych grup wrażliwych mogą stanowić inne krótkoterminowe programy, działające często w ramach inicjatyw projektowych korzystających ze środków europejskich. Dobrym przykładem jest tutaj Łotwa, gdzie w 2009 r. uruchomiono projekt dofinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, w ramach którego pokrywanych jest 70% opłat pobieranych od osób uczestniczących w związanych lub niezwiązanych z pracą kursach kształcenia pozaformalnego. Niektóre grupy są całkowicie zwolnione z opłat, np. rodzice samotnie wychowujący dwoje dzieci, osoby w wieku przedemerytalnym, czy osoby żyjące w ubóstwie. Również na Cyprze działają dwa programy, o nazwie „Poprawa zatrudnialności bezrobotnych” oraz „Poprawa zatrudnialności nieaktywnych ekonomicznie kobiet” (2009-2015), finansowane przez EFS i cypryjską Agencję ds. Rozwoju Zasobów Ludzkich, których celem jest wspieranie staży dla nieaktywnych zawodowo kobiet. Programy te są oferowane bezpłatnie, a uczestniczkom przyznawany jest tygodniowy dodatek szkoleniowy. Kolejny przykład pochodzi z Węgier, gdzie realizowany jest finansowany ze środków EFS projekt o nazwie „Znów się uczyć” (*Újra tanulok*) (2012-2015), w którym na zakończenie kursu wypłacana jest jednorazowa kwota dofinansowania. Projekt ten jest skierowany do różnych grup wrażliwych, w tym osób nieposiadających wykształcenia średniego I lub II stopnia.

Kraje mogą również finansować programy edukacji i szkoleń dorosłych przeznaczone dla osób nisko wykwalifikowanych za pośrednictwem publicznych zaproszeń. Dla przykładu w Słowenii osoby, które uzyskały kwalifikację na poziomie średnim II stopnia mogły w latach 2011-2013 ubiegać się o zwrot 90% opłat za naukę na podstawie publicznego zaproszenia.

6.3.3. Instrumenty dofinansowania skierowane do pracodawców, zachęcające do uczestnictwa w edukacji i szkoleniach dorosłych o niskim poziomie kwalifikacji i inne szczególne grupy

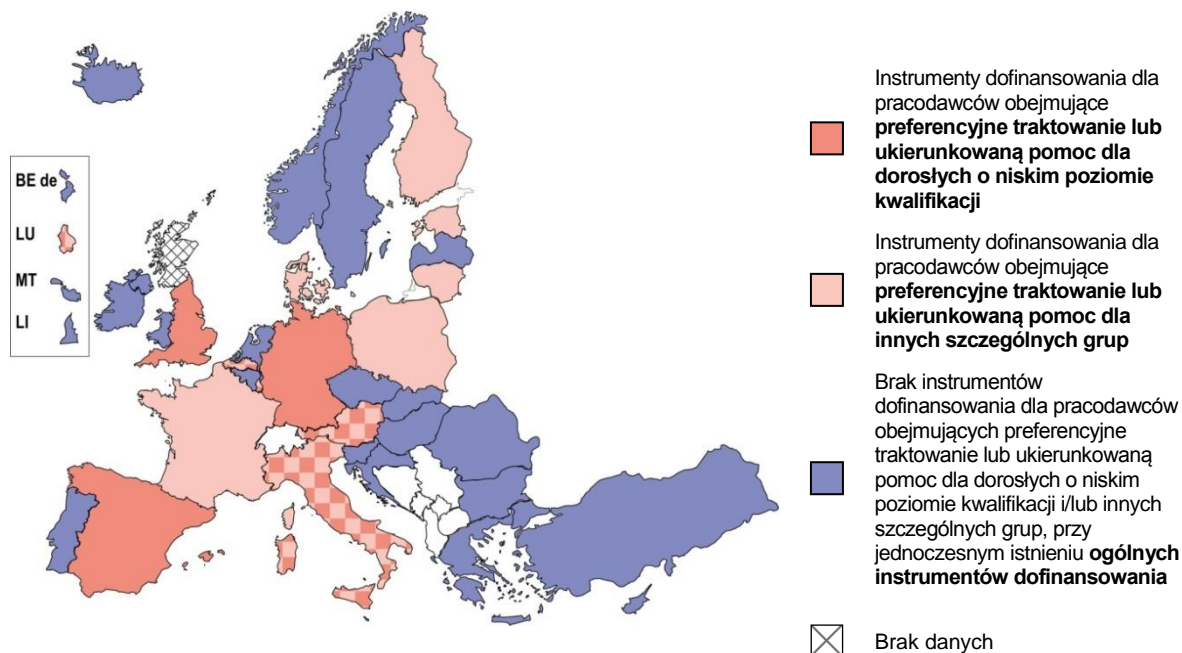
Istotny udział środków finansowych wykorzystywanych w uczeniu się przez całe życie pochodzi od przedsiębiorstw. Większość zajęć edukacyjnych, w których uczestniczą pracownicy, odbywa się w miejscu pracy lub jest z nią związana⁽³⁾. Dofinansowanie ze źródeł publicznych stanowi tu ważną zachętę do zwiększania udziału w szkoleniach tych pracowników, którzy na ogół w nich nie uczestniczą, poprzez wspieranie finansowe pracodawców.

Niniejsza część raportu poświęcona jest rodzajom instrumentów dofinansowania stosowanym przez władze publiczne celem zachęcania przedsiębiorstw do tworzenia możliwości uczenia się dla pracowników o niskim poziomie kwalifikacji i umiejętności. Omawiane tu wsparcie dla firm może umożliwiać pracownikom uczestniczenie w ustawicznym kształceniu zawodowym (CVET), albo wzięcie urlopu w celu odbycia kursu edukacyjnego lub szkoleniowego w godzinach pracy. Dane pochodzą z tych samych dwóch źródeł, co dane w części poprzedniej, tj. danych zebranych przez Eurydice w związku z niniejszym raportem oraz z bazy danych Cedefop dotyczącej finansowania edukacji dorosłych (więcej informacji na temat bazy danych Cedefop znajduje się w poprzednim punkcie).

⁽³⁾ Więcej informacji na ten temat można znaleźć w wynikach badania AES na stronie internetowej Eurostat, w szczególności w kodach dostępu *trng_aes_170* i *trng_aes_190*.

Rysunek 6.4 pokazuje, że w całej Europie istnieją instrumenty finansowania dla przedsiębiorstw, wspierające uczestnictwo pracowników w edukacji i szkoleniach. Wskazuje również, że istniejące w tym zakresie systemy są często dostępne dla wszystkich pracowników, w tym osób o niskich kwalifikacjach lub nieposiadających podstawowych umiejętności czy kompetencji. Oznacza to, że grupy te nie są traktowane preferencyjnie. Tego rodzaju ogólne systemy, tj. takie, które nie opierają się na preferencyjnym traktowaniu grup docelowych lub ukierunkowanej pomocy, nie zostały uwzględnione w dalszej części niniejszego podpunktu.

Rysunek 6.4: Instrumenty dofinansowania dla pracodawców, zachęcające dorosłych do uczestnictwa w edukacji i szkoleniach, 2013/14



Źródło: Eurydice i Cedefop.

Uwagi

Instrumenty dofinansowania uwzględnione na Rysunku to granty, dodatki, talony i subwencje pokrywające koszty płatnych urlopów szkoleniowych. Bezpośrednimi beneficjentami są pracodawcy. Więcej informacji na temat każdego z instrumentów dofinansowania uwzględnionego na Rysunku znajduje się w Tabelach 3 i 4 w Załączniku 2.

Definicję „dorosłych o niskim poziomie kwalifikacji” podano w Glosariuszu.

„Inne szczególne grupy” odnoszą się do osób, które znajdowały się czasowo poza rynkiem pracy i które są szkolone przez pracodawców otrzymujących dofinansowanie, starszych pracowników lub osób niebędących rodzimymi użytkownikami języka danego kraju (więcej informacji na ten temat znajduje się w Tabeli 4 w Załączniku 2).

Pierwsze dwie kategorie (tj. instrumenty dofinansowania dla pracodawców obejmujące preferencyjne traktowanie lub ukierunkowaną pomoc dla dorosłych o niskim poziomie kwalifikacji i/lub innych szczególnych grup) nie obejmują programów dofinansowania, które są potencjalnie skierowane do wszystkich pracowników danej firmy (np. programów skierowanych do firm, w których pracownicy mogą stracić zatrudnienie z powodu zmian w procesach produkcyjnych i mogą w rezultacie wymagać dalszego szkolenia).

Głównym źródłem danych przedstawionych na Rysunku są dane zebrane do niniejszego raportu przez Eurydice. Dodatkowym źródłem jest baza danych Cedefop dotycząca finansowania edukacji dorosłych. Uwzględniono również instrumenty dofinansowania zawarte w bazie danych Cedefop, które nie zostały wymienione w danych zebranych z krajowych biur Eurydice, należy jednak zaznaczyć, że okres referencyjny bazy danych Cedefop to 2010-2013, a nie wskazany na Rysunku okres 2013/14, obejmujący zbieranie danych przez Eurydice.

Programy dofinansowania dla pracodawców, ukierunkowane na pracowników o niskim poziomie kwalifikacji bądź umiejętności, są oferowane zaledwie w kilku krajach. W Luksemburgu i Austrii pracodawcy, którzy tworzą możliwości edukacji i szkoleń dla grup docelowych (tj. traktowanych preferencyjnie), mogą ubiegać się o wyższy wymiar finansowania, natomiast we Wspólnocie Flamandzkiej w Belgii, Niemczech, Hiszpanii, Włoszech i Wielkiej Brytanii (w Anglii) dofinansowanie oferowane jest wyłącznie w odniesieniu do tych grup.

Systemy dofinansowania mogą przybierać różne formy, z których najczęstszą jest zwrot kosztów edukacji i szkoleń. Dla przykładu w Austrii stosuje się system o nazwie „Pomoc szkoleniowa dla pracowników” (*Qualifizierungsförderung für Beschäftigte*), który dofinansowuje szkolenia w małych i średnich przedsiębiorstwach, pokrywając koszty opłat za naukę i dziennych stawek osób prowadzących szkolenia. Jedną z grup docelowych tego systemu są kobiety o niskim lub średnim poziomie kwalifikacji. W Wielkiej Brytanii (w Anglii) rząd pokrywa część kosztów szkolenia praktykantów w zależności od ich wieku: 50% w przypadku osób w wieku od dwiętnastu do dwudziestu czterech lat i do 50% w przypadku osób powyżej dwudziestego piątego roku życia.

Wysyłając pracowników na kursy szkoleniowe, pracodawcy mogą również korzystać z obniżonych opłat za naukę. Tak dzieje się we Wspólnocie Flamandzkiej w Belgii, gdzie pracownik powyżej osiemnastego roku życia nieposiadający kwalifikacji na poziomie szkoły średniej II stopnia uważany jest za „pracownika zagrożonego bezrobociem”, a pracodawcy otrzymują dofinansowanie, jeśli pracownik należący do tej kategorii uczestniczy w programie kształcenia zawodowego organizowanego przez VDAB, który umożliwia mu podniesienie umiejętności związanych z bieżącą pracą, a także nabycie umiejętności, które mogą być w szerokim zakresie przenoszone na inne stanowiska lub do innych firm.

Na szczeblu krajowym we Włoszech system pilnych interwencji wspierających zatrudnienie oferuje talony szkoleniowe przedsiębiorstwom, których pracownicy o najniższym poziomie wykształcenia uczestniczą w kursach edukacyjnych i szkoleniowych. Średnia wartość takiego talonu to na ogół 1500 euro (500-5000 euro), wyrażona jako równowartość godzin szkoleniowych. Talon pokrywa 80% kosztów szkolenia, natomiast pozostałe 20% pokrywa pracodawca.

Inną formą wspierania pracodawców są dopłaty do wynagrodzeń pracowników. Jest ona stosowana w Niemczech, gdzie pracodawcy otrzymują subwencje do puli wynagrodzeń, jeżeli pracownicy korzystają z urlopu szkoleniowego w celu osiągnięcia co najmniej poziomu 4 Niemieckich Ram Kwalifikacji. W Luksemburgu, w ramach jednego z istniejących systemów finansowania, który dofinansowuje programy szkoleniowe przedsiębiorstw, pracodawcy mogą ubiegać się o najwyższe stopy zwrotu kosztów wynagrodzeń (35%) pracowników nieposiadających żadnych formalnych kwalifikacji (tj. pracowników, którzy ukończyli co najwyżej szkołę średnią I stopnia), którzy uczestniczą w kursach edukacyjnych lub szkoleniowych i pracują w danej firmie krócej niż dziesięć lat. Ponadto, w ramach programu praktyk zawodowych dla dorosłych, pracodawcom wypłacana jest różnica pomiędzy kwotą zasiłku na szkolenie uzupełniające, przyznawanego praktykantom uczestniczącym we wstępnym kształceniu, a minimalnym wynagrodzeniem przysługującym dorosłym praktykantom.

Od 2012 r. w Hiszpanii stosowany jest program dofinansowania opierający się na umowach o naukę. Program ten koncentruje się na osobach w wieku od szesnastu do dwudziestu czterech lat, które nie uzyskały kwalifikacji w szkolnictwie ogólnodostępnym, ani uznawanych kwalifikacji zawodowych. W tym przypadku pracodawcy mogą ubiegać się o odliczenia od składek na ubezpieczenie społeczne, otrzymując również dofinansowanie do organizowanych przez siebie szkoleń (a nawet ich całkowite finansowanie w przypadku małych przedsiębiorstw). Program ten obejmuje różne formy szkolenia: w miejscu pracy, poza miejscem pracy oraz realizowane wspólnie z placówkami kształcenia. We wszystkich przypadkach szkolenia te są dla pracowników bezpłatne.

Poza powyższymi systemami dofinansowania, niektóre kraje wskazały również dodatkowe grupy, które uważa się za „zagrożone” i których uczestnictwo w edukacji i szkoleniach wymaga wsparcia. Są to osoby, które z różnych powodów znalazły się poza rynkiem pracy oraz starsi pracownicy (powyżej czterdziestego piątego roku życia).

Programy dofinansowania dotyczące pierwszej z tych grup, czyli programy przeznaczone dla pracodawców zapewniających szkolenia dla osób, które znalazły się poza rynkiem pracy, istnieją we Wspólnocie Flamandzkiej w Belgii (w ramach indywidualnego kontraktu dotyczącego szkolenia zawodowego w miejscu pracy), w Danii, Estonii, Francji, na Litwie, w Polsce i Finlandii (gdzie

obejmują również osoby pozostające poza rynkiem pracy przez dłuższy czas). Niektóre z tych programów dotyczą również poszukujących pracy bezrobotnych, zapewniając zachowanie przez nich zasiłku dla bezrobotnych, podczas gdy zaangażowani w organizację ich szkoleń pracodawcy otrzymują określone subwencje. Zdarza się również, że uczestnictwo w edukacji i szkoleniach nie jest jedynym warunkiem, jaki musi być spełniony, aby pracodawca mógł otrzymać dofinansowanie ze środków publicznych. W Polsce porozumienie o kształceniu zawodowym umożliwia pracodawcom uzyskanie dofinansowania kosztów szkoleń, a także premii, jeżeli zatrudnione przez nich osoby bezrobotne zdadzą egzamin kończący kurs kształcenia lub szkolenia zawodowego, w którym uczestniczyły. Podobnie jest w Estonii, w której koszty szkoleń zwracane są pracodawcom z systemu zasiłków dla bezrobotnych, jeżeli – po okresie przekwalifikowania – zaoferują oni nowe miejsca pracy osobom, które pozostawały poza rynkiem pracy z przyczyn zdrowotnych. Dofinansowanie ze środków publicznych może być również dostępne dla pracodawców zatrudniających i szkolących osoby pozostające poza rynkiem pracy z powodu wychowywania dzieci (np. kontrakty zawodowe (*période de professionalisation*) we Francji) lub wspomniane powyżej osoby powracające do pracy po okresie niezdolności spowodowanej chorobą (np. w Estonii i Finlandii).

