



ECVET

– rozwój kompetencji, umiejętności i talentów



ECVET

– rozwój kompetencji, umiejętności i talentów

SERIA TEMATYCZNA

ECVET – rozwój kompetencji, umiejętności i talentów

Redakcja merytoryczna: Agnieszka Włodarczyk, Izabela Laskowska

Redaktor prowadzący: Tomasz Mrozek



Korekta: Marcin Grabski (mesem.pl)

Projekt graficzny: Podpunkt

Skład: Papercut

Projekt okładki: Mariusz Skarbek

Druk: Pracownia Poligraficzno-Introligatorska INTRO-DRUK
Anna Dęblińska Koszalin

Wydawca: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
Narodowa Agencja Programu Erasmus+
Al. Jerozolimskie 142a, 02-305 Warszawa
 www.frse.org.pl | kontakt@frse.org.pl
 www.erasmusplus.org.pl

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2018

ISBN: 978-83-65591-15-9

Publikacja została zrealizowana przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej w ramach programu Erasmus+. Publikacja odzwierciedla jedynie stanowisko jej autorów i Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za zamieszczoną w niej zawartość merytoryczną.

Publikacja bezpłatna



Cytowanie: *ECVET – rozwój kompetencji, umiejętności i talentów*, A. Włodarczyk, I. Laskowska (red.), Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2018.

Więcej publikacji Wydawnictwa FRSE:  www.czytelnia.frse.org.pl

Spis treści

Wstęp

- 7 Wdrażanie systemu ECVET w Europie / **Horacy Dębowski, Krzysztof Świerk**
- 19 W drodze po nowe kompetencje – rola zagranicznych mobilności w praktycznej nauce zawodu / **Michał Pachocki**

Kompetencje na rynku pracy

- 35 Zintegrowany System Kwalifikacji – pierwsze kwalifikacje rynkowe / **Agata Poczmańska, Wojciech Stęchły**
- 51 Kompetencje dla każdego, czyli jak wspierać rozwój pracowników o niskich kwalifikacjach / **Małgorzata Zawadka**
- 57 Czy grozi nam „koniec pracy”? Wyzwania i scenariusze przyszłości edukacji w świetle nadchodzącej ewolucji pracy i innowacyjnych technologii / **Kacper Nosarzewski**

Kompetencje miękkie i zawodowe w praktyce

- 65 Innowacyjne rozwiązania wspomagające rozwój oraz uznawanie kompetencji zawodowych / **Krzysztof Symela**
- 81 Nowa generacja standardów kompetencji zawodowych – z doświadczeń projektu Erasmus+ / **Jolanta Religa**
- 91 Potwierdzanie efektów uczenia się za pomocą cyfrowych otwartych identyfikatorów kompetencji (*open badges*) / **Michał Nowakowski, Ireneusz Woźniak**

Program Erasmus+ na rzecz rozwoju kompetencji i umiejętności zawodowych

- 101 Program Erasmus+ a kompetencje
- 101 Międzynarodowa mobilność uczniów i kadry edukacyjnej
- 103 Przykłady projektów mobilności, w których zastosowano system ECVET
- 112 Międzynarodowe partnerstwa strategiczne
- 113 Przykładowe projekty partnerstw strategicznych

Wstęp

Oddajemy w Państwa ręce publikację poświęconą zagadnieniom rozwoju kompetencji i umiejętności zawodowych. W prezentowanym tomie skupiamy się na potrzebach grup z niskimi kompetencjami. Przedstawiamy narzędzia, które ułatwiają podnoszenie, rozwijanie i kumulowanie tych kompetencji – m.in. Europejski system transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET) i Zintegrowany System Kwalifikacji (ZSK).

Inspiracją do powstania niniejszej publikacji były wydarzenia związane z Europejskim Tygodniem Umiejętności Zawodowych w 2016 r., odbywające się pod hasłem: „Odkryj swój talent!”. To właśnie wtedy Komisja Europejska zainicjowała europejskie obchody, które mają na celu propagowanie oraz wspieranie kształcenia i szkolenia zawodowego. W ich ramach odbywa się wiele wydarzeń (m.in. dni otwarte w szkołach, sesje z ekspertami, konkursy z nagrodami, prelekcje, warsztaty, spotkania z politykami i przedstawicielami władz lokalnych), organizowanych z myślą o zachęceniu instytucji edukacyjnych i przedsiębiorstw z całej Europy do dyskusji nad tym, jak umiejętności zawodowe w połączeniu z rozwiniętymi kompetencjami społecznymi wpływają na innowacyjność i konkurencyjność gospodarki, a jednocześnie poszerzają możliwości zatrudnienia.

Europejski Tydzień Umiejętności Zawodowych jest odpowiedzią na jedno z wyzwań edukacji zawodowej, jakim jest ułatwienie młodym ludziom wejścia i utrzymania się na rynku pracy. Utworzenie sieci instytucji zaangażowanych w ten proces na wielu poziomach (lokalnym, krajowym, międzynarodowym) pozwala wspólnie spojrzeć na istniejące problemy w tym zakresie i zaproponować spójne rozwiązania. O tym, że jest to krok w dobrym kierunku, świadczą wypowiedzi osób bezpośrednio zaangażowanych w te prace, na przykład Ewy Jarczyk, kierownika szkoleń praktycznych w Zespole Szkół nr 4 w Tychach: „Zorganizowałam, wraz z innymi nauczycielami, tydzień aktywności i mogę powiedzieć, że inicjatywa Komisji Europejskiej była elementem mobilizującym i nadającym wyższą rangę podejmowanym działaniom. Dzięki temu osiągnęliśmy cel, którym było zaprezentowanie naszych dobrych praktyk i zbudowanie przyjaznej atmosfery wokół szkoły, aby rozwijać kształcenie zawodowe we współpracy z organem prowadzącym i lokalnymi firmami. Spodziewamy się konkretnych trwałych rezultatów”.

Więcej informacji na temat kształcenia zawodowego i rozwoju kompetencji znajdują Państwo w tekstach naszych autorów. Życzymy inspirującej lektury!

Wdrażanie systemu ECVET w Europie

Horacy Dębowski, Krzysztof Świerk

Wprowadzenie

Rozwijanie i wdrażanie Europejskiego systemu akumulowania i przenoszenia osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET) wpisane jest w szerszą perspektywę realizowania europejskiej polityki na rzecz edukacji zawodowej i uczenia się przez całe życie.

Ramy prowadzenia europejskiej polityki kształcenia i szkolenia zawodowego zostały określone już na początku funkcjonowania Wspólnoty Europejskiej w traktatach rzymskich z 1957 r. Szkolnictwo zawodowe było pierwszym sektorem edukacji (i w tamtym czasie jedynym) objętym porozumieniami wspólnotowymi. Dopiero jednak na mocy postanowień Traktatu z Maastricht (z 1992 r.), Strategii Lizbońskiej (z 2000 r.) oraz strategii Europa 2020 (z 2010 r.) Unia Europejska uzyskała większe pole interwencji i szerszy katalog instrumentów prowadzenia tej polityki m.in. w ramach otwartej metody koordynacji, semestru europejskiego, a także przez unijne fundusze strukturalne i inwestycyjne (szerzej – por. Brockmann, Clarke, Winch 2011; Gold [red.] 2009).

W ostatnich latach można zaobserwować również znaczny wzrost znaczenia edukacji zawodowej w polityce unijnej, który wynika ze zmian na współczesnym rynku pracy. Postęp technologiczny oraz nasilające się procesy globalizacyjne wymuszają przygotowanie się do ciągłej adaptacji i restrukturyzacji przedsiębiorstw, co prowadzi do tego, że praca staje się coraz mniej stabilna i bezpieczna. Oddziaływanie tych procesów zbiegło się z kryzysami gospodarczymi końca pierwszej dekady XXI wieku, w wyniku których w wielu społeczeństwach europejskich pogłębił się problem bezrobocia, szczególnie osób młodych. Wielu przedsiębiorców europejskich sygnalizuje, że nie może znaleźć pracowników z odpowiednimi kompetencjami, co stanowi istotną barierę rozwoju firm.

W związku z niedopasowaniem umiejętności do potrzeb rynku pracy propagowanie i ułatwianie zdobywania kompetencji zawodowych traktowane jest przez europejskich decydentów nie tylko jako odpowiedź na potrzeby przedsiębiorstw, ale także jako instrument aktywnych polityk rynku pracy, przeciwdziałający bezrobociu i wykluczeniu społecznemu. Wspieranie kształcenia i szkolenia zawodowego jest kluczowym działaniem w ramach europejskiej polityki na rzecz konkurencyjności i zatrudnienia. Znalazło to swoje odzwierciedlenie

w kluczowych dokumentach strategicznych Unii Europejskiej: Strategii Lizbońskiej, Deklaracji Kopenhaskiej (z 2002 r.), strategii Europa 2020 oraz w przyjętym w czerwcu 2016 r. całościowym programie na rzecz umiejętności *The New Skills Agenda for Europe*. Można zatem zaobserwować w Europie istotne przesunięcie akcentów obszarów interwencji z edukacji ogólnej (która przez lata stawiana była w centrum zainteresowania decydentów, badaczy i międzynarodowych organizacji takich jak OECD, UNESCO czy Bank Światowy) na rzecz rozwijania kompetencji zawodowych (Gold 2009; Maurer, Gonon [red.] 2014). Coraz większy nacisk w polityce Unii Europejskiej kładzie się również na uczenie się przez całe życie. W gospodarce opartej na wiedzy przydatność raz nabytych umiejętności szybszej niż w poprzednich dziesięcioleciach ulega dezaktualizacji. Wymaga to od osób pracujących ciągłego poszerzania wiedzy i zdobywania nowych umiejętności, również po zakończeniu edukacji szkolnej, w ramach uczenia się przez całe życie.

W ramach polityki na rzecz edukacji zawodowej i uczenia się przez całe życie na poziomie Unii Europejskiej zaprojektowano wiele instrumentów, które mają wspierać rozwój kompetencji obywateli: Europejski System Transferu i Akumulacji Osiągnięć (ECTS), Europass, Europejską Ramę Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (EQF), Europejski system transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET), Europejskie ramy odniesienia na rzecz zapewnienia jakości w kształceniu i szkoleniu zawodowym (EQAVET), Zalecenie w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego (VNIL).

Założenia systemu ECVET

System ECVET służy wspieraniu przenoszenia, akumulowania i uznawania osiągnięć edukacyjnych osób chcących uzyskać kwalifikacje zawodowe. Dzięki temu ma umożliwiać obywatelom państw europejskich łatwiejsze zdobywanie kwalifikacji zawodowych (świadectw, dyplomów), a przez to wspierać mobilność zawodową oraz wzmacniać proces uczenia się przez całe życie. ECVET jest więc drugim po ECTS – stosowanym w szkolnictwie wyższym – systemem akumulowania i przenoszenia osiągnięć propagowanym w Europie.

Podstawowym założeniem ECVET jest wykorzystywanie podczas tworzenia kwalifikacji podejścia opartego na efektach uczenia się. Efekty uczenia wskazują, jaką wiedzę dana osoba przyswoiła i co potrafi wykonać, są zaś ujęte – podobnie jak w Europejskiej Ramie Kwalifikacji – w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji. Efekty uczenia się powinny być pogrupowane w jednostki efektów uczenia się (*units of learning outcomes*), będące wyodrębnioną częścią kwalifikacji, która może podlegać oddzielnej weryfikacji (*assessment*) i walidacji.

W zależności od przebiegu kariery zawodowej, zdobytego wykształcenia czy sytuacji materialnej osoby uczące się mają zróżnicowane potrzeby i możliwości w zakresie uczenia się oraz zdobywania kwalifikacji. Systemy akumulowania i przenoszenia osiągnięć są wdrażane, aby zwiększać elastyczność ścieżek

dochodzenia do kwalifikacji i umożliwić pełniejsze wykorzystanie efektów uczenia się. Jest to szczególnie ważne z punktu widzenia potwierdzania kwalifikacji zawodowych – wiele efektów uczenia się wymaganych w poszczególnych kwalifikacjach można uzyskać w toku pracy lub nieformalnego uczenia się. Żądanie od osób ubiegających się o kwalifikację, by podejmowały ponownie naukę z zakresu wcześniej uzyskanych kompetencji, jest nie tylko stratą czasu i zasobów, ale także czynnikiem demotywującym do dalszego uczenia się.

Elementami ECVET, które mają wspomagać mobilność edukacyjną, są przede wszystkim wytyczne w zakresie stosowania efektów uczenia się i jednostek efektów uczenia się, tworzenia porozumień o partnerstwie i porozumień o programie zajęć oraz indywidualny wykaz osiągnięć. Zastosowane w ECVET podejście oparte na efektach uczenia się ułatwia lepsze zrozumienie i zwiększa porównywalność osiągnięć zdobywanych w trakcie nauki. W sytuacji dużego zróżnicowania poszczególnych podsystemów kształcenia i szkolenia zawodowego wewnątrz państw i między krajami porównywanie efektów uczenia się w tym obszarze okazuje się o wiele efektywniejsze niż porównywanie poszczególnych programów kształcenia.

Wdrażanie systemu ECVET

Wdrażanie systemu ECVET w Europie można analizować na trzech poziomach: europejskim, krajowym oraz instytucji kształcących i szkolących.

Poziom europejski

Prace nad ECVET na poziomie europejskim rozpoczęły się w 2002 r. i są rezultatem działań podejmowanych w ramach procesu kopenhaskiego, nakierowanych na wzmocnienie współpracy państw członkowskich w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego. Deklaracja Kopenhaska, podpisana w 2002 r., jest pierwszym dokumentem Unii Europejskiej, w którym podkreśla się potrzebę rozwijania na poziomie europejskim systemu akumulowania i przenoszenia osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym oraz ram kwalifikacji.

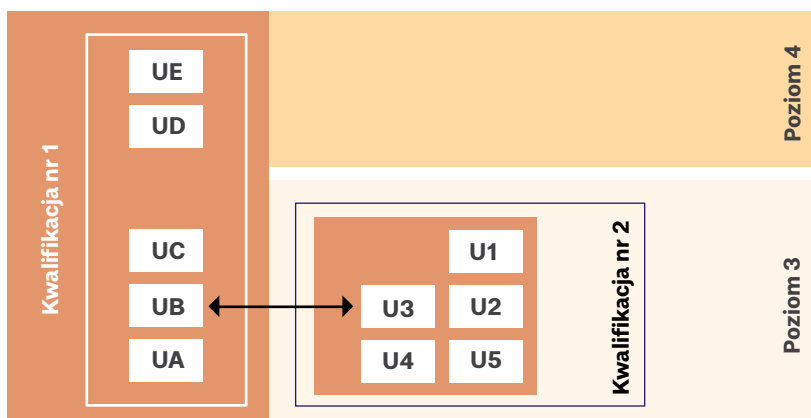
Pierwsza wersja specyfikacji technicznych ECVET została przedstawiona w czerwcu 2005 r. W 2007 r. zakończyły się europejskie konsultacje założeń systemu, a w 2009 r. decyzją Parlamentu Europejskiego i Rady zostało przyjęte Zalecenie w sprawie wdrożenia systemu ECVET. Warto zwrócić uwagę, że system powstawał niemal równocześnie z Europejską Ramą Kwalifikacji (przyjętą przez Parlament Europejski i Radę w 2008 r.), od początku prac nad tymi instrumentami zakładano więc dużą synergię między nimi.

Zalecenie w sprawie ECVET z 2009 r. określa cele, najważniejsze założenia i ramy funkcjonowania systemu (specyfikacje techniczne). Mogą być one wykorzystane zarówno przez instytucje kształcące i szkolące do realizacji międzynarodowych projektów mobilności edukacyjnych, jak i przez władze państwowe do tworzenia

Synergia między systemem ECVET i krajowymi ramami kwalifikacji

Najważniejsza przestrzeń synergii między ECVET a ramami kwalifikacji dotyczy przenoszenia osiągnięć między kwalifikacjami nadawanymi w różnych systemach (albo w ramach jednego systemu), co wcześniej było utrudnione przez brak wiedzy i porozumienia instytucji partnerskich co do złożoności i zakresu efektów uczenia się zapisanych w wymaganiach dla tych kwalifikacji.

Synergia między ECVET a ramami kwalifikacji



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Using ECVET to Support Lifelong Learning*.

Odnoszenie efektów uczenia się do poziomów ram kwalifikacji pozwala łatwiej zrozumieć stopień ich złożoności, a tym samym ułatwia podejmowanie decyzji o uznaniu efektów uczenia się potwierdzonych przez inną instytucję.

Na rysunku przedstawiono dwie kwalifikacje zawodowe, których posiadacze mogą wykonywać różne zawody. Kwalifikacje mogą (ale nie muszą) być nadawane przez różne instytucje. W kwalifikacji nr 1 wyodrębniono pięć jednostek efektów uczenia się (dwie jednostki na czwartym poziomie krajowej ramy kwalifikacji i trzy jednostki na trzecim poziomie krajowej ramy kwalifikacji). W kwalifikacji nr 2 wyodrębniono również pięć jednostek efektów uczenia się, ale wszystkim jednostkom efektów uczenia się przypisano trzeci poziom krajowych ram kwalifikacji.

W wyniku porównania efektów uczenia się między kwalifikacjami można stwierdzić, że jednostki efektów uczenia się UB oraz U3 odpowiadają sobie. Osoba, która uzyskała kwalifikację nr 1 i która chce następnie uzyskać kwalifikację nr 2, może przenieść osiągnięcia zapisane w jednostce UB. Dzięki temu nie będzie musiała powtarzać programu kształcenia z zakresu wymagań dla jednostki U3 lub zdawać egzaminu z zakresu tej jednostki.

rozwiązań systemowych dotyczących akumulowania, przenoszenia i uznawania osiągnięć w skali krajowego systemu kwalifikacji.

Od 2009 r. rozwijanie systemu ECVET rekomendowane jest w kolejnych dokumentach unijnych związanych z procesem kopenhaskim, m.in. w komunikacie z Brugii (z 2010 r.), konkluzjach z Rygi (2015 r.), a także w Nowym Europejskim Programie na rzecz Umiejętności, przyjętym w 2016 r. (*New Skills Agenda*).

W Nowym Europejskim Programie na rzecz Umiejętności położono nacisk na trzy kluczowe kierunki działań:

- podniesienie jakości i adekwatności kształtowania umiejętności,
- zwiększenie widoczności i porównywalności umiejętności i kwalifikacji,
- usprawnienie procesów gromadzenia i wymiany informacji na temat umiejętności w celu ułatwienia lepszych wyborów ścieżki zawodowej.

Dokument wymienia dziesięć priorytetowych działań, które należy wykonać, aby doprowadzić do wzmocnienia kapitału ludzkiego, zwiększania szans na zatrudnienie i konkurencyjności europejskiej gospodarki. Na potrzebę rozwijania systemów akumulowania i przenoszenia osiągnięć (*credit system*) zwrócono uwagę w dwóch priorytetowych działaniach (trzecim i piątym).

Potrzeba rozwijania systemów akumulowania i przenoszenia osiągnięć na wszystkich poziomach Europejskiej Ramy Kwalifikacji jest bardzo silnie akcentowana również w propozycji zmiany Zalecenia w sprawie Europejskiej Ramy Kwalifikacji, przedłożonej przez Komisję Europejską w czerwcu 2016 r. Parlamentowi Europejskiemu¹. W proponowanym tekście zmienionego Zalecenia w sprawie Europejskiej Ramy Kwalifikacji został przedstawiony aneks piąty: *Principles for credit systems related to the European Qualifications Framework (Zasady systemów akumulowania i przenoszenia osiągnięć powiązanych z Europejską Ramą Kwalifikacji)*. Nie zostało jednak przesądzone, czy tworzony będzie jeden system akumulowania i przenoszenia osiągnięć, który wchłonie ECTS i ECVET, czy też oba systemy będą rozwijane oddzielnie, z założeniem większej niż dotychczas synergii.

Podsumowując analizę strategicznych dokumentów Unii Europejskiej, można stwierdzić, że wdrażanie i rozwijanie systemu akumulowania i przenoszenia osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym jest traktowane jako ważne działanie polityki edukacyjnej, które jest ściśle powiązane z wdrażaniem krajowych ram kwalifikacji przez państwa członkowskie. Warto zwrócić uwagę, że obecność tego instrumentu w dokumentach strategicznych przekłada się na jego uwzględnienie w programach finansowych Wspólnoty – zarówno w programie Erasmus+, jak i w programach funduszy strukturalnych (Europejski Fundusz Społeczny) oraz innych inicjatywach Unii Europejskiej.

W programie Erasmus+ system ECVET jest – obok dokumentów Europass, Europejskiej Ramy Kwalifikacji, Europejskich ram odniesienia na rzecz zapewniania

¹ Konieczność zmiany Zalecenia w sprawie ERK została zapowiedziana w *New Skills Agenda*. Zaproponowana treść zmienionego Zalecenia w sprawie ERK jest dostępna na stronie Komisji Europejskiej. Obecnie toczą się dyskusje na poziomie europejskim i w państwach członkowskich dotyczących treści zmienionego Zalecenia w sprawie ERK.

System ECVET wśród priorytetów Nowego Europejskiego Programu na rzecz Umiejętności

Priorytet 3. – "Komisja we współpracy z państwami członkowskimi, partnerami społecznymi i organizatorami kształcenia i szkolenia będzie wspierała wdrażanie konkluzji z Rygi na rzecz wysokiej jakości umiejętności i kwalifikacji zawodowych, które są adekwatne do rynku pracy, poprzez:

- zapewnianie osobom zdobywającym wiedzę w ramach kształcenia i szkolenia zawodowego większych możliwości łączenia doświadczeń edukacyjnych zdobytych w różnych środowiskach, w oparciu o istniejące instrumenty kształcenia i szkolenia zawodowego na rzecz zapewniania jakości i **osiągnięć**² oraz zgodnie ze zmienionym zaleceniem w sprawie europejskich ram kwalifikacji."

Priorytet 5. – "Aby ułatwić zrozumienie kwalifikacji i powiązanych umiejętności oraz aby przyczynić się do ich lepszego wykorzystywania na unijnym rynku pracy, Komisja przedkłada wniosek dotyczący zmiany Europejskich Ram Kwalifikacji (zob. dokument referencyjny COM (2016) 383). Celem przeglądu będzie:

- **zapewnienie stosowania wspólnych zasad dotyczących systemów punktów zaliczeniowych** [wersja angielska: *credit systems*³] w przypadku gdy punkty zaliczeniowe [wersja angielska: *credits*] stanowią podstawę kwalifikacji na poziomie europejskich ramy kwalifikacji."

jakości w kształceniu i szkoleniu zawodowym (EQAVET) – jednym z kilku narzędzi Unii Europejskiej zapewniających przejrzystość i ułatwiających uznawalność umiejętności i kwalifikacji. Założenia ECVET znajdują szczególne zastosowanie w projektach realizowanych w sektorze Kształcenie i szkolenia zawodowe (VET) zarówno w partnerstwach strategicznych (KA2), jak i w projektach na rzecz mobilności (KA1).

Również w polskim Programie Operacyjnym Wiedza Edukacja Rozwój w kilku działaniach wspierane jest rozwijanie i wdrażanie rozwiązań, które mają ułatwiać uczenie się na dalszych etapach życia, po zakończeniu edukacji w szkole lub na uczelni, a także zdobywanie kompetencji w różnych miejscach i formach w ramach edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej (m.in. Działania 4.3, 2.11–14)⁴. Bezpośrednie odwołanie w PO WER do systemu ECVET znajduje się w Działaniu 2.13, dotyczącym rozwijania Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji. Z programu PO WER

2 W dokumencie przy słowie „osiągnięć” znajduje się przypis 8, odwołujący do systemu ECVET.

3 W polskim przekładzie fraza *credit systems* została niefortunny przetłumaczona jako „punkty zaliczeniowe” zamiast „systemy akumulowania i przenoszenia osiągnięć”.

4 Szczegółowy Opis Osi Priorytetowych Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014–2020, wersja szósta z 28 listopada 2016 r.

dofinansowywane są również projekty mobilności zawodowych, które często wykorzystują założenia ECVET.

Poziom krajowy

W Zaleceniu w sprawie ECVET Parlament Europejski i Rada rekomendują państwom członkowskim, aby „stworzyły niezbędne warunki, a w stosownych przypadkach przyjęły odpowiednie środki, tak aby od 2012 r. – zgodnie z krajowym ustawodawstwem i krajową praktyką oraz na podstawie testów i prób – możliwe było stopniowe stosowanie systemu ECVET w odniesieniu do kwalifikacji VET na wszystkich poziomach EQF, i używanie do celów transferu, uznawania i akumulacji indywidualnych efektów uczenia się, uzyskanych w kontekście formalnym oraz – tam, gdzie to stosowne – w kontekście pozaformalnym i nieformalnym”.

Wdrożenie systemu ECVET jest dobrowolne – w gestii danego kraju i odpowiedzialnej instytucji leży określenie zasad i zakresu jego funkcjonowania. Monitorowanie wdrażania i stosowania Zalecenia ECVET jest prowadzone przez Europejskie Centrum Rozwoju Szkolenia Zawodowego (Cedefop)⁵. Centrum co roku publikuje raporty przedstawiające informacje na temat tego, jak państwa członkowskie wdrażają założenia systemu, jakie napotykają problemy i jakie dobre praktyki zostały wypracowane. Cedefop analizuje także, jak państwa członkowskie propagują ECVET i w jaki sposób informują interesariuszy o możliwościach jego stosowania.

W raporcie z 2016 r. Cedefop wyróżnia trzy grupy krajów pod względem stopnia zaawansowania we wdrażaniu i stosowaniu ECVET:

- Grupa 1 – kraje, które mają wdrożony system akumulowania i przenoszenia osiągnięć spójny z ECVET (Anglia, Belgia, Estonia, Finlandia, Francja, Hiszpania, Irlandia, Irlandia Północna, Islandia, Luksemburg, Malta, Słowenia, Szwecja, Szkocja, Walia),
- Grupa 2 – kraje, które pracują nad wdrożeniem systemów akumulowania i przenoszenia osiągnięć, spójnych z ECVET. Wydzielone są tutaj dwie podgrupy:
 - grupa 2a – kraje rozwijające istniejący system, aby dostosować go do założeń ECVET (Bułgaria, Chorwacja, Cypr, Czechy),
 - grupa 2b – kraje, które testują wybrane elementy ECVET (Austria, Dania, Holandia, Łotwa, Litwa, Norwegia, Polska, Portugalia, Rumunia Włochy),
- Grupa 3 – kraje bez systemów akumulowania i przenoszenia osiągnięć, nieplanujące wdrożenia rozwiązań systemowych na poziomie kraju (Grecja, Liechtenstein, Niemcy, Węgry, Słowacja, Szwajcaria).

W Polsce podstawowe założenia systemu ECVET zostały wdrożone w ramach systemu oświaty dzięki:

- wyodrębnieniu kwalifikacji w zawodach szkolnych,
- opisanu kwalifikacji z punktu widzenia efektów uczenia się,
- wprowadzeniu egzaminów eksternistycznych,
- umożliwieniu akumulowania oraz przenoszenia osiągnięć między zawodami i kwalifikacjami.

Bardziej szczegółowo temat został omówiony w broszurze dotyczącej ECVET (FRSE 2014). Rozszerzenie zakresu stosowania założeń ECVET na pozaszkolny obszar systemu kwalifikacji w Polsce wprowadziła ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji. Określa ona między innymi jeden standard opisu kwalifikacji cząstkowych z wykorzystaniem efektów uczenia się pogrupowanych w zestawy (jednostki), kryteriów weryfikacji oraz nakładu pracy potrzebnego do uzyskania kwalifikacji. Wdrożenie ustawy wspomaga również instytucje kształcące i szkolące w reagowaniu na potrzeby rynku pracy, dzięki możliwości tworzenia nowych kwalifikacji cząstkowych odnoszonych do poziomów Polskiej Ramy Kwalifikacji i włączanych do Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji.

Wdrażanie założeń systemu ECVET w instytucjach kształcących i szkolących

ECVET znajduje zastosowanie w realizacji projektów mobilności edukacyjnych. Przedstawiciele instytucji kształcących i szkolących, które realizują przedsięwzięcia tego rodzaju (głównie w ramach programu Erasmus+), podkreślają korzyści wynikające ze stosowania systemu ECVET.

Wniosek o dofinansowanie projektów Akcji 1. programu Erasmus+ odwołuje się do założeń systemu ECVET w kilku miejscach, m.in.:

- w sekcji wniosku „Efekty kształcenia/uczenia się” instytucje powinny wskazać, jakie efekty uczenia się zostaną uzyskane lub rozwinięte w trakcie praktyki albo stażu, jakie zostaną zastosowane kryteria weryfikacji i jak będzie przebiegał proces walidacji, a także jakie europejskie lub krajowe instrumenty uznawania i certyfikacji zostaną wykorzystane do uznania i (lub) walidacji efektów uczenia się uzyskanych przez uczestników projektów – jednym z takich instrumentów jest właśnie system ECVET,
- w sekcji wniosku dotyczącej zarządzania projektem beneficjenci powinni odnieść się do procedur związanych z zawieraniem porozumień o partnerstwie oraz porozumień o programie zajęć, które są dokumentami systemu ECVET.

Znajomość założeń systemu ECVET pozwala więc nie tylko przygotować projekt zgodnie z założeniami programu Erasmus+, ale przede wszystkim może przyczynić się do lepszego zaplanowania i zrealizowania projektu mobilności edukacyjnej.

Warto zwrócić uwagę, że w pierwszych latach funkcjonowania programu Erasmus+ można zaobserwować rosnące zainteresowanie wykorzystaniem systemu ECVET w projektach mobilności edukacyjnej wśród polskich beneficjentów.

Według beneficjentów stosujących ECVET założenia tego systemu pozwalają lepiej ustrukturyzować proces organizacji mobilności oraz praktyk zagranicznych, a dokumenty ECVET, takie jak *Porozumienie o partnerstwie* oraz *Porozumienie*

o programie zajęć, sprzyjają lepszemu zrozumieniu celów mobilności i efektów uczenia się, jakie uczniowie powinni uzyskać w trakcie mobilności, a także stosowanych kryteriów weryfikacji (*assessment criteria*). Dokumenty te służą również lepszej komunikacji między partnerami, w rezultacie zaś – lepszej jakości projektów.

Zastosowanie systemu ECVET w projektach mobilności edukacyjnej w sektorze Kształcenie i szkolenia zawodowe, dofinansowanych w ramach programu Erasmus+ i Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój w latach 2014–2016

Konkurs	Wszystkie projekty			Projekty Erasmus+			Projekty PO WER		
	Suma	Projekty z ECVET		Suma	Projekty z ECVET		Suma	Projekty z ECVET	
2014	415	134	32%	252	84	33%	163	50	31%
2015	464	169	36%	250	101	40%	214	68	32%
2016	674	264	39%	215	100	47%	459	164	36%
SUMA	1553	567	37%	717	285	40%	836	282	34%

Źródło: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Uwaga: Ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego (Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój), dofinansowana jest część wniosków umieszczonych na liście rezerwowej Akcji 1. sektora Kształcenie i szkolenia zawodowe programu Erasmus+. Projekty są realizowane na zasadach programu Erasmus+.

Bibliografia

P. Bartosiak, H. Dębowski, E. Maciejewska, W. Stęchły (2014), *System ECVET. Podstawowe informacje oraz wskazówki dotyczące organizowania mobilności edukacyjnych*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.

M. Brockmann, L. Clarke, Ch. Winch (2011), *Knowledge, Skills and Competencies in the European Labour Market. What's in a vocational qualifications?*, Routledge, Abingdon.

H. Dębowski, W. Stęchły (2015), *Implementing ECVET Principles. Reforming Poland's Vocational Education and Training through Learning Outcomes Based Curricula and Assessment*. Warsaw Forum of Economic Sociology 6:2(12).

H. Dębowski, A. Karczmarczyk, K. Świerk, A. Bałchan-Wiśniewska, K. Motysia (2016), *Wykorzystanie założeń systemu ECVET w projektach mobilności edukacyjnej w sektorze Kształcenie i szkolenia zawodowe programu Erasmus+*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.

M. Gold (2009), *Employment Policy in the European Union. Origins, Themes and Prospects*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.

M. Maurer, P. Gonon (red.) (2014), *The Challenges of Policy Transfer in Vocational Skills Development. National Qualifications Framework and the Dual Model of Vocational Training in International Cooperation*, Peter Lang Publishing, Berno–Berlin–Bruksela–Frankfurt nad Menem–Nowy Jork–Oksford–Wiedeń.

HORACY DĘBOWSKI

wicedyrektor Centralnej Komisji Egzaminacyjnej

W latach 2010–2017 ekspert w Instytucie Badań Edukacyjnych. Uczestniczył w pracach nad przygotowaniem i wdrożeniem zintegrowanego systemu kwalifikacji. Od ponad 10 lat prowadzi projekty badawcze oraz wdrożeniowe w obszarze szkolnictwa zawodowego i rynku pracy dla polskich ministerstw oraz instytucji Unii Europejskiej. Pracownik Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie w Zakładzie Socjologii Ekonomicznej.

KRZYSZTOF ŚWIERK

Zespół Szkół Rolniczych Centrum Kształcenia Praktycznego w Kaczkach Średnich, ekspert ECVET

Absolwent Wydziału Budowy Maszyn i Zarządzania Politechniki Poznańskiej. W przeszłości związany z przemysłem, pracował m.in. dla grupy Volkswagen AG. Od 2015 r. dyrektor w Zespole Szkół Rolniczych Centrum Kształcenia Praktycznego w Kaczkach Średnich, wcześniej kierownik szkolenia praktycznego w Zespole Szkół Technicznych w Turku. Od 2014 r. członek Zespołu Ekspertów ECVET Polska, a także – w ramach projektu „Partnerstwo na rzecz kształcenia zawodowego” – ekspert do spraw opracowania programu spotkań przedstawicieli partnerów społecznych. Koordynator i autor wielu projektów krajowych i międzynarodowych w zakresie kompetencji zawodowych. Ma bogate doświadczenie zawodowe w zakresie współpracy na płaszczyźnie szkoła – pracodawcy. Inicjator wielu działań służących uelastycznieniu ścieżek zawodowych i rozwojowi kompetencji kluczowych dla potrzeb rynku pracy.