Jak wspomniano powyżej, niektóre systemy dofinansowania zapewniają określone subwencje dla pracodawców oferujących możliwości kształcenia i szkoleń pracownikom w wieku powyżej czterdziestu pięciu lat. Są one stosowane we Francji (pod warunkiem, że pracownik ma dwudziestoletni staż pracy i był zatrudniony przez danego pracodawcę przez co najmniej rok), we Włoszech (gdzie grupą docelową są kobiety powyżej czterdziestego roku życia), w Luksemburgu (pod warunkiem, że pracownik ma dziesięcioletni staż pracy) i Austrii.

Istnieją również systemy dofinansowania zachęcające pracodawców do organizacji kursów języka(-ów) danego kraju dla osób niebędących jego rodzimymi użytkownikami. Dla przykładu we Wspólnocie Flamandzkiej Belgii VDAB oferuje system dofinansowania dla pracodawców, w ramach którego pracownicy niemówiący po holendersku korzystają z nauki języka w miejscu pracy (harmonogram nauki jest dostosowany do obowiązków służbowych uczących się), a pracodawcy otrzymują pomoc finansową na ich organizację. Oprócz tego pracownicy mogą uczestniczyć w bezpłatnych kursach językowych organizowanych przez VDAB w ramach indywidualnego kontraktu dotyczącego szkolenia zawodowego w miejscu pracy.

Chociaż nie zostały uwzględnione na Rysunku 6.4, znaczącą rolę w zachęcaniu pracodawców do organizacji edukacji i szkoleń dla pracowników odgrywają różne inicjatywy projektowe. W Norwegii, na przykład, wprowadzono system finansowania związany z programem o nazwie „Podstawowe kompetencje w życiu zawodowym” (*Basiskompetanse i arbeidslivet*), programem nastawionym na zdobywanie podstawowych umiejętności. W jego ramach przedsiębiorstwa mogą ubiegać się o finansowanie kursów uczących ich pracowników tych umiejętności (więcej informacji na ten temat znajduje się w Rozdziale 3, punkcie 3.2.2). W Słowenii władze publiczne regularnie ogłaszają zaproszenia do składania przez przedsiębiorców ofert na organizację dofinansowanej edukacji i szkoleń pracowników. Piąta edycja zaproszenia z 2014 r. po raz trzeci położyła nacisk na pracowników powyżej pięćdziesiątego roku życia, kobiety o niskich kwalifikacjach i osoby niepełnosprawne. W inicjatywach projektowych kluczową rolę odgrywa finansowanie z funduszy europejskich. Finansowany z Europejskiego Funduszu Społecznego projekt „Małe Przedsiębiorstwa - Rozwój Zasobów Ludzkich” zrealizowany na Litwie w latach 2010-2013 miał na celu podniesienie kwalifikacji, wiedzy i umiejętności pracowników małych firm, aby zwiększyć ich zdolność do dostosowania się do potrzeb pracodawców i zmian na rynku pracy. Główną grupą korzystającą z tego projektu byli pracownicy z wykształceniem podstawowym lub średnim I stopnia.

Wnioski

Niniejszy rozdział poświęcony był publicznym interwencjom finansowym wspierającym dostęp do i uczestnictwo w uczeniu się przez całe życie osób dorosłych o niskim poziomie kwalifikacji oraz innych grup, w których brak umiejętności i kwalifikacji może powodować szczególne problemy. Rozdział rozpoczął się od analizy danych stanowiących wynik Badania dotyczącego edukacji dorosłych (AES), analizy wskazującej, że kwestie finansowe stanowią jedną z głównych przeszkód uniemożliwiających uczestnictwo dorosłych w uczeniu się przez całe życie. Ponadto zauważono również, że w kilku krajach koszty zajęć edukacyjnych zdają się bardziej oddziaływać na dorosłych o niskim poziomie kwalifikacji (tj. osoby posiadające wykształcenie na poziomie co najwyżej średnim I stopnia) niż na osoby o wyższym poziomie wykształcenia.

Następnie omówiono systemy dofinansowania opracowane w szczególności z myślą o osobach dorosłych o niskim poziomie kwalifikacji lub umiejętności, bądź oferujące tym osobom preferencyjne traktowanie w porównaniu do innych uczących się.

Z przeprowadzonej analizy wynika, że o ile we wszystkich krajach istnieje szereg instrumentów dofinansowania wspierających dorosłych w powrocie do kształcenia, tylko w niektórych z nich (we Wspólnocie Flamandzkiej w Belgii, Danii, Hiszpanii i Szwecji) są one konkretnie ukierunkowane na dorosłych o niskim poziomie kwalifikacji lub umiejętności. Tego rodzaju ukierunkowane środki mają głównie postać stypendiów i dodatków, a także talonów lub płatnych urlopów szkoleniowych.

Oprócz instrumentów współfinansowania dla osób o niskim poziomie kwalifikacji istnieją również inne ukierunkowane systemy nastawione na grupy uważane za „zagrożone”. W niektórych krajach (w Belgii, Niemczech, Hiszpanii, Chorwacji, na Cyprze, Łotwie, w Luksemburgu, na Malcie, w Polsce i Liechtensteinie) stosuje się specjalne zachęty finansowe dla poszukujących pracy osób bezrobotnych, które mają motywować je do uczestniczenia w edukacji i szkoleniach. Przybierają one na ogół postać dodatków szkoleniowych wypłacanych uczącym się oprócz zasiłków dla bezrobotnych. Ponadto w kilku krajach (w Estonii, Austrii i Liechtensteinie) istnieją porównywalne zachęty przeznaczone dla osób niebędących rodzimymi użytkownikami języka danego kraju.

Powszechne są również systemy dofinansowania dla pracodawców, zachęcające ich do tworzenia szkoleń dla pracowników. Jednakże tylko w niewielkiej grupie krajów (we Wspólnocie Flamandzkiej w Belgii, Niemczech, Hiszpanii, Włoszech, Luksemburgu, Austrii i Wielkiej Brytanii – w Anglii) pomoc ta skierowana jest konkretnie do pracowników o niskim poziomie kwalifikacji lub umiejętności. Większość z tych ukierunkowanych instrumentów dofinansowania ma formę grantów i talonów pokrywających koszty szkolenia, zwolnień ze składek na ubezpieczenie społeczne lub dopłat do wynagrodzeń w przypadku urlopów szkoleniowych.

W niektórych krajach pomoc finansowa oferowana jest pracodawcom zapewniającym możliwości szkolenia innym szczególnym grupom, w tym osobom znajdującym się poza rynkiem pracy (we Wspólnocie Flamandzkiej w Belgii, Danii, Estonii, Francji, na Litwie, w Polsce i Finlandii), starszym pracownikom (we Francji, Włoszech, w Luksemburgu i Austrii) oraz osobom uczącym się języka danego kraju w miejscu pracy (we Wspólnocie Flamandzkiej w Belgii).

BIBLIOGRAFIA

Abraham, E. i Linde, A., 2011. Alphabetisierung/Grundbildung als Aufgabengebiet der Erwachsenenbildung. W: R. Tippelt, A. von Hippel, red. *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 5 ed. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, ss. 889-904.

Boockmann, B., Osiander, Ch. i Stops, M., 2014. Vermittlerstrategien und Arbeitsmarkterfolg: Evidenz aus kombinierten Prozess- und Befragungsdaten. *IAW-Diskussionspapiere*, 102. [pdf] Dostępny pod adresem: http://www.iaw.edu/tl_files/dokumente/iaw_dp_102.pdf [Dostęp 24 października 2014].

Brooks, G., 2011. *A tale of IALS's influence (or not) in the UK*. [pdf] Dostępny pod adresem: http://www.centreforliteracy.qc.ca/sites/default/files/Brooks_England%20Country%20Story.pdf [Dostęp 8 lutego 2015].

Carpentieri, J. et al., 2011. *Family literacy in Europe: using parental support initiatives to enhance early literacy development*. London: NRDC, Institute of Education.

Cedefop, 2008. *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Cedefop, 2009. *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Cedefop, 2011. Lifelong guidance across Europe: reviewing policy progress and future prospects. *Working paper*, No 11. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Cedefop, 2012a. Training leave. Policies and practice in Europe. *Research Paper*, No 28. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Cedefop, 2012b. Permeable education and training systems: reducing barriers and increasing opportunity. *Briefing Note*. November 2012. [pdf] Dostępny pod adresem: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/9072_en.pdf [Dostęp 25 listopada 2014].

Cedefop, 2013. Return to work. Work-based learning and the reintegration of unemployed adults into the labour market. *Working paper*, No 21. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Cedefop, 2014. Monitoring ECVET implementation strategies in Europe in 2013. *Working paper*, No 22. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Cedefop, forthcoming. *Job-related learning and vocational training in Europe: in-depth evidence from the European Adult Education Survey and the Continuing Vocational Training Survey*.

Cedefop and Sultana, R. G., 2004. Guidance policies in the knowledge society: trends, challenges and responses across Europe. A Cedefop synthesis report. *Cedefop Panorama series*; 85. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Consortium de Validation des Compétences, 2013. *Rapport d'activité du Consortium de Validation des Compétences 2013*. [pdf] Dostępny pod adresem:

<http://www.cvdc.be/sites/default/files/public/uploads/common/Rapport-activite-2013-%20validation-competences.pdf> [Dostęp 16 grudnia 2014].

DARES (Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques) [Directorate for Research, Studies and Statistics (FR)], 2014. La VAE en 2012 dans les ministères certificateurs. *Dares Analyses*, No 002. Janvier 2014. [pdf] Dostępny pod adresem: <http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/2014-002.pdf> [Dostęp 25 listopada 2014].

Departement voor Werk en Sociale Economie [Department of Work and Social Economy (BE)], 2013. *Jaarrapport ervaringsbewijs*. 1 januari 2013-31 december 2013 [Annual report on experiential evidence]. [pdf] Dostępny pod adresem:

http://www.werk.be/sites/default/files/jaarrapport_ervaringsbewijs_2013.pdf

[Dostęp 25 listopada 2014].

EACEA/Eurydice, 2011a. *Adults in Formal Education: Policies and Practice in Europe*. Brussels: EACEA/Eurydice.

EACEA/Eurydice, 2011b. *Modernisation of Higher Education in Europe 2011: Funding and the Social Dimension*. Brussels: EACEA/Eurydice.

European Commission, 2010. *Communication from the Commission. Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. COM(2010) 2020 final. [pdf] Dostępny pod adresem:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>

[Dostęp 25 listopada 2014].

European Commission, 2011a. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda*. COM(2011) 18 final – Not published in the Official Journal. [pdf] Dostępny pod adresem:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0018:FIN:EN:PDF>

[Dostęp 25 listopada 2014].

European Commission, 2011b. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe's higher education systems*. COM(2011) 567 – Not published in the Official Journal. [pdf] Dostępny pod adresem:

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0567&from=EN> [Dostęp 25

listopada 2014].

European Commission, 2012a. *EU High Level Group of Experts on Literacy. Final Report, September 2012*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission, 2012b. *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee of the Regions*. COM(2012) 669 final. SWD(2012) 371-377 final.

European Commission, 2012c. *Strategies for improving participation in and awareness of adult learning. European Guide*. [pdf] Dostępny pod adresem: <http://bookshop.europa.eu/en/strategies-for-improving-participation-in-and-awareness-of-adult-learning-pbNC3112514/> [Dostęp 24 października 2014].

European Commission, 2013. *Developing the Adult Education Sector. Lot 3: Opening Higher Education to Adults. Contract EAC 2012-0074. Final Report*. Publications Office of the European Union.

European Commission, 2014a. *Education and Training Monitor 2014*. [pdf] Dostępny pod adresem: http://ec.europa.eu/education/library/publications/monitor14_en.pdf [Dostęp 30 stycznia 2015].

European Commission, 2014b. European area of skills and qualifications. Report. *Special Eurobarometer 417*. [pdf] Dostępny pod adresem: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_417_en.pdf [Dostęp 24 października 2014].

European Commission, Cedefop, ICF International, 2014. *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014. Final synthesis report*. [pdf] Dostępny pod adresem: <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2014/87244.pdf> [Dostęp 9 grudnia 2014].

European Commission/EACEA/Eurydice, 2014a. *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2014b. *The Structure of the European Education Systems 2014/15: Schematic Diagrams*. [pdf] Dostępny pod adresem: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/education_structures_EN.pdf [Dostęp 21 stycznia 2015].

European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. *Adult Education and Training in Europe: Programmes to Raise Achievement in Basic Skills. 35 system descriptions. Background document to the report Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities*. [pdf] Dostępny pod adresem: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php [Dostęp 10 lutego 2015].

European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014. *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and Cedefop Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice, Eurostat and Eurostudent, 2012. *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurostat, 2006. *Classification of learning activities - Manual*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

GHK, 2010. *Basic skills provision for adults: policy and practice guidelines. Final report*. [pdf] Dostępny pod adresem: <http://adultlearning.isfol.it/adult-learning/risorse/basic-skills-for-adults-rapporto-2011> [Dostęp 24 października 2014].

GHK, Cedefop, European Commission, 2010. *2010 update of the European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning – Final Report*. [pdf] Dostępny pod adresem: <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77643.pdf> [Dostęp 25 listopada 2014].

Gury-Rosenblit, S., 2005. Distance education and „e-learning”: Not the same thing. *Higher Education*, 49, ss. 467-493.

Hamilton, M. i Merrifield, J., 1999. *Adult Learning and Literacy in the United Kingdom*. W: J. Comings, B. Garner & C. Smith, red. *Review of Adult Learning and Literacy*. San Francisco: Jossey-Bass, Vol. 1, ss. 243-303.

Heublein, U. et al., 2010. *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor-und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/2008*. [pdf] Dostępny pod adresem: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201002.pdf [Dostęp 27 stycznia 2015].

Ianke, P. et al., 2013. *Vox-speilet 3013. Voksnes deltakelse i opplæring*. Oslo: Vox.

ILO (International Labour Organisation), 2012. *International Standard Classification of Occupations: Structure, group definitions and correspondence tables. ISCO-08*. Vol. I. Geneva: ILO.

Inbar, D. i Sever, R., 1989. The Importance of Making Promises: An Analysis of Second-Chance Policies. *Comparative Education Review*, 33(2), ss. 232-242.

Jarvis, P., 2002. *International Dictionary of Adult and Continuing Education*. London: Kogan Page.

Jeantheau, J.-P., 2005. Assessing low levels of literacy: IVQ Survey 2004-2005 - Focus on the Agence Nationale de Lutte Contre L'Illettrisme (ANLCI) module. *Literacy and Numeracy Studies*, Vol. 14, n. 2, ss. 75-92.

Kunnskapsdepartementet [Norwegian Ministry of Education and Research], 2014. *Fagskoler 2013. Tilstandsrapport*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

McGivney, V., 1990. *Education's For Other People: Access to Education for Non-Participant Adults*. Leicester: NIACE.

McGivney, V., 2000. *Recovering outreach: concepts, issues and practices*. Leicester: NIACE.

McGivney, V., 2001. Outreach. *NIACE Briefing Sheet 17*. Leicester: NIACE.

McGivney, V., 2006. Attracting new groups into learning: Lessons from research in England. W: J. Chapman, P. Cartwright. & E. J. McGilp, eds. *Lifelong Learning, participation and equity*. Dordrecht: Springer, Vol. 5, ss. 79-91.

NALA (National Adult Literacy Agency (IE)), 2011. *A Literature Review of International Adult Literacy Policies*. [pdf] Dostępny pod adresem: https://www.nala.ie/sites/default/files/publications/A%20Literature%20Review%20of%20International%20Adult%20Literacy%20Policies%20110311_1.pdf [Dostęp 24 października 2014].

NRDC (National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (UK)), 2010a. *Study on European Terminology in Adult Learning for a common language and common*

understanding and monitoring of the sector. Call Number: EAC 11/2008. European Adult Learning Glossary, Level 1. London: NRDC, Institute of Education.

NRDC, 2010b. *Study on European Terminology in Adult Learning for a common language and common understanding and monitoring of the sector. Call Number: EAC 11/2008. European Adult Learning Glossary, Level 2.* London: NRDC, Institute of Education.

OCR, (n.d.) *Functional Skills. Functional Skills qualification in English at Entry 1, Entry 2, Entry 3. Scheme codes 09495, 09496, 09497. Centre Handbook.* [pdf] Dostępny pod adresem: <http://www.ocr.org.uk/Images/80602-centre-handbook.pdf> [Dostęp 24 października 2014].

OECD (Organisation of Economic Cooperation and Development), 2000. *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey.* Paris: OECD.

OECD, 2003. *Beyond Rhetoric: Adult learning Policies and Practices.* Paris: OECD.

OECD, 2010. *Education at a Glance 2010 OECD Indicators: OECD Indicators.* Paris: OECD.

OECD, 2013a. *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills.* Paris: OECD.

OECD, 2013b. *The Survey of Adult Skills: Reader's Companion.* Paris: OECD.

Reder, S. i Bynner, J. red., 2009. *Tracking adult literacy and numeracy: Findings from longitudinal research.* New York: Routledge.

Schreier, C. et al., 2010. *Inclusive Modules. Moving young people on. Handboek 2010.* Frankfurt am Main: Institute for Social Work and Social Education (ISS).

Schuetze, Hans G., 2007. Individual Learning Accounts and other models of financing lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 26 (1), ss. 5-23.

Scottish Government, 2014. *Adult Literacy and Numeracy.* [Online] Dostępny pod adresem: <http://www.scotland.gov.uk/topics/education/life-long-learning/17551> [Dostęp 18 listopada 2014].

Statistik Austria [Austriacki Urząd Statystyczny], 2014a. *Bevölkerung mit Migrationshintergrund seit 2008.* [pdf] Dostępny pod adresem: http://www.statistik.at/web_de/static/bevoelkerung_mit_migrationshintergrund_seit_2008_069443.pdf [Dostęp 2 lutego 2015].

Statistik Austria, 2014b. *Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen - Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12.* Wien: Statistik Austria.

Sultana R. and Watts, R., 2006. Career Guidance in Public Employment Services across Europe. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6 (1), Issue 1, ss. 29-46.

Thorn, W., 2009. *International Adult Literacy and Basic Skills Surveys in the OECD Region. OECD Working Papers No. 26.* [pdf] Dostępny pod adresem: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5ksb2zx31xmx.pdf?expires=1422619113&id=id&accname=guest&checksum=533B11D74EDE6B43E1896EAAAFE769A0> [Dostęp 24 października 2014].

Thuy, P., Hansen, E. i Price, D., 2001. *The public employment service in a changing labour market*. Geneva: International Labour Organisation (ILO).

Titmus, C. J., 1996. Adult Education: Concepts and Principles. In: A. C. Tuijnman, ed. *The International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Oxford: Pergamon Press, ss. 9-17.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), 1972. *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.

UNESCO-UIS (Institute for Statistics), 1996. International Standard Classification of Education (ISCED 1997). [pdf] Dostępny pod adresem: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/isced97-en.pdf> [Dostęp 18 listopada 2014]

UNESCO, 2004. *The Plurality of Literacy and its implications for Policies and Programs*. [pdf] Dostępny pod adresem: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf> [Dostęp 10 grudnia 2014].

UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2010. *CONFINTEA VI. Belém Framework for Action. Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future*. [pdf] Dostępny pod adresem: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187789m.pdf> [Dostęp 6 listopada 2014].

UNESCO-UIS, 2011. *International Standard Classification of Education. ISCED 2011*. [pdf] Dostępny pod adresem: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf> [Dostęp 14 lutego 2014].

UNESCO, 2013. *2nd Global Report on Adult Learning and Education. Rethinking Literacy*. [pdf] Dostępny pod adresem: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002224/222407E.pdf> [Dostęp 3 kwietnia 2014].

Unger, M. et al., 2009. *Frühe Studienabbrüche an Universitäten in Österreich. Endbericht. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung BMWF*. [pdf] Dostępny pod adresem: http://www.equi.at/dateien/Frueher_Studienabbruch_an_Un.pdf [Dostęp 27 stycznia 2015].

Vellos, R. and Vadeboncoeur, J., 2013. Alternative and second chance education. In: J. Ainsworth, ed. *Sociology of education: An a-to-z guide*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Vol. 1, ss. 36-40.

Vorhaus J. et al., 2011. *Review of research and evaluation on improving adult literacy and numeracy skills*. London: Department for Business, Innovation and Skills (BIS).

Vox [Norwegian Agency for Lifelong Learning], 2012. *Karriereveiledning viser vei! En analyse av brukeres opplevelse og utbytte av veiledningstilbudet ved et utvalg karrieresentre i Norge*. Oslo: Vox.

Ward, K. 1986. *Outreach in Practice: Some Examples of Community-based Projects*. REPLAN Review, DES.

ZAŁĄCZNIKI

Załącznik 1

Tabela poniżej odnosi się do Rysunku 2.1 w Rozdziale 2 („Zobowiązania polityczne”). Przedstawiono w niej oficjalne dokumenty wyszczególnione przez poszczególne kraje w odpowiedzi na następujące pytanie:

Proszę o wskazanie do trzech znaczących strategicznych dokumentów opublikowanych w ciągu ubiegłych pięciu lat (tj. w latach 2009 - 2014), które wyraźnie odnoszą się do dostępu dla nisko wykwalifikowanych dorosłych i/lub dorosłych o niskim poziomie podstawowych umiejętności do programów rozwoju umiejętności i/lub kwalifikacji. Jeżeli opublikowano więcej niż trzy dokumenty, proszę wybrać te najbardziej istotne. Jeżeli opublikowano konkretne (tj. odrębne) strategie z tej dziedziny (np. „Strategia na rzecz alfabetyzacji dorosłych”), proszę uwzględnić je na liście trzech najbardziej istotnych dokumentów.

Tabelę podzielono na pięć kolumn. W pierwszej kolumnie zawarto **kod** przypisany każdemu dokumentowi. Kody te wyszczególniono na Rysunku 2.1. W drugiej kolumnie określono **rok publikacji**. W trzeciej kolumnie wpisano **nazwę każdego ze strategicznych dokumentów** w oryginale i tłumaczenie na język polski, oraz **link do dokumentu** (dostęp: styczeń 2015). W czwartej kolumnie określono, czy cele wyszczególnione w dokumencie będą realizowane przy wsparciu finansowym z określonych źródeł. W tabeli przedstawiono rozróżnienie pomiędzy **dofinansowaniem ze źródeł krajowych („FK”)** a **dofinansowaniem ze źródeł europejskich („FE”)**. W piątej kolumnie określono, czy zdefiniowane cele podlegają **ewaluacji**. Mogą to być różne typy ewaluacji, w tym ex-ante, formatywna i/lub ex-post (każdy z powyższych typów jest brany pod uwagę).

Kod	Rok publik.	Tytuł oficjalnego dokumentu w oryginale; Tytuł oficjalnego dokumentu w tłumaczeniu na jęz. polski; Link do dokumentu	Finansowanie		Ewaluacja
			FK	FE	
BEde1	2011	Teilprojekt 4 „Weiterentwicklung der Initiativen im Bereich des Lebenslangen Lernens” des Regionalen Entwicklungskonzepts der DG „Ostbelgien Leben 2025”; Pod-projekt 4 „Dalsze opracowywanie inicjatyw w zakresie uczenia się przez całe życie” w ramach Koncepcji Rozwoju Regionalnego (KRR) „Ostbelgien live 2025” we Wspólnocie Niemieckojęzycznej; http://www.dglive.be/PortalData/2/Resources/downloads/staat_gesellschaft/rek-band3.pdf (p. 117)	x	x	x
BEde2	2010	Europäischer Sozialfonds 2007-2013 „Operationelles Programm der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens im Rahmen des Ziels 2”, „Regionale Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung”; Europejski Fundusz Społeczny 2007-2013 „Program Operacyjny Niemieckojęzycznej Wspólnoty w Belgii - Cel 2”, „Konkurencyjność i zatrudnienie na poziomie regionalnym”; http://www.dgeuropa.be/PortalData/38/Resources/dokumente/esf/ESF_OP_2007-2013.pdf	x	x	x
BEfr1	2014	Décret relatif à la formation alternée pour les demandeurs d'emploi et modifiant le décret du 18 juillet 1997 relatif à l'insertion de demandeurs d'emploi auprès d'employeurs qui organisent une formation permettant d'occuper un poste vacant; Rozporządzenie w sprawie szkoleń zawodowych dla osób poszukujących pracy, zmieniające Rozporządzenie z dnia 18 lipca 1997r. w sprawie praktyk dla osób poszukujących pracy u pracodawców, którzy umożliwiają stażystom podjęcie pracy w ramach dostępnych wakatów; https://wallex.wallonie.be/index.php?mod=voirdoc&script=wallex2&PAGEDYN=indexBelgiqueLex.html&MBID=2014201599	x		x
BEfr2	2013	Le plan bruxellois pour la Garantie Jeunes; Plan działań na rzecz gwarancji dla młodzieży w Brukseli; http://www.parlbruparl.irisnet.be/wp-content/uploads/2014/07/accord-de-majorite-REG-FR.pdf	x	x	x
BEfr3	2011	L'Alliance «Emploi – Environnement»; Sojusz «Zatrudnienie – Środowisko»; http://www.parlbruparl.irisnet.be/wp-content/uploads/2014/07/accord-de-majorite-REG-FR.pdf	x	x	x

Kod	Rok publik.	Tytuł oficjalnego dokumentu w oryginale; Tytuł oficjalnego dokumentu w tłumaczeniu na jęz. polski; Link do dokumentu	Finansowanie		Ewaluacja
			FK	FE	
BEEn1	2012	Strategisch Plan Geletterdheid Verhogen 2012-2016; Plan Strategiczny na rzecz zwiększenia poziomu alfabetyzacji 2012-2016; http://www.ond.vlaanderen.be/geletterdheid/plan/StrategischPlanGeletterdheidVerhogen2012-2016.pdf			x
BEEn2	2014 (¹)	Decreet betreffende het volwassenenonderwijs; Ustawa Parlamentu w sprawie edukacji dorosłych; http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13914	x		x
BEEn3	2012	Loopbaanakkoord 2012-2013; Porozumienie na rzecz zatrudnienia 2012-2013; http://www.serv.be/sites/default/files/documenten/LR-SERV-VESOC-2012-anysurfer_0.pdf			x
BG1	2014	Natzionalna strategia za Uchene prez tzelia jivot; Krajowa strategia uczenia się przez całe życie; http://lll.mon.bg/uploaded_files/strategy_LLL_2014_2020.pdf			x
BG2	2012	Natzionalna programa za razvitie Balgaria 2020; Krajowy program na rzecz rozwoju Bułgarii 2020; http://www.strategy.bg/FileHandler.ashx?fileId=2928			x
BG3	2011	Natzionalna programa za reformi Balgaria 2020; Krajowy program reform 2011-2015; http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/nrp/nrp_bulgaria_en.pdf			x
CZ1	2014	Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020; Strategia na rzecz polityki edukacyjnej w Republice Czeskiej do 2020 r; http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf			x
DK1	2014	Aftale om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser; Porozumienie w sprawie podniesienia jakości kształcenia i szkolenia zawodowego oraz zwiększenia jego atrakcyjności dla użytkowników; http://uvm.dk/~media/UVM/Files/Udd/Erhverv/PDF/14/140224%20endelig%20aftaletekst%2025%202%202014.ashx	x		x
DK2	2013	Aftaler om Vækstplan Vækstplan DK; Porozumienia w sprawie planu rozwoju; http://www.fm.dk/publikationer/2013/aftaler-om-vaekstplan-dk/~media/Publikationer/Imported/2013/Aftaler%20V%C3%A6kstplan%20DK/web_aftaler_om_vaekstplan_DK_pdfa.pdf	x		x
DE1	2012	Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012-2016; Porozumienia w sprawie wspólnej krajowej strategii na rzecz umiejętności czytania i pisania oraz podstawowych umiejętności dorosłych w Niemczech na lata 2012-2016; http://www.bmbf.de/en/426.php			x
EE1	2009	Täiskasvanuhariduse arengukava aastateks 2009-2013; Plan rozwoju edukacji dorosłych w Estonii na lata 2009-2013; http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=10228	x	x	x
EE2	2014	Elukestva õppe strateegia 2020; Strategia uczenia się przez całe życie 2020; http://www.kogu.ee/wp-content/uploads/2014/05/Lifelong-Learning.pdf	x	x	x

(¹) Ustawa została przyjęta w 2007 r. Wskazany rok odnosi się do przyjęcia ostatniej poprawki w kwietniu 2014 r.