W drodze po nowe kompetencje – rola zagranicznych mobilności w praktycznej nauce zawodu

Michał Pachocki

Wprowadzenie

Komisja Europejska terminem „zagraniczna mobilność edukacyjna” określa wyjazd w celu zdobycia nowej wiedzy, nowych umiejętności, nauki języka obcego oraz rozwijania szeroko pojętych kompetencji międzykulturowych. Taki wyjazd może być realizowany na wszystkich etapach edukacji, w tym również w ramach kształcenia zawodowego¹. W związku z ograniczeniami budżetowymi placówek edukacyjnych i organów prowadzących polscy uczniowie szkół zawodowych mogą skorzystać z oferty zagranicznych szkoleń przede wszystkim w ramach europejskich programów edukacyjnych. Dzięki udzielonemu wsparciu finansowemu już we wstępnej fazie kształcenia zawodowego mogą podjąć staż w przedsiębiorstwie lub instytucji szkolenia praktycznego w innym kraju.

W latach 2007–2017 ze środków unijnych sfinansowano ponad 60 tys. wyjazdów uczniów polskich szkół zawodowych na staże i praktyki². Realizowali oni staże w zagranicznych przedsiębiorstwach, centrach szkoleniowych oraz w innego rodzaju placówkach kształcenia praktycznego. Głównym założeniem zagranicznych mobilności było połączenie teorii z praktyką, ponieważ realizacja okresu szkoleniowego w innym kraju miała w założeniu ułatwić przejście od etapu nauki do zatrudnienia. Opisane w niniejszym opracowaniu aktywności badawcze miały na celu rozpoznanie wpływu realizowanych projektów na dalszą karierę zawodową i rozwój osobisty absolwentów. Badanie pozwoliło również określić, jakie kompetencje udało się zdobyć lub rozwinąć stażystom oraz w jakim stopniu okazały się one przydatne w realiach rynku pracy i spełnianiu jego wymagań.

1 Powyższe użycie terminu można znaleźć w dokumencie *Zielona Księga. Promowanie mobilności edukacyjnej młodych*, przyjętym przez Komisję Europejską 8 lipca 2009 r.

2 Dane na podstawie raportów z realizacji programów „Uczenie się przez całe życie” i Erasmus+, publikowanych przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji, która jest instytucją odpowiedzialną za wdrażanie tych inicjatyw w Polsce. Zob.: K. Szwałek (red.), *Raport 2007–2013*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2014; E. Miłoś (red.), *Program Erasmus+ w Polsce. Raport 2014*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2015; J. Dąbrowska-Resiak (red.), *Program Erasmus+ w Polsce. Raport 2015*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2016; A. Karolczuk (red.), *Program Erasmus+ w Polsce. Raport 2016*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji 2017.

Metodologia badania

Badanie dotyczyło staży i praktyk zawodowych, które realizowano ze środków europejskich w ramach europejskich programów edukacyjnych wspierających działania na rzecz kształcenia i szkoleń zawodowych:

- programu **Leonardo da Vinci**, który stanowił część programu edukacyjnego „Uczenie się przez całe życie” (*Lifelong Learning Programme*), realizowanego w latach 2007–2013,
- programu **Erasmus+**, który kontynuuje w latach 2014–2020 działania z poprzedniej fazy programowania środków unijnych,
- projektów systemowych finansowanych ze środków **Europejskiego Funduszu Społecznego**, w ramach których Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji od 2012 r. wspiera beneficjentów z list rezerwowych wcześniej wymienionych programów (projekty realizowane były na zasadach obowiązujących w programach Leonardo da Vinci i Erasmus+).

Staż zawodowy w ramach wspomnianych programów mógł być realizowany w każdym z krajów, które w nim uczestniczą, przede wszystkim w państwach członkowskich i kandydujących do Unii Europejskiej (w zależności od statusu w danym roku konkursowym) oraz w krajach stowarzyszonych z Unią Europejską w ramach EFTA/EOG. O dofinansowanie w programach mogły ubiegać się nie tylko szkoły, ale także inne instytucje sprawujące merytoryczny nadzór nad kształceniem osób we wstępnej fazie edukacji zawodowej, uczestnikami wyjazdów byli zaś najczęściej uczniowie szkół zawodowych i technicznych, czeladnicy (osoby w trakcie wstępnego szkolenia zawodowego u pracodawcy) oraz młodzi absolwenci (*recent graduates*).

W ramach badania po raz pierwszy podjęto próbę oceny wpływu zagranicznych mobilności zawodowych na dalsze losy polskich uczestników³. Przy opracowywaniu założeń i narzędzi badawczych brano pod uwagę nie tylko umiejętności zawodowe uzyskiwane w systemie edukacji formalnej, ale także kompetencje miękkie, nabywane w procesie kształcenia pozaformalnego – w ramach aktywności realizowanych bezpośrednio według uzgodnionego harmonogramu pobytu stażowego za granicą. Główne obszary merytoryczne badania wyznaczono za pomocą następujących pytań kluczowych:

- Czy i w jakim stopniu zagraniczne mobilności wpływają na dalszą karierę i rozwój osobisty absolwentów staży i praktyk zawodowych?
- Jakie nowe kompetencje i umiejętności udało się zdobyć lub rozwinąć uczestnikom podczas praktycznej nauki zawodu za granicą?

3 Założony cykl realizacji projektów reguluje kwestie związane z bieżącym monitorowaniem mobilności i zapewnia narzędzia badania poziomu satysfakcji z udziału w zagranicznym pobycie szkoleniowym bezpośrednio po powrocie uczestnika z wyjazdu.

→ W jakim stopniu zdobyte kompetencje okazały się przydatne w dalszym życiu, ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji zawodowej i pozycji na rynku pracy?

Badanie przeprowadzono z wykorzystaniem technik ilościowych i jakościowych. Wyniki zostały również wzbogacone o dane, które pozyskano w ramach analizy *desk research* (głównie informacji kontekstowych i statystycznego podsumowania realizacji badanych programów). Triangulacja przyjętych narzędzi wynikała z odmiennej specyfiki dwóch grup respondentów (uczniowie i absolwenci szkół zawodowych), z kolei triangulacja założonych metod badawczych miała przede wszystkim umożliwić zdobycie pogłębionych informacji o doświadczeniach związanych z mobilnościami oraz ich efektach.

Kwestionariusz internetowy przekazano mailowo wszystkim byłym uczestnikom badanych programów, których adresami dysponowano. Link do ankiety został również udostępniony szkołom z prośbą o jego przekazanie byłym uczniom i byłym uczestnikom projektów mobilności pozostającym pod opieką dydaktyczną szkoły. Ostatecznie Narodowa Agencja Programu Erasmus+ otrzymała ponad 2,6 tys. anonimowych wypełnień udostępnionego kwestionariusza.

Respondentami indywidualnych wywiadów pogłębionych (*individual in-depth interview*, IDI) byli absolwenci szkół, którzy uczestniczyli w zagranicznych stażach i praktykach w ramach badanych programów. Wybrana losowo próba była zróżnicowana pod względem płci, obszarów kształcenia, wyuczonych zawodów oraz krajów docelowych realizowanych mobilności. Spotkania odbyły się w miejscach zamieszkania, pracy lub nauki byłych stażystów. Łącznie zrealizowano 20 wywiadów z osobami z różnych regionów Polski, z których zdecydowaną większość stanowili absolwenci techników.

W ramach badania zrealizowano również zogniskowane wywiady grupowe (*focus group interview*, FGI) z uczniami, którzy uczestniczyli w zagranicznych mobilnościach. Badanie przeprowadzono w pięciu szkołach aktywnie realizujących projekty ze środków programów Erasmus+ oraz PO WER w różnych latach konkursowych. Szkoły zostały wybrane w taki sposób, aby zapewnić grupy kształcące się w różnych zawodach i branżach. W wywiadach wzięli udział uczniowie drugich, trzecich i czwartych klas technikum oraz drugich klas zasadniczych szkół zawodowych. Do grup fokusowych dołączyli również absolwenci, którzy zakończyli naukę w roku szkolnym poprzedzającym badanie. W wywiadach wzięło udział 65 osób.

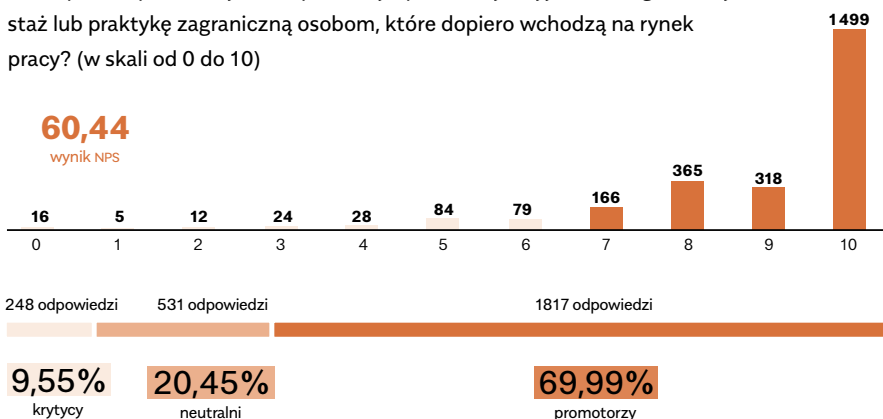
Należy dodać, że badanie pełniło także funkcję ewaluacji odroczonej (*ex post*) i stanowiło próbę odpowiedzi na pytanie o to, czy realizowane projekty zakończyły się powodzeniem i pozwoliły osiągnąć cele założone zarówno przez beneficjentów, jak i przez operatorów programu. Dlatego zebrane wyniki mogą posłużyć również do jakościowej oceny oferty europejskich programów edukacyjnych dla sektora kształcenia i szkoleń zawodowych w Polsce. Ocena ta może dotyczyć następujących obszarów merytorycznych: jakość przygotowanie uczestników do realizacji zagranicznych mobilności, użyteczność realizowanej interwencji, jakość współpracy partnerskiej lub trwałość wypracowanych rezultatów.

Ogólna ocena satysfakcji

Zarówno respondenci badania ilościowego, jak i uczestnicy wywiadów pozytywnie ocenili zagraniczne mobilności zawodowe pod względem możliwości zdobywania i nowej wiedzy, i praktycznych umiejętności. Zdecydowana większość byłych stażystów postrzega udział w stażu jako ważny element nauki, wykraczający poza ramy formalnej edukacji i pozwalający (często pierwszy raz w życiu) doświadczyć realiów pracy na danym stanowisku. Ten aspekt okazał się szczególnie ważny z punktu widzenia przyszłego poszukiwania zatrudnienia, co znalazło odzwierciedlenie w wynikach badania kwestionariuszowego (ponad dwie trzecie respondentów ankiety zadeklarowało, że poleciłoby praktyczną naukę zawodu za granicą innym osobom wchodzącym na rynek pracy).

Wykres 1. Wyniki badania kwestionariuszowego w zakresie oceny zadowolenia z zagranicznych mobilności zawodowych finansowanych ze środków badanych programów i chęci polecenia ich innym – poziom wskaźnika NPS (*net promoter score*)

Na ile prawdopodobne jest, że poleciłbyś/poleciłabyś wyjazd na zagraniczny staż lub praktykę zagraniczną osobom, które dopiero wchodzą na rynek pracy? (w skali od 0 do 10)

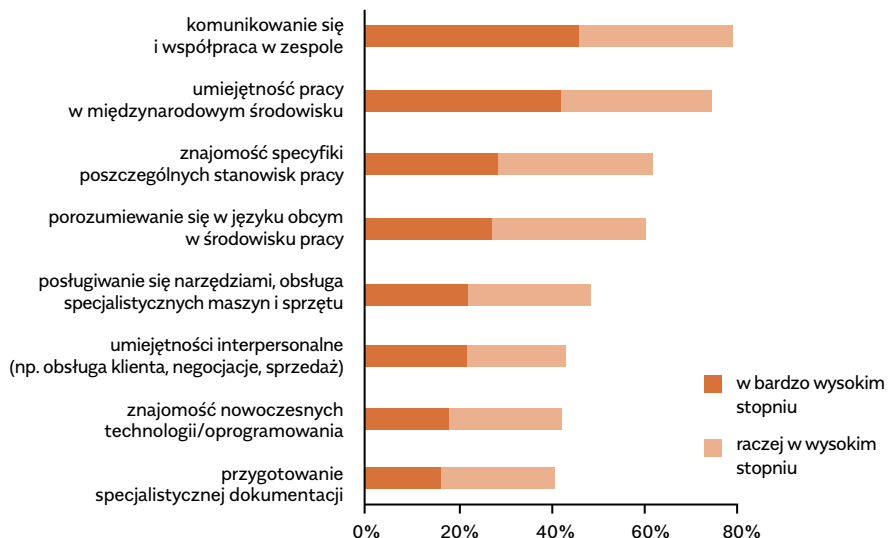


Wszystkie dane przedstawione na wykresach pochodzą z raportu „Mobilność kluczem do kariery”, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2018.

Respondenci byli zgodni, że wyjazdy na zagraniczne staże i praktyki okazały się bardzo pozytywnym i potrzebnym doświadczeniem, umożliwiającym nie tylko bezpośrednie czerpanie z konkretnych zagranicznych rozwiązań, ale także poznawanie innych niż polskie warunków realizacji pracy zawodowej.

Należy dodać, że na ocenę jakościową stażu miał również wpływ sposób organizacji pobytu za granicą. Ponieważ doświadczenia zdobyte podczas staży i praktyk różniły się w zależności od tego, jak przygotowano mobilności, respondenci mieli zdecydowanie różne (czasem nawet skrajne) opinie na temat korzyści wynikających z udziału w zagranicznych szkoleniach.

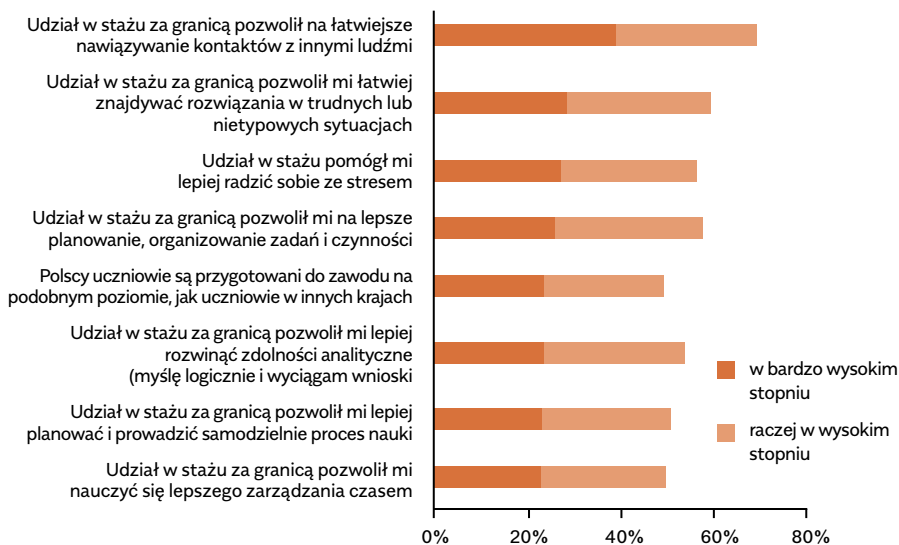
Wykres 2. Wyniki badania kwestionariuszowego – poziom uzyskanych kompetencji zawodowych przez uczestników staży i praktyk



W wypadku wyjazdów grupowych do zagranicznych placówek kształcenia praktycznego, w których uczniowie pracowali wspólnie, zaproponowany program pracy należało dostosować przede wszystkim do poziomu umiejętności całej grupy. W opinii byłych stażystów takie rozwiązanie z jednej strony pozwalało organizatorom na przygotowanie spójnego harmonogramu stażu, z reguły jednak nie dawało możliwości modyfikowania jego kształtu zgodnie z indywidualnymi oczekiwaniami uczniów. Inaczej wyglądał pobyt w przedsiębiorstwie – tam pracodawca często sam opiekował się uczniem lub wyznaczał mu stosownego mentora. Respondenci zwracali uwagę, że tego typu staż związany był z realnymi potrzebami zarówno ucznia, jak i samej firmy (stażysta był zaangażowany w bieżącą działalność przedsiębiorstwa).

W wypadku staży, podczas których uczniowie pracowali w zespole, najczęściej przebywali w tej samej grupie po zakończeniu stażu – jedli wspólnie posiłki i spędzali razem czas wolny w miejscu zamieszkania. Taka forma realizacji mobilności sprawiała jednak, że uczestnikom trudniej było doświadczyć interakcji z lokalnym środowiskiem pracy, nawiązać znajomości i kontakty na przyszłość. Gdy uczniowie zatrudniani byli u różnych pracodawców, wówczas istniała większa szansa na dostosowanie planu dnia do indywidualnych oczekiwań, a realizacja codziennych obowiązków na stanowisku pracy sprzyjała nawiązywaniu kontaktów z innymi pracownikami, często również ze stażystami z innych krajów. Uczestnicy badania wspominali o sytuacjach, kiedy uczestnicy praktyk otrzymywali oferty zatrudnienia od pracodawców. Można więc stwierdzić, że pobyt w przedsiębiorstwach dawał większe szanse na doświadczenie nie tylko lokalnej specyfiki rynku pracy, ale także lepszego poznania środowiska kulturowego i lokalnej mentalności.

Wykres 3. Wyniki badania kwestionariuszowego – poziom uzyskanych kompetencji miękkich w opinii absolwentów staży i praktyk



Wybór ścieżki kariery

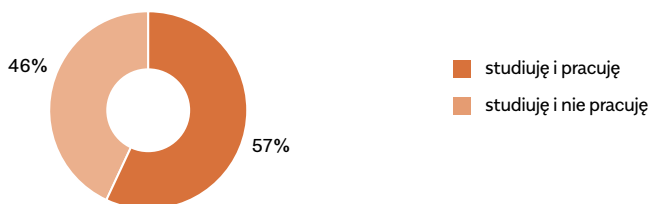
Wyniki badania pokazały, że polscy absolwenci staży i praktyk zagranicznych są nastawieni przede wszystkim na zdobywanie nowych umiejętności, szczególnie tych, które są uznawane za istotne na rynku pracy, zarówno na etapie poszukiwania zatrudnienia, jak i w ramach wykonywania codziennych obowiązków zawodowych. Potwierdzają to chociażby deklaracje związane z wyborem szkoły, który w wypadku zdecydowanej większości respondentów odzwierciedlał ich sprecyzowane oczekiwania zawodowe.

Część respondentów podkreślała, że nauka w technikum daje duże możliwości realizacji dalszej ścieżki kariery. Ten typ szkoły łączy zalety liceum i szkoły zawodowej (działając na styku kształcenia ogólnego i praktycznego) – zapewnia wykształcenie średnie (potwierdzone świadectwem maturalnym), a jednocześnie konkretną profesję (potwierdzoną egzaminem zawodowym). Taki wybór daje uczniom sporą elastyczność po ukończeniu szkoły, nie pozostawiając ich na rynku pracy bez żadnych kwalifikacji w wypadku rezygnacji z kontynuowania nauki (jak liceum) i nie zamyka drogi do studiowania bez ukończenia dodatkowych etapów kształcenia (jak szkoła zawodowa). W opinii byłych stażystów dodatkową zaletą nauki w technikum jest możliwość odłożenia decyzji o kontynuowaniu nauki na studiach wyższych. Absolwent, zanim ostatecznie dokona wyboru kierunku studiów, może rozpocząć aktywność zawodową bezpośrednio po zakończeniu szkoły, a dzięki posiadanym kwalifikacjom może pracować w wyuczonej profesji. Zdobywane w ten sposób doświadczenie zdecydowanie poprawia jego pozycję na rynku pracy.

Wielu respondentów już w trakcie nauki miało sprecyzowane oczekiwania nie tylko co do wyboru profilu szkoły, lecz także przyszłej aktywności zawodowej. Często oczekiwania wynikały z wcześniejszych zainteresowań (wymarzony zawód, w którym uczeń „od zawsze” chciał się sprawdzić), lokalnej specyfiki (znaczną aktywność firm w konkretnej branży w regionie lub obecność dużego zakładu w pobliżu miejsca zamieszkania) czy wreszcie z rodzinnych tradycji (chęć pracy w firmie rodzinnej lub w zawodzie wykonywanym przez rodziców).

W tym wymiarze zwracano również uwagę na możliwość realizacji zagranicznych praktyk zawodowych w szkole, co w wielu wypadkach ułatwiało podjęcie decyzji o wyborze danej placówki edukacyjnej. Perspektywa ukończenia liceum (szczególnie w sytuacji zakończenia nauki po tym etapie) była często postrzegana jako strata czasu, przede wszystkim ze względu na brak możliwości rozwoju konkretnych kompetencji zawodowych, a przez to brak wyraźnych perspektyw na szybkie znalezienie satysfakcjonującej i dobrze płatnej pracy.

Wykres 4. Wyniki badania kwestionariuszowego – łączenie studiów z pracą zawodową przez absolwentów zagranicznych staży i praktyk zawodowych

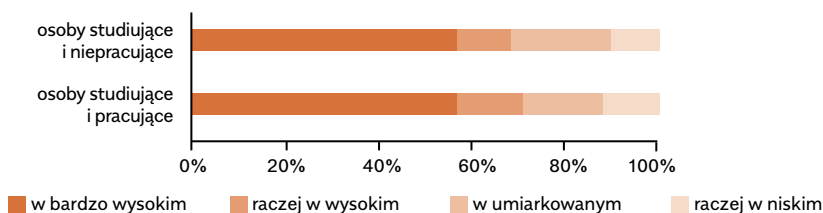


Takie opinie mogą świadczyć również o dewaluacji wyższego wykształcenia. Chociaż dyplom uczelni niezmiennie stanowi – zdaniem respondentów – istotny (i atrakcyjny w oczach pracodawców) dokument, to już sam fakt ukończenia studiów nie oznacza, że absolwent posiadał pożądaną na rynku pracy umiejętność. Skoro więc podjęcie studiów po liceum nie mogło zagwarantować zatrudnienia, to dla większości badanych absolwentów priorytetem musiało być zdobycie dobrego zawodu. Miał on w założeniu nie tylko zagwarantować dobrą pozycję na rynku pracy, ale także zapewnić komfort studiowania dla przyjemności. W takim wypadku studia pozwalały raczej na rozwijanie zainteresowań i nie były traktowane jak obligatoryjny warunek sukcesu na rynku pracy.

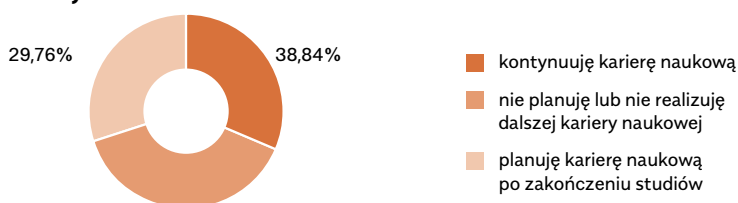
Chociaż w opinii respondentów priorytetem w rozwoju zawodowym było zdobycie praktycznych umiejętności, a nie dyplom uniwersytecki, to należy podkreślić, że studenci i absolwenci wyższych uczelni stanowili ponad jedną czwartą uczestników badania. Zgodnie z deklaracjami respondentów ponad 68 proc. osób, które zdecydowały się pójść na studia, kontynuuje lub zamierza kontynuować karierę naukową. Zdecydowana większość badanych absolwentów szkół zawodowych podejmuje pracę podczas studiów.

Wykres 5. Wyniki badania kwestionariuszowego – zgodność kierunku studiów z zawodem wyuczonym w szkole.

W jakim stopniu zgadzasz się ze stwierdzeniem: „Kierunek moich studiów jest (był) związany z zawodem wyuczonym w szkole”?



Wykres 6. Wyniki badania kwestionariuszowego – plany dalszej kariery naukowej byłych stażystów

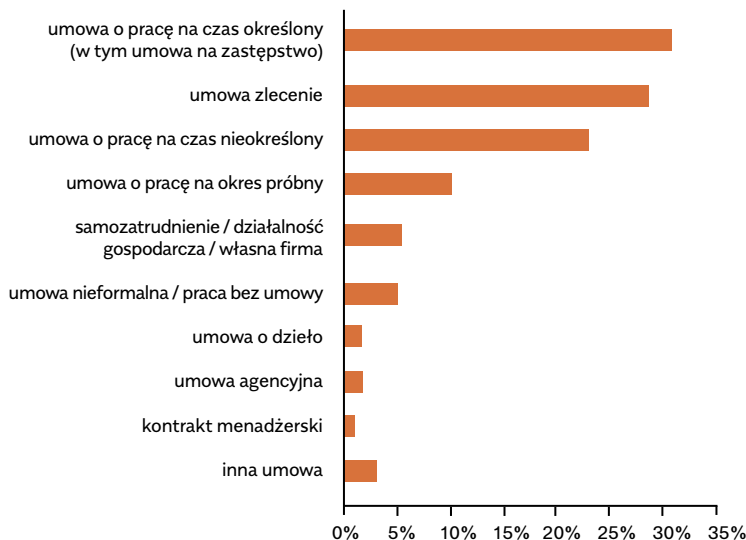


Obecne zatrudnienie

Ponad 70 proc. badanych uczestników staży na etapie realizacji badania ankietowego ukończyło już naukę w szkole, z kolei ponad 57 proc. absolwentów podjęło już aktywność zawodową. Respondenci z tej grupy deklarowali zadowolenie z wykonywanej pracy, oceniając pozytywnie następujące warunki zatrudnienia: możliwość rozwoju zawodowego, pracę w dobrej atmosferze, życzliwość współpracowników, godziny pracy pozwalające na łączenie obowiązków zawodowych z życiem prywatnym. Należy jednak dodać, że w opinii wielu uczestników wywiadów wykonywana przez nich praca jest satysfakcjonująca raczej z punktu widzenia dalszego rozwoju ścieżki kariery. Młodzi absolwenci, którzy dopiero weszli na rynek pracy, najczęściej zauważali, że ich obecną sytuację zawodową należałoby traktować raczej jako „okres przejściowy” niż całkowite spełnienie oczekiwań.

Można uznać, że dla absolwentów aktywnych na rynku pracy (bez względu na branżę) liczą się przede wszystkim dobre warunki zatrudnienia – zarówno finansowe, jak i oceniane z perspektywy dalszego rozwoju zawodowego. Ponad dwie trzecie ankietowanych zadeklarowało, że chce, aby ich praca była dobrze płatna. Co ważne, wśród respondentów pojawiła się relatywnie niewielka liczba deklaracji związanych

Wykres 7. Wyniki badania kwestionariuszowego – forma zatrudnienia byłych stażystów (pytanie wielokrotnego wyboru)



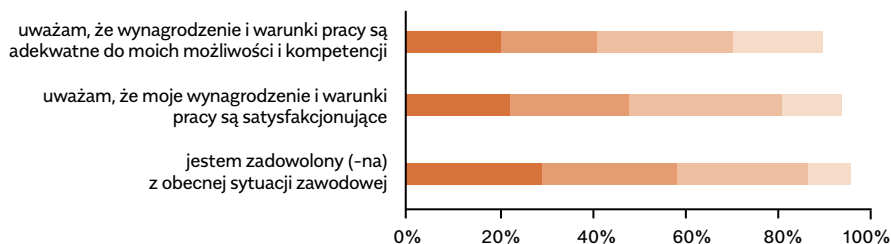
z chęcią znalezienia pracy wymagającej niskiej odpowiedzialności lub szybkiego znalezienia jakiegokolwiek zatrudnienia. Można więc uznać, że dla badanych absolwentów bardzo istotnym czynnikiem przy wyborze pracodawcy jest satysfakcja z wykonywanej pracy. Potwierdzają to również deklaracje ankietowanych, którzy podkreślali ważną rolę, jaką odgrywa zadowolenie z wykonywanej pracy i możliwość rozwoju zawodowego. Co więcej, znaczna część uczestników badania potwierdziła, że kontynuuje dalszą naukę i uczestniczy w różnego rodzaju kursach doszkalających, łącząc takie aktywności z wykonywaną pracą zawodową. Pojawiały się ponadto deklaracje, że wpływ na taką decyzję miał udział w zagranicznych mobilnościach.

Badanie pokazało także, że osoby z doświadczeniem mobilności zawodowej chętnie deklarują gotowość wyjazdu w poszukiwaniu pracy w innych krajach. Ponad 70 proc. pracujących respondentów potwierdziło, że zagraniczne staże i praktyki znacznie ułatwiają młodym ludziom poszukiwanie pracy w innym państwie. Należy jednak podkreślić, że zdecydowana większość badanych mieszka na stałe w Polsce, a tylko niespełna 7 proc. respondentów przebywa stale lub częściowo za granicą.

Trwałość kontaktów zagranicznych

Jednym z założeń zagranicznych mobilności edukacyjnych jest ułatwianie nawiązywania kontaktów międzynarodowych. Badanie pokazało jednak, że nie zawsze udaje się młodym ludziom uzyskać trwałe kontakty zawodowe, a sam staż zagraniczny nie daje gwarancji zbudowania kapitału relacyjnego, który w przyszłości

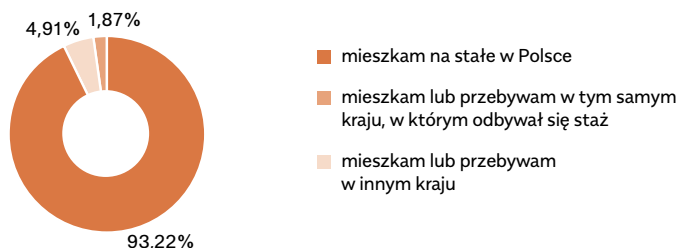
Wykres 8. Wyniki badania kwestionariuszowego – satysfakcja z warunków zatrudnienia



Odsetek respondentów, którzy zgodzili się z danym twierdzeniem w stopniu:

■ w bardzo wysokim
 ■ raczej w wysokim
 ■ w umiarkowanym
 ■ raczej w niskim

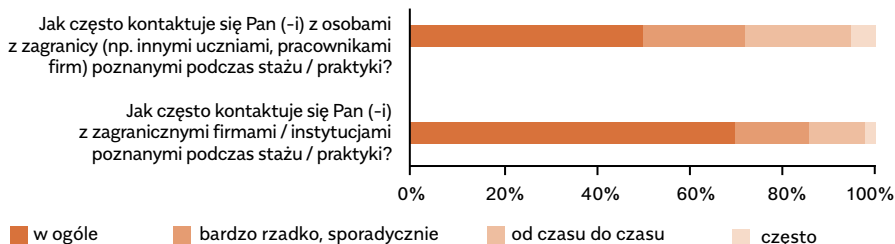
Wykres 9. Wyniki badania kwestionariuszowego – tendencje migracyjne wśród absolwentów staży



mógłby ułatwić znalezienie pracy za granicą. Wyniki badania kwestionariuszowego potwierdziły, że zdecydowana większość respondentów nie utrzymuje żadnych kontaktów z zagranicznymi firmami, w których odbywały się praktyki, a ponad połowa nie kontaktuje się również z osobami poznanymi podczas stażu. Tylko nieco ponad 2 proc. badanych zadeklarowało częste kontakty z instytucjami przyjmującymi, a niespełna 6 proc. potwierdziło utrzymywanie stałych relacji interpersonalnych nawiązanych podczas nauki zawodu za granicą.

Jeśli uczestnikom staży i praktyk udało się w trakcie pobytu za granicą nawiązać trwałe relacje, to kontakt z byłymi współpracownikami i pracodawcami utrzymywany jest najczęściej mailowo, przez komunikatory internetowe i portale społecznościowe. Często kontakt taki ma charakter towarzyski, chociaż niektórzy ankietowani deklarowali również, że po zakończeniu stażu otrzymywali oferty zatrudnienia za granicą. W wypadku uczniów takie propozycje często dotyczyły pracy wakacyjnej i niekiedy byli stażystami korzystali z możliwości dodatkowego zarobku.

Wykres 10. Wyniki badania kwestionariuszowego – trwałość kontaktów zagranicznych po zakończeniu mobilności



W opinii uczestników badania trwałość kontaktów z instytucjami po zakończeniu mobilności wynika przede wszystkim z inicjatyw podejmowanych przez organizacje przyjmujące, a absolwenci raczej oczekują na kontakt ze strony byłych pracodawców, niż go inicjują. Często czynnikiem blokującym dalszą współpracę wydaje się bariera językowa (absolwenci szkół zawodowych nie są pewni, czy poziom ich umiejętności językowych jest wystarczający, aby nawiązać lub podtrzymać relacje towarzyskie, a tym bardziej kontakty zawodowe z osobami z innych krajów). Problemy w kwestiach językowych dotyczą szczególnie tych osób, które odbywały staż w krajach, w których utrudniona jest komunikacja w języku angielskim lub niemieckim (np. we Włoszech, w Grecji lub Hiszpanii).

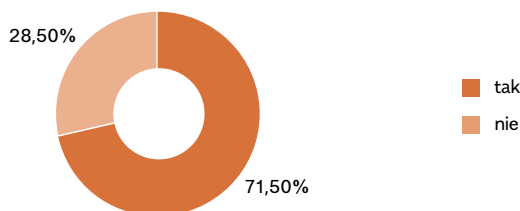
Staż a praca w Polsce

Ponieważ wyjazd na staż zagraniczny stanowił dla większości badanych część dłuższego okresu praktyk zawodowych, po powrocie często trafiali oni również na dodatkowe praktyki u polskich pracodawców. Ponad 80 proc. respondentów potwierdziło, że staż pozwolił im na poznanie innych niż w Polsce systemu i uwarunkowań pracy, a większość absolwentów szkół była zgodna, że takie doświadczenie ma istotny wpływ na dalsze życie zawodowe. Zwracano jednak uwagę, że zależy to od wielu czynników, m.in. od długości wyjazdu, rodzaju i zakresu wykonywanej pracy, kryteriów rekrutacji, a także od organizacji i jakości zapewnionej opieki mentorskiej. Większość badanych zauważyła także spore różnice między nauką zawodu w Polsce i za granicą (mniej niż 30 proc. nie odnotowała żadnych wyraźnych różnic). Większość respondentów z większym entuzjazmem opowiadała także o praktykach realizowanych za granicą, zaznaczając przy tym, że wynika to nie tyle z atrakcyjności samego wyjazdu, ile przede wszystkim z lepszej organizacji praktyk w ramach spójnego procesu kształcenia.