Kod	Rok publik.	Tytuł oficjalnego dokumentu w oryginale; Tytuł oficjalnego dokumentu w tłumaczeniu na jęz. polski; Link do dokumentu	Finansowanie		Ewaluacja
			FK	FE	
EE3	2011	Konkurentsikava „Eesti 2020”; Krajowy program reform „Estonia 2020”; https://valitsus.ee/UserFiles/valitsus/en/government-office/growth-and-jobs/estonian-positions-on-eu-2020/National%20Reform%20Programme%20Estonia%202020.pdf	x	x	x
IE1	2014	Further Education and Training (FET) Strategy (2014-2019); Strategia kształcenia i szkolenia ustawicznego (2014-2019); http://www.solas.ie/docs/FETStrategy2014-2019.pdf			
IE2	2013	Review of ALCES funded Adult Literacy Provision; Przegląd usług w zakresie alfabetyzacji dorosłych finansowanych przez ALCES http://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/Review-of-ALCES-funded-Adult-Literacy-Provision.pdf			
IE3	2011	Statement of Strategy 2011-2014 (Department of Education and Skills); Strategia 2011-2014 (Departament Edukacji i Umiejętności); http://www.education.ie/en/Publications/Corporate-Reports/Strategy-Statement/des_strategy_statement_2011_2014.pdf			
EL1	2013	Ethniko Programma Dia Viou Mathisis 2013-15; Krajowy program na rzecz uczenia się przez całe życie na lata 2013-15; http://www.gsae.edu.gr/images/publications/ETHNIKO_PROGRAMMA_2013-2015.pdf	x	x	x
EL2	2010	Nomos 3879/2010: Anaptixi tis Dia Viou Mathisis kai alles diataxeis; Ustawa 3879/2010: Rozwój usług w zakresie uczenia się przez całe życie i innych; http://www.gsae.edu.gr/images/nomothesia/nomoi/Law-3879-LifeLongLearning.pdf			x
ES1	2011	Plan de acción para el aprendizaje permanente; Plan działań na rzecz uczenia się przez całe życie; https://sede.educacion.gob.es/publivera/detalle.action?cod=14856	x	x	x
ES2	2012	Estrategia Española de Empleo 2012-2014; Hiszpańska strategia zatrudnienia na lata 2012-2014; https://www.boe.es/boe/dias/2011/11/19/pdfs/BOE-A-2011-18146.pdf	x	x	x
ES3	2013	Plan Nacional de implantación de la Garantía Juvenil en España; Krajowy plan realizacji gwarancji dla młodzieży w Hiszpanii; http://www.empleo.gob.es/es/garantiajuvenil/queesGJ.html	x	x	x
FR1	2009	La loi du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie; Ustawa o poradnictwie i uczeniu się przez całe życie; http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000021312490&categorieLien=id			
FR2	2011	Accord national interprofessionnel sur l'accès des jeunes aux formations en alternance et aux stages en entreprises; Międzysektorowe krajowe porozumienie w sprawie dostępu młodzieży do praktyk zawodowych i staży; http://www.emploi.gouv.fr/files/files/Acteurs/CNML/Actu%20une/pdf_ANI_jeunes_alternance_et_stages_2011-06-07.pdf			x
FR3	2014	Loi relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale; Ustawa o szkoleniach zawodowych, zatrudnieniu i demokracji społecznej; http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000028683576			
HR1	2012	Stateški plan Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta 2013.-2015; Plan strategiczny Ministerstwa Nauki, Edukacji i Sportu 2013-2015; http://public.mzos.hr/fgs.axd?id=19105	x	x	x

Kod	Rok publik.	Tytuł oficjalnego dokumentu w oryginale; Tytuł oficjalnego dokumentu w tłumaczeniu na jęz. polski; Link do dokumentu	Finansowanie		Ewaluacja
			FK	FE	
HR2	2011	Strategija Vladinih programa za razdoblje 2012.-2014; Strategia w zakresie programów rządowych na lata 2012-2014; http://public.mzos.hr/fgs.axd?id=18603			x
IT1	2014	Programma nazionale di riforma (Documento di economia e finanza – DEF); Krajowy Program Reform (Dokument Ekonomiczny i Finansowy– DEF); http://www.dt.tesoro.it/en/analisi_programmazione_economico_finanziaria/documenti_programmatici/sez_ione3/def_assistenza.html	x	x	x
IT2	2013	Decreto del Presidente della Repubblica (DPR) n. 263/2012; Dekret Prezydenta Republiki nr 263/2012; http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:presidente.repubblica:decreto:2012-10-29:263			x
IT3	2013	Decreto Legislativo (D.Lgs.) n. 13/2013; Dekret ustawodawczy nr 13/2013; http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/15/13G00043/sg			x
CY1	2014	Ethniki Stratigiki Dia Biou Mathisis 2014-2020; Krajowa strategia w zakresie uczenia się przez całe życie na lata 2014-2020; http://www.dgepcd.gov.cy/dgepcd/dgepcd.nsf/499A1CB95981643FC2257C7D00486172/\$file/National%20Lifelong%20Learning%20Strategy%20in%20Greek.pdf	x	x	x
CY2	2013	Ethniko Metarithmistiko Programma 2013; Cypryjski krajowy program reform 2013: Europa 2020 Strategia na rzecz inteligentnego, zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu; http://www.dgepcd.gov.cy/dgepcd/dgepcd.nsf/All/8077A9E8C5584E56C2257D270037E9E1/\$file/National%20Reform%20Programme%202013.pdf	x	x	x
CY3	2014	Ethniko Metarithmistiko Programma 2014; Cypryjski krajowy program reform 2014: Europa 2020 Strategia na rzecz inteligentnego, zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu; http://www.dgepcd.gov.cy/dgepcd/dgepcd.nsf/All/F0102E6523454FFCC2257D270038F1BD/\$file/National%20Reform%20Programme%202014.pdf	x	x	x
LV1	2012	Latvijas Nacionālais attīstības plāns 2014.-2020. gadam; Litewski krajowy plan rozwoju na lata 2014–2020 (NDP 2020); http://www.pkc.gov.lv/images/NAP2020%20dokumenti/NDP2020_English_Final.pdf	x	x	x
LV2	2014	Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014.-2020. gadam; Wytyczne dla rozwoju edukacji w latach 2014-2020; http://m.likumi.lv/doc.php?id=266406	x	x	x
LV3	2014	Nacionālā reformu programma; Litewski krajowy program reform na rzecz wdrożenia Strategii „Europa 2020”; http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2014/hrp2014_latvia_en.pdf	x	x	x
LT1	2013	Valstybinė švietimo 2013-2022 metų strategija; Państwowa strategia edukacyjna na lata 2013-2022; http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=463390&p_query=valstybin%EB%20%F0vietimo%202013%202022%20met%F8%20strategija&p_tr2=2	x	x	x
LT2	2010	Lietuvos Respublikos neformaliojo suaugusiųjų švietimo įstatymas; Ustawa o pozaformalnej edukacji dorosłych; http://www3.lrs.lt/pls/inter3/oldsearch.preps2?a=369659&b= http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=370777			

Kod	Rok publik.	Tytuł oficjalnego dokumentu w oryginale; Tytuł oficjalnego dokumentu w tłumaczeniu na jęz. polski; Link do dokumentu	Finansowanie		Ewaluacja
			FK	FE	
LU1	2012	Livre blanc: Stratégie nationale du uczenie się przez całe życie; Biała księga: Krajowa strategia na rzecz uczenia się przez całe życie; http://www.men.public.lu/catalogue-publications/adultes/informations-generales-offre-cours/livre-blanc-lifelong-learning/131025-s3l-livreblanc.pdf	x	x	x
LU2	2014	Luxembourg 2020. Plan national pour une croissance intelligente, durable et inclusive. Programme national de réforme du Grand-Duché de Luxembourg dans le cadre du semestre européen 2014; Luksemburg 2020. Krajowy plan na rzecz inteligentnego, zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu. Krajowy program reform Wielkiego Księstwa Luksemburga zgodnie z Semestrem Europejskim 2014; http://www.odc.public.lu/publications/pnr/index.html			x
HU1	2014	Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája a 2014/2020 közötti időszakra; Strategia ramowa polityki na rzecz uczenia się przez całe życie na lata 2014-2020; http://www.kormany.hu/download/7/fe/20000/Eg%C3%A9sz%20%C3%A9leten%20%C3%A1t%20tart%C3%B3%20tanul%C3%A1s.pdf#!DocumentBrowse	x	x	x
HU2	2011	Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia; Krajowa strategia integracji Romów; http://roma.gov.kormany.hu/hungarian-national-social-inclusion-strategy-deep-poverty-child-poverty-and-the-roma	x	x	x
MT1	2014	Framework for the Education Strategy for Malta 2014-2024; Ramowa strategia edukacji na Malcie na lata 2014-2024; http://education.gov.mt/en/resources/Documents/Policy%20Documents%202014/BOOKLET%20ESM%202014-2024%20ENG%2019-02.pdf			x
MT2	2014	Strategic Plan for the Prevention of Early School Leaving in Malta 2014; Plan strategiczny na rzecz zapobiegania wczesnemu kończeniu nauki na Malcie 2014; http://education.gov.mt/en/resources/Documents/Policy%20Documents%202014/School%20Leaving%20in%20Malta%20June%202014.pdf	x	x	x
MT3	2014	National Literacy Strategy for All in Malta and Gozo 2014-2019; Krajowa strategia na rzecz alfabetyzacji na Malcie i Gozo na lata 2014-2019 http://education.gov.mt/en/Documents/Literacy/ENGLISH.pdf			
NL1	2011	Actieplan laaggeletterdheid 2012-2015; Plan przeciwdziałania analfabetyzmowi na lata 2012-2015; http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/volwassenenonderwijs/documenten-en-publicaties/richtlijnen/2011/09/08/bijlage-1-actieplan-laaggeletterdheid-2012-2015-geletterdheid-in-nederland.html	x		x
AT1	2011	Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich – LLL 2020; Strategia uczenia się przez całe życie w Austrii – LLL 2020; http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20916/llarbeitspapier_ebook_gross.pdf			x
AT2	2011	Initiative Erwachsenenbildung - Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung/Grundkompetenzen Inicjatywa na rzecz edukacji dorosłych; https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/ https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD%202011_09_15_Letzfassung.pdf	x	x	x
PL1	2013	Perspektywa uczenia się przez całe życie; https://www.premier.gov.pl/wydarzenia/decyzje-rzadu/uchwala-w-sprawie-przyjecia-dokumentu-strategicznego-perspektywa-uczenia.html http://www.men.gov.pl/index.php/uczenie-sie-przez-cale-zycie/770-perspektywa-uczenia-sie-przez-cale-	x	x	x

Kod	Rok publik.	Tytuł oficjalnego dokumentu w oryginale; Tytuł oficjalnego dokumentu w tłumaczeniu na jęz. polski; Link do dokumentu	Finansowanie		Ewaluacja
			FK	FE	
		zycie			
PL2	2014	Program Solidarność pokoleń. Działania dla zwiększenia aktywności zawodowej osób w wieku 50+; https://www.premier.gov.pl/wydarzenia/decyzje-rzadu/program-solidarnosc-pokolen-dzialania-dla-zwiekszenia-aktywnosci-zawodowej.html http://www.mpips.gov.pl/seniorzyaktywne-starzenie/program-solidarnosc-pokolen/	x	x	x
PL3	2014	Rządowy Program na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych na lata 2014-2020; http://www.mpips.gov.pl/seniorzyaktywne-starzenie/rzadowy-program-asos/	x		x
PT1	2014	Portugal 2020 – Acordo de Parceria 2014-2020; Portugalia 2020 – Umowa Partnerstwa na lata 2014-2020 (zawarta z Komisją Europejską); http://www.portugal.gov.pt/media/1325391/20140131%20acordo%20parceria%20portugal%202020.pdf	x	x	x
PT2	2013	Estratégia de Fomento Industrial para o Crescimento e o Emprego 2014-2020; Krajowa strategia na rzecz promowania rozwoju i zatrudnienia dla przemysłu na lata 2014 -2020; http://www.gren.pt/np4/np4/?newsId=4042&fileName=RCM91_2013.pdf	x	x	
PT3	2014	Estratégia Europa 2020 - Ponto de Situação das Metas em Portugal, Abril de 2014; Strategia Europejska 2020 – Bieżące stanowisko w odniesieniu do celów w Portugalii, kwiecień 2014; http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2014/nrp2014_portugal_pt.pdf	x	x	x
RO1	2011	Legea Educației Naționale, nr. 1/2011 – (Programul «A doua Șansă»); Krajowa ustawa o edukacji nr 1/2011 – (Program drugiej szansy); http://www.edu.ro/index.php/base/frontpage	x		x
SI1	2013	Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih 2013-2020; Plan strategiczny na rzecz edukacji dorosłych w Republice Słowenii na lata 2013-2020; http://www.pisrs.si/Pis.web/prehledPredpisa?id=RESO97	x	x	x
SI2	2013	Strategija vključevanja priseljencev v izobraževanje odraslih; Strategia na rzecz włączenia imigrantów w edukację dorosłych; http://arhiv.acs.si/dokumenti/Strategija_vkljucjevanja_priseljencev_v_IO.pdf			x
SI3	2011	Smernice za izvajanje ukrepov aktivne politike zaposlovanja za obdobje 2012-2015; Wytyczne dla wdrażania aktywnej polityki zatrudnienia w latach 2012-2015; http://www.ess.gov.si/files/3286/Smernice_APZ_2012_2015.pdf	x	x	x
SK1	2010	Zákon č. 568/2009 Z. z. o celožitovnom vzdelávaní a zmene a doplnení niektorých zákonov; Ustawa Nr 568/2009 o uczeniu się przez całe życie i o zmianach i uzupełnieniach innych ustaw; https://www.minedu.sk/data/att/4125.pdf			
SK2	2011	Stratégia celožitovného vzdelávania 2011; Strategia uczenia się przez całe życie 2011; http://nuczv.sk/wp-content/uploads/strategia-celozivotneho-vzdelavania-2011.pdf			
FI1	2011	Koulutus ja tutkimus vuosina 2011-2016 Kehittämissuunnitelma; Plan rozwoju edukacji i badań 2011-2016; http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm03.pdf			x
FI2	2011	Elinikäisen ohjauksen kehittämisen strategiset tavoitteet; Cele strategiczne opracowywania poradnictwa przez całe życie, Fińskie Ministerstwo Edukacji i Kultury, 2011; http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2011/liitteet/tr15.pdf?lang=fi			
FI3	2012	Nuorten aikuisten osaamishjelma; Program na rzecz umiejętności młodych dorosłych; http://www.nuorisotakuu.fi/en/youth_quarantee	x		x

Kod	Rok publik.	Tytuł oficjalnego dokumentu w oryginale; Tytuł oficjalnego dokumentu w tłumaczeniu na jęz. polski; Link do dokumentu	Finansowanie		Ewaluacja
			FK	FE	
SE		Zgłoszono, że w wymaganym okresie nie opublikowano odpowiedniego dokumentu określającego politykę (tj. w latach 2009-2014), który wyraźnie odnosił się do możliwości rozwijania umiejętności lub uzyskania dalszych kwalifikacji przez dorosłych o niskim poziomie umiejętności lub kwalifikacji. Dlatego taki dokument nie został wyszczególniony na Rysunku. Natomiast należy odnotować, że nowy program nauczania dla edukacji dorosłych na poziomie gmin został ogłoszony w styczniu 2013 r. Spośród różnych obszarów tematycznych, program nauczania odnosi się do podstawowych umiejętności i kluczowych kompetencji, natomiast brak jest wyraźnego odniesienia do dorosłych o niskim poziomie podstawowych umiejętności lub o niskim poziomie kwalifikacji. Aby zapoznać się ze szczegółami, patrz http://www.skolverket.se/publikationer?id=3238 (dostęp: 1 grudnia 2014).			
UK-ENG1	2013	Rigour and Responsiveness in Skills; Rygor i elastyczność a umiejętności; https://www.gov.uk/government/publications/rigour-and-responsiveness-in-skills	x	x	
UK-ENG2	2011	New Challenges New Chances; Nowe wyzwania, nowe szanse; https://www.gov.uk/government/consultations/new-challenges-new-chances-next-steps-in-implementing-the-further-education-reform-programme	x	x	x
UK-ENG3	2010	Skills for Sustainable Growth: Strategy Document; Strategia: Umiejętności na rzecz zrównoważonego rozwoju; https://www.gov.uk/government/publications/skills-for-sustainable-growth-strategy-document	x	x	x
UK-WLS1	2014	Policy Statement on Skills; Polityka na rzecz umiejętności; http://wales.gov.uk/topics/educationandskills/skillsandtraining/policy-statement-on-skills/?lang=en			
UK-WLS2	2010	Delivering Community Learning for Wales; Uczenie się w społeczności lokalnej w Walii; http://wales.gov.uk/topics/educationandskills/learningproviders/communitylearning/deliveringlearning/?lang=en	x	x	x
UK-NIR1	2011	Success Through Skills: Transforming Futures; Sukces dzięki umiejętnościom: Zmieniamy przyszłość; http://www.delni.gov.uk/index/publications/pubs-successthroughskills/success-through-skills-transforming-futures.htm			x
UK-SCT1	2010	Adult Literacies in Scotland 2020 Strategic Guidance; Strategiczne wytyczne na rzecz alfabetyzacji dorosłych w Szkocji 2020; http://www.scotland.gov.uk/Publications/2011/01/25121451/0			x
UK-SCT2	2012	Strategic Guidance for Community Planning Partnerships: Community Learning and Development (2012); Strategiczne wytyczne na rzecz partnerstw planowania w społeczności lokalnej: uczenie się i rozwój (2012); http://www.scotland.gov.uk/Publications/2012/06/2208/0			x
UK-SCT3	2010	Literacy Action Plan: An Action Plan to Improve Literacy in Scotland; Plan działania na rzecz alfabetyzacji: Plan działania na rzecz poprawy umiejętności czytania i pisania w Szkocji; http://www.scotland.gov.uk/Publications/2010/10/27084039/0			x
IS1	2010	Lög um framhaldsfræðslu. 2010 nr. 27 31. mars; Ustawa o edukacji dorosłych nr 27/2010; http://eng.menntamalaraduneyti.is/media/MRN-PDF-Althjodlegt/Adult-Education-Act.pdf	x		x