Bez względu na typ i specyfikę instytucji, do której trafili stażyści, zdecydowana większość z nich była bardzo zadowolona z zapewnionych na miejscu warunków pracy i chwaliła zastaną infrastrukturę oraz dostępność odpowiedniego sprzętu. Uczestnicy wyjazdów często wspominali, że wiele z zaobserwowanych rozwiązań

Wykres 11. Wyniki badania kwestionariuszowego – doświadczenie respondentów związane z uczestnictwem w praktykach zawodowych w Polsce

Czy oprócz stażu i praktyk za granicą brałeś (brałaś) udział w stażach lub praktykach zawodowych w Polsce?



mogą zastosować również polscy organizatorzy praktyk. W tym wymiarze szczególnie często wymieniano dobrą organizację pracy w instytucjach przyjmujących i zaangażowanie zagranicznego mentora. Podczas gdy polski opiekun sprawował raczej nadzór administracyjno-pedagogiczny, to zagraniczny mentor kontrolował przede wszystkim merytoryczną część stażu. W opinii badanych absolwentów jego rola miała niebagatelny wpływ na uczestników i często okazywała się kluczowa w procesie przyswajania praktycznej wiedzy i zdobywania nowych umiejętności.

Respondenci zwracali uwagę, że dobry opiekun motywował do pracy, wprowadzał odpowiednią atmosferę i potrafił zauważyć indywidualne predyspozycje ucznia. Dbał również o to, aby pokazać stażystom różne rodzaje pracy i nauczyć ich wielu aspektów wykonywania wybranego przez nich zawodu. Wydaje się to szczególnie ważne na tle dalszych losów uczestników projektów mobilności. Im większy zakres poznanych obszarów pracy zawodowej, tym większa wiedza na temat potencjalnych oczekiwań przyszłych pracodawców.

Zdaniem respondentów, nie zawsze można było dostrzec merytoryczny związek praktyk krajowych z zagranicznymi mobilnościami. Takie powiązanie w dużym stopniu zależało od strategii przyjętej przez szkołę oraz od poziomu zaangażowania opiekunów i osób odpowiedzialnych w szkołach za organizację kształcenia praktycznego. O ile w niektórych placówkach praktyki zagraniczne wpisywały się we wcześniej ustalony ogólny plan praktyk w szkole, o tyle w innych proces ten przebiegał mniej lub bardziej przypadkowo.

Absolwenci, których szkoły zadbały o strategiczne powiązanie zagranicznej mobilności edukacyjnej z praktykami realizowanymi w kraju, częściej deklarowali, że dzięki połączeniu obu programów mieli możliwość realizacji wielu różnych obowiązków zawodowych, tym samym zdobycia bardziej całościowej wiedzy o swoim przyszłym zawodzie. Polskie firmy również na tym korzystały – mogły lepiej wykorzystać wiedzę i umiejętności absolwentów staży zagranicznych, jeśli

szkółka decydowała się skonsultować z nimi założenia projektu oraz merytoryczny harmonogram planowanych mobilności edukacyjnych. Badani absolwenci zauważyli również, że brak związku między programami praktyk w Polsce i za granicą mógł wynikać z utrudnionej pozycji negocjacyjnej szkół wobec zagranicznych pośredników zapewniających miejsca praktyk. Niekiedy partnerzy narzucali z góry określony harmonogram i zakres merytoryczny stażu. Zdarzało się ponadto, że respondenci mówili wprost o zaniedbaniach osób odpowiedzialnych za jakość realizowanych przez szkołę mobilności edukacyjnych.

Brak postulowanej przez byłych stażystów spójnej strategii planowania praktyk w kraju i za granicą często wynikał również z konieczności samodzielnego znalezienia polskiego pracodawcy skłonnego przyjąć praktykanta. Jeśli szkoła oferowała dużą dowolność wyboru takiego miejsca przez samych uczniów i nie ingerowała w rzeczywisty przebieg praktyki, to ustalenie spójnego harmonogramu szkolenia w Polsce i za granicą było w praktyce niemożliwe. Tam, gdzie za wybór miejsca praktyk odpowiadali sami uczniowie, problemem okazał się również brak wiedzy o tym, czego konkretnie dotyczyć będzie staż i w jaki sposób zostanie zorganizowana ich praca. W opinii uczestników taka wiedza pomogłaby im lepiej wybrać placówkę odbywania stażu oraz rzetelnie uzgodnić program praktyk. Kwestie te okazały się szczególnie istotne dla bardziej ambitnych osób, które już na etapie nauki w szkole starały się strategicznie planować rozwój przyszłej kariery zawodowej. Część respondentów narzekała również na brak zainteresowania polskich pracodawców umiejętnościami nabytymi podczas praktyk za granicą, czego dowodem – ich zdaniem – były zbyt proste, a często nieprzyjemne dla innych zatrudnionych zadania, które zlecano im w polskich firmach.

Podsumowanie

W opinii absolwentów staży i praktyk zawodowych możliwość pracy za granicą wzbogaca naukę zawodu i zwiększa szansę na uzyskanie lepszego zatrudnienia. Zdecydowana większość byłych uczestników postrzega udział w mobilnościach jako ważny etap nauki, zdecydowanie wykraczający poza ramy formalnej edukacji i jednocześnie zapewniający życiową lekcję dorosłości, samodzielności oraz umożliwiającą sprawdzenie się w rzeczywistym środowisku pracy.

Dzięki możliwości realizacji części programu nauczania za granicą uczniowie mogą nie tylko lepiej poznać język i kulturę danego kraju, ale także doświadczyć zupełnie innego podejścia do nauki i nauczania zawodu oraz poznać metody szkoleniowe charakterystyczne dla odmiennych uwarunkowań edukacyjnych. Deklarowano, że wyjazdy na staże i praktyki zagraniczne zarówno rozwijają kompetencje zawodowe, jak i wpływają na wzrost kompetencji miękkich – dzięki pracy w innym środowisku kulturowym, a często również na odmiennym rynku pracy.

Mobilność stanowi również odpowiedź na potrzeby polskich uczniów szkół zawodowych. Badanie pokazało, że wielu respondentów miało sprecyzowane wizje

ścieżki rozwoju zawodowego już na etapie wyboru szkoły, a możliwość zdobycia praktycznych umiejętności była dla nich ważniejsza niż uzyskanie dyplomu uniwersyteckiego. Zdecydowana większość badanych potwierdziła również, że polecałaby praktyczną naukę zawodu za granicą osobom wchodzącym na rynek pracy.

Chociaż mobilność edukacyjna stanowi istotny element wspierający proces kształcenia w coraz większej liczbie polskich szkół, często się okazuje, że w szkole brakuje spójnej strategii na rzecz planowania praktyk w kraju i za granicą. W opinii byłych uczestników wyjazdów synergia między praktykami zagranicznymi i polskimi w znacznym stopniu podnosi jakość kształcenia praktycznego. Absolwenci szkół, które zadbały o taką spójność, deklarowali, że dzięki połączeniu obu programów lepiej poznali obowiązki na danym stanowisku pracy i zdobyli bardziej całościową wiedzę o swoim przyszłym zawodzie.



Szczegółowe wyniki przedstawionego w artykule badania są dostępne w raporcie *Mobilność kluczem do kariery?*, wydanym w 2018 r. przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji. Publikacja w wersji elektronicznej jest dostępna w Czytelni FRSE: czytelnia.frse.org.pl/mobilnosc-kluczem-do-kariery

MICHAŁ PACHOCKI

Z wykształcenia filolog i kulturoznawca. Absolwent Studium Ewaluacji na Wydziale Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego. Ukończył studia na Wydziale Lingwistyki Stosowanej i Filologii Wschodniosłowiańskich, Wydziale Polonistyki oraz w Studium Europy Wschodniej Uniwersytetu Warszawskiego. Uczestniczył w programie wymiany międzyuczelnianej na Uniwersytecie im. Tarasa Szewczenki w Kijowie oraz w szkole letniej na Uniwersytecie w Tallinie w ramach stypendium Ministerstwa Spraw Zagranicznych Estonii. Pracował w programach rozwojowych finansowanych z funduszy strukturalnych Unii Europejskiej, realizowanych przez instytucje sektora publicznego i prywatnego oraz organizacje pozarządowe. Pracował w programach rozwojowych finansowanych z funduszy strukturalnych realizowanych przez instytucje sektora publicznego i prywatnego oraz organizacje pozarządowe. Jest również autorem artykułów o tematyce edukacyjnej oraz członkiem Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego. Od 2009 r. pracuje w Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, gdzie realizuje badania wpływu programów edukacyjnych na sektor polskiej oświaty. Autor artykułów o tematyce edukacyjnej (publikował m.in. w czasopismach „Cogito”, „Dyrektor Szkoły”, „Kształcenie Zawodowe” i „Języki Obce w Szkole”). Uczestniczy w programie doktoranckim Polskiej Akademii Nauk.

Kompetencje na rynku pracy

Zintegrowany System Kwalifikacji – pierwsze kwalifikacje rynkowe

Agata Poczmańska, Wojciech Stęchły

Wstęp¹

Przemiany społeczno-gospodarcze i wiążące się z nimi wyzwania rynku pracy wymuszają zmiany w myśleniu o rozwoju każdego z nas, a więc o naszym zawodzie czy naszych kwalifikacjach i kompetencjach. Wyzwania te dotyczą nie tylko pracowników i pracodawców, ale także wszystkich osób, które bez względu na wiek i branżę znajdują się na ścieżce edukacyjno-zawodowej. Ścieżka ta ma wiele rozdroży i skrzyżowań, a jej odcinki bywają różnej jakości. „Paliwem”, które pozwala nam się poruszać do przodu, jest to, czego się uczymy. Liczą się wiedza, jaką nabywamy, umiejętności, które opanowujemy, i kompetencje społeczne kształtowane podczas tej podróży. To dzięki nim poruszamy się do przodu. Są to właśnie efekty uczenia się, a ich potwierdzanie przybiera często formę dokumentów: świadectwa, dyplomu czy certyfikatu. Jeśli taki dokument potwierdza określone efekty uczenia się (a nie na przykład fakt ukończenia kursu), to możemy mówić o uzyskaniu kwalifikacji. Kwalifikacje są przepustką do

¹ Tekst został przygotowany w połowie 2017 r. Jego treść odzwierciedla stan rzeczy w tym czasie.

Edukacja formalna

W ustawie z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji termin „edukacja formalna” jest stosowany zgodnie z intuicyjnym rozumieniem tych wyrazów – to znaczy jako kształcenie szkolne albo akademickie. Edukacja formalna (formal education) jest podobnie objaśniana również w europejskich dokumentach i materiałach dotyczących edukacji i kwalifikacji.

W edukacji formalnej wyróżnia się dwa podstawowe segmenty: system oświaty oraz szkolnictwo wyższe. W obu tych segmentach nadaje się wiele różnego rodzaju kwalifikacji, dlatego edukacja formalna jest w całości włączona do o Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji. Rozwiązania dotyczące nadawania kwalifikacji stosowane w obu tych systemach są spójne i odpowiadają międzynarodowym standardom. Dlatego

przepisy ustawy o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji nie ingerowały w rozwiązania stosowane w edukacji formalnej. Ustawa ta wprowadziła do przepisów regulujących funkcjonowanie oświaty i szkolnictwa wyższego jedynie takie korekty i uzupełnienia, które integrują te systemy ze Zintegrowanym Systemem Kwalifikacji.

Kształcenie w ramach edukacji formalnej jest realizowane przez publiczne i niepubliczne szkoły i uczelnie. Do edukacji formalnej zalicza się również studia doktoranckie, a także wypełnianie przez dziecko obowiązku szkolnego w systemie edukacji domowej. W ramach edukacji formalnej po ukończeniu szkoły i studiów są nadawane kwalifikacje, które w ustawie o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji nazwano kwalifikacjami pełnymi (np. świadectwo ukończenia szkoły podstawowej, matura, dyplom magisterski). Do kwalifikacji nadawanych w ramach edukacji formalnej należą także kwalifikacje uzyskane po ukończeniu studiów podyplomowych oraz kwalifikacje w zawodzie, które otrzymuje się po zdaniu egzaminu przed okręgową komisją egzaminacyjną (OKE).

Edukacja pozaformalna

Kursy i szkolenia, które uzupełniają i poszerzają wiedzę, umiejętności oraz świadomość zasad postępowania nabytą w toku kształcenia formalnego, stają się coraz ważniejszym czynnikiem sukcesu zarówno osób indywidualnych i zespołów pracowniczych, jak i całego społeczeństwa. W szybko zmieniającej się rzeczywistości formalna edukacja nie jest w stanie zapewnić uczącym się odpowiedniego przygotowania do czekających ich w przyszłości zadań, dlatego rośnie znaczenie edukacji pozaformalnej (non-formal education).

Edukacją pozaformalną są wszystkie instytucjonalnie zorganizowane formy uczenia się (kształcenia i szkolenia), które nie są edukacją formalną. Edukacja pozaformalna jest prowadzona przez różne organizacje i zrzeszenia branżowe, korporacje, firmy szkoleniowe, organizowana jest także przez zakłady pracy dla pracowników. Kształcenie i szkolenie w ramach edukacji pozaformalnej może prowadzić wprost do uzyskania kwalifikacji (np. kurs na prawo jazdy), ale równie dobrze może kończyć się bez uzyskania nowej kwalifikacji (np. kursy doszkalające dla osób, które jeszcze nie czują się pewnie za kierownicą).

Kwalifikacje, które można uzyskać po odbyciu kształcenia lub szkolenia w ramach edukacji pozaformalnej, mogą być włączone do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji (mieć przypisany poziom Polskiej Ramy Kwalifikacji). Zgodnie z podstawowymi założeniami Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji nadaje się je na podstawie pozytywnego wyniku walidacji wymaganych efektów uczenia się. Fakt uzyskania tych efektów w ramach edukacji pozaformalnej nie powinien mieć znaczenia dla oceny, czy te efekty zostały przyswojone w wystarczającym stopniu.

Nieformalne uczenie się

Uczenie się nieformalne to samokształcenie, czyli samodzielne zdobywanie wiedzy i umiejętności poza zorganizowanymi formami kształcenia i szkolenia. Učeniem się nieformalnym nazywamy także zdobywanie nowych wiadomości i umiejętności „przy okazji” – w trakcie wykonywania pracy zawodowej, w toku działania w ramach wolontariatu, jak również podczas różnych aktywności związanych z życiem społecznym i rodzinnym. Na przykład dziecko w pierwszych latach życia uczy się przede wszystkim przez naśladowanie i przez zabawę.

Efekty uczenia się nieformalnego mogą mieć dla człowieka bardzo dużą wartość. Przez nieformalne uczenie się można np. zdobyć umiejętność zarządzania projektami, doskonalić znajomość języka obcego, nabyć umiejętności związane z obsługą komputera i programów użytkowych, a także przyswoić sobie wiadomości i umiejętności potrzebne do opieki nad innymi osobami (dziećmi, osobami w starszym wieku, chorymi). Uczenie się nieformalne, tak samo jak edukacja pozaformalna, uzupełnia edukację formalną i ma duże znaczenie dla rozwoju zawodowych i nie tylko zawodowych kompetencji człowieka.

Zgodnie z ustawą o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji kwalifikacje nadaje się na podstawie sprawdzenia, czy dana osoba opanowała wymagane efekty uczenia się nabyte w edukacji formalnej, edukacji pozaformalnej lub przez uczenie się nieformalne (art. 2 pkt 8). Oznacza to, że w ramach Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji przy nadawaniu kwalifikacji efekty uczenia się nieformalnego powinny być traktowane tak samo jak efekty uczenia się uzyskane w szkole, na kursach lub w trakcie szkoleń.

Efekty uczenia się

Uczenie się można rozpatrywać z dwóch różnych perspektyw. Pierwsza z nich w centrum stawia pytanie: czego i jak człowiek (uczeń, student, uczestnik szkolenia) ma się uczyć? W tej perspektywie najważniejsze są kwestie doboru treści i sposobu uczenia się.

W drugiej perspektywie główna uwaga skoncentrowana jest na tym, czego się człowiek nauczył. Najważniejsze nie jest to, o czym i w jaki sposób ludzie się uczą, ale efekty tego uczenia się, to znaczy wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne, które zostały przyswojone w procesie uczenia się.

Rozwijany w Europie system ram kwalifikacji kładzie nacisk przede wszystkim na efekty uczenia się (*learning outcomes*), ponieważ one właśnie stanowią istotę kwalifikacji. Definicja kwalifikacji w zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie Europejskiej Ramy Kwalifikacji mówi, że jest to formalne potwierdzenie, że „dana osoba osiągnęła efekty uczenia się zgodnie z określonymi standardami”.

Podstawowym elementem w systemach opartych na ramie kwalifikacji jest klasyfikowanie kwalifikacji według poziomów wyróżnionych w Krajowej Ramie

Kwalifikacji. Polega to na porównywaniu efektów uczenia się wymaganych dla danej kwalifikacji z charakterystykami poziomów krajowej ramy.

W polskim Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji efekty uczenia się także odgrywają kluczową rolę jako podstawowy „budulec” całego rozwiązania. Językiem efektów uczenia się napisane są podstawy programowe dla kształcenia zarówno ogólnego, jak i zawodowego. W odniesieniu do podstaw programowych przygotowuje się zadania egzaminacyjne dla poszczególnych rodzajów egzaminów przeprowadzanych przez okręgowe komisje egzaminacyjne (OKE). Język efektów uczenia się stosuje się również w szkolnictwie wyższym.

Źródło: Mała Encyklopedia Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2017.

kolejnego etapu naszej podróży – czasem umożliwiają nam podjęcie wymarzonej pracy, a czasem stanowią drogowskaz, informujący o tym, co spotka nas na kolejnym odcinku.

W jakim celu ciągle się uczyć?

Podróż naszą ścieżką trwa całe życie – można ją porównać z wędrówką w górę rzeki. Dynamika zmian, np. technologicznych, prawnych czy ekonomicznych, jest coraz większa. Wymusza to nieustające dokształcanie się, przekwalifikowywanie czy nawet przebranżawianie. Wciąż musimy uczyć się uaktualnianych programów komputerowych, obsługi coraz bardziej zaawansowanych urządzeń, stosowania zmienianych przepisów. A jeśli przestaniemy się poruszać? Świat nie przestanie się zmieniać. Dlatego uczenie się przez całe życie (*lifelong learning*) to nie tyle możliwość, ile konieczność.

Według badań zmieniamy pracę średnio 11 razy w życiu², a w przyszłości być może będziemy zmieniać miejsce pracy jeszcze częściej³. Każda zmiana wymaga dopasowania zdobytych kompetencji. Żeby mówić o tym, co potrafimy i czego chcemy się nauczyć, nieodzowne są efekty uczenia się. Dlatego w systemach edukacji i kwalifikacji na całym świecie coraz częściej przyjmuje się podejście oparte na efektach uczenia się.

2 Wyniki badań przeprowadzonych przez The Bureau of Labor Statistics (BLS) wskazują, że osoby urodzone w latach 1957–1964 zmieniają pracę średnio 11,7 raza między 18. a 48. rokiem życia.

3 Ponad 90% osób urodzonych w latach 1977–1997 może zmieniać pracę nawet 15–20 razy. Szerzej – por.

The Future Workplace „Multiple Generations @ Work” survey, Badanie przeprowadzono na próbie 1189 pracowników i 150 menedżerów.

Jednym ze sposobów przechodzenia na to podejście jest wdrażanie krajowych ram kwalifikacji, co rekomenduje w licznych dokumentach Unia Europejska⁴. Podejście oparte na efektach uczenia się jest stosowane we wszystkich państwach mających lub wdrażających krajowe ramy kwalifikacji. Do grupy tej należą między innymi wszystkie państwa członkowskie Unii Europejskiej, a także Macedonia, Islandia, Liechtenstein, Czarnogóra, Norwegia i Szwajcaria⁵.

Czy Polska należy do grona państw stosujących efekty uczenia się?

Tak – podejście oparte na efektach uczenia się zostało wdrożone w systemach oświaty i szkolnictwa wyższego, kolejno w kształceniu ogólnym (w 2009 r.), w szkolnictwie wyższym (w 2011 r.) i w kształceniu zawodowym (w 2012 r.). Potrzebny był jednak system, który integrowałby wszystkie typy i poziomy edukacji, także kwalifikacje funkcjonujące na rynku poza systemem oświaty i szkolnictwa wyższego.

Od 2010 do 2015 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej i Instytut Badań Edukacyjnych opracowywały założenia i mechanizmy funkcjonowania nowego systemu kwalifikacji. Działania te obejmowały m.in. badania, prace koncepcyjne, konsultacje z szerokim gronem interesariuszy, debaty społeczne i działania pilotażowe.

W styczniu 2016 r. weszła w życie ustawa o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Dz.U. z 2016 r., poz. 64). Kilka miesięcy później uruchomiono portal Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji i Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji (ZRK)⁶. Kwalifikacje nadawane w systemach oświaty i szkolnictwa wyższego zostały automatycznie włączone do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji, możemy je więc już zobaczyć w rejestrze. Pozostałe kwalifikacje – uregulowane i rynkowe – są systematycznie włączane.

W jaki sposób działa ten system? Zasady włączania kwalifikacji do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji określa ustawa z 2016 r. Kwalifikacje muszą być opisane według wspólnego schematu, spełniać zasady wewnętrznego i zewnętrznego zapewniania jakości oraz być skonsultowane z szerokim gronem przedstawicieli danej branży.

4 Szerzej – por.: Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET); Zalecenie Rady z 22 maja 2017 r. w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie i uchylające zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie.

5 Tworzenie ram kwalifikacji jest zjawiskiem globalnym. Do grona państw, które podjęły działania w kierunku utworzenia lub już wdrożyły krajowe ramy kwalifikacji, należą 142 kraje. Szerzej – por. *Global National Qualifications Framework Inventory*, Cedefop, ETF, UNESCO, 2013. Polecamy także opracowania dotyczące wybranych ram kwalifikacji na świecie i coroczny przegląd prac nad ramami kwalifikacji w Europie prowadzony przez Cedefop.

6 Por.: www.kwalifikacje.gov.pl; www.rejestr.kwalifikacje.gov.pl.

Kwalifikacje pełne

Ustawa dzieli kwalifikacje włączone do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji na pełne i częściowe. Kwalifikacje pełne są wymienione w ustawie, wszystkie pozostałe są kwalifikacjami częściowymi. Kwalifikacje pełne nadawane są wyłącznie w ramach systemów oświaty i szkolnictwa wyższego po ukończeniu określonych etapów kształcenia (czyli szkoły albo studiów).

Do kwalifikacji pełnych należą m.in.:

- świadectwo ukończenia sześcioletniej szkoły podstawowej (pierwszy poziom Polskiej Ramy Kwalifikacji),
- świadectwo ukończenia ośmioletniej szkoły podstawowej (drugi poziom Polskiej Ramy Kwalifikacji),
- świadectwo ukończenia gimnazjum (drugi poziom Polskiej Ramy Kwalifikacji),
- dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe po ukończeniu zasadniczej szkoły zawodowej oraz po zdaniu egzaminów potwierdzających kwalifikacje w danym zawodzie (trzeci poziom Polskiej Ramy Kwalifikacji*),
- dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe po ukończeniu branżowej szkoły pierwszego stopnia i po zdaniu egzaminów potwierdzających kwalifikacje w danym zawodzie (trzeci poziom Polskiej Ramy Kwalifikacji*),
- świadectwo czeladnicze wydawane po ukończeniu zasadniczej szkoły zawodowej i zdaniu wymaganych egzaminów w danym zawodzie (trzeci poziom Polskiej Ramy Kwalifikacji*),
- dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe po ukończeniu branżowej szkoły drugiego stopnia i po zdaniu egzaminów potwierdzających kwalifikacje w danym zawodzie (czwarty poziom Polskiej Ramy Kwalifikacji*),
- dyplom ukończenia kolegium nauczycielskiego (piąty poziom Polskiej Ramy Kwalifikacji),
- dyplom ukończenia studiów pierwszego stopnia (szósty poziom Polskiej Ramy Kwalifikacji),
- dyplom ukończenia studiów drugiego stopnia (siódmy poziom Polskiej Ramy Kwalifikacji),
- dyplom doktorski (ósmo poziom Polskiej Ramy Kwalifikacji).

* Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania w rozporządzeniu wydanym na podstawie art. 24 ust. 1 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty może przypisać określonej kwalifikacji z tej grupy inny poziom Polskiej Ramy Kwalifikacji.

Kwalifikacje częściowe

Kwalifikacje włączone do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji dzielą się na pełne i częściowe. Kwalifikacje częściowe mogą stanowić uzupełnienie kwalifikacji pełnej,

poszerzające lub pogłębiające przygotowanie do wykonywania zawodu (np. lekarze uzyskują specjalizacje i różne inne kwalifikacje związane z wykorzystywaniem specjalistycznej aparatury medycznej).

W wypadku kwalifikacji cząstkowych zakres wymaganych efektów uczenia się z założenia jest węższy niż przy kwalifikacjach pełnych. Na ogół wymagania te są związane z wyraźnie określonym rodzajem działalności. Kwalifikacje cząstkowe mogą stanowić niezbędną podstawę zatrudnienia na określonym stanowisku, np. prawo jazdy odpowiedniej kategorii umożliwi zatrudnienie na stanowisku kierowcy autobusu.

Kwalifikacje cząstkowe mogą funkcjonować zarówno w systemach oświaty i szkolnictwa wyższego, jak i poza nimi. W Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji kwalifikacjami cząstkowymi są:

- kwalifikacje wyodrębnione w zawodach ujętych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego prowadzonej przez ministra edukacji narodowej,
- kwalifikacje potwierdzone dyplomami mistrza i te kwalifikacje czeladnicze, które nie są wymienione w ustawie o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji w wykazie kwalifikacji pełnych,
- kwalifikacje nadawane po ukończeniu studiów podyplomowych,
- kwalifikacje nadawane po ukończeniu innych form kształcenia prowadzonych przez uczelnie, instytuty naukowe Polskiej Akademii Nauk i instytuty badawcze,
- kwalifikacje uregulowane i kwalifikacje rynkowe.

Kwalifikacje uregulowane

W dziedzinie kwalifikacji Polska ma bogaty dorobek i długie tradycje. Kwalifikacje są nadawane w Polsce w ramach systemów oświaty i szkolnictwa wyższego oraz poza tymi systemami, w ramach bardzo różnych struktur i organizacji. Kwalifikacje w oświacie oraz w szkolnictwie wyższym nadaje się na podstawie ustaw regulujących funkcjonowanie tych systemów. Poza oświatą i szkolnictwem wyższym kwalifikacje są nadawane na podstawie innych aktów prawnych (ustaw, rozporządzeń). W ustawie o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji zostały one nazwane kwalifikacjami uregulowanymi. Ponadto w Polsce funkcjonują kwalifikacje rynkowe, które nie mają umocowania w prawie powszechnie obowiązującym.

Według ustawy kwalifikacje uregulowane to takie, które są ustanowione odrębnymi przepisami, a ich nadawanie odbywa się na zasadach określonych w tych przepisach (art. 2 pkt 12). Przykładami takich kwalifikacji są: prawo jazdy, dyplom nurka, patent żeglarza jachtowego, specjalizacje lekarskie. Funkcjonujące w kraju kwalifikacje uregulowane stanowią ważną część narodowego zasobu kwalifikacji. W miarę przyspieszania cywilizacyjnego rozwoju kraju znaczenie tej grupy kwalifikacji rośnie. Z tego względu do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji powinny być włączone wszystkie kwalifikacje uregulowane, które mają realną wartość z punktu widzenia prowadzonej przez państwo polityki rozwoju umiejętności i kwalifikacji

Kwalifikacje rynkowe

Kwalifikacje rynkowe nie mają umocowania w przepisach powszechnie obowiązującego prawa. Są to kwalifikacje wypracowane przez różne środowiska (organizacje społeczne, zrzeszenia, korporacje lub inne podmioty) na podstawie zgromadzonych przez nie doświadczeń. Wyraz „rynkowe” oznacza w tym wypadku, że kwalifikacje te powstały i funkcjonują na „wolnym rynku” kwalifikacji.

Kwalifikacje rynkowe mogą się odnosić do działalności o charakterze ściśle zawodowym, ale także do różnych obszarów działalności społecznej, w tym działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz działalności o charakterze rekreacyjnym. Były one nadawane na podstawie zróżnicowanych pod względem rangi wewnętrznych regulacji, ustalanych przez poszczególne korporacje zawodowe, zrzeszenia branżowe, instytucje szkoleniowe, organizacje. Przykładami takich kwalifikacji są certyfikaty producentów oprogramowania (Microsoft, SAS), certyfikat ECDL B2 (dotyczy umiejętności komputerowych) i Europejski Certyfikat Bankowca EFCB. Innym przykładem kwalifikacji rynkowych są stopnie instruktorskie zdobywane w ramach organizacji harcerskich.

Kwalifikacje rynkowe po spełnieniu warunków określonych w ustawie mogą być włączone do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji.

Źródło: Mała Encyklopedia Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2017.

Co najważniejsze, efekty uczenia się dla każdej z kwalifikacji powinny być opisane jednoznacznie, realnie i mierzalnie (możliwe do osiągnięcia i zweryfikowania)⁷.

Aby ułatwić wdrożenie Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji i wesprzeć podmioty zainteresowane włączeniem się w ten proces, od momentu wejścia w życie ustawy Instytut Badań Edukacyjnych realizuje działania wspomagające wdrażanie Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji⁸. Przewidziano wsparcie m.in. dla podmiotów, które chciałyby zgłosić kwalifikacje rynkowe, a także dla instytucji, które chciałyby pełnić funkcję instytucji certyfikujących lub zewnętrznego zapewniania jakości.

Po co nam Zintegrowany System Kwalifikacji?

Korzyści płynące z wdrożenia Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji można rozpatrywać z trzech kluczowych perspektyw:

- 7 Wskazówki dotyczące opisywania kwalifikacji rynkowych zostały zebrane w publikacji: *Opisywanie kwalifikacji nadawanych poza systemami oświaty i szkolnictwa wyższego. Poradnik (IBE, 2016)*.
- 8 W ramach projektu „Wspieranie realizacji I etapu wdrażania zintegrowanego systemu kwalifikacji na poziomie administracji centralnej oraz instytucji nadających kwalifikacje i zapewniających jakość nadawania kwalifikacji”.

- pracownika i osoby uczącej się lub chcącej się przekwalifikować,
- pracodawcy,
- instytucji certyfikującej i (lub) szkolącej.

Pracownikowi lub **osobie szukającej możliwości rozwoju zawodowego i edukacyjnego** Zintegrowany System Kwalifikacji pomaga ocenić i porównać ze sobą różne kwalifikacje, w tym ich zakres, poziom i jakość.

Na przykład dana osoba chce zostać magazynierem. Wpisuje w trzech najbardziej znanych portalach hasło „magazyn” lub „magazynier”. Otrzymuje od kilku do kilkudziesięciu szkoleń – każde nazywa się inaczej, ich ceny wyraźnie się różnią, a firmy je realizujące są poszukującemu nieznane. W większości wypadków osoba taka nie ma dostępu do programu szkolenia. Skąd więc ma wiedzieć, które ze szkoleń jest dobre? Niestety, nie można się tego łatwo dowiedzieć. Nie wiadomo również, czy uzyskany certyfikat będzie ceniony przez przyszłych pracodawców.

Jeśli kwalifikacja jest włączona do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji, sprawa jest jasna. Mamy pewność, że nad jakością opisu kwalifikacji ujętego w tym systemie czuwają odpowiednie instytucje i że jakość jej nadawania jest zapewniona. Dzięki publicznie dostępnej liście efektów uczenia się wiemy dokładnie, jakie umiejętności, wiedza i kompetencje społeczne są niezbędne, aby uzyskać dany certyfikat. Efekty uczenia się są precyzyjnie opisane, zyskujemy więc wyobrażenie o tym, jakie czynności będziemy zdolni wykonywać po uzyskaniu określonej kwalifikacji. Na tej podstawie dużo łatwiej jest wybrać odpowiednie szkolenie – takie, które przygotowuje nas do zdobycia kwalifikacji. Informacja o orientacyjnym nakładzie pracy informuje nas, ile może zająć przygotowanie się do zdobycia kwalifikacji – porównanie jej z czasem trwania szkolenia może także wiele nam powiedzieć o jego jakości. W Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji znajduje się również lista instytucji, które nadają daną kwalifikację – bez względu na to, do której z nich się udamy, mamy pewność, że zasady walidacji i certyfikacji są takie same.

Zintegrowany System Kwalifikacji pomaga także lepiej planować naszą karierę zawodową czy przekwalifikowanie się. Wspierają nas w tym dostępne w rejestrze informacje zawarte w opisie kwalifikacji: relacje do innych kwalifikacji o zbliżonym charakterze, orientacyjny nakład pracy i typowe możliwości wykorzystania danej

Walidacja

W nowym podejściu do kwalifikacji najważniejsze jest nie to, w jaki sposób uczyła się osoba, która ubiega się o kwalifikację, ale stwierdzenie, czy spełnia ustalone dla danej kwalifikacji wymagania dotyczące zdobytej wiedzy oraz uzyskanych umiejętności i postaw. Tym samym w nadawaniu kwalifikacji punkt ciężkości przesunął się z programów edukacyjnych na formalny proces sprawdzania osiągniętych efektów uczenia się, czyli walidację (*validation*).

Według ustawy o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji podstawą nadania kwalifikacji nie jest uczestnictwo w kształceniu lub szkoleniu, ale pozytywny wynik właściwie przeprowadzonej walidacji. Tym samym ustawa daje możliwość walidowania efektów uczenia się uzyskanych w toku nieformalnego uczenia się, np. w trakcie wykonywania zadań zawodowych. Zgodnie z przepisami tej ustawy walidacja może odbywać się w różnych miejscach, np. w zakładzie pracy. Może obejmować całość lub część wymaganych dla kwalifikacji efektów uczenia się. Może być również rozłożona w czasie, co oznacza, że nie ma konieczności jednoczesnego potwierdzania wszystkich wymaganych efektów. Umożliwi to wielu osobom, które wcześniej nie miały takiej możliwości, przystąpienie do sprawdzenia i potwierdzenia uzyskanych efektów uczenia się i zdobywania nowych kwalifikacji.

Do walidacji mogą być wykorzystywane różne metody, zarówno tradycyjne testy i egzaminy, jak i inne, np. obserwacja wykonywania określonego zadania zawodowego w warunkach realnych lub sztucznych z użyciem odpowiedniego urządzenia, np. symulatora lotu. Metody sprawdzania można dobierać odpowiednio do potrzeb i ograniczeń osób przystępujących do walidacji.

W nowoczesnie zorganizowanej walidacji ważnym instrumentem może być bilans kompetencji służący do identyfikowania i dokumentowania efektów uczenia się. W różnych krajach bilans kompetencji przygotowujący jest trochę inaczej. We Francji taki bilans przeprowadza wykwalifikowany specjalista zgodnie ze ściśle ustalonym schematem. Z kolei w Wielkiej Brytanii proponuje się narzędzia pozwalające na samodzielne określenie indywidualnych efektów uczenia się.

Dogodnym sposobem zaprezentowania w toku walidacji dowodów na posiadanie wymaganych umiejętności jest portfolio. Portfolio na potrzeby walidacji można tworzyć dowolnie, odpowiednio do charakteru kwalifikacji i okoliczności, w jakich osoba ubiegająca się o kwalifikację zdobywała wymaganą wiedzę i umiejętności.

Wsparcia w ocenie zdobytej wiedzy i własnych umiejętności oraz w przygotowaniu portfolio powinni udzielać doradcy walidacyjni. Rozwój tego typu doradztwa będzie następował w miarę wdrażania do codziennej praktyki rozwiązań systemowych przewidzianych w ustawie o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji.

Sprawdzenie, czy ktoś wie i potrafi to, czego wymaga się od osoby posiadającej daną kwalifikację, należy do zadań asesora walidacyjnego. Nazwa „asesor walidacyjny” została zaproponowana w toku prac związanych z wdrażaniem ustawy o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji. Asesorzy powinni mieć odpowiednią wiedzę nie tylko z danej dziedziny, ale także w zakresie metod stosowanych w walidacji. Obowiązki asesorów walidacyjnych wykonują zwykle osoby szkolące – specjaliści z dziedziny, której dotyczy kwalifikacja.

Certyfikacja (nadawanie kwalifikacji)

Nadanie kwalifikacji polega na wystawieniu przez uprawnioną do tego instytucję odpowiedniego dokumentu (dyplomu, świadectwa, certyfikatu) poświadczającego

posiadanie kwalifikacji. Zgodnie z ustawą o ZSK podstawą nadania kwalifikacji jest sprawdzenie, czy osoba, która o to wystąpiła, spełnia ustalone dla danej kwalifikacji wymagania dotyczące posiadanej wiedzy, zdobytych umiejętności i postawy. Oznacza to, że kwalifikacji włączonej do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji nie można nadać tylko na podstawie świadectwa, że ktoś „ukończył kurs” lub „został przeszkolony”. Odpowiednio przeprowadzone sprawdzenie (walidacja) poszczególnych wymagań może się odbywać w różnym miejscu i czasie, ale łącznie muszą być poddane walidacji wszystkie części wymagań ustalonych dla danej kwalifikacji.

Instytucja, która nadaje kwalifikację (instytucja certyfikująca), może sama przeprowadzić walidację albo uwzględnić pozytywny wynik walidacji przeprowadzonej przez inną instytucję. Instytucja certyfikująca może również uwzględniać w niektórych wypadkach wcześniej uzyskane kwalifikacje, które były nadane na podstawie walidacji częściowo pokrywających się wymagań. Możliwość elastycznego podejścia zapewnia instytucjom, które uzyskały uprawnienia do nadawania kwalifikacji, pewien zakres swobody działania, zawsze jednak instytucja nadająca kwalifikacje ponosi odpowiedzialność za to, jak są przygotowane do działania osoby, którym nadała kwalifikacje.

Źródło: Mała Encyklopedia Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2017.

kwalifikacji (w ujęciu dalszej edukacji i rozwoju zawodowego w miejsc pracy, w których dana kwalifikacja jest szczególnie potrzebna).

Krótką charakterystyką kwalifikacji i jej jednoznacznie sformułowana nazwa pomoże nam szybko zrozumieć, co się kryje za daną kwalifikacją – doceni to również pracodawca. Zintegrowany System Kwalifikacji pozwala także na wyszukiwanie potrzebnych szkoleń dzięki funkcjonalnościom dostępnym w rejestrze.

Podsumowując, Zintegrowany System Kwalifikacji pozwala zdobywać taką wiedzę i takie umiejętności, jakich potrzebujemy, z drugiej strony umożliwia przedstawianie naszej wiedzy i naszych umiejętności w sposób zrozumiały dla pracodawców na polskim i europejskim rynku pracy.

Po co nam Zintegrowany System Kwalifikacji, jeśli jesteśmy pracodawcą i zatrudniamy pracowników? Otóż system ten ułatwia nam ocenę kompetencji kandydatów zgłaszających się do pracy w naszej firmie – każda kwalifikacja ma przypisany poziom Polskiej Ramy Kwalifikacji, co pozwala wyobrazić sobie, jak złożone i zaawansowane kompetencje reprezentuje dany kandydat. Opis kwalifikacji jednoznacznie wskazuje na to, jakich umiejętności i wiedzy możemy od takiej osoby oczekiwać. W dalszej perspektywie może to ułatwić również modernizację systemu awansowania i wynagradzania w firmie. Chcemy wysłać pracowników na szkolenie?

To również jest o wiele prostsze – przypomnijmy sobie, przed jakimi wyzwaniem staliśmy, kiedy wybieraliśmy kurs dla magazyniera.

Także **instytucje certyfikujące i firmy szkolące** mogą skorzystać ze Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji. Jeśli reprezentujemy takie podmioty, nasza działalność w kraju czy za granicą jest bardziej efektywna, ponieważ system ułatwia nam propagowanie naszej oferty. Nadawane przez nas kwalifikacje są opisane na podstawie efektów uczenia się, a co za tym idzie – są jednoznaczne i mierzalne. Ze względu na powszechność ram kwalifikacji w Europie łatwiejsze jest także porównywanie kwalifikacji ze sobą, co wspiera uznawanie, akumulowanie i przeniesienie osiągnięć – a to z pewnością docenią potencjalni uczestnicy naszych szkoleń.

Na korzyści płynące z wdrożenia Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji można także spojrzeć z perspektywy systemowej, ponieważ system ten:

- **integruje system kwalifikacji** w Polsce i zapewnia jego przejrzystość,
- **wspiera branże i środowiska** w zapewnieniu jakości kwalifikacji specyficznych dla danego sektora, umożliwia także wpływanie rynku pracy na edukację przez możliwość zgłaszania nowych kwalifikacji rynkowych do włączenia do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji,
- **zapewnia jakość** kwalifikacji (opisu), kształcenia i szkolenia oraz nadawania kwalifikacji.

Jakie kwalifikacje zostały dotychczas zgłoszone do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji?

Dotychczas do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji zgłoszono ponad 20 kwalifikacji rynkowych i rzemieślniczych. Jednocześnie trwają prace nad opisaniem i włączeniem do systemu kolejnych kilkudziesięciu kwalifikacji, których opracowanie wspiera Instytut Badań Edukacyjnych.

Wszystkie kwalifikacje zgłaszane do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji zostały opracowane przez podmioty zainteresowane podnoszeniem kompetencji pracowników w swoim obszarze. Są to m.in. stowarzyszenia, fundacje, firmy prowadzące szkolenia i działalność gospodarczą. Kwalifikacje różnią się pod wieloma względami: grup odbiorców, zakresu i złożoności wymaganych efektów uczenia się czy czasu potrzebnego na ich zdobycie. Na stronach 48–49 prezentujemy kilka z nich, aby przybliżyć różnorodność kwalifikacji w systemie i pokazać, jakie informacje można znaleźć w Zintegrowanym Rejestrze Kwalifikacji.

Spośród wszystkich zgłoszonych dotychczas kwalifikacji na razie jedna (montowanie stolarki budowlanej) została włączona do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji, pozostałe są obecnie w trakcie konsultacji środowiskowych i procedowania w ministerstwach.

W przedstawionych dotychczas projektach kwalifikacji dominują te niższych poziomów (Polska Rama Kwalifikacji – poziomy 3–4), do których uzyskania

potrzeba stosunkowo niewiele czasu (mniej niż 250 godzin). Wyjątkiem są kwalifikacje z obszaru rzemiosła, wymagające ponad 1000 godzin przygotowania, należy jednak pamiętać, że są one skierowane w pierwszej kolejności do osób młodych, które przygotowują się do podjęcia pracy w danym zawodzie.

Nie oznacza to, że większe i bardziej złożone kwalifikacje rynkowe nie mają swojego miejsca w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, wynika to raczej z pragmatyki – szybciej i łatwiej jest opisać i włączyć do tego systemu kwalifikację mniejszą. W najbliższym czasie można się także spodziewać zgłoszeń kwalifikacji na wyższych poziomach i wymagających znacznie więcej nakładu pracy. Obecnie Instytut Badań Edukacyjnych wspiera opis ponad 80 kwalifikacji rynkowych.

Warto zwrócić uwagę, że przedstawione w zestawieniu projekty kwalifikacji zawierają zestawy efektów uczenia się, które mogą być przenoszone, to znaczy wykorzystane w uzyskiwaniu kolejnych kwalifikacji. Na przykład zestawy „promowanie zdrowego stylu życia przez aktywność fizyczną” oraz „opisywanie podstaw planowania i realizacji zajęć w sporcie dla wszystkich” mogą być częścią innych kwalifikacji w sporcie dla wszystkich, a zestaw „zabezpieczanie i archiwizowanie dokumentów” może znaleźć zastosowanie nie tylko w obszarze pośredniczenia w obrocie nieruchomościami. Inaczej mówiąc, Zintegrowany System Kwalifikacji wspiera ideę akumulowania i przenoszenia osiągnięć. Pozwoli to uniknąć zbędnego powtarzania zajęć i egzaminów. Jest to przykład praktycznego wdrożenia systemu ECVET poza systemem edukacji formalnej.

Włączenie kwalifikacji do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji powinno trwać od czterech do ośmiu miesięcy, zgodnie z ustawą o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji. Pierwsze doświadczenia pokazują, że okres ten zdecydowanie bliższy jest górnej granicy. Wydaje się jednak, że jest to w dużej mierze związane z czasem niezbędnym do opanowania nowego systemu. Czasu tego potrzebują nie tylko podmioty zainteresowane włączeniem kwalifikacji do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji, ale także instytucje kluczowe dla sprawnego funkcjonowania systemu – ministerstwa.

Nazwa kwalifikacji	Certyfikat umiejętności komputerowych – poziom podstawowy	Prowadzenie zajęć z grupowych form fitnessu	Montowanie stolarki budowlanej
Poziom Polskiej Ramy Kwalifikacji	PRK 2 (proponowany)	PRK 3 (proponowany)	PRK 3
Kto zgłosił ją do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji?	Polskie Towarzystwo Informatyczne	Toruński Związek Towarzystwa Krzewienia Kultury Fizycznej	Fundacja VCC
Zestawy efektów uczenia się	<ol style="list-style-type: none"> 1. Podstawy pracy z komputerem 2. Podstawy pracy w sieci 3. Przetwarzanie tekstów 4. Arkusze kalkulacyjne 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Opisywanie podstaw planowania i realizacji zajęć w sporcie dla wszystkich 2. Planowanie zajęć z grupowych form fitnessu 3. Realizowanie zajęć z grupowych form fitnessu 4. Promowanie zdrowego stylu życia przez aktywność fizyczną 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Montaż okien zewnętrznych i drzwi balkonowych 2. Montaż okien dachowych 3. Montaż drzwi zewnętrznych i wewnętrznych 4. Montaż bram i krat
Orientacyjny nakład pracy	100 godzin	200 godzin	60 godzin

AGATA POCZMAŃSKA

Kierownik Zespołu Rozwoju Projektów w Instytucie Badań Edukacyjnych (IBE) oraz członek polskiego Zespołu Ekspertów ECVET. W latach 2014–2016, jako główny specjalista ds. badań i analiz w IBE, zaangażowana była w prace nad tworzeniem założeń Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji (ZSK) i w tworzeniu podejścia do opisywania kwalifikacji, w tym formułowania efektów uczenia się. Brała udział w pracach pilotażowych nad opisem ponad 40 kwalifikacji, współpracując z grupami ekspertów branżowych. Prowadziła analizy w obszarze zagranicznych systemów kwalifikacji i kształcenia zawodowego. W latach 2016–2017 uczestniczyła we wdrażaniu ZSK, współtworząc materiały pomocnicze i wspierając podmioty zainteresowane włączeniem nowych kwalifikacji rynkowych do ZSK. Jako ekspert angażuje się w projekty międzynarodowe związane z ramami kwalifikacji i kształceniem zawodowym, m.in. w latach 2015–2018 była badaczem w projekcie NQF-in, w latach 2016–2017 była ekspertem w projekcie nt. wdrażania ramy kwalifikacji w Macedonii. Kieruje projektami międzynarodowymi dot. kształcenia zawodowego (np. z programu Twinning, Erasmus+).

Wcześniej, w Europejskim Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego (Cedefop) z siedzibą w Grecji, prowadziła analizy dotyczące kwalifikacji międzynarodowych. Przez trzy poprzedzające lata (2011–2013) pracowała w Związku Rzemiosła Polskiego w Zespole Koordynacji Spraw Europejskich. Absolwentka europeistyki na Wydziale Dziennikarstwa i Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego.

Stolarz meblowy – świadectwo czeladnicze	Pilotowanie imprez turystycznych	Pośredniczenie w obrocie prawami do nieruchomości
PRK 3 (proponowany)	PRK 4 (proponowany)	PRK 5 (proponowany)
Związek Rzemiosła Polskiego	Kadry Turystyki Sp. z o.o.	Krajowe Stowarzyszenie Profesjonalistów Rynku Nieruchomości
1. Planowanie wykonania podstawowych wyrobów z drewna i tworzyw drzewnych, odnawiania i konserwacji wyrobów stolarstwa meblowego 2. Wykonywanie podstawowych wyrobów z drewna i tworzyw drzewnych 3. Odnawianie i konserwacja podstawowych wyrobów z drewna i tworzyw drzewnych 4. Funkcjonowanie w przedsiębiorstwie	1. Przygotowanie realizacji imprezy turystycznej 2. Prowadzenie imprezy turystycznej	1. Udzielanie porad dotyczących rynku nieruchomości i planowania inwestycji w środowisku lokalnym 2. Weryfikowanie stanów prawnych nieruchomości, badanie stanu technicznego nieruchomości 3. Przyjmowanie ofert obrotu prawami do nieruchomości 4. Wykonywanie usług pośrednictwa obrotu prawami do nieruchomości 5. Doradzanie w inwestowaniu na rynku nieruchomości i w obrocie usługami finansowymi 6. Zabezpieczanie i archiwizowanie dokumentów
1600 godzin	120 godzin	200 godzin

WOJCIECH STĘCHŁY

Ekspert ds. Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji (ZSK) w Instytucie Badań Edukacyjnych, członek Krajowego Zespołu Ekspertów ECVET, Asystent w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie. Od 2011 r. zaangażowany w tworzenie i wdrażanie ZSK. Współautor raportu referencyjnego, koncepcji i materiałów dotyczących tworzenia i włączania kwalifikacji do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji, a także sposobu przypisywania poziomów Polskiej Ramy Kwalifikacji do kwalifikacji. Jako ekspert m.in. wspierał wdrażanie systemu kwalifikacji w Macedonii, koordynował prace w projekcie „ConstructyVET” (rozwój kompetencji miękkich w sektorze budownictwa) i analizował system kształcenia zawodowego. W ramach zainteresowań badawczych analizuje system kształcenia zawodowego i politykę wspierania rozwoju kapitału ludzkiego w Polsce. Współautor publikacji poświęconych kształceniu zawodowemu w Polsce, ZSK, ECVET.

Kompetencje dla każdego, czyli jak wspierać rozwój pracowników o niskich kwalifikacjach

Małgorzata Zawadka

Coraz częściej pracodawcy skarżą się na brak osób odpowiednio przygotowanych do wykonywania zawodu, w tym również pracowników szeregowych o niskim poziomie wykształcenia. Określa się ich często mianem pracowników o niskich kwalifikacjach. Kogo jednak na dzisiejszym rynku pracy, na którym uzyskane kwalifikacje szybko się dezaktualizują, należy uznać za takich pracowników? Z badań przeprowadzonych przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości wynika, że równie ważne jak kwalifikacje są kompetencje, w tym przede wszystkim umiejętność współpracy i komunikacji, elastyczność, odpowiedzialność, zdolność przystosowywania się do zmian i skłonność do podejmowania ryzyka. Pracę otrzymuje się w 70 proc. dzięki wiedzy fachowej i w 30 proc. dzięki zdolnościom społecznym, traci się ją zaś w 70 proc. z powodu braku umiejętności społecznych i w 30 proc. z powodu braku kwalifikacji merytorycznych.

Czy i jak można kształcić kompetencje? O ile konieczność inwestowania w rozwój pracowników zajmujących wyższe stanowiska jest oczywista, o tyle pracownicy szeregowi kierowani są niemal wyłącznie na szkolenia zawodowe. O tym, czy i dlaczego warto podnosić kompetencje pracowników szeregowych, dyskutował zespół ekspertów mających różnorodne doświadczenie z tą grupą pracowników: Irena Wolińska, ekspert rynku pracy, Jacek Kwiatkowski, prezes Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Katowicach, Krzysztof Świerk, dyrektor Zespołu Szkół Rolniczych Centrum Kształcenia Praktycznego w Kaczkach Średnich, Aleksandra Ścibich-Kopiec, zastępca dyrektora generalnego Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, i Anna Świebocka, dyrektor Departamentu Rozwoju Kapitału w Przedsiębiorstwach w Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości.

Refleksje po debacie

Świat zmienia się w sposób do niedawna niewyobrażalny. Postęp technologiczny, globalizacja i internet sprzyjają rozwojowi, ale także sprawiają, że dużo łatwiej jest jednostkom i całym grupom społecznym pozostać daleko w tyle, i to nie w ciągu

pokolenia, lecz czasami dosłownie kilku dni. Każda nowinka technologiczna może oznaczać, że czyjeś umiejętności zdobywane całe życie przestają być przydatnymi do zatrudnienia kwalifikacjami, ponieważ zostały zastąpione przez nawigację samochodową, wpłatomaty, wyszukiwarkę Google lub inne nowinki z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnych. W miarę jak z rynku znikają kolejne zawody, rosną bariery we wzajemnym zrozumieniu między tymi, którzy potrafią nadążyć, a tymi, którzy – będąc nieświadomymi możliwości i zagrożeń, jakie niesie współczesność – dzień za dniem zmagają się z lękiem przed wypadnięciem z rynku pracy, a co za tym idzie, przed ubóstwem i wykluczeniem.

Dawniej wybór studiów oznaczał decyzję o drodze zawodowej, którą przy uczciwym podejściu do pracy i względnym zdrowiu można było spokojnie podążać całe życie. Dziś nie sposób przewidzieć nie tylko tego, jaki zawód zapewni nam utrzymanie przez całe życie, ale także tego, czy zawód ten za kilka lat będzie w ogóle istniał. Są to czasy, w których pracodawcy skarżą się na brak pracowników szeregowych, a ludzie – do niedawna godnie opłacani i cieszący się prestiżem wykonywanego zawodu (choćby wiele stanowisk artystycznych, redaktorskich czy dziennikarskich) – muszą zadowalać się malejącymi, niepewnymi stawkami i brakiem etatów. W epoce nowych technologii i mediów społecznościowych pisać, publikować, robić zdjęcia czy rozpowszechniać nakręcone komórkami filmy może bowiem każdy.

Dodajmy do tego bezprecedensowe zmiany demograficzne wynikające z wydłużania się egzystencji człowieka. Żyjemy w czasach, w których oficjalny wiek emerytalny już dawno nie odzwierciedla prawdziwych granic starości, a zjawisko starzenia się społeczeństwa jest jednym z ważniejszych wyzwań ekonomicznych przyszłości. Przesunięta o co najmniej dwie dekady średnia długość życia w społeczeństwach wysoko rozwiniętych oznacza, że współcześni sześćdziesięcio- i siedemdziesięciolatekowie, a nawet osiemdziesięciolatekowie, powinni – dla własnej radości życia, ale także z oczywistych ekonomicznych skutków starzenia się społeczeństwa – uczestniczyć w życiu zawodowym w znacznie szerszym zakresie, niż to jest obecnie w Polsce możliwe. Ludzie starsi są jednocześnie grupą nieporównywalnie bardziej niż osoby młodsze narażoną na wykluczenie, wynikające nie z braku rzeczywistej przydatności zawodowej, ale ze zwykłego przeoczenia kolejnej fali modnych gadżetów technologicznych czy – co bardziej bolesne i trudniejsze do przekroczenia – z niedopasowania do młodszych kolegów czy wymogów kulturowych, a także ustępowania nowemu pokoleniu.

Wszystko to powoduje konieczność redefinicji wielu „oczywistych oczywistości” na temat rynku pracy i tego, kto i kiedy będzie zaliczany do kategorii „pracownika o niskich kwalifikacjach”.

Rozważania te warto zacząć od zrozumienia tego, co właściwie oznacza pojęcie niskich kwalifikacji. Zwykło się przyjmować, że pracownik o niskich kwalifikacjach to osoba, która skończyła edukację na poziomie gimnazjum czy szkoły podstawowej. Jeśli jednak taka osoba całe dzieciństwo spędziła przy grach komputerowych, to nie jest wykluczone, że dużo szybciej znajdzie pracę (potrafi bowiem obsługiwać iPoda,

iPhone'a oraz rozumie wszystkie etapy gier fantasy) niż trzydziestopięcioletnia kobieta z wykształceniem magistra sztuki czy marketingu, która przez ostatnich dziesięć lat zajmowała się wychowaniem dzieci i przestała poszukiwać kolejnych wersji tabletek.

O tym, co obecnie oznacza pojęcie pracownika o niskich kwalifikacjach i co tak naprawdę jest najlepszym gwarantem utrzymania się przez całe życie na rynku pracy, dyskutował 5 grudnia 2016 r. wspomniany wcześniej zespół ekspertów, którzy uczestniczyli w panelu „Kompetencje dla każdego, czyli jak wspierać rozwój pracowników o niskich kwalifikacjach”. Panel odbył się z okazji zorganizowanej przez Fundację Rozwoju Systemów Edukacji konferencji zatytułowanej „Kształcenie i szkolenia zawodowe – rozwój kompetencji, umiejętności i talentów”, która inaugurowała Europejski Tydzień Umiejętności Zawodowych w Polsce oraz propagowała ideę ECVET – Europejskiego systemu akumulowania i przenoszenia osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym. Jak tłumaczył Krzysztof Świerk, ECVET jest inicjatywą Unii Europejskiej umożliwiającą obywatelom państw członkowskich łatwiejsze zdobywanie kwalifikacji zawodowych, a przez to wspierającą mobilność zawodową oraz uczenie się przez całe życie. Jest więc ważnym i potężnym narzędziem walki z wykluczeniem zawodowym.

W czasie półtoragodzinnej dyskusji panelowej, którą moderowałam, zastanawialiśmy się, jak ewoluowało postrzeganie pracowników o niskich kwalifikacjach w czasie, kiedy zdecydowanie zmieniła się ich sytuacja na rynku. Jak zauważyła Irena Wolińska, w ostatnich latach ludzie z porządnym wykształceniem zawodowym cieszą się dużo większą pewnością znalezienia pracy niż osoby po studiach. Warto o tym pamiętać, doradzając młodzieży, jaką ścieżkę kariery wybrać, czy rozmyślając nad poprawą własnej sytuacji zawodowej. O tym, jak ważna jest destygmatyzacja szkolnictwa zawodowego w Polsce mówił Krzysztof Świerk, ubolewając, że szkoły zawodowe wciąż zmagają się z pejoratywnym, krzywdzącym postrzeganiem jako placówek, do których idą uczniowie mniej zdolni czy mniej ambitni. Tymczasem szkoła zawodowa wcale nie musi oznaczać dziś niskich kwalifikacji. Wręcz przeciwnie – gwarantuje dziś ona większą pewność utrzymania się na rynku pracy niż ukończenie niejednych studiów. Oczywiście pod warunkiem, że kończący ją uczniowie będą posiadali odpowiednie kompetencje społeczne. I tu dochodzimy do kwestii najważniejszej. Jak wynika z badań Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości – o czym była już mowa – pracę otrzymuje się w 70 proc. dzięki wiedzy fachowej i w 30 proc. dzięki zdolnościom społecznym, traci się ją zaś w 70 proc. z powodu braku umiejętności społecznych i w 30 proc. z powodu braku kwalifikacji merytorycznych. Aż 70 proc. osób jest zwalnianych nie dlatego, że brak im konkretnej wiedzy, ale dlatego, że brak im umiejętności miękkich. Umiejętności te, nazywane kompetencjami społecznymi, to między innymi zdolność pracy w grupie, odwaga wyrażania swych poglądów, asertywność, empatia, odporność na stres, łatwość nawiązywania kontaktów, wiara w siebie, wysoka samoocena, zdolności komunikacyjne oraz umiejętność ciągłego uczenia się. Szczególnie ta ostatnia kompetencja zwiększa szansę przetrwania w zmieniającym się coraz szybciej świecie, gdyż oznacza zdolność stałego podnoszenia

swoich kwalifikacji i dostosowywania się do wymogów rynku pracy. Jak podkreślała Aleksandra Ścibich-Kopiec, każde studia wyższe powinny uczyć tego rodzaju postaw, jak się całe życie uczyć, jak się skutecznie komunikować, jak pracować w grupie, jak twórczo podchodzić do każdego problemu. Niestety, studia często uczą na przykład myślenia szablonowego, skutecznego w wypełnianiu testów. Jako przykład programów, które podnoszą kompetencje, Aleksandra Ścibich-Kopiec podała prowadzony przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji międzynarodowy program Erasmus+, w którym dzięki wyjazdom zagranicznym uczniów łączy się ze sobą rozwój kompetencji społecznych i podnoszenie kwalifikacji zawodowych.

Czy w Polsce istnieje w ogóle system podnoszenia kompetencji społecznych? Anna Świebocka wskazywała, że choć wiele projektów, w których brała udział, podkreśla wagę kompetencji miękkich i obejmuje szkolenia z tego zakresu, to nie istnieje w Polsce stały system podnoszenia tych kompetencji, co – jej zdaniem – jest dużym zaniedbaniem. Dlaczego tak się dzieje? Kwalifikacje są łatwe do sprawdzenia za pomocą egzaminów czy testów. Umiejętności miękkie nie podlegają standaryzacji, nie można ich zmierzyć. Są inwestycją długoterminową. Nie da się ich jednoznacznie wykazać. Trudniej je więc finansować.

A jakich kompetencji społecznych najczęściej brakuje dorosłym wracającym do szkoły? Obcujący z tą grupą osób na co dzień Jacek Kwiatkowski stwierdził, że najbardziej brakuje pewności siebie, wiary w to, że jest się wartościowym. „Nie da się przecenić wysokiej samooceny. Jest niezbędna we wszystkim” – podkreślał Jacek Kwiatkowski.

Jest jeszcze jedna, zapewne najważniejsza kompetencja, której posiadanie zwiększa naszą przydatność zawodową i szansę utrzymania pracy tak długo, dopóki wystarczy nam siła, o której to kompetencji mówili wszyscy paneliści, a którą Anna Świebocka określiła słowami: „żeby się chciało chcieć”. Chce się zawsze bardziej w grupie, kiedy widzimy sens i kiedy nie przeczy to naszym wartościom. Chce się również wtedy, gdy to, co robimy, cieszy się szacunkiem. I jest to temat na kolejną debatę: jak sprawić, aby w Polsce – wzorem USA, gdzie widać tego rodzaju dążenie – każdy pracownik, niezależnie od wykształcenia, spotykał się z szacunkiem przełożonego i społeczeństwa.

MAŁGORZATA ZAWADKA

Dziennikarka, pisarka, trenerka pracy z opowieścią, właścicielka studia pracy z narracją Kuźnia Opowieści. Emigrantka i reemigrantka. Przez blisko dwie dekady mieszkała w Stanach Zjednoczonych, gdzie przez wiele lat pracowała jako korespondent polskich mediów w Nowym Jorku, Chicago i Waszyngtonie. Autorka książki *Halina Machulska: byłam wierna sobie* i licznych publikacji. Redaktorka prowadząca i współautorka dwóch tomów opowieści przedsiębiorców rodzinnych. Ukończyła antropologię, socjologię i filmoznawstwo w Queens College w Nowym Jorku oraz dwuletnie studium podyplomowe The New Seminary, szkolące doradców duchowych.

Czy grozi nam „koniec pracy”?

Wyzwania i scenariusze przyszłości edukacji w świetle nadchodzącej ewolucji pracy i innowacyjnych technologii

Kacper Nosarzewski

Przyszłość pracy w jej ekonomicznym, społecznym i technologicznym znaczeniu jest obecnie jednym z najgorętszych tematów w studiach nad przyszłością i od wielu lat angażuje liczne grono analityków, badaczy i wizjonerów. Zarówno aspekt podażowy (refleksja nad modelami kompetencyjnymi pracowników, która ma umożliwić dalsze zwiększanie produktywności oraz innowacyjność), jak i aspekt popytowy (odwieczne pytanie o adekwatność nabywanych kompetencji do przyszłych potrzeb rynku) to tematy, o których wiele się pisze i rozmawia.

Miejsca prowadzenia tych rozmów są różne: od konferencji Światowego Forum Ekonomicznego w Davos po stoły negocjacyjne w dialogu społecznym związków zawodowych z pracodawcami i gabinety dyrektorów szkół. To nic nowego – prognozy, zwłaszcza prognozy popytu na pracę, mają długą tradycję i wyrafinowane instrumentarium. Nie polegają już na prostych ekstrapolacjach tendencji, które w drugiej połowie XX wieku prowadziły do nierzadko wątpliwych wniosków, takich jak formułowana jeszcze w latach osiemdziesiątych w raportach potrzeba szkolenia woźniców na potrzeby polskiego transportu. Mimo że odległy w czasie, jest to przykład autentyczny i dzisiejsze instrumentarium analityczne eliminuje tego typu wnioski – choć wciąż precyzyjne przewidywanie zapotrzebowania na określone zawody i kompetencje jest obiektywnie poza możliwościami statystyki. Dlatego debata o przyszłości pracy w gronie ekspertów, zasilana energią oczekiwań wymagającej publiczności, wciąż jest właściwą przestrzenią do rozmowy na ten fascynujący temat. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji zorganizowała ekspercką debatę wizjonerską, poświęconą rozmowie o przyszłości pracy i edukacji, podczas konferencji ECVET „Kształcenie i szkolenia zawodowe – rozwój kompetencji, umiejętności i talentów”, która odbyła się 5 grudnia 2016 r. W ramach jednego panelu udało się zebrać ekspertów, którzy prognozowanie i przewidywanie (*foresight*) rynków pracy znają dogłębnie – z różnych perspektyw – a patrząc na świat pracy i edukacji, mogą postawić śmiało hipotezy oraz krytycznie je analizować.

W roli panelistów wystąpili: prof. Stefan Michał Kwiatkowski, ekspert w dziedzinie pedagogiki pracy i kształcenia zawodowego, rektor Akademii Pedagogiki Specjalnej, dr Łukasz Arendt, dyrektor Instytutu Pracy i Polityki Społecznej, ekspert w dziedzinie badań nad relacjami między innowacjami informatycznymi i telekomunikacyjnymi

a rozwojem rynku pracy, Krzysztof Chełpiński, prezes firmy STB24, ekspert i orędownik rozwoju informatycznych baz danych o popycie na pracę, dr Paweł Poszytek, dyrektor generalny Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, gospodarz wydarzenia i ekspert w dziedzinie uczenia się przez całe życie. Prowadzący panel Kacper Nosarzewski z warszawskiej firmy foresightowej 4CF postawił trzy główne pytania: Jaka praca w przyszłości? Jakie kompetencje i jakie kształcenie potrzebne na przyszłym rynku pracy? Jaki sposób oceny kwalifikacji, który zapewni w przyszłości rękojmię tych potrzebnych kompetencji?

Końca pracy nie będzie, ale gorycz może być wielka

W toku dyskusji paneliści charakteryzowali przyszłość pracy jako dynamiczną. Automatyzacja i robotyzacja oraz rozwój mocy obliczeniowych skłaniają do rysowania coraz śmielszych prognoz, w których pracę ludzką w kolejnych dziedzinach będzie zastępować maszyna. Tak jak na całym świecie komentatorzy i poszukiwacze nowych tendencji z uwagą obserwują rozwój automatyzacji, cyfryzacji, uczenia maszynowego i technologii obliczeniowych, których konwergencja może sprawić, że popyt na znaną nam dziś pracę znacznie spadnie, tak również w dyskusji panelowej przewijały się pytania o to, jak szybko automatyzowane będą pewne prace. Nieuchronność eliminacji kolejnych zawodów wydaje się pewna i strategie adaptacji społecznej do tych zmian jawią się jako szczególnie pilne. Z drugiej strony Stephen Hawking, Elon Musk i Bill Gates ostrzegają świat przed potencjalnym zagrożeniem wynikającym z możliwego wymknięcia się spod kontroli ludzi sztucznej inteligencji, na którą mamy scedować znaczną część prostych decyzji. Niezależnie od tego, czy te prognozy się sprawdzą, pewne jest, że sztuczna inteligencja oraz inne technologie odcisną ogromne piętno na naturze pracy i jej roli w gospodarce. Łukasz Arendt w konkretnych kategoriach zarysował wizję rynku pracy, na którym dobrym popytem cieszą się z jednej strony zawody związane z pracą ze sztuczną inteligencją i projektowaniem jej zastosowań, a na drugim biegunie znajdują się usługi dla ludności, w których jeszcze przez długi czas kulturowo nie będziemy w stanie zaakceptować wyręczenia ludzi przez maszyny. Chodziłoby więc o branżę rozrywki i osobistych usług, w której świadczenie na przykład opieki, pielęgnacji czy indywidualnej obsługi jest dla klientów sposobem na znalezienie się w środowisku uprzejmej troski, którą zapewnia czynnik ludzki. Sugerowaną odpowiedzią dla osób, które nie wyobrażają sobie pracy i rozwijania kariery w tych branżach, wysuniętą przez pozostałych uczestników panelu, jest rozwój kompetencji cyfrowych, które przygotowują do powszechnej informatyzacji każdej dziedziny życia. Wobec przedstawionych przez panelistów prognoz trudno nie wspomnieć jednak słów prezesa firmy Asseco, Adama Górala, który rzeszę informatyków zasilającą cyfrową gospodarkę porównuje z robotnikami z XIX wieku, tym bardziej podatną na wahania rynku, im większą część pracującej ludności będą stanowić. Kontrapunktem dla tych stanowisk była wypowiedź Pawła Poszytka. Zwrócił on uwagę na nieuchronne uzależnianie się lokalnych rynków pracy od zmieniających się warunków, które sprawia, że proces dostosowania lokalnej

ekonomii nigdy się nie kończy, a wciąż nowe pokolenia pracowników muszą tworzyć nowe ekosystemy gospodarcze po kolejnych przełomach strukturalnych.