IS2	2011	20/20 Sóknaráætlun Íslands; Islandia 2020 – Polityka rządu na rzecz gospodarki i społeczeństwa; http://eng.forsaetisraduneyti.is/iceland2020/			x
LI1	2011	Bildungsstrategie 2020 und Massnahmenplan ; Krajowa strategia edukacyjna i plan działania 2020; http://www.llv.li/files/sa/pdf-llv-sa-broschuere_bildungsstrategie_2020.pdf http://www.llv.li/files/sa/pdf-llv-sa-broschuere_bildungsstrategie_2020.pdf			
LI2	2010	Integrationskonzept; Krajowa koncepcja na rzecz integracji; http://www.integration.li/CFDOCS/cmsout/admin/index.cfm?GroupID=220&MandID=1&meID=156&	x		
NO1	2009	St. Meld. nr. 44 (2008–2009) Utdanningslinja; Raport Nr 44 (2008–2009) dla Parlamentu. Strategia edukacyjna; http://www.regjeringen.no/pages/2202348/PDFS/STM200820090044000DDDPDFS.pdf			
NO2	2012	Meld. St. 6 (2012–2013). En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap; Meld. St. 6 (2012–2013). Kompleksowa polityka na rzecz integracji. Różnorodność i społeczeństwo; http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-6-20122013.html?id=705945			
NO3	2013	Meld.St.20 (2012–2013). På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen; Meld.St.20 (2012–2013). Na właściwej drodze. Jakość i różnorodność w szkołach powszechnych; http://www.regjeringen.no/pages/38263383/PDFS/STM201220130020000DDDPDFS.pdf			
TR1	2013	10. Kalkınma Planı; 10. Plan rozwoju; http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Yaynlar/Attachments/518/Onuncu%20Kalk%C4%B1nma%20Plan%C4%B1.pdf			x
TR2	2009	Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi; Strategia na rzecz uczenia się przez całe życie; http://www.hayatboyuogrenme.gov.tr/images/yukleme/hbo_strateji.pdf			
TR3	2009	Milli Eğitim Bakanlığı 2010-2014 Stratejik Planı; Plan strategiczny Ministerstwa Edukacji Narodowej (2010-2014); http://sgb.meb.gov.tr/Str_yon_planlama_V2/MEBStratejikPlan.pdf			x

Załącznik 2

Poniższe cztery tabele odnoszą się do Rozdziału 6, Rysunku 6.3 (Tabele 1 i 2) i Rysunku 6.4 (Tabele 3 i 4). Zawierają one dodatkowe informacje na temat instrumentów dofinansowania przedstawionych na Rysunkach.

Tabela 1: Instrumenty dofinansowania obejmujące preferencyjne traktowanie lub ukierunkowaną pomoc dla dorosłych o niskim poziomie kwalifikacji ⁽²⁾, 2013/14

Kraj	Rodzaj instrumentu dofinansowania (w tym jego ewentualna nazwa)	Profil uczących się dorosłych	Edukacja i szkolenia (rodzaj i program)
Wspólnota Flamandzka w Belgii	Talon edukacyjny – <i>Opleidingscheque</i>	Pracownicy bez świadectwa ukończenia szkoły średniej II stopnia (ISCED 3) – dla tej grupy talony są darmowe	Szkolenie poza miejscem pracy prowadzone przez certyfikowanego organizatora szkolenia
Dania	Stypendium i płatny urlop szkoleniowy – dodatek VEU	Dorośli z wykształceniem średnim I stopnia i niższym (ISCED 2)	Nastawiona na naukę zawodu edukacja dorosłych oraz ustawiczne kształcenie i szkolenie zawodowe (CVET)
	Stypendium i płatny urlop szkoleniowy – dodatek o nazwie SVU <i>Almen</i> na kształcenie ogólne	Pracownicy, których edukacja trwała 8 lat lub krócej i jest uzupełniona szkoleniem zawodowym niezależnie od czasu jego trwania Pracownicy, których edukacja trwała do 10 lat i jest uzupełniona szkoleniem zawodowym trwającym do 2 lat Pracownicy, których edukacja trwała do 10 lat i jest uzupełniona szkoleniem zawodowym niezależnie od czasu jego trwania, jeżeli nie było ono wykorzystywane przez 5 lat	Przygotowawcze programy kształcenia dorosłych z zakresu matematyki, czytania i pisania (FVU) Formalna edukacja ogólna do poziomu kształcenia średniego II stopnia (ISCED 3)
Hiszpania	Płatny urlop szkoleniowy – indywidualne pozwolenie na szkolenie (<i>Permiso individual de formación</i>)	Dorośli bez wykształcenia na poziomie ISCED 2 i 3 (tj. średniego I i II stopnia) uznawani są za grupę priorytetową	Oficjalnie uznawany program edukacji i szkoleń prowadzący do uzyskania oficjalnych kwalifikacji
Szwecja	Stypendia i pożyczki	Osoby uczące się w wieku do 56 lat uczestniczące w programach kształcenia na poziomie ISCED 1-3 mogą otrzymać wyższą kwotę stypendium - do 73% wartości całkowitego dofinansowania (dla innych uczących się kwota ta wynosi 31%); reszta pokrywana jest z pożyczek zaciąganych przez uczących się	Edukacja ogólna i zawodowa na poziomie ISCED 1, 2 i 3

Źródło: Dane Eurydice dla BE_{nl}, DK, i SE oraz Cedefop (baza danych dotycząca finansowania edukacji dorosłych) dla ES.

⁽²⁾ Definicję „dorośli o niskim poziomie kwalifikacji” podano w glosariuszu.

Tabela 2: Instrumenty dofinansowania obejmujące preferencyjne traktowanie lub ukierunkowaną pomoc dla innych szczególnych grup ⁽³⁾, 2013/14

Kraj	Rodzaj instrumentu dofinansowania (w tym jego ewentualna nazwa)	Profil uczących się dorosłych
Wspólnota Flamandzka w Belgii	Dodatek kompensacyjny obejmujący koszty dojazdu i opieki nad dziećmi	Poszukujące pracy osoby bezrobotne uczestniczące w szkoleniu zawodowym prowadzonym przez VDAB (publiczną flamandzką agencję pracy) lub partnera VDAB w ramach indywidualnego kontraktu dot. szkolenia zawodowego w miejscu pracy (<i>Individuele beroepsopleiding in de onderneming</i> – IBO)
	Dodatek szkoleniowy lub kompensacyjny, premie, dodatki na przejazdy od pracodawcy; pracodawcy otrzymują wsparcie finansowe	Poszukujące pracy osoby bezrobotne zatrudnione i szkolone w ramach indywidualnego kontraktu dot. szkolenia zawodowego w miejscu pracy (<i>Individuele beroepsopleiding in de onderneming</i> – IBO)
Wspólnota Francuska w Belgii ⁽⁴⁾	Pomoc finansowa w formie premii wynoszącej 1 euro za każdą godzinę szkolenia	Poszukujące pracy osoby bezrobotne nieposiadające świadectwa ukończenia szkoły średniej II stopnia (ISCED 3), które są zarejestrowane w brukselskim urzędzie pracy (<i>Actiris</i>) i podpisały kontrakt szkoleniowy z <i>Bruxelles Formation</i>
Wspólnota Niemieckojęzyczna w Belgii	Premia edukacyjna wynosząca 0,99 euro za każdą godzinę szkolenia, pokrywająca również koszty dojazdu	Poszukujące pracy osoby bezrobotne, które uczestniczą w szkoleniu organizowanym lub uznawanym przez urząd pracy
Niemcy	Talon szkoleniowy (<i>Bildungsgutschein</i>)	Poszukujące pracy osoby bezrobotne – na określonych zasadach związanych z sytuacją na rynku pracy i zapotrzebowaniem na kwalifikacje
Estonia	Zwrot opłat za uczestnictwo w kursie przygotowawczym do estońskiego egzaminu prowadzącego do uzyskania obywatelstwa i egzaminu językowego	Osoby niebędące obywatelami Estonii, które zdały estoński egzamin językowy i egzamin prowadzący do uzyskania obywatelstwa, lub sam egzamin językowy oraz osoby, które zostały skierowane na egzamin językowy przez inspektorat ds. języka
Hiszpania	Dodatki pokrywające koszty dojazdu, wyżywienia i zakwaterowania	Poszukujące pracy osoby bezrobotne uczestniczące w akcjach szkoleniowych w ramach programów szkoleń prowadzących do zatrudnienia (niezależnie od poziomu wykształcenia)
	Stypendia	Poszukujące pracy osoby bezrobotne uczestniczące w zindywidualizowanych programach szkoleniowych
Chorwacja	Dodatki stanowiące równowartość płacy minimalnej obejmujące ubezpieczenie emerytalne i zdrowotne oraz koszty dojazdu (w ramach inicjatywy „Wiedza się opłaca”)	Poszukujące pracy osoby bezrobotne uczestniczące w programach kształcenia podstawowego i średniego I stopnia (ISCED 1 i 2; <i>Osnovna škola za odrasle</i>) lub średniego II stopnia (ISCED 3) przygotowujących do zawodów, w których brakuje wykwalifikowanych pracowników
Cypr	Tygodniowy dodatek szkoleniowy	Poszukujące pracy osoby bezrobotne uczestniczące w przyspieszonych programach wstępnego szkolenia
Łotwa	Talon szkoleniowy i dodatkowa pomoc finansowa na szkolenia	Poszukujące pracy osoby bezrobotne uczestniczące w uznawanych kursach kształcenia pozaformalnego służących opanowaniu brakujących im podstawowych umiejętności społecznych i zawodowych
Luksemburg	Talony na programy kształcenia pozaformalnego dorosłych	Grupy docelowe to m.in.: poszukujące pracy osoby bezrobotne oraz osoby wymagające wsparcia wg kryteriów urzędu ds. imigracji (OLAI) lub wydziałów socjalnych gmin
Malta	Program subwencji szkoleniowych	Poszukujące pracy osoby bezrobotne
Austria	Zwrot opłat za uczestnictwo w kursach języka niemieckiego (50%) pod warunkiem zdania egzaminu	Osoby, które muszą nauczyć się niemieckiego jako drugiego języka, celem zdania egzaminu na poziomie A2 Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego. Refundacja ta jest przyznawana osobom, które mają zdany egzamin z języka niemieckiego na poziomie A2, za maksymalnie 300 godzin nauki lub do kwoty 750 euro; aby mieć do niej prawo, kurs językowy musi być zorganizowany przez certyfikowaną placówkę, a egzamin musi być zdany w ciągu 18 miesięcy od przyjazdu do Austrii

⁽³⁾ Kategoria „inne szczególne grupy” obejmuje poszukujące pracy osoby bezrobotne, osoby niebędące rodzimymi użytkownikami języka danego kraju lub pracowników w podeszłym wieku.

⁽⁴⁾ Dotyczy Regionu Stołecznego Brukseli.

Polska	Dodatek równy dodatkowym 20% zasiłku dla bezrobotnych (tzn. uczestnicy otrzymują 120% tego zasiłku) pokrywający opłaty egzaminacyjne oraz częściowo koszty studiów podyplomowych, pożyczki; zwrot kosztów dojazdu i zakwaterowania (jeżeli szkolenie odbywa się poza miejscem zamieszkania)	Poszukujące pracy osoby bezrobotne uczestniczące w szkoleniach lub stażach wg wymaganego prawem indywidualnego planu działań
Liechtenstein	Zwrot kosztów nauki i szkoleń	Poszukujące pracy osoby bezrobotne uczestniczące w programach przekwalifikowania lub reintegracji
	Talony na uczestnictwo w kursach języka niemieckiego	Osoby niebędące obywatelami UE/WE, które muszą opanować język niemiecki, aby otrzymać prawo pobytu i obywatelstwo

Źródło: Dane Eurydice dla BE, DE, EE, ES, HR, CY, LV, LU, MT, AT, PL i LI.

Tabela 3: Instrumenty dofinansowania dla pracodawców zachęcające pracowników o niskich kwalifikacjach⁽⁵⁾ do uczestnictwa w edukacji i szkoleniach, 2013/14

Kraj	Rodzaj instrumentu dofinansowania (w tym jego ewentualna nazwa)	Profil uczących się dorosłych
Wspólnota Flamandzka w Belgii	Zmniejszenie opłat za kształcenie dla pracodawców	Pracownicy nieposiadający świadectwa ukończenia szkoły średniej II stopnia (ISCED 3) uznawani za „pracowników zagrożonych bezrobociem”, którzy uczestniczą w programach szkolenia zawodowego organizowanych przez VDAB
Niemcy	Subwencja dla pracodawców rekompensująca koszty wynagrodzenia pracowników będących na płatnych urloпах szkoleniowych	Pracownicy biorący bezpłatne urlopy szkoleniowe celem uzyskania co najmniej kwalifikacji równoważnych poziomowi 4 Niemieckich Ram Kwalifikacji
Hiszpania	W ramach kontraktów dot. szkolenia i kształcenia obniżenie składek pracodawców na ubezpieczenie społeczne oraz częściowe lub całkowite finansowanie organizacji szkolenia	Osoby w wieku 16-24 lat nieposiadające ani kwalifikacji ogólnych ani zawodowych uznawanych w ramach systemu szkolenia zawodowego prowadzącego do zatrudnienia
Włochy	Talony dla pracodawców pokrywające 80% kosztów szkoleń zrealizowanych w ramach programu pilnych interwencji wspierających zatrudnienie	Pracownicy posiadający wykształcenie nie wyższe niż podstawowe (ISCED 1)
Luksemburg	Zwrot kosztów wynagrodzenia (35%) pracodawcom	Pracownicy uczestniczący w kursach kształcenia i szkolenia, którzy nie posiadają żadnych kwalifikacji formalnych (poniżej lub na poziomie wykształcenia średniego I stopnia, ISCED 2) i są zatrudnieni w danej firmie krócej niż 10 lat
	Pokrywanie różnicy między kwotą dodatku na szkolenie uzupełniające, przyznanego praktykantom odbywającym kształcenie wstępne, a wynagrodzeniem minimalnym	Dorośli praktykanci uczestniczący w programach kształcenia średniego
Austria	Pokrywanie opłat za naukę i dziennych stawek zewnętrznych szkoleniowców dojeżdżających do miejsca pracy w ramach programów szkoleniowych dla małych i średnich przedsiębiorstw (<i>Qualifizierungsförderung für Beschäftigte</i>)	Kobiety posiadające niskie kwalifikacje do średnich
Wielka Brytania - Anglia	Pokrywanie kosztów szkoleń praktykantów (50% w przypadku praktykantów w wieku 19-24 lat i do 50% w przypadku praktykantów powyżej 25 roku życia)	Praktykanci

Źródło: Dane Eurydice dla Benl, DE, ES, LU i UK-ENG oraz Cedefop (baza danych dotycząca finansowania edukacji dorosłych) dla IT i AT.