Zrozumieć przyszłość, zanim ona nadejdzie

Możliwe, że wobec tego stan kryzysu na rynku pracy, który – w założeniu przejściowo – wytworzy automatyzacja, może stać się stałym rysem przyszłej gospodarki, w której wzrost produktywności i innowacyjności doprowadzi po prostu do znacznego zmniejszenia popytu na pracę ludzi. O ile bowiem koniec pracy raczej nie nadchodzi, o tyle jej znaczenie i treść mogą ewoluować tak szybko, że obecne reguły gry rynkowej nie będą w stanie zapewnić odpowiednio szybkiego zrównoważenia społecznych konsekwencji automatyzacji i robotyzacji. Aby przygotować się na taką sytuację, jak argumentował Łukasz Arendt, trzeba podjąć rozmowy na temat dochodu podstawowego i emerytury obywatelskiej – instytucji, które przetrną tradycyjny związek ubóstwa z brakiem pracy w świecie, gdzie ochrona miejsc pracy byłaby najmniej korzystnym rozwiązaniem. Czy w związku z tym to nie specjalizacja techniczna i wiedza ekspercka, ale umiejętności społeczne i zdolność do adaptacji mogą okazać się kluczowymi czynnikami sukcesu przyszłych pracowników? To stanowisko z każdym rokiem zyskuje na popularności i zostało również dość szczegółowo omówione w toku dyskusji panelowej. Proponowane przez różne organizacje i przez liderów edukacyjnych pojęcia, takie jak „umiejętności XXI wieku” lub „*futures literacy*”, rozumiana przez UNESCO jako zdolność bieżącej interpretacji zmian i podejmowania decyzji na podstawie racjonalnej refleksji na temat przyszłości, w tym wymiarze zyskują na znaczeniu. Czy polskie doświadczenie transformacji, które jest ważnym rysem naszej tożsamości i wspólnym doświadczeniem całego społeczeństwa przez ostatnie trzy dekady, ma szansę wyposażać nas lepiej na taką przyszłość? Chcielibyśmy wierzyć, że ma, i że uczniowie polskich szkół, słuchacze kursów i studenci będą w zdolnościach adaptacyjnych lepsi od swoich rówieśników konkurujących o miejsca pracy na europejskim i światowym rynku.

Komunikacja potrzebna do uzgodnienia potrzeb i wizji

Zagadnienie kompetencji przyszłości wymaga głębszego omówienia. Jak wynika z dyskusji uczestników panelu, żąda ono ciągłej aktualizacji posiadanej wiedzy i umiejętności. Jest to postulat dość standardowy, który został jednak przez panelistów na nowo zinterpretowany. O ile tradycyjne podejście do uczenia się przez całe życie i mobilności pracowniczej, które umożliwiają aktywne odpowiadanie na zmiany, już w pewnym stopniu pomaga w utrzymaniu się na powierzchni, o tyle – w ocenie panelistów – do odniesienia sukcesu w przyszłości potrzeba czegoś więcej. Zdolność antycypacji i krytycznej analizy własnego portfolio kompetencji, w tym do pozyskiwania i wytwarzania wiedzy o możliwych scenariuszach przyszłości jako punktach odniesienia dla indywidualnego profilu zawodowego, może wnieść

nowy wymiar w uczenie się przez całe życie. Aktywne podejście do kształtowania swojej sytuacji na rynku pracy, nastawione na podejmowanie decyzji edukacyjnych na podstawie dobrej jakości danych i zdolności krytycznego myślenia, wybrzmiewało w wypowiedziach Michała Kwiatkowskiego i Krzysztofa Chełpińskiego. Jak długo wyzwaniem dla uczestników rynku pracy – zarówno pracodawców, jak i pracobiorców – będzie pozyskanie dobrej informacji o tendencjach i potrzebach zarysowania własnych perspektyw, tak długo ich możliwość podjęcia dobrych decyzji będzie ograniczona. Kluczem do rozwiązania tego problemu jest komunikacja i synchronizacja potrzeb w sposób, który jednocześnie zaspokaja krótkoterminowe interesy pracodawców i zapewnia długoterminową spójność oraz wszechstronność kompetencji. Jeśli w najbliższych latach system edukacji i instytucje polityki społecznej nie znajdą nowych formuł komunikacji z pracodawcami i przedstawicielami nauki, które posłużą do prowadzenia otwartej rozmowy o przyszłości pracy, to rozumienie potrzebnych kompetencji w coraz szybciej zmieniającej się rzeczywistości gospodarczej może stać się niemożliwe. Jeśli w przyszłości będzie można czerpać informacje zewsząd, to każdy z nas będzie potrzebował odpowiednich map, aby dotrzeć do źródeł niezbędnych mu wiedzy i umiejętności.

Kto ocenia oceniających

Na konferencji poświęconej europejskiemu systemowi akumulowania i przenoszenia osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym ECVET nie mogło zabraknąć rozmowy o tym, jak ma w przyszłości przebiegać ocena kompetencji indywidualnych i jak pogodzić możliwe szerokie rozproszenie edukacji z tradycyjnie silną tendencją do centralnej oceny kwalifikacji? Jedną z odpowiedzi na to pytanie ma zaoferować rosnąca możliwość bieżącej, społecznościowej kwalifikacji na podstawie łatwo dostępnych informacji o doświadczeniach danej osoby, oceny bogatszej i bardziej komunikatywnej niż tradycyjne poświadczenia w formie dyplomów i państwowych systemów egzaminacyjnych. Jakkolwiek wizja ta wydaje się atrakcyjna, nie zawiera odpowiedzi na pytanie o to, jak oceniać wspomniane wyżej kompetencje społeczne. Przed udzieleniem prostych odpowiedzi powstrzymywała panelistów świadomość, że kompetencje miękkie są, jak każdy konstrukt kulturowy, zmienne w czasie, a co za tym idzie – kolejne pokolenia, które wchodzi na rynek pracy, wnoszą nań swoje nowe wzory kultury w zakresie komunikacji, współpracy czy zachowań grupowych. Również lokalne wymiary kulturowe stoją na drodze globalizacji kwalifikacji i często mają znaczny wpływ na sukces edukacyjny i zawodowy. Pomijając jednak – nierzadko płytkie – analizy na temat przybycia na rynki pracy „millenialsów”, należy odnotować, że właściwa ocena ludzkiego wymiaru ucznia, pracownika czy osoby poszukującej pracy przez pryzmat redukcjonistycznych modeli to dla instytucji edukacji i rynku pracy wyzwanie, na które nie ma jeszcze dobrej recepty. Zastępuje więc ona na uważną obserwację i nieustanną pracę. Nagrodą za wysiłek w to włożony może być nie tylko bardziej produktywne, lecz także szczęśliwsze i bardziej spójne społeczeństwo przyszłości.

W poszukiwaniu nowych odpowiedzi

System edukacji łaknie innowacji, które pomogą w spełnieniu obietnicy lepszej przyszłości dzięki wiedzy i kształceniu. Jak wynika z wypowiedzi panelistów, problemem nie jest brak badań lub zaangażowania w sprawy przyszłości, lecz ograniczona dyfuzja dobrych praktyk. Sprawia to, że innowacje, które powstają na uczelniach i w grupach praktyków, z opóźnieniem – coraz rzadziej przecież wynikającym z braku dostępu do sieci informatycznych – docierają do szerokich rzesz beneficjentów. Można, cytując Williama Gibsona, autora kultowej powieści science fiction *Neuromancer*, skonkludować, że „przyszłość jest dziś, tylko nierówno rozłożona”. Przełamywanie tego stanu w dziedzinie przyszłości pracy przez stymulowanie komunikacji i uważną interpretację dostępnych danych jest potrzebne, ponieważ całościowe podejście do kompetencji, kwalifikacji i kształcenia powinno mieć wymiar nie tylko jakościowy, ale także ilościowy – ponadklasowy i nieograniczony geograficznie.

Kształtować przyszłość, aby utrzymać się na fali

Krótką debatę na temat przyszłości pracy, zainicjowaną przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji, przyniosła tyle samo wartościowych wniosków, ile nowych pytań. Czy wobec tego refleksja foresightowa oraz rozmowa o prognozach są potrzebne? Odpowiedzi na to pytanie udzieliła w pewnym zakresie podsekretarz stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej Teresa Wargocka, która w wystąpieniu podczas konferencji ECVET, przed rozpoczęciem debaty wizjonerskiej, określiła obecne oczekiwania wobec ekspertów edukacyjnych. W jej ocenie wizjonerstwo, które pozwoli wyprzedzać zmiany rynku w projektowaniu kompetencji i opracowywaniu strategii publicznych, jest nieodzowne, gdyż pozwala przyjąć aktywną postawę wobec rzeczywistości i wpływać na nią. Trudno o lepsze podsumowanie tego, co debaty i badania w zakresie prognozowania, również te dotyczące rynku pracy, mają na celu – kształtowanie przyszłości w możliwie szerokim dialogu i wykorzystywanie zdobytej wiedzy tak, by przybliżyć scenariusze korzystne, a przeciwdziałać tym, na które – jeszcze! – nie jesteśmy odpowiednio przygotowani.

KACPER NOSARZEWSKI

Partner w warszawskiej firmie *foresightowej* 4CF i członek zarządu Polskiego Towarzystwa Studiów nad Przyszłością. Doradza w dziedzinie *foresightu* strategicznego instytucjom międzynarodowym, takim jak UNESCO, Programu Narodów Zjednoczonych do spraw Rozwoju oraz przedsiębiorstwom i organizacjom pozarządowym. W przeszłości występował między innymi na TEDxWarsaw 2013 i EFNI, gdzie podejmował zagadnienia edukacji, zarządzania i prognozowania. Zasiada we władzach polskiego oddziału The Millennium Project, międzynarodowego think tanku *foresightowego* z siedzibą w Waszyngtonie. Absolwent Uniwersytetu Warszawskiego, alumnus Rockefeller Foundation Bellagio Programme. Firma 4CF zajmuje się *foresightem* strategicznym. Specjalizuje się w analizach długoterminowych i strategii: pomaga przedsiębiorstwom, organizacjom rządowym i pozarządowym na świecie osiągać cele w coraz szybciej zmieniającym się otoczeniu. Zwiększa zdolność szybkiego identyfikowania i wykorzystywania pojawiających się szans i zagrożeń. Dzięki współpracy z m.in. strategami wojskowymi 4CF utrzymuje się w awangardzie światowego *foresightu*, aby zapewnić klientom przewagę rynkową. Firma pracowała dla PKPP Lewiatan, Pracodawców RP, Programu Narodów Zjednoczonych do spraw Rozwoju, Światowej Organizacji Zdrowia, Hoop SA, GK Tauron oraz BGŻ BNP Paribas. Jako środkowoeuropejski oddział think tanku The Millennium Project 4CF reprezentuje system ekspercki, zaliczany do ścisłej czołówki światowych instytucji *foresightowych*. W 2012 r. 4CF dołączyło do grona najlepszych na świecie firm zajmujących się prognozowaniem długoterminowym i doradztwem według klasyfikacji Foresight Education and Research Network (FERN).

Kontakt: kacper.nosarzewski@4cf.pl

Kompetencje miękkie i zawodowe w praktyce

Innowacyjne rozwiązania wspomagające rozwój oraz uznawanie kompetencji zawodowych

*Najlepszym sposobem przewidywania
przyszłości jest jej tworzenie.*

Peter F. Drucker

Krzysztof Symela

Poszukiwanie skutecznych rozwiązań łączących świat edukacji i pracy to wymóg współczesności, w której jedynym pewnikiem jest zmiana. Dynamiczny rozwój usług i technologii oraz globalizacja sprzyjają tworzeniu nowych miejsc pracy, które jednak często wymagają odmiennych niż dotychczas umiejętności i kompetencji.

Liczne analizy, badania oraz raporty – międzynarodowe (Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego, Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju, Międzynarodowa Organizacja Pracy, UNESCO) i polskie (Bilans Kapitału Ludzkiego, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Instytut Badań Edukacyjnych, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, ManpowerGroup) – pokazują, że wobec kandydatów do zatrudnienia będą rosły wymagania w zakresie kompetencji i umiejętności zawodowych oczekiwanych przez coraz bardziej innowacyjne przedsiębiorstwa.

W tym ujęciu znaczenia nabierają rozwój i wdrażanie innowacyjnych rozwiązań dotyczących tworzenia, opisywania i uznawania kwalifikacji zawodowych oraz wykorzystania potencjału technologii informacyjno-komunikacyjnych w dopasowaniu kompetencji osób uczących się do wymagań stanowisk pracy.

Niniejsze opracowanie nawiązuje do problematyki sesji tematycznej „Innowacyjne rozwiązania wspomagające rozwój oraz uznawanie kompetencji zawodowych”, przeprowadzonej w ramach konferencji ECVET „Kształcenie i szkolenia zawodowe – rozwój kompetencji, umiejętności i talentów”, która odbyła się 5 grudnia 2016 r. w Warszawie.

W trakcie sesji poszukiwano odpowiedzi na ważne problemy nurtujące środowisko edukacyjne:

- Jaka jest perspektywa rozwoju i potwierdzania kompetencji zawodowych w Polsce?

→ Czy polski rynek usług edukacyjnych korzysta z nowoczesnych metod kształtowania umiejętności zawodowych?

Zaproszeni do udziału w sesji eksperci Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego w Radomiu podzielili się z uczestnikami doświadczeniami i rezultatami projektów krajowych i międzynarodowych w zakresie tworzenia nowych rozwiązań wspomagających edukację formalną, pozaformalną i uczenie się nieformalne. W trakcie sesji tematycznej wygłoszono następujące referaty:

- *Foresight jako kompetencja menedżerów* – dr Anna Sacio-Szymańska (Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu), dr Anna Kononiuk, Politechnika Białostocka),
- *Nowa generacja standardów kompetencji zawodowych – z doświadczeń projektu Erasmus+ ComProCom* – dr Jolanta Religa (Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu),
- *Potwierdzanie efektów uczenia się za pomocą Open Badges – wsparcie systemu ECVET* – mgr Michał Nowakowski, dr Ireneusz Woźniak (Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu),
- *Stanowiska technodydaktyczne do nauki programowania PLC i HMI* – mgr Mariusz Siczek, dr inż. Jacek Wojutyński (Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu),
- *Laboratoryjne stanowisko technodydaktyczne w obszarze technologii optomechatronicznych* – dr inż. Jordan Mężyk (Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu).

W dalszej części przedstawiono refleksje z poszczególnych wystąpień oraz europejskie i polskie uwarunkowania w zakresie integracji systemów kształcenia i szkolenia zawodowego z potrzebami rynku pracy.

Foresight jako kompetencja menedżerów przedsiębiorstw, kadry akademickiej i studentów

Zagadnienia dotyczące tworzenia wizji przyszłości z wykorzystaniem metodyki foresight są między innymi przedmiotem projektu „Mobilizowanie potencjału foresightu korporacyjnego na terenie państw Grupy Wyszehradzkiej”¹. Celem tego przedsięwzięcia jest upowszechnienie innowacyjnej wiedzy i metod wśród menedżerów – przyszłych propagatorów foresightu w państwach Grupy Wyszehradzkiej (Polski, Czech, Słowacji i Węgier). Uczestniczki tego projektu (dr Anna Sacio-Szymańska i dr Anna Kononiuk) podkreśliły, że foresight to systematyczny, przyszłościowy sposób docierania do informacji w celu budowania średnio- lub długookresowej wizji rozwojowej, jej kierunków i priorytetów. Uczestnicy sesji tematycznej mieli okazję się dowiedzieć, dlaczego menedżerom potrzebna jest

¹ Więcej informacji: www.wisegradforesight.itee.radom.pl.

kompetencja dotycząca foresightu, rozumiana jako metoda projekcji przyszłości, zostali również wprowadzeni w zagadnienia *foresightu* korporacyjnego i wpisanej w niego zdolności do zapewnienia systematycznego wspierania procesu budowania strategii rozwoju firmy.

Należy podkreślić, że wyniki badań oparte na podejściu *foresightowym* mają głównie służyć decydom w podejmowaniu bieżących decyzji i planowaniu wspólnych działań. Ograniczona znajomość samej problematyki *foresightu* i brak powszechnie dostępnej oferty szkoleniowej z zakresu jego metodologii i praktyki rodzi jednak powszechny wśród menedżerów problem niewystarczająco rozwiniętych kompetencji *foresightowych*. To zaś przekłada się na ograniczenie możliwości czerpania korzyści z *foresightu* w działalności przedsiębiorstw i podmiotów sektora edukacji.

Aby zaspokoić powyższe potrzeby, w styczniu 2017 r. rozpoczęła się realizacja projektu „BEcoming Future–ORiented Entrepreneurs in universities and companies – BEFORE”². Projekt jest koordynowany przez Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu i realizowany w partnerstwie polsko-włosko-hiszpańsko-niemieckim w programie Erasmus+ Akcja 2. Współpraca na rzecz innowacji i dobrych praktyk – Sojusze na rzecz wiedzy. Główną intencją tego programu jest pobudzanie współpracy między instytucjami szkolnictwa wyższego i przedsiębiorstwami, propagowanie postaw przedsiębiorczości, kreatywności i uczenia się multidyscyplinarnego. Projekt znalazł się w grupie 20 innych inicjatyw objętych wsparciem spośród 188 złożonych wniosków. Głównym jego celem jest podniesienie kwalifikacji studentów, kadry akademickiej i przedsiębiorców w dziedzinie *foresightu* w myśl koncepcji *futures literacy*. Partnerzy konsorcjum w ciągu trzech lat realizacji projektu opracują i wdrożą pilotażowo program e-szkolenia *foresightowego* w Polsce, we Włoszech, w Hiszpanii i Niemczech. Poza Instytutem Technologii Eksploatacji – Państwowym Instytutem Badawczym w Radomiu partnerami projektu są: Politechnika Białostocka (Polska), 4CF (Polska), University of Pisa (Włochy), Mondragon University – Faculty of Business Studies (Hiszpania), Free University Berlin – Futur Institut (Niemcy), Centro Diffusione Imprenditoriale della Toscana Scarl (Włochy), ERREQUADRO (Włochy), PROSPEKTIKER (Hiszpania), AVENITURE (Niemcy).

Relacje między kompetencjami i kwalifikacjami

Dyskusja, czym są kwalifikacje i kompetencje w wymiarze edukacyjnym i rynkowym (zawodowym), trwa od dziesięcioleci i nadal budzi duże emocje uczestników licznych konferencji i debat publicznych. Wciąż pojawiają się nowe wyniki badań i podejścia do kategoryzowania i opisywania tych pojęć. Jednym z przykładów nowego podejścia jest zaprezentowany na sesji tematycznej konferencji projekt Erasmus+ „ComProCom”³,

2 Więcej informacji: bit.ly/2zwRf9c.

3 Więcej informacji: www.comprocom.eu.

który koncentruje się na tworzeniu nowej generacji standardów kompetencji zawodowych o większej elastyczności, uniwersalności i odporności na dezaktualizację treści wynikających z dynamicznych zmian w przestrzeni społeczno-gospodarczej. Dodatkowego wyjaśnienia wymaga tutaj termin „kompetencje”.

Przyjrzyjmy się zatem bliżej temu, czym są kompetencje zawodowe. Powszechnie kompetencje określa się jako zakres władzy, pełnomocnictw, uprawnień (definicja w słownikach języka polskiego), ale także jako zakres odpowiedzialności pracownika, jaki w warunkach zatrudnienia określa pracodawca. Ten tradycyjny sposób postrzegania kompetencji zmienia jednak swoje znaczenie, głównie za sprawą rozwoju systemów zarządzania zasobami ludzkimi i kształtowania się współcześnie w przedsiębiorstwach kultury kompetencji. Nowy sposób postrzegania kompetencji sprowadza się do pytania: Co pracownik rzeczywiście potrafi? Wynika z tego, że na kompetencje składają się różne czynności i zachowania oraz wiedza, łącznie z umiejętnością jej praktycznego wykorzystania w konkretnych sytuacjach zawodowych i pozazawodowych. Innymi słowy, kompetencje z perspektywy pracodawcy są wszystkim tym, co pracownik wie, rozumie i potrafi wykonać, odpowiednio do sytuacji w miejscu pracy (współczesność), która jest osadzona na fundamencie kultury produkcji (lata siedemdziesiąte XX wieku) i kultury jakości (lata osiemdziesiąte XX wieku).

Przy takim podejściu przestają być istotne posiadane kwalifikacje formalne⁴, a znaczenia nabierają kwalifikacje rzeczywiste (faktyczne). Te pierwsze są zwykle określone rangą dyplomu, świadectwa, zaświadczenia, licencji, koncesji lub innego certyfikatu, te drugie zaś uzewnętrzniają się w konkretnym działaniu, w realnym

Ilustracja 1. Kompetencje jako kluczowy składnik kultury pracy

PRZEMIANY W KULTURZE PRACY W XX W.

Nic nie jest stałe oprócz zmiany (Heraklit)

KULTURA
PRODUKCJI

lata siedemdziesiąte

KULTURA
JAKOŚCI

lata osiemdziesiąte

KULTURA
KOMPETENCJI

lata współczesne

Źródło: Opracowanie własne.

⁴ Kwalifikacja według ustawy z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji oznacza zestaw efektów uczenia się w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, nabytych w edukacji formalnej, edukacji pozaformalnej lub przez uczenie się nieformalne, zgodnych z ustalonymi dla danej kwalifikacji wymaganiami, których osiągnięcie zostało sprawdzone w walidacji i formalnie potwierdzone przez uprawniony podmiot certyfikujący.

środowisku, gdzie są pożądane (np. w toku pracy zawodowej czy pozazawodowej). Kwalifikacje rzeczywiste można więc utożsamiać z kompetencjami pracownika. Bycie kompetentnym oznacza określony, obserwowalny (lub mierzalny) zestaw zachowań, będący efektem posiadanej wiedzy, umiejętności i postaw (zastąpionych obecnie kategorią kompetencje społeczne), które pozwalają z dużym prawdopodobieństwem przewidzieć zachowanie jednostki w sytuacjach zawodowych i życiowych. Możemy zatem postawić tezę, że kompetencje są pochodną kwalifikacji potwierdzonych przez uprawnioną do tego instytucję, ponieważ zachowania kompetencyjne opierają się na fundamencie składników kwalifikacji, jakimi są efekty uczenia się: wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne.

Godna podkreślenia wydaje się również sugestia praktyków, aby kwalifikacje wzmacnić o ich rzeczowy wymiar prakseologiczny, wyrażony kompetencjami w wykonywaniu zadań zawodowych, posługiwaniem się wyuczonymi sprawnościami i umiejętnościami oraz zgromadzonym doświadczeniem zawodowym (Kwiatkowski, Symela 2001).

Nie wnikając w dalsze dywagacje, czym są kompetencje, spróbujmy określić powody, dla których są one użyteczne. Powodów tych jest wiele, ale chyba najistotniejsze są te, które odnoszą się do stwierdzenia, że dzięki kompetencjom można odróżnić:

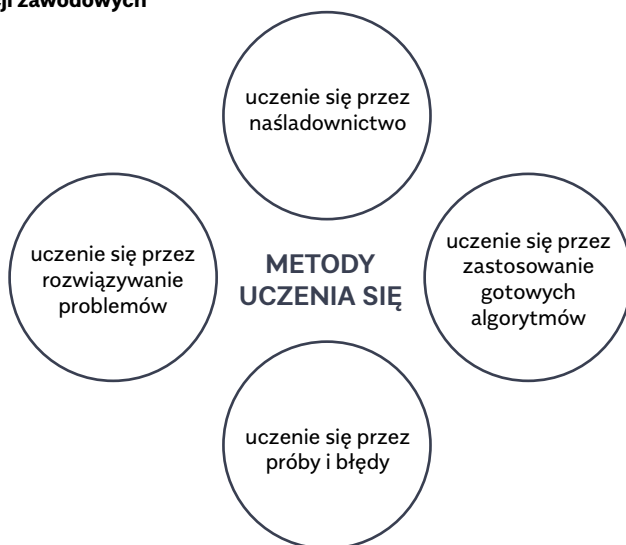
- właściwie wykonaną pracę od bylejakości,
- fachowców od niefachowców,
- osoby wykwalifikowane od niewykwalifikowanych czy niepokwalifikowanych,
- profesjonalistów od nieprofesjonalistów czy dyletantów,
- zawodowców (mistrzów) od amatorów,
- innowatorów i twórców od rutyniarzy,

innymi słowy – odróżnić osoby kompetentne od niekompetentnych (Symela 2015).

Praktyka pokazuje, że chociaż staramy się być profesjonalistami, mistrzami czy zawodowcami w tym, co robimy, nigdy nie możemy być pewni, że jest to szczyt naszych możliwości. Każdy z nas może jednakże pokazać, zakomunikować światu – przez swoje czyny, zachowania, postawy, dorobek, czyli wszystko to, co możemy położyć na szali naszych dokonań – że posiadamy pewien zbiór cech świadczący o tym profesjonalizmie czy mistrzostwie. Rzecz w tym, że wykonując jakiś zawód, każdy z nas może jedynie dążyć, przez różne formy uczenia się (ilustracja 2) do profesjonalizmu czy mistrzostwa, nie znając jego kresu – górnej granicy. Jak pokazuje życie, zawsze może znaleźć się ktoś, i na ogół się znajduje, kto pewne rzeczy, zadania, czynności, obowiązki, funkcje, zrealizuje od nas lepiej, szybciej, dokładniej, czyli z większym profesjonalizmem albo bardziej kompetentnie. Na ogół tego typu kwestie rozstrzyga klient – odbiorca naszych usług lub konsument naszego wytworu pracy – który jest usatysfakcjonowany lub niezadowolony.

Mówiąc zatem o kompetencjach właściwych dla danego zawodu, powinniśmy zawsze patrzeć na nie jak na otwartą na zmiany, łączną listę cech (podejście holistyczne) zwartych w triadzie: **wiedza – umiejętności – kompetencje społeczne**,

Ilustracja 2. Grupy metod uczenia się wykorzystywane w doskonaleniu kompetencji zawodowych



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Okoń 2004, s. 299.

które wskazują nam drogę do profesjonalizmu, czyli mistrzostwa w zawodzie, i ujawniają się w konkretnych sytuacjach zawodowych czy życiowych. Są to jednocześnie pewne wskaźniki w dążeniu do doskonałości na etapie rozwoju kariery zawodowej, które osiągamy w toku uczenia się przez całe życie.

Co zatem zrobić, aby zbliżyć się, choćby w podstawowym zakresie, do tej doskonałości? Doświadczenia międzynarodowe i polskie pokazują, że jest wiele dróg prowadzących ku doskonałości w zawodzie, który wykonujemy. Są również liczne przykłady usług edukacyjnych realizowanych na najwyższym poziomie jakości. Wszystko sprowadza się do określenia uznanych w danym środowisku standardów (państwowych, branżowych/sektorowych, instytucjonalnych, zwyczajowych i innych), czyli pewnych norm (kryteriów) stanowiących punkt odniesienia w budowaniu oferty edukacyjnej. Jednocześnie mogą one również służyć do walidacji (oceny) wewnętrznej i zewnętrznej efektów uczenia się przy ubieganiu się o daną kwalifikację: pełną, częściową, rynkową lub uregulowaną⁵. W wielu krajach wyznacznikiem takich kryteriów są m.in. standardy (edukacyjne, kwalifikacyjne, zawodowe), których odpowiednikiem w polskich uwarunkowaniach są obecnie:

⁵ Są to pojęcia zdefiniowane w przywoływanej już ustawie o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, która weszła w życie w styczniu 2016 r. Por. również: kwalifikacje.gov.pl.

- standardy opisów kwalifikacji wprowadzanych do Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji (ZRK)⁶,
- standardy kompetencji zawodowych, opisujące zawody występujące na rynku pracy zgodnie z klasyfikacją zawodów i specjalności⁷.

Reasumując, warto pamiętać, że kompetencje zawodowe nie są stałe, dane raz na zawsze. Muszą one podlegać ciągłej aktualizacji przez zdobywanie m.in. doświadczenia w pracy, samodzielnego uczenia się oraz innych form edukacji formalnej i pozaformalnej.

Wartościowym narzędziem potwierdzania kompetencji nabytych w różnych okolicznościach, które szybko zyskuje uznanie i zwolenników, może być koncepcja otwartego przyznawania i prezentowania w Internecie „identyfikatorów kompetencji”, rozwijanych w projekcie Erasmus+ „Open Badge Network”.

Innowacyjne stanowiska technodydaktyczne do nauczania umiejętności programowania

Rozwijane przez Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu stanowiska technodydaktyczne i laboratoryjne, zademonstrowane podczas sesji tematycznej wspomnianej konferencji przez Mariusza Siczka i Jordana Mężyka, są innowacyjnymi narzędziami nauczania i uczenia się (kształtowania umiejętności praktycznych), opartymi na dydaktyce cyfrowej (ilustracja 3).

Dlaczego rozwijamy stanowiska technodydaktyczne?

Up praktycznienie szkolnictwa zawodowego w Polsce i wzrost zapotrzebowania na wykwalifikowanych pracowników innowacyjnej gospodarki implikuje rozwój nowoczesnych metod nauczania i uczenia się. Przykładem takich metod są stanowiska technodydaktyczne do nauki programowania sterowników PLC (*programming logic controller*) i pulpity operatora HMI (*human machine interface*).

Czym jest stanowisko technodydaktyczne?

Koncepcja stanowiska technodydaktycznego jest odwzorowaniem dowolnego modelu fizycznego występującego w przedsiębiorstwach. Model fizyczny stanowiska jest wyposażony w sensory i akulatory połączone przez układ separacji galwanicznej ze sterownikiem użytkownika i sterownikiem zabezpieczeń. Układ zaworów, siłowników i czujników umożliwia sterowanie procesem technologicznym. Stanowisko pracuje w obiegu zamkniętym i umożliwia wygenerowanie stanów niebezpiecznych dla obiektu fizycznego przez użytkownika stanowiska. Dzięki temu osoba szkolona może samodzielnie wykonywać zadania metodą prób i błędów, bez obawy, że stanowisko treningowe zostanie uszkodzone. Urządzenie umożliwia zdalny

6 Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji – por. rejestr.kwalifikacje.gov.pl.

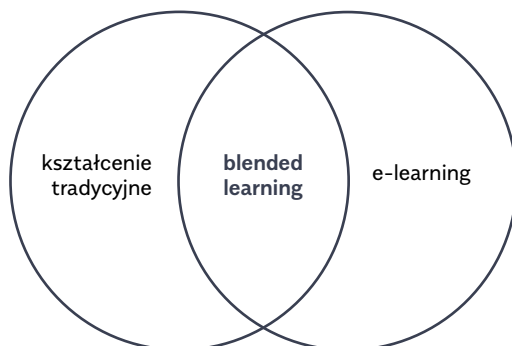
7 Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 7 sierpnia 2014 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (Dz.U. z 2014 r., poz. 1145). Por. także wortal Publicznych Służb Zatrudnienia: psz.praca.gov.pl.

dostęp przez serwer pomiarowy, pulpit operatora HMI i kamery CCD skierowane na elementy stanowiska.

Kto może korzystać ze stanowisk technodydaktycznych?

Stanowiska technodydaktyczne mają zastosowanie głównie w obszarach kształcenia i szkolenia zawodowego: automatyka, programowanie PLC, mechatronika w uczelniach technicznych, szkołach zawodowych, centrach kształcenia zawodowego i ustawicznego, centrach kształcenia praktycznego, centrach kompetencji i ośrodkach szkoleń zawodowych. Stanowią one także dobrą bazę treningową dla inżynierów i techników utrzymania ruchu w przedsiębiorstwach, mogą być również metodą weryfikacji wiedzy i umiejętności kandydata aplikującego na wybrane stanowisko w firmie lub sposobem na adaptację

Ilustracja 3. Model uczenia się z wykorzystaniem stanowisk technodydaktycznych



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Okoń 2004, s. 299.

zawodową kandydata do zatrudnienia albo skuteczną metodą upowszechniania nowych rozwiązań z zakresu sterowania procesami przemysłowymi na konferencjach czy targach.

Jakie formy organizacyjne nauczania i uczenia się zapewniają stanowiska technodydaktyczne?

Konstrukcja stanowiska technodydaktycznego umożliwi prowadzenie zajęć w formie:

- stacjonarnej (zajęcia w laboratorium z nauczycielem, który nadzoruje wykonywanie ćwiczeń i zadań przez uczniów),
- e-learningowej (zajęcia w formule zdalnej, w ramach której użytkownik samodzielnie wykonuje ćwiczenia i zadania metodą prób i błędów),
- mieszanej (*blended learning*).

Czym jest laboratoryjne stanowisko technodydaktyczne w obszarze technologii optomechatronicznych?

Jest to specyficzna odmiana stanowiska technodydaktycznego przeznaczonego do modelowania innowacyjnych systemów optycznej inspekcji. W ramach stanowiska są realizowane zadania monitorowania procesów produkcyjnych i kontroli oraz jakości wyrobów, w których wykorzystuje się zaawansowane metody obrazowania, specjalizowane algorytmy przetwarzania i analizy obrazów oraz mechatroniczne układy do manipulacji i pozycjonowania kontrolowanych obiektów w strefie inspekcji. Główne zastosowania stanowiska obejmują realizację prac badawczych ukierunkowanych na projektowanie systemów optycznej inspekcji przeznaczonych do zastosowań w przemyśle, a także prowadzenie działalności dydaktycznej i szkoleniowej dla nauczycieli, studentów kierunków technicznych



uczniów średnich szkół zawodowych i kadry technicznej przedsiębiorstw przemysłowych.

Stanowisko technodydaktyczne (na fotografii) umożliwia konfigurowanie struktur systemów optycznej inspekcji, wykorzystując różne kamery, obiektywy i oświetlacze oraz układy mechatroniczne wchodzące w skład wyposażenia

stanowiska. Stanowisko jest przystosowane do komunikacji sieciowej na potrzeby e-learningu. Dzięki wyposażeniu go w układy mechatroniczne (wieloosiowy robot przystosowany do współpracy z człowiekiem, napędy liniowe) jest możliwe modelowanie i przeprowadzanie symulacji procesów inspekcji wizyjnej w warunkach stacjonarnych i niestacjonarnych, które występują w przemyśle.

W ramach sesji tematycznej wspomnianej konferencji przedstawiono przykładowe zadanie realizowane na stanowisku – kontrolę kompletności montażu łożysk z podawaniem detalu do inspekcji za pomocą manipulatora przemysłowego oraz z podziałem wyrobów na grupy. Ponadto zaprezentowano sposób programowania zarówno systemu wizyjnego, jak i manipulatora przemysłowego, a także konstrukcję stanowiska⁸.

Europejski i polski wymiary integracji systemów kształcenia i szkolenia zawodowego z potrzebami rynku pracy

Poszukiwanie bardziej skutecznych rozwiązań w zakresie integracji systemów kształcenia i szkolenia zawodowego z potrzebami rynku pracy jest jednym z kluczowych celów stawianych obecnie państwom członkowskim Unii

8 Więcej informacji: www.itee.radom.pl/index.php/pl/mechatronika.

Europejskiej. Przedstawiona przez Komisję Europejską nowa wizja edukacji (Komunikat Komisji... 2012) i opublikowany komunikat w sprawie bezrobocia osób młodych (Komunikat Komisji... 2013) inicjują nowe kierunki pobudzania wzrostu gospodarczego. Chodzi o to, aby państwa członkowskie Unii Europejskiej poszukiwały takich rozwiązań, które będą zapewniać właściwe umiejętności służące zwiększeniu szans na zatrudnienie młodzieży i osób dorosłych. Za priorytet uznano wzmocnienie współpracy sfery usług edukacyjnych z przedsiębiorcami i pracodawcami, żeby doświadczenie związane z procesem uczenia się było trwale powiązane z realnym środowiskiem pracy. Prowadzone na poziomie europejskim badania pokazują, że doświadczenie zawodowe jest wysoko cenionym zasobem przez pracodawców, a jego brak stanowi z reguły główną przeszkodę w podejmowaniu zatrudnienia (*Światowe tendencje...* 2013). W przytoczonych wyżej dokumentach wzywa się państwa członkowskie m.in. do propagowania uczenia się przez praktykę, w tym wysokiej jakości staży, przyuczenia do zawodu i dwutorowych (dualnych) systemów kształcenia, aby ułatwić przejście od nauki do pracy.

W zamówionym przez Parlament Europejski studium *Dualny system kształcenia: rozwiązanie na trudne czasy* (Chatzichristou i in. 2014) przeprowadzono analizę mocnych i słabych stron dualnego systemu kształcenia (przyuczania do zawodu), a także zmian w polityce w ujęciu specyfiki edukacyjnej, społecznej i gospodarczej we wszystkich państwach członkowskich. Przedstawiono także przykłady dobrych praktyk, które mogą być interesujące dla krajów chcących rozwinąć swoją ofertę kształcenia i szkolenia zawodowego. Ponadto z analiz wynika, że pojęcie **dualny system kształcenia** jest powszechnie stosowane jako termin zbiorczy, odnoszący się do faktu, że nauczanie i uczenie się w ramach kształcenia i szkolenia zawodowego charakteryzuje się dwoistością pod względem:

- dwoistości miejsc uczenia się (szkoły i organizatorzy kształcenia i szkolenia zawodowego oraz przedsiębiorstwa prowadzące szkolenie zawodowe), które są współodpowiedzialne w ramach kształcenia/szkolenia teoretycznego oraz praktycznego,
- dwoistości podmiotów (podmioty publiczne i prywatne), które wspólnie odpowiadają za politykę i praktykę w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego.

Należy podkreślić, że dwoistość miejsc uczenia się stanowi podstawę definicji dualnego systemu kształcenia stosowanych w piśmiennictwie europejskim i międzynarodowym.

W słowniku terminologicznym UNESCO (*Słownik UNESCO...* 1984) dualny system kształcenia nazywany jest dualnym, ponieważ w jego ramach proces przyuczania do danego zawodu w przedsiębiorstwie i kształcenie zawodowe w szkole są łączone w jeden kurs. W przedsiębiorstwie uczeń otrzymuje szkolenie praktyczne, które w szkole zawodowej jest uzupełniane o wiedzę teoretyczną.

Z kolei według internetowego słownika CEDEFOP (Słownik CEDEFOP... 2016) dualny system kształcenia odnosi się do kształcenia lub szkolenia, które łączy okresy nauki w instytucji oświatowej lub ośrodku szkoleniowym oraz w miejscu pracy. CEDEFOP opisuje również dualny system kształcenia jako szkolenie w formach naprzemiennych, podkreślając, że termin **dualny system kształcenia** może być stosowany wymiennie z terminami **szkolenie w formach naprzemiennych**, **przyuczenie do zawodu** lub **uczenie się przez praktykę w miejscu pracy**. Między tymi terminami istnieją jednak niewielkie, choć istotne różnice w odniesieniu do wspomnianych wyżej dwóch aspektów.

Dualny system kształcenia i podobne terminy – z uwagi na ich potencjał pedagogiczny i gospodarczy – są obecnie w centrum zainteresowania zarówno decydentów, jak i szkół oraz placówek kształcenia i szkolenia zawodowego. Wynika to z trudnej sytuacji młodych osób na rynku pracy, co wymaga rozwiązań, które będą wspierać przejście z etapu nauki zawodu do zatrudnienia. Dlatego duże nadzieje wiąże się z rozwojem systemu kształcenia dualnego, a ogólniej rzecz ujmując – z uczeniem się przez praktykę w miejscu pracy.

Chociaż we wszystkich państwach członkowskich istnieją programy obejmujące uczenie się przez praktykę w miejscu pracy, to jednak ich skala, popularność i efekty są bardzo zróżnicowane. Nie ma jednego modelu przyuczania do zawodu, a w większości państw członkowskich system ten nie jest główną ścieżką kształcenia i szkolenia zawodowego.

Kształcenie dualne jako w pełni rozwinięty system nauki zawodu jest sprawdzonym systemem uczenia się zawodu m.in. w Austrii, Danii, Niemczech i Szwajcarii. Niski wskaźnik bezrobocia młodzieży w tych krajach często przypisuje się skuteczności tego systemu, w ramach którego ogromnej liczbie młodych osób zapewnia się z powodzeniem wysokiej jakości kształcenie i szkolenie, prowadzące do uzyskania uznawanych kwalifikacji wymaganych przez pracodawców (*Światowe tendencje...* 2013).

Model kształcenia zawodowego w systemie dualnym (choć tak oficjalnie nie jest nazywany), ale rozumiany jako połączenie kształcenia zawodowego teoretycznego (realizowanego w szkole) i kształcenia zawodowego praktycznego (realizowanego u pracodawcy) funkcjonuje w Polsce od dawna. Jest to **przygotowanie zawodowe młodocianych pracowników**, w ramach którego uczeń podpisuje umowę z pracodawcą (zgodnie z kodeksem pracy), u którego odbywa kształcenie praktyczne (Rozporządzenie... 1996). Z kolei kształcenie zawodowe teoretyczne i kształcenie ogólne realizowane jest w zasadniczej szkole zawodowej. Obecnie młodociani pracownicy stanowią ok. 60 proc. uczniów zasadniczych szkół zawodowych (*Kształcenie dualne...* 2015). Warto także zauważyć, że taka forma kształcenia młodocianych pracowników jest powszechnie praktykowana przez firmy rzemieślnicze.

Pojęcie dualny system kształcenia oficjalnie pojawiło się w Polsce w 2015 r. w nowelizacji rozporządzenia w sprawie praktycznej nauki zawodu (Rozporządzenie... 2015). Zgodnie z tym aktem prawnym dyrektor szkoły zawiera z pracodawcą umowę na praktyczną naukę zawodu, a uczeń odbywa praktyczną naukę zawodu u pracodawcy w wymiarze i w terminach ustalonych między szkołą i pracodawcą.

Przykładem dobrej praktyki w tym zakresie są dwa pierwsze oddziały kształcenia dualnego, które ruszyły wraz z rozpoczęciem nowego roku szkolnego 2016/2017 w Radomiu w Zespole Szkół Technicznych i Zespole Szkół Zawodowych im. mjr. H. Dobrzańskiego Hubala. Młodzież kształcąca się w zawodzie operator obrabiarek skrawających odbywa praktyki nie w szkolnych warsztatach, lecz w dwunastu firmach branży metalowej.

Podsumowanie

Możemy postawić tezę, że obecnie kwalifikacje są efektem działań edukacyjnych, kompetencje zaś są nieodzownym składnikiem efekownego funkcjonowania w środowisku pracy. Te dwa światy muszą koegzystować w symbiozie, jeśli chcemy stawiać na rozwój technologiczny i gospodarczy Polski. Współczesny i przyszły pracodawca potrzebuje i będzie potrzebował kompetentnych pracowników.

Twardą walutą na rynku pracy są właśnie kompetencje zawodowe, postrzegane jako zdolność wykonywania określonych zadań zawodowych w środowisku pracy z wykorzystaniem posiadanej wiedzy oraz umiejętności i kompetencji społecznych uzyskanych w edukacji formalnej, pozaformalnej i w nieformalnym uczeniu się. Bez odpowiednich kwalifikacji i kompetencji trudno znaleźć ciekawą i dobrze płatną pracę. W związku z tym bez wątpienia warto je zdobyć oraz stale rozwijać, między innymi z wykorzystaniem innowacyjnych stanowisk technodydaktycznych do nauki programowania oraz rezultatów projektów zaprezentowanych na sesji tematycznej „Innowacyjne rozwiązania wspomagające rozwój oraz uznawanie kompetencji zawodowych”.

Wysokiej jakości kształcenie i szkolenie zawodowe, uwzględniające potrzeby rynku pracy, stanowi obecnie jeden z priorytetów polityki Unii Europejskiej i polskiego rządu. Dlatego edukacja zawodowa zorientowana na kształcenie praktyczne w przedsiębiorstwach postrzegana jest jako wyjątkowo korzystny sposób nauki zawodu. Dzięki nim osoby młode i dorośli mogą nabywać oczekiwane przez pracodawców umiejętności związane z danym zawodem oraz kompetencje społeczne, co umożliwia im płynne przechodzenie od etapu edukacji szkolnej do etapu pracy zawodowej. Praktyka pokazuje, że najlepszym sposobem zdobywania kompetencji społecznych (takich jak komunikacja z klientem, praca zespołowa, przestrzeganie zasad kultury i etyki czy przestrzeganie tajemnicy zawodowej) jest ich poznawanie właśnie w środowisku pracy.

Kształcenie w systemie dualnym wzmacnia również współpracę między administracją oświatową, partnerami społecznymi, pracodawcami oraz instytucjami

kształcenia i szkolenia zawodowego. Dlatego nie jest zaskakujące, że renesans kształcenia dualnego stał się tendencją ogólnosiwiatową.

Bibliografia

Komisja Europejska (2012), Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komunikatu Regionów *Nowe podejście do edukacji: Inwestowanie w umiejętności na rzecz lepszych efektów społeczno-dozorczych*, COM(2012) 669 final, Strasburg.

Komisja Europejska (2013), Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komunikatu Regionów *Pracując wspólnie na rzecz młodych Europejczyków – Wezwanie do działania w sprawie bezrobocia osób młodych*, (COM(2013) 447), Bruksela.

S.M. Kwiatkowski, K. Symela (2001), *Standardy kwalifikacji zawodowych. Teoria. Metodologia. Projekty*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

S. Chatzichristou, D. Ulicna, I. Murphy, A. Curth (2014), *Dualny system kształcenia: rozwiązanie na trudne czasy*, ICF International.

Słownik UNESCO (1984), *Terminología de la enseñanza técnica y profesional*, UNESCO, Section of Technical and Vocational Education.

Słownik CEDEFOP (2016), *Terminologia z zakresu europejskiej polityki w dziedzinie kształcenia i szkolenia* – <http://www.eqavet.eu/qa/gns/glossary/a/alternance-training.aspx> [dostęp: 15.01.2017 r.].

K. Symela (2015), *Komu potrzebne są standardy kompetencji zawodowych? W poszukiwaniu profesjonalizmu*, „Zawody Jutra”, nr 1.

K. Symela (2016), *Rozwój dualnego systemu kształcenia w polskiej przestrzeni szkolnictwa zawodowego i rynku praw*, „Polityka Społeczna”, nr 9.

Światowe tendencje w zatrudnieniu ludzi młodych w 2013 r. Zagrożone pokolenie (2013), Międzynarodowa Organizacja Pracy, Genewa.

KRZYSZTOF FRANCISZEK SYMELA

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki i magister inżynier mechanik. Działalność naukową prowadzi w Instytucie Technologii Eksploatacji – Państwowym Instytucie Badawczym, gdzie pełni funkcję kierownika Ośrodka Badań i Rozwoju Edukacji Zawodowej. Specjalizuje się w rozwijaniu podstaw metodologicznych pedagogiki pracy, w naukowo-metodycznym wspomaganiu kształcenia i szkolenia zawodowego, a także w projektowaniu, wdrażaniu i ewaluacji programów nauczania. Prowadzi badania zawodoznawcze oraz diagnostyczne i prognostyczne nowych umiejętności i kompetencji w obszarze zaawansowanych technologii przemysłowych i kwalifikacji rynkowych. Jest autorem i współautorem ponad 300 publikacji krajowych i zagranicznych, współtwórcą metodologii opracowywania krajowych standardów kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców. Uczestniczył w przygotowaniu i koordynacji projektów międzynarodowych, między innymi w ramach programów: PHARE, TESSA, SPRED, SMART, TERM, Leonardo da Vinci, COST, LLL i obecnie Erasmus+. Pełnił funkcje eksperckie dla służb państwowych: Ministerstwa Edukacji Narodowej, Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, Ministerstwa Gospodarki, Ministerstwa Infrastruktury i Budownictwa, Komendy Głównej Ochotniczych Hufców Pracy, a także instytucji międzynarodowych: Międzynarodowej Organizacji Pracy, Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju, Europejskiego Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego. Jest założycielem i przewodniczącym Polskiej Sieci Kształcenia Modułowego (od 2002 r.), będąc jednocześnie ekspertem i trenerem kształcenia modułowego. W latach 2008–2009 był dyrektorem Departamentu Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego w Ministerstwie Edukacji Narodowej. Jest członkiem Uczelnianej Rady do spraw Jakości Kształcenia Uniwersytetu Łódzkiego oraz Rady Redakcyjnej czasopisma „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” („Polish Journal of Continuing Education”).

Nowa generacja standardów kompetencji zawodowych – z doświadczeń projektu Erasmus+

Jolanta Religa

Standardy kompetencji zawodowych – rozumiane jako norma opisująca wymagania ze strony pracodawców – stanowią dziś jeden z ważniejszych mostów łączących rynek pracy ze światem edukacji. Niniejsze opracowanie poświęcono założeniom i dotychczasowym rezultatom projektu „Communicating Professional Competence” (www.comprocom.eu), realizowanego w latach 2015–2017 w ramach programu Erasmus+. Prace grupy ekspertów z sześciu krajów europejskich (Polska, Wielka Brytania, Grecja, Niemcy, Irlandia, Austria) dotyczą standaryzacji kompetencji zawodowych, szczególnie poprawy metody opisywania kompetencji zawodowych gwarantującej większą elastyczność, uniwersalność i odporność standardów na dezaktualizację treści.

W opracowaniu przedstawiono założenia metodyki tworzenia opisów (standardów) kompetencji zawodowych rozwijanej w ramach projektu „Communicating Professional Competence”, opartej na dotychczasowych doświadczeniach i obecnych tendencjach standaryzacji kompetencji zawodowych w krajach partnerskich. Dokonano prezentacji projektu standardu kompetencji zawodowych dla eksperymentalnie wybranego obszaru – zarządzanie innowacjami przygotowanego zgodnie z powyższą metodyką.

Uzasadnienie podjętych prac

Idea kompetencji jest szeroko stosowana w Europie, w odniesieniu zarówno do konkretnych zawodów, jak i do strategicznych inicjatyw krajowych i unijnych w obszarze kształcenia i szkolenia zawodowego, w tym europejskich i krajowych ram kwalifikacji. Zgodnie ze stanowiskiem Komitetu Sterującego Polskiej Ramy Kwalifikacji kompetencje to zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych nabytych w procesie uczenia się (IBE 2014, s. 57). Z kolei słownik pojęć towarzyszący krajowym standardom kompetencji zawodowych definiuje kompetencje zawodowe jako wszystko to, co pracownik wie, rozumie i potrafi wykonać, odpowiednio do sytuacji w miejscu pracy (Bednarczyk i in. 2014, s. 146). Te pozornie proste definicje pozostawiają sporo miejsca na dyskusję, jak bowiem zdefiniować „coś”, co jest do zrobienia, i co oznacza „odpowiednio do sytuacji”?

Badania opisów kompetencji w krajach europejskich (funkcjonujących w różnej formie i pod różnymi nazwami: standardy, profile, ramy kompetencji) wskazują, że istnieją różne podejścia w metodologii ich tworzenia i praktycznego wykorzystania (CEDEFOP 2009). Dotychczasowe doświadczenia międzynarodowe pozwoliły zgromadzić głosy krytyki względem obecnie funkcjonujących rozwiązań w formułowaniu opisów kompetencji. Dotyczą one między innymi stosowania metod dedukcyjnych zamiast rzeczywistych badań wymagań kompetencyjnych w realnym środowisku pracy, płytkości prezentowanych analiz, zbyt rozbudowanej, nieczytelnej dla użytkowników struktury, za dużej szczegółowości. Skłania to do poszukiwania i testowania nowych modeli.

Taki również cel przyświeca partnerstwu projektu „Communicating Professional Competence”, które skupia się na poprawie sposobu opisywania i prezentowania kompetencji zawodowych wyższego poziomu złożoności (poziomy szósty i siódmy Europejskiej Ramy Kwalifikacji). Jak donoszą źródła literaturowe, dominujące obecnie podejścia oparte na analizie rezultatów pracy (*outcome-based*) zwykle nie są satysfakcjonujące i nie pozwalają na pełną charakterystykę zawodów, dla których szczególne znaczenie mają takie elementy jak: etyka, ustawiczny rozwój zawodowy, komunikacja, relacje z innymi ludźmi.

Standaryzacja kwalifikacji i kompetencji zawodowych – doświadczenia polskie

Pierwszym krokiem w kierunku wypracowania doskonalszej metodyki tworzenia opisów kompetencji było podjęcie analizy systemów i modeli kompetencji funkcjonujących obecnie w każdym z krajów partnerskich (raporty krajowe). Syntezę i analizę porównawczą modeli pojęciowych i metodologii opracowania opisów kompetencji, procedur i zasad funkcjonowania organów odpowiedzialnych za proces standaryzacji w sześciu krajach oraz stopnia zaangażowania interesariuszy rynku pracy i zastosowania opisów kompetencji zawarto w raporcie zbiorczym¹.

Warto w tym miejscu pokrótce przypomnieć blisko dwudziestoletnie doświadczenia Polski w obszarze standaryzacji kompetencji zawodowych. Dotychczas nie były to inicjatywy oddolne (w przeciwieństwie np. do sytuacji w Wielkiej Brytanii), ale projekty współfinansowane z konkretnych programów (PHARE, Sektorowy Program Operacyjny Rozwoju Zasobów Ludzkich), realizowane pod nadzorem i na zlecenie Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej. Ostatnia modyfikacja metodologii i opracowanie najnowszej generacji standardów nastąpiła w ramach projektu „Rozwijanie zbioru krajowych standardów kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców” (2012–2013). Udoskonalono wówczas metodologię określania standardów kompetencji zawodowych (między

1 Por. bit.ly/2rbmCl7 [dostęp: 30.11.2016].

innymi zgodnie z zaleceniami Parlamentu Europejskiego²), utrzymując jednocześnie kluczową rolę pracodawców, organizacji branżowych i stowarzyszeń zawodowych jako źródła informacji o wymaganych kompetencjach zawodowych. Zaproponowano znacznie uproszczoną strukturę standardu, tak aby była przyjazna dla różnych grup użytkowników, głównie pracodawców.

Proces standaryzacji kompetencji zawodowych w Polsce nie jest zaawansowany. Do tej pory standardy opracowano dla 553 zawodów, co stanowi około 20 proc. wszystkich 2443 zawodów ujętych w Klasyfikacji Zawodów i Specjalności na Potrzeby Rynku Pracy. Zaledwie 300 standardów przygotowano zgodnie z nową, zmodyfikowaną metodologią, dostosowaną do wymogów Europejskiej Ramy Kwalifikacji, blisko połowa z nich dotyczy poziomu szóstego lub siódmego tej ramy.

Odnosząc się do koncepcji i modeli kompetencji znanych i stosowanych w Europie (Religa, Lester 2016), polskie podejście wykorzystuje koncepcję zorientowaną zawodowo (koncentrującą się na tym, co dana osoba jest w stanie skutecznie wykonać, pracując w zawodzie) i cechuje się hybrydowym podejściem zewnętrжно-wewnętrznym. Standardy określają bowiem, co dana osoba jest w stanie zrobić w praktyce (podejście zewnętrzne oparte na analizie zadań zawodowych), ale z drugiej strony kompetencje są opisywane w kategoriach umiejętności, wiedzy, kompetencji osobistych i społecznych (co charakteryzuje podejście wewnętrzne). Metodologia opracowania standardów kompetencji zawodowych w Polsce łączy metodę opartą na badaniach (analiza zadań) i metodę ekspercką (delficka).

W obecnym stanie prawnym standardy kompetencji zawodowych nie są dokumentem obligatoryjnym. Funkcjonują na zasadzie dokumentu rekomendowanego przez Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej do wykorzystania przez zainteresowanych, szczególnie przez jednostki publicznych służb zatrudnienia, ministerstwa i urzędy centralne, instytucje odpowiadające za „zawody regulowane prawnie” i egzaminy potwierdzające kwalifikacje, stowarzyszenia zawodowe oraz organizacje pracodawców i związków zawodowych, szkoły i publiczne placówki kształcenia ustawicznego, niepubliczne instytucje szkolące, niepubliczne agencje zatrudnienia (Symela 2014).

Dzięki zmodyfikowanej w 2012 r. metodologii nowa generacja standardów kompetencji zawodowych wpisała się w szersze działania strategiczne realizowane na rzecz budowy Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji. Zgodnie z jego podstawowym założeniem kwalifikacje nadawane w systemie edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej (uczenie się nieformalne) będą równoważne.

Dotąd nie przeprowadzono całościowych badań dotyczących skuteczności stosowania standardów kompetencji zawodowych w Polsce. Znawcy zagadnienia spotykają się jednak z głosami krytyki ze strony użytkowników standardów. Dotyczą one między innymi zbytnej szczegółowości zapisów zadań zawodowych, wiedzy

2 Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC).

i umiejętności (co niesie zagrożenie szybkiej dezaktualizacji treści standardu), zbyt trudnego, niezrozumiałego dla pracodawców języka, w jakim przygotowywane są treści standardów, oraz zbyt zawiłej struktury całego dokumentu.

Co proponuje projekt „Communicating Professional Competence”?

W ramach programu Erasmus+ zespół Ośrodka Badań i Rozwoju Edukacji Zawodowej (Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu) podjął współpracę zmierzającą do opracowania i pilotażowego testowania nowego podejścia do procesu tworzenia opisów kompetencji zawodowych, które zapewni ich lepsze dopasowanie do realiów funkcjonowania zawodów w praktyce. Mając na względzie wspomniane wyżej głosy krytyki dotyczące modelu polskich standardów kompetencji zawodowych, przykłady najlepszych nowatorskich podejść testowanych przede wszystkim w Wielkiej Brytanii (Lester 2015) oraz doświadczenie własne i rezultaty badań przeprowadzonych w pierwszym etapie projektu „Communicating Professional Competence”, do prac nad metodologią opisu standardów kompetencji przyjęto stosowanie następujących założeń dotyczących definiowania i opisywania kompetencji zawodowych:

- perspektywy zawodowej, oznaczającej skoncentrowanie się na tym, co dana osoba jest w stanie skutecznie wykonać, pracując w zawodzie (zamiast edukacyjnej definiującej, co dana osoba potrafi zrobić po zakończeniu określonego procesu edukacyjnego),
- zewnętrznego sposobu postrzegania kompetencji, opisujących kompetentne działania w szerokim wymiarze warunków wykonywania pracy (a nie zestaw wiedzy, umiejętności lub innych atrybutów osoby),
- koncepcji odśrodkowej, oznaczającej skupienie się na najważniejszych – kluczowych elementach (zasadach, standardach, normach) warunkujących skuteczne funkcjonowanie w zawodzie lub obszarze zawodowym (zamiast prób określenia szczegółowych zadań i procesów, mających zastosowanie dla konkretnych ról i stanowisk pracy).

Wypracowane w ramach projektu założenia metodologiczne zostały wykorzystane przez instytucje partnerskie do opracowania przykładowych standardów kompetencji dla konkretnych, wybranych przez nie obszarów działalności zawodowej. W wypadku Polski jest to zarządzanie innowacjami, które stanowi jeden z głównych kierunków aktywności badawczej i wdrożeniowej Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego w Radomiu. Pozostałe instytucje partnerskie wybrały następujące obszary działalności zawodowej: szkolenia i rozwój (Irlandia), zarządzanie przedsiębiorstwem (Austria), inżynieria chemiczna (Niemcy), przedsiębiorczość społeczna (Grecja).

Wstępne wersje opisów kompetencji dla wybranych obszarów zawodowych poddano konsultacjom wśród przedstawicieli środowisk użytkowników, ekspertów zarówno branżowych, jak i metodologicznych. Na ich podstawie nastąpi weryfikacja

treści opisów, opracowanie wersji końcowej oraz pilotażowe zastosowanie w procesach samooceny kompetencji osób aktywnych zawodowo w danym obszarze.

Zarządzanie innowacjami jako obiekt eksperymentu

Zarządzanie innowacjami wymaga kompetencji interdyscyplinarnych, wiąże się z zadaniami o charakterze doradczym, które mają na celu wsparcie rozwoju innowacyjnych rozwiązań zarówno w przedsiębiorstwach, jak i w jednostkach badawczo-rozwojowych oraz wdrażanie wyników badań do praktyki gospodarczej.

Przyjmując wymienione wyżej założenia, zaproponowano następujący zestaw kluczowych umiejętności charakteryzujących obszar działalności zawodowej, jakim jest zarządzanie innowacjami (tabela 1).

Dla poszczególnych umiejętności kluczowych opracowano dodatkowe objaśnienia, których celem jest doprecyzowanie umiejętności potrzebnych

Tabela 1. Zarządzanie innowacjami – zestaw kluczowych umiejętności

Obszary działalności zawodowej (pierwszy stopień opisu)	Kluczowe umiejętności w danym obszarze (drugi stopień opisu)
1. Wykonywanie analiz dotyczących innowacji	W tym obszarze działalności musisz być w stanie: 1.1. analizować rynek pod kątem podaży i popytu na innowacje 1.2. oceniać innowacyjność rozwiązań 1.3. analizować innowacyjne rozwiązania pod względem ekonomicznym
2. Planowanie strategicznych działań proinnowacyjnych	W tym obszarze działalności musisz być w stanie: 2.1. zaplanować strategię zarządzania innowacją 2.2. zaplanować efektywne wykorzystanie zasobów instytucji w procesie zarządzania innowacją
3. Zarządzanie innowacjami	W tym obszarze działalności musisz być w stanie: 3.1. zarządzać procesem rozwoju i wdrażania innowacji 3.2. zarządzać procesem komercjalizacji innowacji 3.3. świadczyć usługi doradcze 3.4. kreować kulturę poszanowania i wsparcia dla innowacyjności
4. Ewaluacja procesów zarządzania innowacjami	W tym obszarze działalności musisz być w stanie: 4.1. ewaluować innowacyjny potencjał organizacji 4.2. ewaluować procesy rozwoju, komercjalizacji i (lub) wdrażania innowacji
5. Organizacja pracy własnej i ustawiczny rozwój	W tym obszarze działalności musisz być w stanie: 5.1. zarządzać pracą własną w sposób zapewniający osiągnięcie zamierzonych celów i przyjętych uzgodnień 5.2. planować i ustawicznie rozwijać własne kompetencje w zakresie koniecznym do efektywnego zarządzania innowacjami 5.3. wspierać rozwój zawodowy innych członków zespołu w celu zapewnienia realizacji przedsięwzięć proinnowacyjnych
6. Komunikacja interpersonalna i budowanie zespołu	W tym obszarze działalności musisz być w stanie: 6.1. budować zespół do spraw rozwoju, komercjalizacji i (lub) wdrażania innowacji 6.2. organizować pracę zespołu i zarządzać nią w sposób zapewniający osiągnięcie zamierzonych celów i przyjętych uzgodnień

Obszary działalności zawodowej (pierwszy stopień opisu)	Kluczowe umiejętności w danym obszarze (drugi stopień opisu)
7. Etyka zawodowa	W tym obszarze działalności musisz być w stanie: 7.1. działać w zgodzie z obowiązującym prawem 7.2. ponosić odpowiedzialność za podejmowane działania

Źródło: Opracowanie własne.

do właściwego wykonywania obowiązków zawodowych. Poniżej przytoczono przykładowe zestawy objaśnień dla wybranych umiejętności z obszaru pierwszego i siódmego (tabela 2).

Zgodnie z proponowaną w projekcie metodologią tworzenia opisów kompetencji zawodowych definiowanie zestawów wiedzy w tych opisach nie jest wymagane. W opinii ekspertów zawodoznawców wiedza stanowi nieodłączny element opisu praktyki zawodowej i jako wewnętrzny (składowy) aspekt opisu pracy nie musi być definiowana niezależnie. Przyjmuje się, że jest to celowe tylko w wyjątkowych wypadkach, kiedy aktywność zawodowa wymaga oparcia na określonych zasadach i obszarach wiedzy, krytycznych dla zagwarantowania efektywnego wykonywania zawodu. Może to być szczególnie istotne w sytuacjach, kiedy opisy kompetencji służą jako punkt odniesienia w procesach oceniania kompetencji zawodowych. Szczegółowo zagadnienie to zostanie wyjaśnione w poradniku metodycznym przygotowywanym w ramach projektu „Communicating Professional Competence”.

Tabela 2. Zarządzanie innowacjami – przykładowe zestawy objaśnień dla wybranych kluczowych umiejętności

Obszary działalności zawodowej (pierwszy stopień opisu)	Umiejętności kluczowe (drugi stopień opisu)	Dodatkowe objaśnienia (trzeci stopień opisu)
1. Wykonywanie analiz dotyczących innowacji	W tym obszarze działalności musisz być w stanie: 1.1. analizować rynek pod kątem podaży i popytu na innowacje	W tym: → analizować rozwiązania innowacyjne dostępne na rynku → analizować potencjalnych dostawców innowacji → stosować metody oceny potencjału komercyjnego nowego rozwiązania (np. Quicklook, In-Depth, eksperckie metody analizy faktów i inne) → analizować dane jakościowe i ilościowe w celu uzyskania informacji koniecznych w planowaniu strategicznych działań proinnowacyjnych
	1.2. oceniać innowacyjność rozwiązań	W tym: → stosować metody oceny innowacyjności nowego rozwiązania (np. metody porównawcze, eksperckie metody opisowe) → stosować metody oceny stopnia dojrzałości wdrożeniowej innowacyjnego rozwiązania (np. Technology Readiness Levels)

Obszary działalności zawodowej (pierwszy stopień opisu)	Umiejętności kluczowe (drugi stopień opisu)	Dodatkowe objaśnienia (trzeci stopień opisu)
7. Etyka zawodowa	W tym obszarze działalności musisz być w stanie: 7.1. działać w zgodzie z obowiązującym prawem	W tym: → stosować prawo własności intelektualnej w procesach zarządzania innowacjami → stosować zasady zachowania poufności określonego typu informacji (szczególnie danych osobowych oraz tajemnicy przedsiębiorstwa) → przestrzegać norm dotyczących wpływu działalności człowieka na różne elementy środowiska naturalnego
	7.2. ponosić odpowiedzialność za podejmowane działania	W tym: → wdrażać zadania menedżerskie w sposób zapewniający zgodność z misją, priorytetami i wartościami instytucji zatrudniającej → ponosić odpowiedzialność za działania własne i zespołu, zgodne z kompetencjami → stosować podejście odpowiedzialnych badań i innowacji (<i>responsible research and innovation, RRI</i>), ze szczególnym uwzględnieniem społecznej odpowiedzialności biznesu i ochrony środowiska

Źródło: Opracowanie własne.

Podsumowanie

Proponowana w projekcie koncepcja tworzenia opisów kompetencji zawodowych ma na celu zapewnienie ich lepszego dostosowania do rzeczywistych uwarunkowań rynku pracy. W porównaniu z obecnie stosowaną w Polsce metodyką tworzenia opisów kompetencji zawodowych zakłada się odejście od opisów bazujących na szczegółowej analizie zadań zawodowych, ról zawodowych czy rezultatów pracy na rzecz podkreślenia kluczowych umiejętności, mających zastosowanie najczęściej nie dla pojedynczych zawodów, lecz dla obszarów działalności zawodowej. Zamiast charakteryzowania zestawu wiedzy, umiejętności czy kompetencji społecznych opisy koncentrują się na tym, co dana osoba jest w stanie skutecznie wykonać, pracując zawodowo, z uwzględnieniem szerokiego ujęcia warunków wykonywania tej pracy (różne stanowiska, specjalizacje zawodowe).