⁽⁵⁾ Definicję „dorosłych o niskim poziomie kwalifikacji”, w tym pracowników, podano w glosariuszu.

Tabela 4: Instrumenty dofinansowania dla pracodawców, zachęcające pracowników z innych szczególnych grup ⁽⁶⁾ do uczestnictwa w edukacji i szkoleniach, 2013/14

Kraj	Rodzaj instrumentu dofinansowania (w tym jego ewentualna nazwa)	Profil uczących się dorosłych ⁽⁷⁾
Wspólnota Flamandzka w Belgii	Pomoc finansowa w ramach indywidualnego kontraktu dot. szkolenia zawodowego w miejscu pracy (<i>Individuele beroepsopleiding in de onderneming – IBO</i>)	Poszukujące pracy osoby bezrobotne zatrudnione i szkolone w ramach programu
	Program VDAB zapewniający rekompensaty finansowe dla pracodawców za kursy językowe w miejscu pracy	Osoby niemówiące po holendersku
Dania	Grant	Poszukujące pracy osoby bezrobotne
Estonia	Grant	Osoby, które znajdowały się czasowo poza rynkiem pracy z powodu choroby i niezdolności do pracy
Francja	Granty w ramach kontraktów zawodowych (<i>période de professionnalisation</i>)	Pracownicy powracający do pracy po nieobecności spowodowanej opieką nad dziećmi
	Grant	Pracownicy w wieku powyżej 45 lat i z co najmniej dwudziestoletnim stażem, którzy są zatrudnieni w danej firmie od co najmniej roku
Włochy	Talony dla pracodawców pokrywające 80% kosztów szkoleń zrealizowanych w ramach programu pilnych interwencji wspierających zatrudnienie	Kobiety w wieku powyżej 40 lat
Litwa	Grant	Poszukujące pracy osoby bezrobotne
Luksemburg	Grant	Pracownicy w wieku powyżej 45 lat z dziesięcioletnim stażem
Austria	Grant	Pracownicy w wieku powyżej 45 lat
Polska	Dodatek pokrywający koszty szkolenia i pomoc finansowa w formie premii	Poszukujące pracy osoby bezrobotne, które uczestniczyły w kursie kształcenia i szkolenia zawodowego i zdały egzamin końcowy
Finlandia	Grant	Osoby, które znajdowały się czasowo poza rynkiem pracy z powodu choroby i niezdolności do pracy oraz poszukujące przez długi czas zatrudnienia osoby bezrobotne

Źródło: Dane Eurydice dla BEnl, DK, EE, FR, LT, LU, AT, PL i FI oraz Cedefop (baza danych dotycząca finansowania edukacji dorosłych) dla IT.

⁽⁶⁾ Kategoria „inne szczególne grupy” obejmuje osoby, które znajdowały się czasowo poza rynkiem pracy (np. osoby powracające do pracy po urlopie wychowawczym lub zwolnieniu lekarskim), pracowników w podeszłym wieku lub osoby niebędące rodzimymi użytkownikami języka danego kraju.

⁽⁷⁾ „Poszukujące pracy osoby bezrobotne” oznaczają w tabeli osoby, które są szkolone (i ewentualnie zatrudnione) przez pracodawców otrzymujących dofinansowanie.

GLOSARIUSZ

Kody krajów

EU/EU-28	Unia Europejska	HU	Węgry
		MT	Malta
BE	Belgia	NL	Holandia
BE fr	Belgia – Wspólnota Francuska	AT	Austria
BE de	Belgia – Wspólnota Niemieckojęzyczna	PL	Polska
BE nl	Belgia – Wspólnota Flamandzka	PT	Portugalia
BG	Bułgaria	RO	Rumunia
CZ	Republika Czeska	SI	Słowenia
DK	Dania	SK	Słowacja
DE	Niemcy	FI	Finlandia
EE	Estonia	SE	Szwecja
IE	Irlandia	UK	Wielka Brytania
EL	Grecja	UK-ENG	Anglia
ES	Hiszpania	UK-WLS	Walia
FR	Francja	UK-NIR	Irlandia Północna
HR	Chorwacja	UK-SCT	Szkocja
IT	Włochy	IS	Islandia
CY	Cypr	LI	Liechtenstein
LV	Łotwa	MK*	Była Jugosłowiańska Republika Macedonii
LT	Litwa	NO	Norwegia
LU	Luksemburg	TR	Turcja

* Kod ISO 3166. Tymczasowy kod, który nie przesądza o ostatecznej nazwie tego kraju, która zostanie uzgodniona po zakończeniu obecnie prowadzonych negocjacji w tym zakresie w Organizacji Narodów Zjednoczonych (http://www.iso.org/iso/country_codes/iso_3166_code_lists.htm [dostęp 25.9.2014]).

Kody statystyczne

:	Brak danych	(-)	Nie dotyczy
---	-------------	-----	-------------

Definicje

Aktywne polityki rynku pracy (APRP): Środki mające na celu pomoc bezrobotnym w powrocie do pracy, w tym organizacja staży, administrowanie zasiłkami i programy interwencji na rynku pracy, takie jak szkolenia i tworzenie miejsc pracy.

Docieranie do potencjalnych słuchaczy (ang. *outreach*): Działania realizowane poza instytucjami kształcenia formalnego, mające na celu identyfikację osób, które się nie kształcą i zachęcanie ich do podjęcia nauki w ramach programów kształcenia i szkoleń (NRDC, 2010a).

Dorośli nisko wykwalifikowani/dorośli o niskim poziomie kwalifikacji: Osoby, które zakończyły kształcenie lub uzyskały kwalifikacje na poziomie ISCED 0-2 (aby uzyskać więcej informacji, patrz → Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Edukacji (ISCED)).

Dorośli o niskim poziomie podstawowych umiejętności: Do celów niniejszego raportu, termin ten odnosi się do dorosłych, którym brak podstawowych umiejętności (aby uzyskać więcej informacji, patrz → „podstawowe umiejętności”).

Dorośli słuchacze/uczniowie: Do celów niniejszego raportu, terminem tym określono uczniów/słuchaczy, którzy przekroczyli wiek kojarzony ze wstępnym kształceniem na różnych poziomach klasyfikacji ISCED (patrz → „kształcenie wstępne”, patrz → „Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Edukacji (ISCED)”).

Dorośli uczący się: Do celów niniejszego raportu, dorośli uczący się to osoby w wieku powyżej 18 lat, które wyszły już z systemu edukacji i szkoleń. Młodsze osoby (w wieku 16 lat i starsze) są brane pod uwagę tylko wtedy, jeśli usługi do nich skierowane są również dostępne dla osób w wieku 18 lat i powyżej.

Edukacja dorosłych: Kształcenie ogólne lub zawodowe dorosłych, podejmowane po zakończeniu wstępnego kształcenia i szkolenia zawodowego i/lub służące do celów osobistych, które ma na celu:

- zapewnienie kształcenia ogólnego dorosłych na interesujące ich tematy (np. uniwersytety otwarte);
- zapewnienie kształcenia uzupełniającego w zakresie podstawowych umiejętności, jakich indywidualne osoby nie zdobyły wcześniej, w trakcie wstępnego kształcenia lub szkolenia (umiejętność pisania i czytania, liczenia);
- zapewnienie dostępu do kwalifikacji, jakie nie zostały zdobyte z różnych powodów w ramach systemu wstępnego kształcenia i szkolenia;
- nabycie, rozwój i aktualizację wiedzy, umiejętności lub kompetencji w określonych obszarach: tj. kształcenie i szkolenie ustawiczne (Cedefop, 2008).

Edukacja humanistyczna dorosłych: Nie obowiązuje standardowa definicja terminu „edukacja humanistyczna dorosłych”. Jednak pojęcie to zazwyczaj odnosi się do kursów o charakterze pozaformalnym, zapewniających możliwości rozwoju osobistego w zakresie kultury, stymulację intelektualną lub twórczą i sprawiających przyjemność. Edukacja humanistyczna dorosłych czasem jest postrzegana jako antyteza kształcenia zawodowego, które przygotowuje uczniów do wykonywania określonego zawodu. Jednak związek pomiędzy edukacją humanistyczną a kształceniem zawodowym jest bardziej złożony. W kilku krajach europejskich, gdzie występuje silna tradycja edukacji humanistycznej (szczególnie w krajach skandynawskich i angielskojęzycznych, gdzie nosi ona nazwę *community learning/education*), takie kursy mogą prowadzić do uzyskania uznawanych kwalifikacji.

Elastyczne uczenie się: Edukacja i szkolenia, które odpowiadają potrzebom i preferencjom uczących się. Elastyczne uczenie się zapewnia uczącym się wybór tego, jak, gdzie i kiedy się uczą, a celem jest wspieranie motywacji i wytrwałości, szczególnie gdy uczęszczanie do szkoły lub centrum kształcenia jest utrudnione, jak np. w przypadku osób uczących się pochodzących z terenów wiejskich, dorosłych mających wiele obowiązków, osób z problemami zdrowotnymi. Komunikacja pomiędzy uczniami a nauczycielem za pomocą narzędzi TIK jest często spotykaną formą elastycznego uczenia się, lecz może ono obejmować również ich spotkania twarzą w twarz (NRDC, 2010b).

Europejskie Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie: To wspólne ramy odniesienia, które powinny służyć jako instrument porównywania różnych systemów kwalifikacji i ich poziomów, zarówno w ramach szkolnictwa wyższego, jak i kształcenia i szkolenia zawodowego. Mają one na celu zwiększenie przejrzystości, porównywalności i możliwości przenoszenia kwalifikacji obywateli, które są przyznawane zgodnie z praktyką stosowaną w poszczególnych państwach członkowskich (na podstawie Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. ⁽¹⁾).

Grupy wrażliwe: Do celów niniejszego raportu przyjęto, że termin ten odnosi się do dorosłych o niskim poziomie podstawowych umiejętności, niewykwalifikowanych robotników, młodych osób wchodzących w dorosłość bez kwalifikacji, grup marginalizowanych, imigrantów i pracowników w podeszłym wieku.

Instrumenty dofinansowania (edukacji i szkolenia dorosłych): Odnosi się do programów finansowania, gdzie przynajmniej dwie strony pokrywają koszty edukacji i szkoleń (np. uczący się, pracodawcy, władze publiczne). Instrumenty dofinansowania zazwyczaj przybierają formę grantów, talonów, pożyczek i dofinansowania do płatnego urlopu szkoleniowego.

Krajowe ramy kwalifikacji: Zgodnie z definicją w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. ⁽²⁾ termin ten oznacza „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”.

Kształcenie i szkolenie ustawiczne: Edukacja lub szkolenia po zakończeniu wstępnego kształcenia i szkolenia, lub po wejściu na rynek pracy, mające na celu umożliwienie osobom indywidualnym:

- rozwoju lub aktualizacji wiedzy i/lub umiejętności;
- zdobycia nowych umiejętności w celu rozwoju kariery zawodowej lub przekwalifikowania się;
- kontynuacji rozwoju osobistego lub zawodowego (Cedefop, 2008).

Kształcenie wstępne: Edukacja formalna, zazwyczaj skierowana do młodych ludzi, podejmowana przed pierwszym wejściem na rynek pracy (adaptacja, UNESCO-UIS, 2011).

Kwalifikacja: Oznacza formalny wynik procesu oceny i walidacji uzyskany w sytuacji, w której właściwy organ stwierdza, że dana osoba osiągnęła efekty uczenia się zgodne z określonymi standardami ⁽³⁾.

Kwalifikacje na poziomie średnim: Odnosi się do kwalifikacji odpowiadających poziomom ISCED 3 i 4 (aby uzyskać więcej informacji, patrz → „Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Edukacji (ISCED)”).

Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Edukacji (ISCED):

W zakresie definiowania poziomów edukacji niniejszy raport opiera się na Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ang. *International Standard Classification of Education (ISCED)*), która została opracowana w celu ułatwienia porównywania danych statystycznych i wskaźników oświatowych w różnych krajach na podstawie zunifikowanych definicji uzgodnionych na poziomie międzynarodowym. Klasyfikacja ISCED obejmuje wszystkie zorganizowane i utrwalone możliwości kształcenia dzieci, młodzieży i dorosłych, w tym osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, bez względu na instytucje lub organizacje je świadczące, czy też formy realizacji kształcenia.

W ramach klasyfikacji ISCED 97 (UNESCO-UIS, 1996), która stanowi główny punkt odniesienia dla niniejszego dokumentu, wyróżnia się siedem poziomów edukacji:

⁽¹⁾ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, Dz.U. 2008/C 111/01, 6.5.2008.

⁽²⁾ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, Dz.U. 2008/C 111/01, 6.5.2008.

⁽³⁾ Ibid.

ISCED 0: Edukacja przedszkolna

Edukację przedszkolną określa się jako wstępny etap zorganizowanego kształcenia. Jest ona prowadzona w placówkach i przewidziana dla dzieci w wieku od 3 lat.

ISCED 1: Szkolnictwo podstawowe

Kształcenie na tym poziomie rozpoczyna się w wieku od 5 do 7 lat, jest obowiązkowe we wszystkich krajach i na ogół trwa od czterech do sześciu lat.

ISCED 2: Szkolnictwo średnie I stopnia

Kształcenie na tym poziomie stanowi kontynuację kształcenia na poziomie podstawowym, ale jest wyraźniej ukierunkowane na poszczególne przedmioty nauczania. Na ogół ukończenie nauki na tym poziomie zbiega się w czasie z ukończeniem kształcenia obowiązkowego.

ISCED 3: Szkolnictwo średnie II stopnia

Kształcenie na tym poziomie rozpoczyna się na ogół po ukończeniu kształcenia obowiązkowego, tj. w wieku 15 lub 16 lat. Warunkiem przyjęcia jest zwykle ukończenie kształcenia obowiązkowego, chociaż często określone są jeszcze inne minimalne wymagania. Kształcenie jest często wyraźniej ukierunkowane na poszczególne przedmioty niż na poziomie ISCED 2. Kształcenie na poziomie ISCED 3 trwa na ogół od dwóch do pięciu lat

ISCED 4: Szkolnictwo policealne

Kształcenie na tym poziomie znajduje się niejako na granicy szkolnictwa średniego i wyższego. Programy oferowane na tym poziomie służą poszerzeniu wiedzy absolwentów szkół średnich. Typowym przykładem kształcenia na tym poziomie są programy mające na celu przygotowanie uczniów do studiów na poziomie ISCED 5 lub przygotowanie do bezpośredniego wejścia na rynek pracy.

ISCED 5: Szkolnictwo wyższe (pierwszy etap)

Przyjęcie na ten poziom wymaga na ogół ukończenia kształcenia na poziomie ISCED 3 lub 4. Poziom ISCED 5 obejmuje studia wyższe o profilu akademickim, które mają w dużej mierze charakter teoretyczny (typ A) i studia wyższe o profilu zawodowym (typ B), które są zwykle krótsze i przygotowują do wejścia na rynek pracy.

ISCED 6: Szkolnictwo wyższe (drugi etap)

Etap ten zarezerwowany jest dla studiów wyższych, które prowadzą do zaawansowanych kwalifikacji badawczych (doktorat).