Zaadaptowanie metodologii rozwijanej i testowanej w ramach projektu „Communicating Professional Competence” może oznaczać dla polskich standardów kompetencji zawodowych szansę na dłuższe zachowanie aktualności treści oraz maksymalne uproszczenie struktury i ograniczenie objętości.

Niezwykle cenne dla zespołu projektowego będą rezultaty konsultacji wstępnych wersji opisów kompetencji zawodowych z ekspertami branżowymi i metodycznymi oraz wyniki fazy pilotażowego zastosowania przygotowanych

opisów w procesach samooceny kompetencji osób aktywnych zawodowo w obszarze poddawanych analizie.

Wszystkich zainteresowanych problematyką i rezultatami projektu zachęcamy do sledzenia informacji na stronie www.comprocom.eu oraz do kontaktowania się z autorką.

Bibliografia

H. Bednarczyk, D. Koprowska, T. Kupidura, K. Symela, I. Woźniak (2014), *Opracowanie standardów kompetencji zawodowych*, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom.

CEDEFOP (2009), *The dynamics of qualifications: defining and renewing occupational and educational standards*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji (2014), Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

S. Lester (2015), *Competence standards and frameworks: some lessons from UK*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 3, s. 132–141.

B. Mansfield, H. Schmidt (2001), *Linking VET standards and employment requirements*, European Training Foundation, Turyn.

J. Religa, S. Lester (2016), *Nowe podejście w metodologii standaryzacji kompetencji zawodowych*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 3.

K. Symela (2014), *Wykorzystanie opisów standardów kompetencji zawodowych w polityce rynku pracy, edukacji zawodowej i zatrudnieniu*, [w:] E. Giermanowska, J. Kotzian (red.), *Zapotrzebowanie rynku pracy na współczesne i ginące zawody w perspektywie kształcenia młodzieży*, Komenda Główna Ochotniczych Hufców Pracy, Warszawa.

JOLANTA RELIGA

Adiunkt w Ośrodku Badań i Rozwoju Edukacji Zawodowej w Instytucie Technologii Eksploatacji – Państwowym Instytucie Badawczym w Radomiu. Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, specjalność zawodowa: jakość i innowacyjność edukacji zawodowej, polityka edukacyjna a rynek pracy, standaryzacja kompetencji zawodowych. Projektuje, realizuje, ewaluje prace badawcze oraz wdrożeniowe w wymienionych obszarach, w wymiarze zarówno krajowym, jak i międzynarodowym. Autorka licznych publikacji krajowych i międzynarodowych. W latach 2000–2016 koordynowała i realizowała około 20 europejskich projektów edukacyjnych (m.in. Leonardo da Vinci, Socrates, EQAL, Erasmus+). Redaktorka raportów dotyczących najważniejszych wyników badań Bilans Kapitału Ludzkiego z 2013 i 2014 r. Współtwórczyni i moderatorka w Laboratorium Innowacji i-lab, funkcjonującym w ramach Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego w Radomiu.

Kontakt: jolanta.religa@itee.radom.pl

Potwierdzanie efektów uczenia się za pomocą cyfrowych otwartych identyfikatorów kompetencji (*open badges*)¹

Michał Nowakowski, Ireneusz Woźniak

Otwarte identyfikatory kompetencji (*open badges*) powstały w ramach czwartego konkursu „The Digital Media and Learning Competition”, zorganizowanego w latach 2011–2013 przez Humanities, Arts, Science, and Technology Alliance and Collaboratory (HASTAC) – wirtualną organizację zrzeszającą ponad 12 tys. instytucji i osób prywatnych, której celem jest działanie na rzecz badań i rozwoju innowacyjnych sposobów uczenia się na wszystkich etapach edukacji (podstawowej, średniej, wyższej i ustawicznej). Konkurs *The Badges for Lifelong Learning Competition* był wspierany przez Fundację MacArthurów (MacArthur Foundation) i Fundację Gatesów (Bill & Melinda Gates Foundation) we współpracy z Fundacją Mozilla. Sfinansowano 30 innowacyjnych projektów wdrożeniowych oraz 10 projektów badawczych na łączną kwotę 5 mln dolarów. Rezultatem było opracowanie koncepcji i technologicznego standardu cyfrowych otwartych identyfikatorów kompetencji (*digital open badges*), które wspierają identyfikowanie, dokumentowanie oraz potwierdzanie osiągnięć edukacyjnych i zawodowych w środowisku wirtualnym.

Idea otwartego przyznawania i prezentowania w Internecie potwierdzonych osiągnięć edukacyjnych i zawodowych szybko zyskuje uznanie oraz zwolenników. Po zaledwie kilku latach od zakończenia konkursu HASTAC można się doliczyć na świecie ponad 14 tys. organizacji wydających, niezależnie od siebie, otwarte identyfikatory kompetencji. Są wśród nich znane przedsiębiorstwa, instytucje kultury, szkoły, jednostki terytorialne i wiele innych rodzajów organizacji (np. NASA, Samsung, Microsoft Educator Network). Istnieje ponad 20 dużych innowacyjnych platform internetowych wspierających od strony technicznej wydawanie i upowszechnianie otwartych identyfikatorów kompetencji (np. Youtopia, Makewaves, OpenBadgeFactory, BadgeKit, BadgeCulture, P2PU Badges, WP Badger). Powstają w ten sposób społeczności i środowiska technologiczne, co pozwala urzeczywistniać nową jakość i koncepcję otwartej, pozaformalnej walidacji osiągnięć edukacyjnych i zawodowych.

¹ Tekst został przygotowany w grudniu 2016 r. Jego treść odzwierciedla stan rzeczy w tamtym czasie. W artykule nie uwzględniono aktualizacji standardu *Open Badges* do wersji 2.0 wprowadzonej w 2017 r. jednak – zdaniem autorów – zmiany te nie mają wpływu na odbiór publikacji przez czytelnika.

Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu jest członkiem konsorcjum realizującego projekt *Open Badge Network* (program Erasmus+, nr 2014-1-DE01-KA200-000675), ważny dla upowszechnienia w Europie inicjatywy i technologii otwartych identyfikatorów kompetencji. Liderem jest Beuth-Hochschule für Technik (Niemcy), pozostali partnerzy to: Cambridge Professional Development Ltd (Wielka Brytania), EDEN (Wielka Brytania), Dienst Uitvoering Onderwijs (Holandia), Digitalme (Wielka Brytania), ARTES (Włochy). Partnerem wspierającym jest The University of Applied Sciences and Arts of Southern Switzerland (SUPSI). Projekt realizowano od września 2014 do sierpnia 2017 r.

Budowa i infrastruktura

Podstawy teoretyczne koncepcji *open badges* przedstawia *Biała Księga. Otwarte identyfikatory kompetencji dla uczenia się przez całe życie (Open Badges for Lifelong Learning)* autorstwa Eriny Knight, zastępcy dyrektora Mozilli do spraw uczenia się i współautorki platformy OBI (Open Badges Infrastructure). Podana tam definicja mówi, że **cyfrowy identyfikator kompetencji jest rekordem udostępnionym w sieci, który pozwala zapoznać się z osiągnięciami członka społeczności wirtualnej przyznającej identyfikator oraz z zakresem pracy wykonanym do jego zdobycia**². Identyfikator ma formę cyfrowego znaku graficznego, za którym kryją się osiągnięcia, umiejętności, zainteresowania i jakość gwarantowana przez jego wydawcę. Wydawca (*issuer*) jest wiarygodną organizacją, która zapewnia właściwą weryfikację umiejętności i osiągnięć posiadacza identyfikatora (*earner*). Umiejętności i osiągnięcia opisane są w pliku załączonym do graficznego symbolu identyfikatora. System cyfrowych identyfikatorów kompetencji oparty jest na tzw. otwartym standardzie (*open standard*), dlatego możliwe jest gromadzenie i łączenie identyfikatorów różnych wydawców, w zależności od osobistych potrzeb i celów. Posiadacze mają pełną swobodę prezentacji wybranych identyfikatorów w sieci, zarówno online, jak i offline.

Realizacja powyższych założeń i funkcjonalności otwartych identyfikatorów kompetencji wymaga opracowania informatycznego środowiska obsługującego cztery rodzaje kluczowych użytkowników:

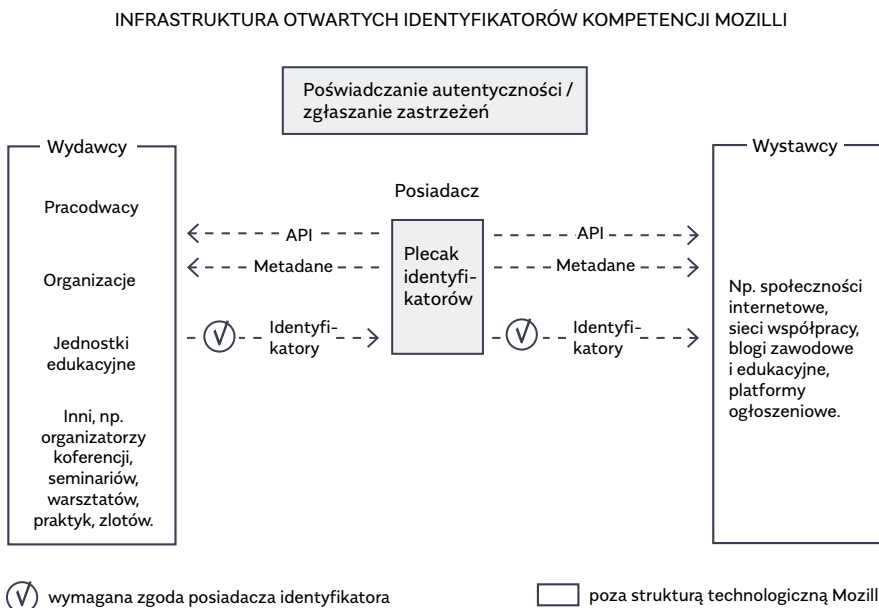
- **wydawców** (*issuers*) – organizacje i instytucje opracowujące identyfikatory i nadające je osobom i organizacjom zgodnie z przyjętymi kryteriami (odpowiadają za jakość identyfikatorów),
- **posiadaczy** (*earners*) – osoby i organizacje, którym wydawcy przyznali identyfikatory. Posiadacze mogą gromadzić swoje identyfikatory w osobistym repozytorium, tzw. plecaku identyfikatorów (*badge backpack*),

2 E. Knight, *Open Badges for Lifelong Learning. The Mozilla Foundation and Peer 2 Peer University, in collaboration with The MacArthur Foundation. Working Document (White Paper)* [Updated: 8/27/2012] – bit.ly/EKwhitepaper [dostęp: 09.01.2017].

- **wystawców** (*displayers*) – platformy, sieci, media społecznościowe, blogi i inne strony internetowe prezentujące odbiorcom identyfikatory osób i instytucji, które wyraziły zgodę na ich upublicznienie. Wystawcy odpowiadają za sprawdzenie u wydawców autentyczności identyfikatorów. Wystawcy pobierają tylko te identyfikatory, które zostały udostępnione przez posiadaczy w ich indywidualnych plecakach,
- **odbiorców** (*consumers*) – osoby i organizacje zainteresowane nawiązaniem kontaktów z posiadaczami identyfikatorów (np. pracodawcy, rekruterzy, dostawcy szkoleń i innych form edukacji).

Infrastrukturę otwartych identyfikatorów kompetencji (Open Badge Infrastructures, OBI), opracowaną przez Mozillę, pokazano na ilustracji 1. Centralnym miejscem infrastruktury OBI jest plecak identyfikatorów. Mozilla zapewnia hosting tego repozytorium na swoich serwerach. Każdy posiadacz identyfikatorów ma osobisty plecak, w którym je przechowuje oraz nimi zarządza. Właściciel identyfikatorów może je grupować i udostępniać do publicznej emisji³.

Ilustracja 1. Struktura Open Badge Infrastructure (OBI) umożliwiająca wydawanie, gromadzenie i wystawianie (wyświetlanie, upowszechnianie) otwartych identyfikatorów kompetencji



Na podstawie: S. Grant, *What Counts as Learning...*

3 S. Grant, *What Counts as Learning: Open Digital Badges for New Opportunities*, Digital Media and Learning Research Hub, Irvine, CA 2014.

Przykłady wykorzystania *open badges* w potwierdzaniu efektów uczenia się

→ **Uczące się Chicago (Chicago City of Learning)**

W 2013 r. miasto Chicago pierwsze na świecie zastosowało *open badges* w ogólnomiejskiej strefie uczenia się – *Chicago Summer of Learning*. W inicjatywie wzięły udział 143 organizacje, głównie młodzieżowe, które opracowały wspólny system przyznawania *open badges* za różne aktywności przez siebie propagowane. Liczba uczestników pierwszej edycji wyniosła 168 tys. osób. Obecnie ta inicjatywa nosi nazwę **Chicago City of Learning (CCOL)**, co można przetłumaczyć jako „Uczące się Chicago”, i jest przełomowym działaniem, mającym na celu uczynienie z dużego miasta przestrzeni różnych możliwości swobodnego uczenia się. Jednym z celów jest przełamanie barier między edukacją szkolną i pozaszkolną, rozwijanie indywidualnych zainteresowań, odkrywanie bogatych zasobów edukacyjnych miasta⁴.

Młodzież zdobywa wiedzę i umiejętności w różnych dziedzinach nauki, techniki i technologii, w tym z zakresu nauk humanistycznych i matematycznych oraz sztuki. Uważa się, że zaletą CCOL jest możliwość poznawania przez uczniów i studentów zagadnień wykraczających poza programy szkolne oraz rozwijanie umiejętności praktycznych i społecznych, które nie są mierzone przez standaryzowane testy szkolne i nie mają odzwierciedlenia w szkolnych czy uczelnianych świadectwach i dyplomach. Technologia *open badges* pozwala potwierdzić i uwiarygodnić te pozaszkolne osiągnięcia, a liczne szkoły, które przystąpiły do programu, uwzględniają je w ocenianiu postępów swoich uczniów i studentów. Liczba środowiskowych organizacji przyznających *open badges* w ramach programu miasta Chicago wynosi obecnie około tysiąca, a Uniwersytet DePaul w Chicago planuje włączyć zdobywane *open badges* do procesu rekrutacji na uczelnię⁵.

→ **Open badges na Uniwersytecie Kalifornijskim w Davis**

Otwarte identyfikatory kompetencji szczególnie szybko rozwijają się w Stanach Zjednoczonych. Dobrymi przykładami są: Massachusetts Institute of Technology, Carnegie Mellon University, Seton Hall University, The University of California at Davis⁶ oraz Purdue University. Liderami są dwie ostatnie uczelnie, w których wprowadzono rozbudowane systemy identyfikatorów, z założenia mające uzupełniać walidację i certyfikację w szkole wyższej, ale jej nie zastępować. Na Uniwersytecie Kalifornijskim w Davis identyfikatory stosowane są na kierunku studiów licencjackich związanym ze zrównoważonym rolnictwem i żywieniem, w części programu

4 Możliwości zdobywania *open badges* przedstawiono na stronie: <https://chicagocityoflearning.org/digital-badge-library> [dostęp: 12.01.2017].

5 Komentarze i wnioski dotyczące efektów programu na stronie: <http://catalyst-chicago.org/2013/07/summer-learning-earn-digital-badges> [dostęp: 12.01.2017].

6 P. Fain, *Badging From Within. Changing Student Pathways*, „Inside Higher Ed. Retrieved”, 31 marca 2015 r.

kształcenia opartego na kompetencjach, praktykach i stażach realizowanych poza uczelnią.

Za pomocą identyfikatorów opisuje się i certyfikuje pięć kategorii osiągnięć: umiejętności (*skill*), wiedzę (*knowledge*), ukończenie studiów z wyróżnieniem (*honor*), doświadczenie (*experience*), kompetencje (*competence*). Na przykład wśród kompetencji wyróżnia się open badges przyznawane za: zarządzanie strategiczne (*strategic management*), myślenie systemowe (*system thinking*), ciekawość i nastawienie na eksperymentowanie (*experimentation & inquiry*), komunikację interpersonalną (*interpersonal communications*), rozumienie wartości (*understanding values*), zaangażowanie obywatelskie (*civic engagement*), dążenie do rozwoju osobistego (*personal development*).

Wydawane identyfikatory uczelnia integruje z dyplomami i innymi certyfikatami za pomocą e-portfolio, które jest dostępne w internecie⁷.

Pomysł wykuł się w 2011 r. podczas przygotowywania interdyscyplinarnego programu kształcenia na kierunku zrównoważonego rolnictwa i żywienia. Program zaprojektowano z ukierunkowaniem na praktyczną stronę wykorzystania wiedzy akademickiej, z dużą ilością nauki opartej na prowadzeniu badań i wykonywaniu doświadczeń poza uczelnią (np. staże i zajęcia terenowe w gospodarstwach rolnych i przedsiębiorstwach produkujących żywność). Zauważono, że wiele ważnych efektów praktycznej nauki nie ma odzwierciedlenia w tradycyjnych dyplomach uczelni wyższej i że system *open badges* doskonale może tę lukę wypełnić. Okazało się, że zainteresowanie uzyskiwaniem potwierdzeń osiągnięć edukacyjnych i zawodowych w formie *open badges* jest duże nie tylko wśród studentów uniwersytetu, ale także wśród potencjalnych pracodawców.

→ **Open badges w firmie IBM**

Firma IBM jest jednym z pionierów wśród organizacji, które wdrożyły infrastrukturę Mozilla Open Badges i dostosowały ją do swoich potrzeb. Główną przyczyną wprowadzenia *open badges* w IBM był deficyt młodych talentów na rynku usług IT oraz zmiana profilu współczesnego stanowiska pracy w tym sektorze. Profil ten zmienił się głównie z powodu rozwoju usług sieciowych, które wymagają od pracownika posiadania interdyscyplinarnego zestawu umiejętności, począwszy od twardych, związanych z wiedzą techniczną, przez umiejętności biznesowe i marketingowe, po umiejętności miękkie związane z komunikacją interpersonalną.

W IBM przeprowadzono wiele badań i analiz przed wdrożeniem systemu potwierdzania umiejętności i kompetencji za pomocą *open badges*. Według badań instytutu IBM Smarter Workforce weryfikacja i potwierdzanie nabytych umiejętności są kluczowe dla przedsiębiorstwa, które chce przyciągać i rozwijać nowe talenty.

7 D.M. Anderson, S. Staubb, *Postgraduate Digital Badges in Higher Education: Transforming Advanced Programs Using Authentic Online Instruction and Assessment to Meet the Demands of a Global Marketplace*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences” 2015, t. 195, s. 18–23.

Za równie ważne, jak weryfikacja nabytych umiejętności, uznano wkład *open badges* w tworzenie i koordynowanie sieci partnerów biznesowych w celu ułatwienia przepływu strategicznych umiejętności wymaganych przez zmieniający się rynek IT.

IBM we współpracy z firmą Acclaim uruchomił program stosowania *open badges* umożliwiający weryfikację uznawania umiejętności pracowników i motywowania ich rozwoju we wszelkich przejawach działalności firmy IBM. Acclaim zaprojektował i uruchomił dla pracowników IBM platformę pozwalającą prezentować zweryfikowane umiejętności i wiedzę w formie *open badges*. System *open badges* dla firmy IBM został zaprojektowany w taki sposób, aby wzmacniać osiągnięcie kluczowych celów: rozwoju bazy klientów, budowy bazy lojalnych specjalistów z zakresu technologii informacyjnej, rozwoju wiedzy i umiejętności w obszarach ważnych dla IBM, wzrostu sprzedaży licencjonowanych produktów IBM.

Już po półroczu monitorowania systemu stwierdzono wzrost korzyści i osiągnięcie celów stawianych przed wdrożeniem. Następnie w cyklicznych odstępach prowadzono ewaluację wyników stosowania *open badges* w ramach sieci współpracy stworzonej przez IBM. Według przeprowadzonych badań 87 proc. posiadaczy *open badges* odczuwało większe przywiązanie do marki IBM. Już po pierwszych ośmiu tygodniach funkcjonowania systemu *open badges* sygnowane przez IBM dotarły do uczestników kursów i inicjatyw IBM w 80 krajach na świecie. Po wprowadzeniu *open badges* znacznie wzrosła efektywność kursów IBM i zadowolenie uczestników. O 70 proc. zwiększyła się liczba uczestników, którzy pozytywnie ukończyli kursy IBM, a o ponad 200 proc. wzrosło grono uczestników, którzy zaliczyli kursy za pośrednictwem platformy online. Dodatkowo okazało się, że osoby, które ukończyły kursy IBM i uzyskały *open badges*, chętniej wracały jako klienci kolejnych kursów IBM (wzrost o ponad 50 proc.), a liczba pobrań wersji próbnych oprogramowania IBM zwiększyła się o 60 proc. Nastąpił również znaczny wzrost ekspozycji marki przez udostępnianie *open badges* wydanych przez IBM w mediach społecznościowych. Ponad 85 proc. zdobytych przez uczestników *open badges* została udostępniona na profilach LinkedIn. Według wyliczeń IBM każde 10 tys. wydanych *open badges* zapewnia dla marki 2,6 mln potencjalnych wyświetleń na portalach społecznościowych.

Z przeprowadzonych przez IBM badań rezultatów wdrożenia wyraźnie wynika, że *open badges* są bardzo efektywnym narzędziem motywowania i zwiększania zadowolenia uczestników szkoleń. Dość nieoczekiwanym skutkiem ich stosowania okazał się spadek kosztów usługi serwisowej o ponad 300 dolarów na jedno zgłoszenie serwisowe (dane działu wsparcia technologicznego IBM). Klienci w większym stopniu niż wcześniej potrafili rozwiązywać swoje problemy sami, co pośrednio potwierdza wzrost efektywności szkoleń, w ramach których były zastosowane *open badges*⁸.

8 Por. ibm.co/2DSjv9k [dostęp: 15.01.2017].

Posumowanie

Początkowo idea i technologia open badges miała wspierać przede wszystkim edukację nieformalną i pozaformalną. Z punktu widzenia szkół systemu formalnego, w tym szkół wyższych, oraz potrzeb edukacyjnych uczniów i studentów – dotyczących rozwijania kompetencji zarówno formalnych, jak i pozaformalnych – otwarte identyfikatory kompetencji mogą jednak lepiej się sprawdzić przy potwierdzaniu mniejszych objętościowo kompetencji (mikrokompetencji) niż dyplomy uzyskiwane na koniec długich cykli kształcenia. Ponadto uczeń lub student może równolegle korzystać z kursów pozaszkolnych i pozauczelnianych, czyli z tzw. edukacji ustawicznej, do uzupełnienia lub poszerzenia osobistego e-portfolio kompetencji. Technologia *open badges* umożliwia spójne i celowe prezentowanie osiągnięć edukacyjnych uzyskanych w systemie formalnym i pozaformalnym, oferując pewność i wiarygodność. Dzięki cyfrowej technologii osiągnięcia edukacyjne i umiejętności zawodowe stają się widoczne dla potencjalnych pracodawców, szkół, uczelni oraz ośrodków kształcenia i szkolenia zawodowego, zwiększając szanse na zatrudnienie i korzystanie z ofert dalszego kształcenia.

Pamiętając, że uczenie się odbywa się nie tylko w szkołach, uczelniach wyższych i na kursach, ale także jest efektem wykonywanej pracy zawodowej, należy zwrócić uwagę, że otwarte identyfikatory kompetencji wystawiane przez pracodawców jako poświadczenia często unikalnych umiejętności mogą dodatkowo poszerzać i uszczegóławiać zakres informacji o profilu kompetencyjnym pracownika.

Walidacja i uznawanie osiągnięć edukacyjnych i zawodowych przez instytucje kształcenia formalnego i pozaformalnego oraz przez pracodawców jest kluczowym wymogiem budowania w Europie przestrzeni uczenia się przez całe życie. Otwarta walidacja i poświadczenie kompetencji w ekosystemie *open badges* może budzić obawy o jakość, ale wbudowane w system zabezpieczenia ochrony danych, przede wszystkim dostęp sieciowy do dowodów osiągnięć stojących za identyfikatorami, minimalizują te obawy.

Stosowanie *open badges* prowadzi do decentralizacji walidacji, potwierdzania i uznawania kompetencji zawodowych. Być może jest to pierwsze skuteczne narzędzie pozaformalnego, otwartego potwierdzania osiągnięć edukacyjnych i zawodowych, sprawdzające się szczególnie w rozwijaniu lokalnych i indywidualnych środowisk uczenia się. Dzięki rezygnacji z zasady, że potwierdzanie kompetencji i nadawanie kwalifikacji jest domeną formalnych instytucji edukacyjnych i stowarzyszeń zawodowych, zyskujemy możliwość poświadczenia wiedzy i umiejętności o zasięgu lokalnym (poświadczać może np. przedsiębiorstwo, grupa środowiskowa, samorząd lokalny, „inteligentne miasto”). Ponadto poświadczenie drobniejszych efektów uczenia się i ich wizualizacja w formie *open badges* ułatwia dopasowanie profilu kompetencyjnego poszukiwanego pracownika do specyficznych wymagań określonej, często nietypowej pracy, ale dostępnej w mniejszych, lokalnych przedsiębiorstwach.

Bibliografia

D.M. Anderson, S. Staubb, *Postgraduate Digital Badges in Higher Education: Transforming Advanced Programs Using Authentic Online Instruction and Assessment to Meet the Demands of a Global Marketplace* (2015), „Procedia – Social and Behavioral Sciences”, t. 195.

M. Brown, J. Dehoney, N. Millichap (2015), *Next Generation Digital Learning Environment*, EDUCAUSE.

R. Elliott, J. Clayton, J. Iwata (2014), *Exploring the use of micro-credentialing and Digital badges in learning environments to encourage motivation to learn and achieve*, [w:] B. Hegarty, J. McDonald, S.-K. Loke (red.), *Rhetoric and Reality: Critical perspectives on educational technology. Proceedings ascilite*, Dunedin.

P. Fain, *Badging From Within. Changing Student Pathways* (2015), „Inside Higher Ed. Retrieved” 31 marca 2015 r.

S. Grant, *What Counts as Learning: Open Digital Badges for New Opportunities* (2014), Published by the Digital Media and Learning Research Hub, Irvine, CA.

E. Knight, *Open Badges for Lifelong Learning. The Mozilla Foundation and Peer 2 Peer University, In collaboration with The MacArthur Foundation. Working Document (White Paper)* [updated: 8/27/2012].

I. Woźniak, M. Nowakowski (2016), *Poświadczenie osiągnięć edukacyjnych i zawodowych za pomocą otwartych identyfikatorów kompetencji (Open Badges)*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Elektrotechniki i Automatyki Politechniki Gdańskiej”, nr 48.

MICHAŁ NOWAKOWSKI

Ekspert merytoryczny ds. Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji w Instytucie Badań Edukacyjnych. Wcześniej pracował w Zakładzie Badań Edukacji Zawodowej Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu. Ukończył studia prawnicze na Uniwersytecie Wrocławskim (Polska) oraz Universidade da Coruña (Hiszpania). Specjalizuje się w polityce edukacyjnej, standardach kwalifikacji zawodowych, nowych technologiach w edukacji (*open badges*) zarządzaniu projektami (PRINCE2, Practitioner Certificate), mechanizmach i strukturach transferu technologii. Mówi biegle po hiszpańsku i bardzo dobrze po angielsku.

Pracował jako ekspert w wielu projektach krajowych i międzynarodowych, w tym w systemowym projekcie Ministerstwa Edukacji Narodowej: „Włączanie kwalifikacji innowacyjnych i potrzebnych społecznie do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji”; Ministerstwa Pracy i Spraw Społecznych: „Rozwój standardów kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców: 2012–2013”, Programie Strategicznym: Innowacyjne Systemy Wsparcia Technicznego dla Zrównoważonego Rozwoju Gospodarki: 2011–2013, projektach Erasmus+: „Mapowanie Kompetencji jako Nowe Narzędzie Zarządzania Wiedzą w Firmie: 2008–2010”, „Open Badge Network: 2014–2017”. Jest autorem lub współautorem monografii, artykułów naukowych, ekspertyz i analiz. Od 8 lat

prowadzi szkolenia z zakresu zarządzania kompetencjami i motywacji w miejscu pracy. Prywatnie interesuje się teorią gier, geografią ekonomiczną, programowaniem (Java, Phython).

Kontakt email: m.nowakowski@ibe.edu.pl

IRENEUSZ WOŹNIAK

Doktor nauk humanistycznych w zakresie e-pedagogiki, adiunkt w Zakładzie Badań Edukacji Zawodowej w Instytucie Technologii Eksploatacji – Państwowym Instytucie Badawczym w Radomiu. Specjalizuje się w zagadnieniach: edukacja dla rynku pracy, standardy kompetencji zawodowych, krajowe i sektorowe ramy kwalifikacji, porównywalność, uznawalność i walidacja kompetencji zawodowych, projektowanie opisów zawodów, profili kompetencyjnych, programów nauczania dla zawodów i specjalności w systemie formalnym i pozaformalnym. W 1999 r. obronił pracę doktorską *Programy kształcenia zawodowego w świetle oczekiwań pracodawców*, wspieraną grantem Komitetu Badań Naukowych. Jest laureatem konkursu Komisji Europejskiej w programie „Jean Monnet”, w wyniku którego zrealizował w latach 1998–1999 grant „Porównywalność kwalifikacji zawodowych na polskim i europejskim rynku pracy”. Był czołowym ekspertem w czterech projektach systemowych Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej dotyczących rozwoju metodologii opracowywania standardów kwalifikacji/kompetencji zawodowych (ponad 550 standardów w bazie Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej). Członek Zespołu Ekspertów projektu systemowego Ministerstwa Edukacji Narodowej „Opracowanie bilansu kwalifikacji i kompetencji dostępnych na rynku pracy w Polsce oraz modelu Krajowych Ram Kwalifikacji” (2008–2009). Kierownik zadań w programie Leonardo da Vinci – Transfer Innowacji w projekcie „Mobilność w sektorze budownictwa przez ECVET” (nr 2012-1-PL1-LEO05-27451 – 2012–2014). Wykonawca projektu Erasmus+ (2015–2017) „Open Badge Network”, poświęconego opisywaniu oraz potwierdzaniu osiągnięć edukacyjnych i zawodowych w świecie wirtualnym. Autor licznych publikacji krajowych i zagranicznych związanych z kwalifikacjami i korepetycjami zawodowymi.

Kontakt: ireneusz.wozniak@itee.radom.pl

**Program Erasmus+
na rzecz rozwoju
kompetencji
i umiejętności
zawodowych**

Program Erasmus+ a kompetencje

Program Erasmus+ jest narzędziem, które pozwala rozwijać kompetencje i umiejętności zawodowe niezbędne do funkcjonowania na rynku pracy. Realizacja programu została przewidziana na lata 2014–2020. Inicjatywa ta wpływa na zwiększenie szans edukacyjnych i uatrakcyjnienie ścieżki rozwoju osobistego, społecznego i zawodowego. Z oferty programu mogą skorzystać zarówno osoby, które chcą wyjechać na praktykę zawodową (Akcja 1. Mobilność edukacyjna), jak i instytucje działające na rzecz wsparcia kształcenia zawodowego, pragnące wymieniać się doświadczeniami lub tworzyć produkty do wykorzystania przez środowisko kształcenia zawodowego i rynek pracy (Akcja 2. Współpraca na rzecz innowacji i dobrych praktyk – Partnerstwa strategiczne). Podział na akcje jest zasadny, ponieważ każda z nich proponuje inne działania, a przede wszystkim ma inny cel. Zapraszamy do zapoznania się z przykładowymi projektami realizowanymi w poszczególnych akcjach.

Międzynarodowa mobilność uczniów i kadry edukacyjnej

Wyjazdy zagraniczne są dla uczniów szansą na rozwój i zwiększenie możliwości zaistnienia europejskim rynku pracy. Dzięki nim młodzi ludzie zdobywają nowe umiejętności zawodowe, poznają wymagania i warunki pracy w przedsiębiorstwach zagranicznych oraz języki obce (także zawodowe), rozwijają kompetencje osobiste i międzykulturowe, kształtują postawę przedsiębiorczości, kreatywność i kompetencje społeczne (praca w zespole czy komunikatywność), a także umiejętności rozwiązywania problemów i analizy. Wyjazdy przyczyniają się również do poprawy jakości i skuteczności kształcenia w polskich szkołach zawodowych.

Staż zagraniczny jest jednym z elementów wszechstronnego rozwoju uczniów. Jest także formą przeciwdziałania bezrobociu absolwentów i czynnikiem ułatwiającym im rozwój kariery zawodowej. Umiejętności zdobyte w trakcie praktyk uzupełniają kwalifikacje uzyskiwane w systemie szkolnym w Polsce i przyczyniają się do zwiększania wartości absolwentów szkół na polskim i europejskim rynku pracy. Uczniowie, którzy uczestniczyli w projektach mobilności zawodowej, są bardziej cenieni jako pracownicy (pracodawcy chętnie korzystają z wiedzy, umiejętności i doświadczenia zdobytych podczas wyjazdu), chętniej również podejmują ryzyko prowadzenia własnej firmy.

Ważnym elementem wyjazdu jest możliwość przebywania w środowisku międzynarodowym – zarówno w sytuacjach zawodowych, jak i w życiu codziennym. Sprzyja to wykształceniu u młodych ludzi postaw otwartości wobec osób pochodzących z innych kultur, tolerancji dla różnic rasowych, etnicznych i religijnych. Dzięki temu zyskują oni umiejętność prawidłowego funkcjonowania w grupie zróżnicowanej kulturowo i językowo.

Realizacja praktyk zagranicznych pomaga w wykształceniu w pełni samodzielnego, pewnego siebie absolwenta – kreatywnego, komunikatywnego, otwartego na świat, konkurencyjnego na rynku pracy i gotowego profesjonalnie wykonywać obowiązki zawodowe, świadomego wagi oraz możliwości podnoszenia swoich kwalifikacji, także po ukończeniu szkoły.

Nauczyciele i osoby szkolące podczas wyjazdów doskonalą swoje umiejętności, rozwijają i nabywają nowe kompetencje, realizując koncepcję uczenia się przez całe życie. Doskonaląc swój warsztat pracy, przyczyniają się do poprawy jakości i skuteczności kształcenia, a poznane podczas wyjazdu zagranicznego metody i techniki wprowadzają do praktyki nauczania. Mobilność uczniów i kadry edukacyjnej szkoły zawodowej zaangażowanej w program Erasmus+ przyczynia się, oprócz zwiększenia jakości kształcenia, do jej umiędzynarodowienia i podniesienia atrakcyjności w środowisku lokalnym.