Klasyfikacja ISCED odnosi się nie tylko do edukacji młodzieży, która w niniejszym raporcie określana jest mianem kształcenia wstępnego, lecz również do kształcenia ustawicznego/edukacji i szkoleń dorosłych. W przypadku gdy krajowe urzędy statystyczne dysponują informacjami dot. programów kształcenia i szkolenia osób dorosłych, prosi się je również o przedstawienie informacji o programach, które odpowiadają poszczególnym poziomom ISCED. Programy skierowane do dorosłych słuchaczy zazwyczaj posiadają następujące cechy:

- obejmują naukę treści podobnych do treści programów kształcenia wstępnego lub
- programy kształcenia prowadzą do uzyskania podobnych kwalifikacji jak w przypadku programów kształcenia wstępnego.

Takie podejście umożliwiło stosowanie klasyfikacji ISCED przy opisywaniu w niniejszym raporcie programów kształcenia dorosłych.

Należy zauważyć, że w 2011 r. dokonano gruntownego przeglądu klasyfikacji ISCED. Nowa klasyfikacja (ISCED 2011) jest obecnie stopniowo wprowadzana. Obejmuje ona poprawione definicje i w szerszym zakresie monitoruje globalne trendy w edukacji. Ponadto ISCED 2011 obejmuje nowe metody kodowania programów kształcenia i poziomów kwalifikacji (aby poznać dalsze szczegóły, patrz UNESCO-UIS, 2011).

Międzynarodowe badania umiejętności osób dorosłych: Odnosi się do trzech międzynarodowych badań ankietowych w zakresie umiejętności dorosłych, a mianowicie „PIAAC – *Survey of Adult Skills*” (Międzynarodowe badanie kompetencji osób dorosłych), „ALL – *Adult Literacy and Lifeskills Survey*” (Badanie umiejętności czytania i pisania oraz umiejętności życiowych dorosłych) oraz „IALS – *International Adult Literacy Survey*” (Międzynarodowe badanie umiejętności czytania i pisania osób dorosłych).

Modularyzacja: Odnosi się do podejścia do programów kształcenia i szkoleń zasadzającego się na stosowaniu bloków tematycznych, w ramach których treści dzielone są na mniejsze jednostki.

Najwyższy poziom władz oświatowych: patrz → „poziom centralny/władze na poziomie centralnym”.

Podstawowe umiejętności/nauczanie podstawowych umiejętności (w kształceniu i szkoleniu dorosłych): Pomimo wysiłków podejmowanych w celu ustalenia wspólnej europejskiej terminologii, często powtarza się, zarówno w starszej jak i nowszej literaturze badawczej, że brak jest międzynarodowej definicji podstawowych umiejętności i powiązanych terminów (np. kluczowych umiejętności, fundamentalnych umiejętności itd.). Cedefop (2008, str. 37) definiuje koncepcję podstawowych umiejętności jako „umiejętności wymaganych do życia we współczesnym społeczeństwie, np. słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie i umiejętności matematyczne”. Poza podstawowymi umiejętnościami, to samo źródło odnosi się do nowych podstawowych umiejętności, „takich jak umiejętności w zakresie posługiwania się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi (TIK), znajomość języków obcych, umiejętności społeczne, organizacyjne i komunikacyjne, kultura techniczna, przedsiębiorczość” (ibid., str. 132). Kluczowe umiejętności to połączenie podstawowych umiejętności i nowych podstawowych umiejętności (ibid. str. 101).

Do celów niniejszego raportu, podstawowe umiejętności (lub nauczanie/programy nauczania w zakresie podstawowych umiejętności) odnoszą się do umiejętności pisania, czytania i liczenia oraz umiejętności w zakresie TIK (z lub bez odniesienia do innych umiejętności).

Poradnictwo: Działania mające na celu zapewnienie pomocy jednostkom przy podejmowaniu decyzji edukacyjnych, zawodowych lub osobistych, i realizacji planów przed lub po wejściu na rynek pracy (adaptacja, Cedefop, 2008).

Poziom centralny/władze na poziomie centralnym: Poziom centralny to najwyższe władze oświatowe. W ogromnej większości krajów są to władze krajowe (państwowe). W niektórych krajach, regionach (Wspólnotach, landach itd.) są one odpowiedzialne za wszystkie sprawy związane z edukacją. W Belgii, Niemczech i Wielkiej Brytanii, poszczególne jurysdykcje mają własne ministerstwa edukacji.

Program kształcenia: Został zdefiniowany jako spójny zestaw lub sekwencja działań edukacyjnych lub komunikacyjnych, zaprojektowanych i zorganizowanych w celu osiągnięcia wcześniej określonych celów kształcenia, lub osiągnięcia określonego zestawu zadań edukacyjnych w danym okresie czasu. Cele obejmują rozwój wiedzy, umiejętności i kompetencji w dowolnym kontekście osobistym, obywatelskim, społecznym i/lub związanym z zatrudnieniem. Cele kształcenia są zazwyczaj powiązane z przygotowaniem do podjęcia nauki na wyższym poziomie kształcenia i/lub podjęcia pracy zawodowej, lub do wykonywania określonej kategorii prac lub zawodów, lecz mogą być związane z rozwojem osobistym lub czasem wolnym (UNESCO-UIS, 2011).

Programy zakrojone na szeroką skalę: Odnosi się do programów, które są realizowane w całym kraju lub na rozległym obszarze geograficznym, tzn. nie ograniczają się do określonej instytucji lub miejscowości. Programy takie służą jako długotrwały element systemu obejmującego zasoby do wykorzystania przez kilka kolejnych lat (w przeciwieństwie do inicjatyw takich, jak krótkoterminowe projekty, których finansowanie przewidziane jest tylko na rok lub dwa lata).

Strategia: Plan lub metoda działania opracowana przez władze krajowe/regionalne w celu osiągnięcia celów ogólnych.

Świadczenie usług w jednym miejscu (ang. *one-stop shop*): Odnosi się do świadczenia kompleksowych usług edukacyjnych w jednym miejscu. W kontekście edukacji dorosłych termin ten oznacza różne usługi związane z uczeniem się przez całe życie, takie jak poradnictwo zawodowe, walidację uczenia się pozaformalnego i nieformalnego oraz uczenie się dostosowane do indywidualnych potrzeb.

Uczenie się formalne/edukacja formalna: Zgodnie z definicją zawartą w Zaleceniu Rady z dnia 20 grudnia 2012 r. ⁽⁴⁾ uczenie się formalne oznacza „uczenie się, które jest realizowane w zorganizowanym i usystematyzowanym środowisku, przeznaczonym specjalnie do tego celu, i zwykle prowadzi do uzyskania określonych kwalifikacji, na ogół w postaci świadectwa lub dyplomu”. Badania ankietowe do celów statystycznych, szczególnie „Badanie dotyczące edukacji dorosłych” (*Adult Education Survey*), definiują edukację formalną jako „edukację zapewnianą w ramach systemu szkół, kolegiów, uniwersytetów i innych instytucji kształcenia formalnego”, które zazwyczaj stanowią szczeble w ramach kształcenia dzieci i młodzieży w pełnym wymiarze godzin, edukację, która na ogół rozpoczyna się w wieku od pięciu do siedmiu lat i jest kontynuowana do osiągnięcia wieku 20-25 lat. W niektórych krajach wyższe szczeble „drabiny kształcenia” to zorganizowane programy zatrudnienia na część etatu, połączone z uczęszczaniem w niepełnym wymiarze godzin do szkół lub uniwersytetów w ramach regularnego systemu kształcenia; takie programy zwane są systemem dualnym lub stosowane są ekwiwalentne określenia w poszczególnych krajach (Eurostat, 2006).

Uczenie się na odległość: Edukacja i szkolenia przekazywane na odległość za pośrednictwem mediów komunikacyjnych: książek, radia, TV, telefonu, korespondencyjnie, za pomocą komputera lub obrazów wideo (Cedefop, 2008).

Uczenie się nieformalne: Zgodnie z definicją przyjętą w Zaleceniu Rady z dnia 20 grudnia 2012 r. ⁽⁵⁾, uczenie się nieformalne oznacza „uczenie się wynikające z codziennej aktywności w pracy, w rodzinie lub w czasie wolnym. Nie jest zorganizowane ani usystematyzowane pod względem celów, czasu ani pomocy w nauce. Uczenie się nieformalne może być niezamierzone ze strony osoby uczącej się; przykładami efektów uczenia się nieformalnego są umiejętności zdobyte w wyniku doświadczeń życiowych i zawodowych, umiejętności zarządzania projektami lub umiejętności w dziedzinie technologii informacyjno-komunikacyjnych zdobyte w pracy, znajomość języków i umiejętności międzykulturowe uzyskane podczas pobytu w innym kraju, umiejętności w dziedzinie technologii informacyjno-komunikacyjnych zdobyte poza pracą zawodową, a także umiejętności zdobyte poprzez wolontariat, zajęcia kulturalne, sport, pracę z młodzieżą lub czynności wykonywane w domu (na przykład opieka nad dzieckiem)”. Badania ankietowe do celów statystycznych, szczególnie „Badanie dotyczące edukacji dorosłych” (*Adult Education Survey*), definiują uczenie się nieformalne jako „celowe, lecz mniej zorganizowane i mniej usystematyzowane [...]. Takie uczenie się może obejmować na przykład wydarzenia (działania) związane z uczeniem się, jakie mają miejsce w rodzinie, w miejscu pracy oraz w życiu codziennym każdej osoby w kontekście życia osobistego, rodzinnego lub społecznego” (Eurostat, 2006).

Uczenie się pozaformalne/edukacja pozaformalna: Zgodnie z definicją w Zaleceniu Rady z dnia 20 grudnia 2012 r. ⁽⁶⁾, uczenie się pozaformalne oznacza „uczenie się, które jest realizowane poprzez zaplanowane działania (pod względem celów i czasu trwania) i które przewiduje pewną formę pomocy w nauce (np. relacje uczeń – nauczyciel); może ono obejmować programy służące przekazaniu umiejętności zawodowych, przekazaniu dorosłym umiejętności czytania oraz przekazaniu podstawowej edukacji osobom wcześniej kończącym naukę; [...]”. Badania ankietowe do celów statystycznych, szczególnie „Badanie dotyczące edukacji dorosłych” (*Adult Education Survey*), definiują edukację pozaformalną jako „wszystkie zorganizowane i trwałe działania edukacyjne, które

⁽⁴⁾ Zalecenie Rady z dnia 20 grudnia 2012 r. w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego, 2012/C 398/01, 22.12.2012.

⁽⁵⁾ Ibid.

⁽⁶⁾ Zalecenie Rady z dnia 20 grudnia 2012 r. w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego, 2012/C 398/01, 22.12.2012.

nie odpowiadają definicji edukacji formalnej”. Dlatego edukacja pozaformalna może mieć miejsce zarówno w ramach, jak i poza instytucjami oświatowymi oraz może być skierowana do osób w każdym wieku. W zależności od kontekstów krajowych, może obejmować programy kształcenia dorosłych, edukację podstawową dla dzieci poza systemem edukacji, programy w zakresie kształcenia umiejętności życiowych, umiejętności wymaganych w miejscu pracy i w zakresie kultury ogólnej. Programy edukacji pozaformalnej niekoniecznie mieszczą się w systemie „poziomów edukacyjnych” i mogą mieć różny czas trwania (Eurostat, 2006).

Umiejętność czytania i pisania: Choć brak jest konsensusu w zakresie rozumienia angielskiego terminu „literacy” jako koncepcji umiejętności czytania i pisania, termin ten zazwyczaj rozumiany jest jako umiejętność czytania i pisania (na przykład NRDC, 2010a). W 1978 r. UNESCO zaproponowało definicję, zgodnie z którą osoba, która jest piśmienna „może zaangażować się we wszystkie czynności, do realizacji których wymagana jest umiejętność czytania i pisania w celu skutecznego funkcjonowania w grupie lub społeczności, a umiejętność ta umożliwia jej również czytanie, pisanie i liczenie do celów osobistych i na rzecz rozwoju społeczeństwa” (cytat w UNESCO 2013, str. 20). UNESCO zdefiniowała umiejętność czytania i pisania jako „umiejętność identyfikowania, rozumienia, interpretowania, tworzenia, komunikowania się i liczenia z wykorzystaniem w różnych kontekstach materiałów drukowanych i pisanych odręcznie. Umiejętność czytania i pisania obejmuje kontinuum uczenia się, jako że umożliwia jednostkom osiągnięcie celów, rozwój wiedzy i potencjału oraz pełne uczestnictwo w społeczności i społeczeństwie” (sformułowano podczas międzynarodowego spotkania ekspertów w czerwcu 2003 i zacytowano w UNESCO 2004, str. 13).

Walidacja (uczenia się pozaformalnego i nieformalnego): Zgodnie z definicją przyjętą w Zaleceniu Rady z dnia 20 grudnia 2012 r. ⁽⁷⁾, walidacja oznacza „proces potwierdzania przez upoważniony organ, że dana osoba uzyskała efekty uczenia się mierzone zgodnie z odpowiednimi standardami. Składają się na nią następujące cztery oddzielne etapy: 1. IDENTYFIKACJA konkretnych doświadczeń danej osoby za pomocą rozmowy; 2. DOKUMENTACJA służąca zaprezentowaniu doświadczeń danej osoby; 3. formalna OCENA tych doświadczeń oraz 4. POŚWIADCZENIE wyników oceny, mogące skutkować częściową lub pełną kwalifikacją”.

⁽⁷⁾ Ibid.

AGENCJA WYKONAWCZA DS. EDUKACJI, KULTURY I SEKTORA AUDIOWIZUALNEGO

EDUCATION AND YOUTH POLICY ANALYSIS

Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1049 Brussels
(<http://eacea.ec.europa.eu/edukacja/eurydice>)

Redaktor

Arlette Delhaxhe

Autorzy

Daniela Kocanova (koordynacja),
Ania Bourgeois, Ana Sofia de Almeida Coutinho,
przy współudziale Anny Mc Namee i Anne Gaudry-Lachet

Eksperti zewnętrzni

Günter Hefler i Jörg Markowitsch (wsparcie przy opracowaniu koncepcji
i prowadzeniu badań tematycznych)

Cedefop i Eurostat

Patrycja Lipinska (wsparcie przy korzystaniu z bazy danych Cedefop w zakresie finansowania edukacji
dorosłych),
Elodie Cayotte i Philippe Lombardo (pobieranie danych Eurostatu i obliczenia)

Układ graficzny i rysunki

Patrice Brel

Koordynator produkcji

Gisèle De Lel

KRAJOWE BIURA EURYDICE

AUSTRIA

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung und Frauen
Abt. IA/1b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Wkład Biura: Mario Steiner (ekspert zewnętrzny)

BELGIA

Unité Eurydice de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Direction des relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/008
1080 Bruxelles
Wkład Biura: Opracowanie zespołowe; eksperci Wspólnoty Francuskiej w Belgii (edukacja) i z Regionów (szkolenia)

Eurydice Vlaanderen
Departement Onderwijs en Vorming/
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning
Hendrik Consciencegebouw
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel
Wkład Biura: koordynacja: Eline De Ridder;
• Eksperti z Departamentu Edukacji i Szkoleń: Tine Swaenepoel, Andy Thoelen, Katlijn Schroyens, Liesbet Vermandere, Isabelle Goudeseune, Anton Derks, Debby Peeters
• Ekspert z Departamentu Pracy i Ekonomii Społecznej: Isabel Van Wiele
• Ekspert z VDAB (Flamandzki Urząd Pracy i Agencja szkoleń zawodowych): Els Van de Walle
• Ekspert z EPOS (Narodowa Agencja programu Erasmus+ we Flandrii): Renilde Reynders
• Ekspert z SYNTRA (Flamandzka Agencja Szkoleń w zakresie Przedsiębiorczości): Annelies Goethals
• Ekspert z Zespołu ds. integracji obywatelskiej (Administracyjne Służby Rządu Flandrii): Piet De Glas

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Autonome Hochschule in der DG
Monschauer Strasse 57
4700 Eupen
Wkład Biura: Stéphanie Nix

BOŚNIA I HERCEGOWINA

Ministerstwo Spraw Społecznych
Department Edukacji
B&H 1
71000 Sarajevo

BULGARIA

Biuro Eurydice
Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich
Biuro ds. Planowania i Badań Edukacyjnych
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Wkład Biura: Lachezar Afrikanov i Krasimira Dimitrova

CHORWACJA

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta
Donje Svetice 38
10000 Zagreb
Wkład Biura: Duje Bonacci

CYPR

Biuro Eurydice
Ministerstwo Edukacji i Kultury
Kimonos i Thoukydidou
1434 Nicosia
Wkład Biura: Christiana Haperi (Ministerstwo Edukacji i Kultury); ekspert: Professor Mary Koutselini (Uniwersytet Cypryjski)

REPUBLIKA CZESKA

Biuro Eurydice
Centrum Współpracy Międzynarodowej w zakresie Edukacji
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praha 1
Wkład Biura: Jana Halamová;
ekspert: Jan Brůha

DANIA

Biuro Eurydice
Duńska Agencja ds. Szkolnictwa Wyższego
Bredgade 43
1260 København K
Wkład Biura: Opracowanie zespołowe we współpracy z duńskim Ministerstwem Edukacji

ESTONIA

Biuro Eurydice
Departament Analiz
Ministerstwo Edukacji i Badań
Munga 18
50088 Tartu
Wkład Biura: Kersti Kaldma (koordynacja);
ekspert: Kairi Solmann (Ministerstwo Edukacji i Badań)

FINLANDIA

Biuro Eurydice
Fińska Krajowa Rada ds. Edukacji
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Wkład Biura: Aapo Koukku

BYŁA JUGOSŁOWIAŃSKA REPUBLIKA MACEDONII

Narodowa Agencja ds. Europejskich Programów Edukacyjnych i Mobilności
Porta Bunjakovec 2A-1
1000 Skopje

FRANCJA

Unité française d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
Mission aux relations européennes et internationales
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Wkład Biura: ekspert: Carole Tuchszirer (ekonomista społeczny, Centre d'Etudes de l'Emploi)

NIEMCY

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
 EU Bureau of the German Ministry for Edukacja i
 Research, PT-DLR
 Rosa-Luxemburg-Str.2
 10178 Berlin
 Wkład Biura: Hannah Gebel;
 eksperci: Thomas Bartelt (Federalne Ministerstwo Edukacji
 i Badań), Nicole Lederle (Dział Badań Edukacyjnych,
 Integracji i Badań Gender, PT-DLR)

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
 Kultusministerkonferenz
 Graurheindorfer Straße 157
 53117 Bonn
 Wkład Biura: Thomas Eckhardt i Brigitte Lohmar

GRECJA

Eurydice Unit
 Ministerstwo Edukacji i Spraw Religijnych
 Dyrekcja ds. Europejskich
 37 Andrea Papandreou Str. (Office 2172)
 15180 Maroussi (Attiki)
 Wkład Biura: Magda Trantallidi, Anastasia Kotsira i Nicole
 Apostolopoulou.

WĘGRY

Krajowe Biuro Eurydice
 Węgierski Instytut Badań Edukacyjnych i Rozwoju
 Szalay u. 10-14
 1055 Budapest
 Wkład Biura: Mártonfi György (ekspert) i Olasz Krisztina
 (koordynacja)

ISLANDIA

Biuro Eurydice
 Instytut Badań Edukacyjnych
 Borgartúni 7a
 105 Reykjavík
 Wkład Biura: Opracowanie zespołowe

IRLANDIA

Eurydice Unit
 Department for Education and Skills
 International Unit
 Marlborough Street
 Dublin 1
 Wkład Biura: Phil O Flaherty, Marian Carr i Tom Slevin
 (Department for Education and Skills); Clare Condron
 (SOLAS); Andrina Wafer (Quality Qualifications Ireland);
 Brian Mc Cormack, Shay Conway (Department of Social
 Protection)

WŁOCHY

Unità italiana di Eurydice
 Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e
 Ricerca Educativa (INDIRE)
 Wieknzia Erasmus+
 Via C. Lombroso 6/15
 50134 Firenze
 Wkład Biura: Erika Bartolini, Erica Cimò;
 eksperci: Luca Tucci (*Dirigente, Dipartimento
 dell'Istruzione, Direzione Generale per gli ordinamenti
 scolastici e la valutazione del sistema nazionale di
 istruzione, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della
 Ricerca - MIUR*), Enrica Tais, Sebastian Amelio (*Dirigenti
 scolastici, Dipartimento dell'Istruzione, Direzione Generale
 per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema
 nazionale di istruzione, Ministero dell'Istruzione,
 dell'Università e della Ricerca – MIUR*), Donatella Rangoni
 (*Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e
 Ricerca Educativa, INDIRE*).

ŁOTWA

Biuro Eurydice
 Państwowa Agencja Rozwoju Edukacji
 Valņu street 3
 1050 Riga
 Wkład Biura: Opracowanie zespołowe; eksperci
 Ministerstwa Edukacji i Nauki: Karīna Brikmane i Jelena
 Muhina; eksperci Państwowej Agencji Rozwoju Edukacji:
 Didzis Poreiters (Kierownik krajowej bazy danych nt
 możliwości uczenia się) i Ilze Astrīda Jansone,
Euroguidance Łotwa

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
 Schulamt des Fürstentums Liechtenstein
 Austrasse 79
 Postfach 684
 9490 Vaduz
 Wkład Biura: Schulamt Fürstentum Liechtenstein

LITWA

Biuro Eurydice
 Krajowa Agencja Ewaluacji Szkół
 Didlaukio 82
 08303 Vilnius
 Wkład Biura: Opracowanie zespołowe Biura we
 współpracy z ekspertem zewnętrznym Saulius
 Samulevičius

LUKSEMBURG

Unité nationale d'Eurydice
 ANEFORE ASBL
 58, boulevard Grande-Duchesse Charlotte
 1330 Luksemburg
 Wkład Biura: Chantal Fandel (MENJE Luksemburg);
 Kathleen Lapie (National Eurydice Unit Luksemburg)

MALTA

Eurydice Unit
 Research and Development Department
 Ministry for Education and Employment
 Great Siege Rd.
 Floriana VLT 2000
 Wkład Biura: Opracowanie zespołowe; Maria Brown i
 Louise Gafà

CZARNOGÓRA

Eurydice Unit
Rimski trg bb
81000 Podgorica

HOLANDIA

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
Etwiek 4 – Kamer 08.022
Rijnstraat 50
2500 BJ Den Haag
Wkład Biura: Caroline Liberton, Hans Hindriks i Amnon
Owéd (Opracowanie zespołowe)

NORWEGIA

Biuro Eurydice
Ministerstwo Edukacji i Badań
ALK-avd., Kunnskapsdepartementet
Kirkegata 18
P.O. Box 8119 Dep.
0032 Oslo
Wkład Biura: Opracowanie zespołowe

POLSKA

Biuro Eurydice
Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
ul. Mokotowska 43
00-551 Warszawa
Wkład Biura: Magdalena Górowska-Fells, po konsultacjach
z Ministerstwem Edukacji Narodowej

PORTUGALIA

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação e Ciência
Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
(DGEEC)
Av. 24 de Julho, 134
1399-054 Lisboa
Wkład Biura: Isabel Almeida;
eksperci: Elsa Caldeira; Francisca Simões; Raquel Oliveira

RUMUNIA

Biuro Eurydice
Narodowa Agencja Programów Wspólnotowych w
dziedzinie Edukacji i Szkoleń Zawodowych
Universitatea Politehnică București
Biblioteca Centrală
Splaiul Independenței, nr. 313
Sector 6
060042 București
Wkład Biura: Veronica – Gabriela Chirea; we współpracy z
ekspertami: Maria Țoia (Rumuński Instytut Edukacji
Dorosłych - IREA); Ciprian Fartușnic, Magda Balica
(Instytut Nauki); Eugenia Popescu (Ministerstwo Edukacji
Narodowej); Gheorghe Bunescu, PhD Professor (Valahia
University of Târgoviște)

SERBIA

Biuro Eurydice Serbia
Fundacja Tempus
Resavska 29
11000 Belgrade

SŁOWACJA

Biuro Eurydice
Słowackie Akademickie Stowarzyszenie Współpracy
Międzynarodowej
Svoradova 1
811 03 Bratislava
Wkład Biura: Opracowanie zespołowe

SŁOWENIA

Biuro Eurydice
Ministerstwo Edukacji, Nauki i Sportu
Biuro Rozwoju Edukacji
Masarykova 16
1000 Ljubljana
Wkład Biura: Katja Dovžak, Barbara Kresal Sterniša i
Tanja Taštanoska (Ministerstwo Edukacji, Nauki i Sportu)
we współpracy z ekspertami zewnętrznymi ze Słoweńskiego
Instytutu Edukacji Dorosłych, Ministerstwa Pracy, Rodziny,
Spraw Społecznych i Równych Szans oraz Słoweńskiego
Funduszu Rozwoju Zasobów Ludzkich i Stypendialnego

HISZPANIA

Eurydice España-REDIE
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa
(CNIIE)
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
c/General Oraa 55
28006 Madrid
Wkład Biura: Flora Gil Traver, Mercedes Lucio-Villegas de
la Cuadra; eksperci zewnętrzni: Fátima Rodríguez Gómez,
Ángel Ariza Cobos

SZWECJA

Biuro Eurydice
Universitets- och högskolerådet/ Szwedzka Rada
Szkolnictwa Wyższego
Universitets- och högskolerådet
Box 45093
104 30 Stockholm
Wkład Biura: Opracowanie zespołowe

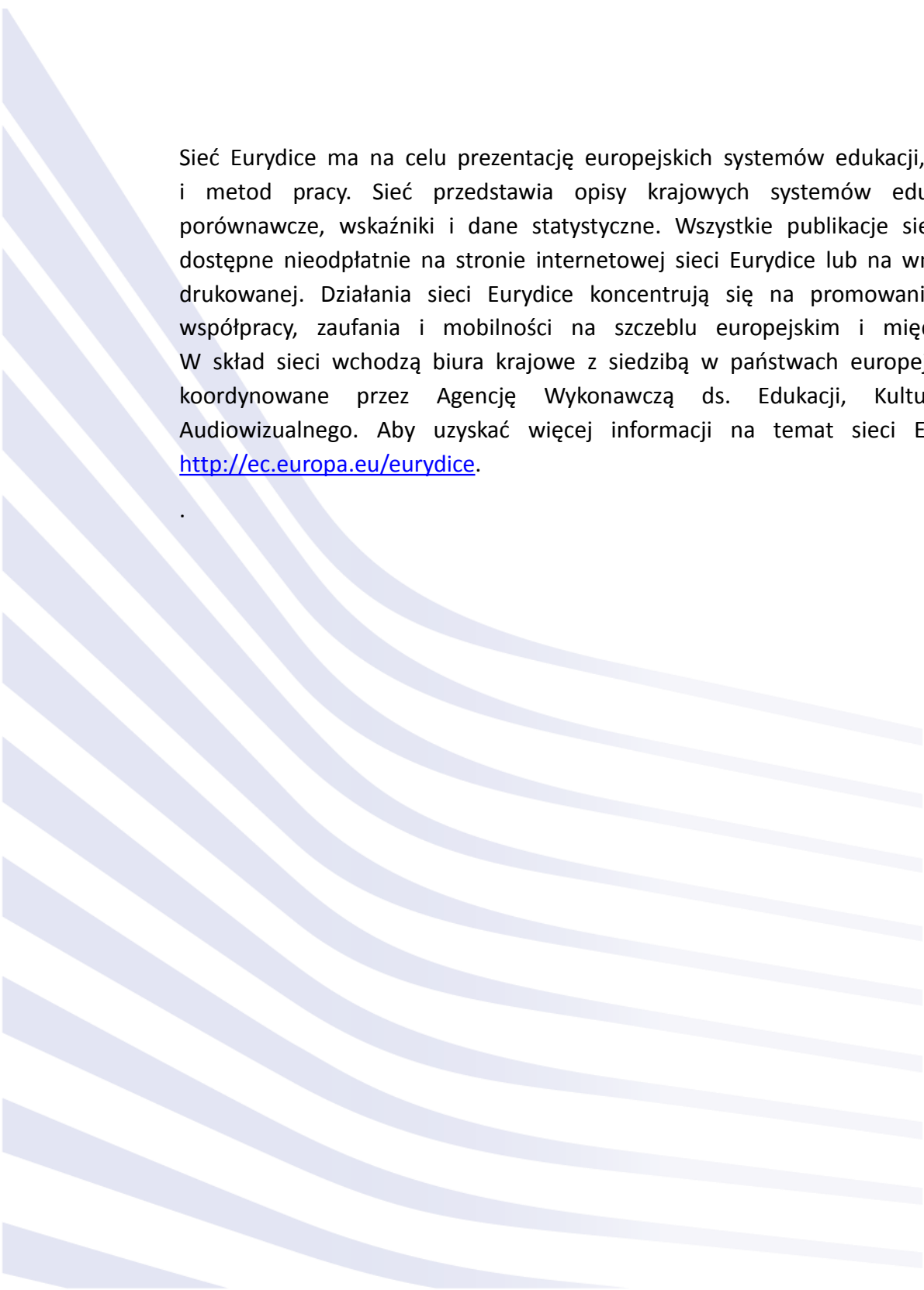
TURCJA

Eurydice Unit
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Wkład Biura: Osman Yıldırım Uğur, Dilek Güleçyüz, Hatice
Nihan Erdal;
consultant: Paşa Tefvik Cephe

WIELKA BRYTANIA

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
Centre for Information and Reviews
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire, SL1 2DQ
Wkład Biura: Sigrid Boyd

Eurydice Unit Scotland
c/o Intelligence Unit
Education Analytical Services
Scottish Government
Area 2D South, Mail point 28
VTIKoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
Wkład Biura: Opracowanie zespołowe;
ekspert: Stuart King (Principal Research Officer;
Employability, Skills and Lifelong Learning Analysis;
Scottish Government)



Sieć Eurydice ma na celu prezentację europejskich systemów edukacji, ich organizacji i metod pracy. Sieć przedstawia opisy krajowych systemów edukacji, badania porównawcze, wskaźniki i dane statystyczne. Wszystkie publikacje sieci Eurydice są dostępne nieodpłatnie na stronie internetowej sieci Eurydice lub na wniosek w wersji drukowanej. Działania sieci Eurydice koncentrują się na promowaniu zrozumienia, współpracy, zaufania i mobilności na szczeblu europejskim i międzynarodowym. W skład sieci wchodzi biura krajowe z siedzibą w państwach europejskich, które są koordynowane przez Agencję Wykonawczą ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego. Aby uzyskać więcej informacji na temat sieci Eurydice, patrz: <http://ec.europa.eu/eurydice>.