Realizacja wyjazdów na staże i praktyki zawodowe w programie Erasmus+ całościowo wspiera cele zawarte w *The New Skills Agenda* – nowym europejskim programie na rzecz umiejętności, przyjętym przez Komisję Europejską 10 czerwca 2016 r.

Projekty mobilności zawodowej w programie Erasmus+Złożone wnioski: **2905**

(2014 r. – 559, 2015 r. – 733, 2016 r. – 781, 2017 r. – 832)

Realizowane projekty: **933**

(2014 r. – 252, 2015 r. – 250, 2016 r. – 215, 2017 r. – 216)

Budżet dofinansowanych projektów: **85 083 053 euro**Uczniowie i absolwenci objęci wsparciem: **39 896**Nauczyciele objęci wsparciem: **1807**

Najpopularniejsze branże: hotelarstwo i turystyka, gastronomia, mechanika, budownictwo, informatyka, ekonomia, logistyka, fryzjerstwo, architektura krajobrazu, agroturystyka, elektronika.

Najchętniej wybierane kraje przez stażystów: Niemcy (10 500 osób), Hiszpania (8354 osoby), Włochy (6319 osób), Wielka Brytania (3685 osób), Portugalia (3261 osób), Grecja (2955 osób), Irlandia (1447 osób), Francja (568 osób).

Najchętniej wybierane kraje przez kadrę nauczycielską: Niemcy (629 osób), Hiszpania (488 osób), Włochy (404 osoby), Portugalia (349 osób), Wielka Brytania (205 osób), Francja (104 osoby), Grecja (84 osoby).

**Przykłady projektów mobilności,
w których zastosowano system ECVET****„Inwestycja w przyszłość”****Numer projektu:** 2014-1-PL01-KA102-000560**Beneficjent:** Warmińsko-Mazurska Wojewódzka Komenda Ochotniczych Hufców Pracy w Olsztynie**Partnerzy:** EuroMind Projects SL (Hiszpania), Heineken España (Hiszpania), Colegio Salesiano Santísima Trinidad (Hiszpania)**Czas trwania projektu:** 24 miesiące**Budżet:** 130 314 euro**Strona internetowa:** warmińsko-mazurska.ohp.pl/wspolpraca-miedzynarodowa

W projekcie wzięło udział 60 uczestników Ochotniczych Hufców Pracy z województwa warmińsko-mazurskiego, kształcących się w zawodach kucharza, cukiernika, mechanika i elektromechanika samochodowego. Odbyli oni, wraz z sześcioma opiekunami, trzytygodniowe staże w Sewilli i Úbeda Jaén (Hiszpania). Stażyści zdobyli umiejętności miękkie oraz doświadczenie zawodowe, co zostało potwierdzone certyfikatami i zaświadczeniami od instytucji partnerskich. Grupą docelową projektu były osoby z małymi szansami na rynku pracy i z mocno ograniczonym dostępem do jakichkolwiek aktywności międzynarodowych, w ich wypadku więc efekty udziału w zagranicznych praktykach zawodowych powinny mieć większe przełożenie na przyszłą karierę zawodową.

„Doświadczenie międzynarodowe w podnoszeniu kompetencji zawodowych hotelarzy”

Numer projektu: 2014-1-PL01-KA102-000052

Beneficjent: Zespół Szkół Ekonomicznych im. A. i J. Vetterów w Lublinie

Partnerzy: Hôtel Courtyard Marriott (Francja), Hotel Pullman Montpellier Centre (Francja), Ecole Vatel (Francja), Ibis Centre Comédie (Francja), Ibis Hotels Dresden (Niemcy), Hotel Son Caliu Spa Oasis (Hiszpania), Hipotels (Hiszpania), les Guillem Colom Casasnoves (Hiszpania), Lycee Polyvalent Georges Freche (Francja), Berufsbildungswerk Sachsen GmbH (Niemcy)

Czas trwania projektu: 24 miesiące

Budżet: 88 270 euro

Strona internetowa: www.zse.lublin.pl

W projekcie wzięło udział 32 uczniów z kierunków hotelarsko-turystycznych Technikum Ekonomicznego w Zespole Szkół Ekonomicznych im. A. i J. Vetterów w Lublinie. Uczestnicy odbyli czterotygodniowy staż w luksusowych hotelach we Francji, w Niemczech i Hiszpanii (na Majorce). Placówki te od lat współpracują z partnerami projektu w ramach praktyk zawodowych – są one profesjonalnie zorganizowane i dobrze przygotowane do opieki nad praktykantami, stosują najnowocześniejsze standardy pracy z wykorzystaniem nowoczesnych technologii. Głównym celem projektu było umożliwienie uczniom zdobycia doświadczenia międzynarodowego i nowych kompetencji zawodowych w obsłudze gości hotelowych wywodzących się z różnych środowisk kulturowych i różnych obszarów językowych. Uczestnicy przedsięwzięcia poznali organizację pracy w hotelach za granicą, nauczyli się obsługi urządzeń stosowanych w nowoczesnym hotelarstwie. Bardzo ważnym aspektem stażu była praktyczna nauka zawodowego języka obcego. Zachodzące na rynku hotelarskim zmiany, postępująca specjalizacja hoteli oraz rozwój nowych gałęzi hotelarstwa powodują, że zmieniają się wymagania, jakie ta branża stawia przyszłym pracownikom, to z kolei wymusza na szkole konieczność dostosowania nauczanych

treści i zagadnień do oczekiwań i wymagań rynku pracy. Udział w projekcie wpłynął na podwyższenie samooceny uczniów, zdobycie przez nich nowych, poszukiwanych przez pracodawców umiejętności, co w przyszłości może mieć duży wpływ na znalezienie pracy i zerwanie z dziedzicznym bezrobociem, często występującym w środowisku, z którego się wywodzą. Wyjazd uświadomił im, że idea mobilności jest w ich zasięgu, a zdobyta wiedza, uzyskane doświadczenie i zawarte znajomości otworzą ich na świat i ludzi. Projekt wpłynął na poprawę wizerunku szkoły w środowisku uczniów, potencjalnych uczniów, rodziców i pracodawców – jako placówki, której głównym celem jest stworzenie warunków zdobycia dobrego wykształcenia i realizacji efektywnych praktyk zawodowych. Współpraca z pracodawcami przy przygotowaniu projektu przyczyniła się do ścisłego powiązania szkoły ze środowiskiem przedsiębiorców, stwarzając tym ostatnim realną możliwość wpływu na kształcenie przyszłych kadr. Współpraca ta pozwoliła również pokazać hotele jako instytucje integrujące się aktywnie ze środowiskiem lokalnym.

„Gastronomia i hotelarstwo drogą do sukcesu zawodowego w zjednoczonej Europie”

Numer projektu: 2014-1-PL01-KA102-000151

Beneficjent: Zespół Szkół nr 1 w Grodzisku Mazowieckim

Partnerzy: Union Patronale des Restaurateurs (Francja)

Czas trwania projektu: 12 miesięcy

Budżet: 60 781 euro

Strona internetowa: www.zs1grodzisk.pl

Projekt umożliwił uczestnikom odbycie osiemdziesięciogodzinnego zagranicznego stażu zawodowego i jest rezultatem kilkuletniej owocnej współpracy między Zespołem Szkół nr 1 w Grodzisku Mazowieckim (organizacją wysyłającą) a stałym partnerem – Stowarzyszeniem Restauratorów z siedzibą w Nicei (Union Patronale des Cafetiers Restaurateurs et Metiers de la Nuit Côte D'azur). Wśród najważniejszych celów przedsięwzięcia znalazły się między innymi: zdobycie przez uczestników doświadczenia zawodowego (w dziedzinach gastronomii i hotelarstwa), podniesienie ich poziomu wiedzy i kwalifikacji zawodowych (uwzględniających założenia systemu ECVET), zwiększenie mobilności i zdolności do uzyskania oraz utrzymania zatrudnienia na lokalnym, krajowym i europejskim rynku pracy, doskonalenie znajomości języka francuskiego (w tym zawodowego), propagowanie wiedzy o innych kulturach, tolerancja i otwartość wobec różnic rasowych, etnicznych i religijnych, a także rozwinięcie współpracy między szkołą a partnerem francuskim oraz polskimi pracodawcami. W projekcie wzięło udział 32 uczniów będących w trakcie wstępnego szkolenia zawodowego (dualny system kształcenia) z klas drugich i trzecich, przygotowujących się do pracy w zawodzie technik żywienia i usług gastronomicznych oraz technik hotelarstwa. Projekt umożliwił im uzyskanie kwalifikacji ułatwiających znalezienie atrakcyjnego zatrudnienia. Uczestnicy

odbywali staż w nowych dla nich warunkach kulturowych i obyczajowych, zdobyli niezbędne im w przyszłej pracy doświadczenie, rozwinęli umiejętności ogólnozawodowe pod bezpośrednim nadzorem francuskich opiekunów. Uczestnicy projektu nabyli między innymi umiejętności przygotowywania i serwowania dań, w tym regionalnych, i doświadczyli życia w innej kulturze i innym społeczeństwie. Poznali również specyfikę funkcjonowania typowego francuskiego zakładu gastronomicznego czy hotelarskiego. Stażyści otrzymali adekwatne do ich zawodu stanowiska (praca w kuchni lub przy obsłudze gości). Maksymalnie w danym miejscu stażu umieszczono czterech uczniów (w zależności od warunków i wielkości placówki), co zapewniło wysoką jakość kształcenia, dało gwarancję bezpośredniego kontaktu z opiekunem merytorycznym oraz możliwość bieżącego monitoringu i nakłoniło ich do posługiwania się językiem francuskim. Program stażu, dostosowany do założeń ECVET i uzgodniony między instytucją wysyłającą a organizacją goszczącą, odpowiadał obowiązującej w Polsce podstawie programowej dla danego zawodu. Po zakończeniu stażu i dokonaniu oceny każdy uczestnik otrzymał dokument Europass–Mobilność, polsko–francuski certyfikat oraz indywidualny wykaz osiągnięć (ECVET), co zdecydowanie ułatwi udany start w dorosłe, zawodowe życie. Projekt wpłynął na zwiększenie jakości kształcenia zawodowego szkoły i prestiżu placówki, co przełożyło się na zwiększenie naboru uczniów. Przyczynił się także do pogłębienia współpracy z partnerem francuskim, a w konsekwencji do zwiększania atrakcyjności szkolenia i kształcenia zawodowego oraz rozpropagowania polskiego profesjonalizmu i polskiej odpowiedzialności.

„Jesteśmy przyszłością europejskiego hotelarstwa – zgraniczna praktyka zawodowa dla techników hotelarstwa”

Numer projektu: 2014-1-PL01-KA102-000417

Beneficjent: Zespół Szkół Ekonomicznych im. Wojciecha Korfantego w Katowicach

Partnerzy: Sistema Turismo s.r.l. (Włochy)

Czas trwania projektu: 12 miesięcy

Budżet: 44 760 euro

Strona internetowa: www.zse-korfanty.katowice.pl

Głównym celem projektu było zapobieganie bezrobociu młodych ludzi i przedwczesnemu kończeniu przez nich nauki, a także wspieranie uczenia się języków obcych. W ramach tego przedsięwzięcia 20 uczniów trzeciej klasy technikum hotelarskiego odbyło trzytygodniowe staże we włoskich hotelach. Mocną stroną projektu było dobre przygotowanie językowe, kulturowe i pedagogiczne uczestników do wyjazdu. Uczniowie mieli zapewnione pełne wsparcie zespołu projektowego, który reagował na wszelkie problemy zgłaszane przez uczestników. Dzięki udziałowi w projekcie uczniowie zwiększyli swoje kompetencje zawodowe i językowe, stali się bardziej samodzielni, pewni siebie, otwarci na inne kultury. Kilku uczestników zdecydowało się kontynuować naukę

na studiach, czego nie planowali przed przystąpieniem do projektu. Projekt wpłynął bardzo pozytywnie również na szkołę. Wiedza oraz umiejętności zdobyte przez uczniów przełożyły się na lepsze wyniki egzaminów, co podniosło prestiż szkoły w środowisku lokalnym. Oferta szkoły, uwzględniająca możliwość odbycia praktyk zagranicznych, jest atutem i przyciąga zainteresowanie uczniów starających się o przyjęcie do klas pierwszych. Nauczyciele biorący udział w projekcie zdobyli nowe doświadczenia, umiejętności organizacyjne i wzbogacili swój warsztat pracy. Stali się bardziej otwarci na zdobywanie nowych umiejętności i metod kształcenia młodzieży, co przełoży się na podniesienie jakości ich pracy.

„Europejskie kwalifikacje zawodowe ekonomistów z Zespołu Szkół Nr 10 w Warszawie”

Numer projektu: 2014-1-PL01-KA102-000907

Beneficjent: Zespół Szkół Nr 10 im. Stanisława Staszica w Warszawie

Partnerzy: ADC Technology Training Ltd. (Wielka Brytania)

Czas trwania projektu: 12 miesięcy

Budżet: 25 649 euro

Strona internetowa: www.zs10.pl

W ramach projektu dziesięcioro uczniów drugiej klasy technikum ekonomicznego odbyło trzytygodniowe staże w londyńskich firmach branży ekonomicznej. Celem projektu było między innymi podniesienie jakości i efektywności kształcenia zawodowego, zdobycie praktycznych umiejętności zawodowych na poziomie europejskim, wyzwolenie potencjału i motywacji do dalszej edukacji na studiach wyższych oraz zwiększenie mobilności młodych ekonomistów oraz ich nauczycieli. Dobrym pomysłem było przygotowanie uczestników do udziału w stażach. Każdy z nich przed wyjazdem wypełnił test z języka angielskiego, który pomógł w weryfikacji umiejętności językowych, a także osobisty kwestionariusz preferencji, który przyczynił się do weryfikacji zainteresowań i kwalifikacji zawodowych uczestników. Dokumenty te umożliwiły ewaluację zawodowych i językowych predyspozycji uczestników i pomogły w zapewnieniu odpowiednich miejsc praktyk, przystosowanych do indywidualnych potrzeb i możliwości. Dwa tygodnie przed przylotem do Londynu uczniowie otrzymali informacje na temat miejsca stażu, wymagań związanych z wizerunkiem pracownika w danym przedsiębiorstwie oraz dane kontaktowe rodzin goszczących. Projekt przyczynił się do rozwoju kompetencji zawodowych, językowych i społecznych uczniów. Wpłynął także pozytywnie na jakość pracy szkoły i jej wizerunek na rynku edukacyjnym, a także pomógł we wdrażaniu innowacyjnych programów nauczania dostosowanych do potrzeb rynku pracy. Realizacja tego przedsięwzięcia wpłynęła motywująco na pracę nauczycieli, umożliwiając im doskonalenie warsztatu pracy i rozwijanie pasji oraz poprawę relacji z uczniami, co pomogło usprawnić proces kształcenia i poprawić

jego jakość. Upowszechnianie rezultatów projektu zostało zaplanowane długofalowo, z uwzględnieniem udziału uczestników projektu. W ramach działań upowszechniających uczniowie opracowali prezentację multimedialną, ulotki i artykuł w szkolnej gazecie. Akcję prowadzono za pośrednictwem strony internetowej szkoły i Urzędu Dzielnicy Bielany, w czasie targów edukacyjnych i dni otwartych dla gimnazjalistów, a także w czasie uroczystości szkolnej „Festiwal zawodów”. Uczestnicy przeprowadzili również lekcje otwarte języka angielskiego dla kolegów szkolnych wytypowanych do udziału w kolejnych projektach w ramach programu Erasmus+.

„Tworzymy mobilną aplikację internetową dla bezrobotnych. Uczniowie klas informatycznych i teleinformatycznych w Wielkiej Brytanii”

Numer projektu: 2015-1-PL01-KA102-016129

Beneficjent: Zespół Szkół Technicznych w Wodzisławiu Śląskim

Partnerzy: North West Academy of English (Wielka Brytania)

Czas trwania projektu: 12 miesięcy

Budżet: 11 215,68 euro

Strona internetowa: zstwodzislaw.net/aktualnosci/669

W projekcie wzięło udział 34 uczniów Zespołu Szkół Technicznych w Wodzisławiu Śląskim, kształcących się w zawodach technik informatyk i technik teleinformatyk. Głównym celem przedsięwzięcia było nabycie przez uczniów umiejętności z zakresu technologii informacyjnej pozwalających na utworzenie mobilnej aplikacji sieciowej dla osób bezrobotnych. Miesięczne staże odbyły się w firmach i instytucjach w Wielkiej Brytanii. Uczniowie zostali bardzo starannie przygotowani do wyjazdu. Dla każdej z grup zorganizowano kurs języka angielskiego, kurs historii i geografii Irlandii Północnej oraz kurs doradztwa zawodowego. Projekt był skierowany do szerokiego grona odbiorców. Zorganizowano spotkanie uczniów i opiekunów z przedstawicielami urzędu pracy, w którym uczestniczyła lokalna telewizja. W spotkaniu wzięli udział m.in. przedstawiciele starostwa powiatowego oraz pracodawcy. **Warto podkreślić, że umiejętności nabyte podczas staży przyczyniły się do utworzenia przez uczniów aplikacji internetowej dla osób bezrobotnych zarejestrowanych w Powiatowym Urzędzie Pracy w Wodzisławiu Śląskim.**

„Europejska młodzież”

Numer projektu: 2015-1-PL01-KA102-014522

Beneficjent: Wojewódzki Zakład Doskonalenia Zawodowego w Szczecinie

Partnerzy: VITALIS Betreuungsgesellschaft für Modellprojekte mbH (Niemcy)

Czas trwania projektu: 12 miesięcy

Budżet: 46 884 euro

Strona internetowa: www.wzdz.pl

Projekt był skierowany do 20 uczniów Wojewódzkiego Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Szczecinie, kształcących się w zawodzie elektromechanik, ślusarz i fryzjer. Staże zrealizowane w warsztatach rzemieślniczych w Niemczech umożliwiły uczniom poznanie nowych tendencji, technologii i technik pracy w tych zawodach. Uczniowie, którzy uczestniczyli w tej inicjatywie, zostali bardzo starannie przygotowani do wyjazdu – wzięli udział w kursie języka niemieckiego (z uwzględnieniem słownictwa branżowego) oraz otrzymali przygotowanie pedagogiczno-kulturowe dotyczące zagadnień związanych z etyką zawodową i osobistą, rozwiązywaniem konfliktów i różnicami międzykulturowymi. Informacje na temat projektu trafiły do szerokiego grona odbiorców, w tym do uczniów szkół zawodowych, gimnazjów, kuratorium oświaty, pracodawców. Zamieszczono je na stronie internetowej oraz przekazywano w trakcie odwiedzin w gimnazjach, podczas targów szkół i dni otwartych szkoły, spotkań z pracodawcami.

„Hotelarstwo i kuchnia francuska inwestycją w przyszłość”

Numer projektu: 2015-1-PL01-KA102-015109

Beneficjent: Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych w Gubinie

Partnerzy: Association France-Pologne, Lot-Lubuskie (FR)

Czas trwania projektu: 12 miesięcy

Budżet: 61 903 euro

Strona internetowa: www.zspgubin.pl

W projekcie uczestniczyło 15 uczniów, którzy wyjechali staże do francuskich hoteli i restauracji. Ciekawe jest to, że pojechali bez opiekunów, w podróży towarzyszyła im tylko jedna osoba ze szkoły. Na miejscu opiekował się nimi mentor wyznaczony przez instytucje przyjmującą – szkołę zawodową. Staże były wyjątkowo długie jak na praktykę polskich szkół, trwały bowiem aż 56 dni (osiem tygodni). Uczestnicy staży znacznie zwiększyli swoje kompetencje – zarówno zawodowe czy językowe, jak i osobiste. Działania upowszechniające projekt były urozmaicone, a największy nacisk położono na dzielenie się zdobytą wiedzą i nabytym doświadczeniem. Szkoła zaangażowała w upowszechnianie różne instytucje: pracodawców, władze lokalne, inne szkoły oraz gimnazjalistów – potencjalnych kandydatów do nauki w placówce. Projekt zwiększył potencjał uczestników i instytucji. Jego realizacja wpłynęła także na otoczenie szkoły – pracodawcy wstępnie deklarowali zainteresowanie zatrudnieniem uczestników stażu – oraz na współpracę z partnerem projektu. Stowarzyszenie France-Pologne, Lot-Lubuskie jest francuską organizacją pozarządową, założoną w 1991 r. w departamencie Le Lot. Instytucja propaguje francuską kulturę i język francuski w Polsce oraz ułatwia nawiązywanie współpracy między polskimi i francuskimi ośrodkami pedagogicznymi. Rezultatem tych działań są wymiany kulturowo-poznawcze młodzieży z obu krajów i upowszechnianie praktyk

zawodowych w ramach kształcenia ustawicznego dla polskich uczniów udających się na staże do Francji i – od kilku lat – uczniów francuskich odbywających szkolenia praktyczne w Polsce. Stowarzyszenie już dziewięciokrotnie uczestniczyło jako jego partner w projektach programu Leonardo da Vinci, obecnie w programie Erasmus+. W ciągu ćwierćwiecza działalności zorganizowało praktyki zawodowe i przyjęło na terenie Francji ponad 700 uczniów z Polski, w tym 318 uczestników programu Leonardo da Vinci i Erasmus+.

„Praktyka zawodowa w Portugalii, Hiszpanii i we Włoszech szansą lepszego startu zawodowego dla uczniów Zespołu Szkół nr 2 w Sanoku”

Numer projektu: 2014-1-PL01-KA102-001538

Beneficjent: Zespół Szkół nr 2 im. Grzegorza z Sanoka w Sanoku

Partnerzy: Associação Intercultural Amigos da Mobilidade (Portugalia), Associazione Artistica Culturale „A Rocca” (Włochy)

Czas trwania projektu: 24 miesiące

Budżet: 125 570 euro

Strona internetowa: www.zs2.sanok.pl/index.php/leonardo

Grupą docelową projektu było 48 uczniów z klas trzecich z Zespołu Szkół nr 2 w Sanoku, kształcących się w zawodach: technik teleinformatyk, technik mechanik, technik pojazdów samochodowych i technik elektronik. Uczniowie odbywali czterotygodniową praktykę zawodową w zakładach pracy w Portugalii, Hiszpanii i we Włoszech. Przed wyjazdem na staż uczniowie otrzymali wsparcie – przygotowanie językowo-kulturowo-pedagogiczne (20 godzin języka angielskiego zawodowego, 10 godzin przygotowania kulturowego, 10 godzin przygotowania pedagogicznego). Podczas pobytu za granicą uczniowie brali udział w lekcjach z języka danego kraju przyjmującego (portugalskiego, hiszpańskiego, włoskiego). Kursy języka hiszpańskiego i włoskiego prowadzono również w Polsce przed wyjazdem. Pomysł zorganizowania zagranicznych praktyk zawodowych pojawił się w związku z zaobserwowanymi w szkole problemami, takimi jak: słaby nabór do szkoły, kiepskie wyniki w nauce, a w konsekwencji nie najlepsze oceny z egzaminów zawodowych i maturalnych. W rezultacie mniejsza liczba uczniów kontynuuje naukę po szkole średniej, a nawet nie wszyscy przystępują do wymienionych egzaminów. Po analizie problemów podjęto w szkole działania na wielu poziomach, np. zwiększono liczbę godzin nauczania przedmiotów egzaminacyjnych, wprowadzono nowe, atrakcyjne kierunki, nadal jednak do rozwiązania pozostała kwestia niskiej motywacji uczniów do nauki, ich braku wiary we własne możliwości oraz braku perspektyw na przyszłość. Dodatkowym problemem jest przewaga popularności kształcenia ogólnego nad kształceniem zawodowym wśród młodzieży gimnazjalnej. Żeby zmienić tę niekorzystną sytuację, w projekcie założono między innymi: podniesienie motywacji uczniów do rozwijania wiedzy i doskonalenia umiejętności zawodowych, przekazanie

im nowych umiejętności zawodowych, udoskonalenie ich umiejętności językowych, zwiększenie ich szans na europejskim i krajowym rynku pracy, wykształcenie kompetencji międzykulturowych, a także podniesienie jakości i atrakcyjności kształcenia zawodowego, zapobieganie przedwczesnemu kończeniu nauki przez uczniów i zwalczanie niepowodzeń w edukacji. Większość uczestników projektu pochodzi z biednych rodzin bieszczadzkich i szansę na zatrudnienie upatruje w podjęciu dobrej pracy w regionie. Oferowane przez szkołę zawody – zgodnie z danymi powiatowego urzędu pracy – są potrzebne, ale lokalni pracodawcy poszukują osób z przygotowaniem uwzględniającym najnowsze technologie i specyficzne umiejętności. Po dodatkowych konsultacjach z przedsiębiorstwami powstała lista umiejętności do wykształcenia w trakcie szkolenia praktycznego – niestety, w ramach istniejącego wyposażenia, jakim dysponują lokalne firmy, nie było możliwości realizacji założonego programu. W wyniku poszukiwań okazało się, że praktyki można przeprowadzić za granicą, gdzie są dostępne odpowiednia baza szkoleniowa i adekwatny sprzęt. Program praktyk został opracowany zgodnie wytycznymi programów praktyk zawodowych zawartych w programach nauczania poszczególnych zawodów. Dzięki projektowi uczniowie uzyskali między innymi dokumenty Europass-Mobilność i punkty w systemie ECVET, zdobyli nowe umiejętności zawodowe, uzupełnili Europejski Paszport Językowy, zwiększając swoje szanse na europejskim i krajowym rynku pracy. Projekt spowodował także wzrost jakości i atrakcyjności kształcenia zawodowego w szkole i regionie.

„Leśnictwo w praktyce – staż zawodowy w Niemczech”

Numer projektu: 2015-1-PL01-KA102-015533

Beneficjent: Zespół Szkół Leśnych im. Unii Europejskiej

Partnerzy: Niedersächsisches Forstliches Bildungszentrum (Niemcy)

Czas trwania projektu: 12 miesięcy

Budżet: 15 406 euro

W projekcie wzięło udział ośmiu uczniów czwartej klasy technikum, kształcących się w zawodzie technik leśnik. Celami tego przedsięwzięcia były między innymi: zdobycie przez uczestników wiedzy i umiejętności praktycznych w zakresie maszynoznawstwa leśnego, poznanie systemu organizacji firmy partnera oraz uwarunkowań i reguł obowiązujących w niemieckim środowisku pracy, zwiększenie znajomości języka niemieckiego (szczególnie języka branżowego z zakresu leśnictwa). Partnerem w projekcie była niemiecka placówka szkoleniowa o ugruntowanej pozycji na rynku i kilkudziesięcioletnim doświadczeniu w organizacji praktyk zawodowych. Dzięki profesjonalnej kadrze instruktorów i odpowiedniej bazie techniczno-dydaktycznej możliwe było zapewnienie odpowiedniego standardu praktyk zawodowych, podczas których uczniowie zdobyli wiedzę i umiejętności z zakresu maszynoznawstwa leśnego i użytkowania lasu, niezbędne do pracy w sektorze leśnym. Realizując projekt, szkoła

mogła przygotować uczniów do lepszego wejścia na lokalny i regionalny rynek pracy. Było to przedsięwzięcie, z którego korzyści czerpią zarówno uczestnicy, wyposażeni w cenną wiedzę praktyczną, jak i szkoła, zyskująca partnerstwo na poziomie międzynarodowym i poszerzająca ofertę kształcenia o nową formę szkoleniową – staże zagraniczne. Projekt pozwolił zwiększyć kompetencje zawodowe uczniów z wykorzystaniem najnowocześniejszych technologii stosowanych w sektorze leśnym, zwiększając ich atrakcyjność na rynku pracy. Dodatkową korzyścią dla szkoły była możliwość zapoznania się ze sposobem codziennego funkcjonowania partnera, a zwłaszcza z organizacją kursów dla osób dorosłych. Dzięki temu placówka poprawiła organizację kwalifikacyjnych kursów zawodowych i mogła się lepiej przygotować do przekształcenia w branżowe centrum szkoleniowe.

Międzynarodowe partnerstwa strategiczne

Istotą partnerstw strategicznych jest międzynarodowa i lokalna współpraca instytucji, której celem jest przede wszystkim podnoszenie jakości oraz skuteczności kształcenia i szkoleń zawodowych, ale także rozwój i umiędzynarodowienie podmiotów biorących udział w tych przedsięwzięciach. Partnerstwa strategiczne stymulują kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczości na wszystkich poziomach kształcenia zawodowego.

Współpraca instytucji zakłada rozwiązywanie problemów w określonych branżach czy obszarach działalności instytucji partnerskich. W projektach sektora Kształcenie i szkolenia zawodowe spotykają się reprezentanci wszystkich typów organizacji, w tym: szkół, przedsiębiorstw, instytutów badawczych, stowarzyszeń i związków branżowych, fundacji, samorządów i instytucji publicznych, uczelni.

Współpraca partnerska może dotyczyć wymiany dobrych praktyk i doświadczeń, szczególnie w zakresie edukacji i rynku pracy lub życia społecznego. Może także

Projekty partnerstw strategicznych w sektorze Kształcenie i szkolenia zawodowe w programie Erasmus+

Liczba złożonych wniosków: **517**

(2014 rok – 93, 2015 rok – 160, 2016 rok – 134, 2017 rok – 130)

Liczba realizowanych projektów: **117**

(2014 rok – 25, 2015 rok – 24, 2016 rok – 34, 2017 rok – 32)

Łączna wartość złożonych wniosków: **130 303 334 euro**

Dofinansowanie zaakceptowanych projektów: **26 534 458 euro**

Najpopularniejsze tematy:

- nowe innowacyjne programy nauczania,
- metody edukacyjne,
- rozwój szkoleń i kursów,
- kształcenie otwarte i kształcenie na odległość,
- zagadnienia dotyczące rynku pracy, w tym doradztwo zawodowe, bezrobocie młodych ludzi,
- TIK – nowe technologie – kompetencje cyfrowe.

prowadzić do powstania materialnych produktów, użytecznych dla danych grup odbiorców i branż. Produkty te mogą być szeroko wykorzystywane i multiplikowane w innych niż pierwotnie założono branżach i sektorach edukacji.

Przykładowe projekty partnerstw strategicznych**„Przewodnik po kompetencjach językowych dla przewodników turystycznych i pilotów wycieczek”**

Numer projektu: 2014-1-PL01-KA202-003400

Beneficjent: Danmar Computers Małgorzata Mikłosz (Rzeszów)

Partnerzy: iberika education group gGmbH (Niemcy), Sdruzenie Znam i Moga (Bułgaria), Younet (Włochy), Giresun Egitimciler Dernegi (Turcja), Sea Teach S.L. (Hiszpania)

Czas trwania projektu: 24 miesiące

Budżet: 216 528 euro

Strona internetowa: bit.ly/2TUyTYr

Celem projektu było zwiększenie kompetencji przewodników turystycznych w zakresie branżowego języka angielskiego i języka niemieckiego dzięki przygotowaniu specjalnie dla tej grupy zawodowej kursów m-learningowych. Każdy kurs zawiera dziesięć modułów tematycznych, dobranych pod względem tematyki i słownictwa do potrzeb i przewodników turystycznych:

- powitanie zagranicznych turystów,
- zakwaterowanie,
- plan wycieczki i zajęć,
- regionalne atrakcje turystyczne – geografia,
- regionalne atrakcje turystyczne – tradycje i gastronomia,
- regionalne atrakcje turystyczne – historia,
- przedstawienie miasta,

- prezentacja charakterystycznych zabytków,
- skargi i reklamacje,
- nieprzewidziane sytuacje (na przykład kradzież, wypadek).

Projekt jest innowacyjny, ponieważ wcześniej nie było specjalnych kursów językowych dla przewodników turystycznych. Nowoczesne jest także narzędzie – aplikacja na urządzenia mobilne umożliwiająca przewodnikom wygodną naukę języka. Dobrą praktyką w projekcie była bieżąca ewaluacja: ocena trafności i przydatności wypracowanych materiałów, przede wszystkim zaś trwałości rezultatów. Koordynator projektu ma własną infrastrukturę informatyczną i gwarantuje dostęp do platformy z kursami językowymi również po zakończeniu projektu.

„Certified VET trainer in the construction sector”

Numer projektu: 2014-1-PL01-KA202-003624

Beneficjent: Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy

Partnerzy: Związek Zawodowy Budowlani (Polska), Konfederacja Budownictwa i Nieruchomości (Polska), Uniwersytet Galati (Rumunia), CCCA-BTP (Francja)

Czas trwania projektu: 24 miesiące

Budżet: 267 943,89 euro

Profil projektu na PRPE+: bit.ly/2ra8tVv

Głównym celem projektu było opracowanie modelu szkoleń i certyfikacji kwalifikacji, które trenerzy branży budowlanej nabyli w ramach edukacji pozaformalnej i w trakcie nieformalnego uczenia się przez doświadczenie w pracy na podstawie uzgodnionego opisu standardu kompetencji zawodowych oraz wymagań europejskiej normy dotyczącej certyfikacji personelu ISO/IEC 17024:2012. Projekt wykorzystuje europejskie instrumenty i dobre praktyki na rzecz mobilności, przejrzystości i uznawania efektów uczenia się oraz zapewniania jakości kwalifikacji, w tym: EQF/NQF, ECVET, EQAVET. W ramach przedsięwzięcia zbadano system uznawania kwalifikacji i szkolenia trenerów w zawodach budowlanych, szczególnie trenera monterów suchej zabudowy, opracowano model kompetencji trenera VET w tym zawodzie na podstawie przeprowadzonych badań i wsparcia ekspertów z krajów partnerskich z uwzględnieniem potrzeb rynku pracy. Opracowano także system walidacji kompetencji trenera VET w zawodzie montera suchej zabudowy z uwzględnieniem założeń systemu ECVET i zbudowano narzędzie informatyczne służące implementacji systemu potwierdzania kompetencji w praktyce. W ramach projektu powstały: raporty badawcze, propozycja rekomendacji dotycząca uznawania efektów uczenia się (standard kompetencji zawodowych) dla trenera VET w branży budowlanej, modułowy program szkolenia dla zawodu/kwalifikacji trenera kształcenia i szkolenia zawodowego w branży budowlanej, poradnik dla uczącego się, opracowany dla tego programu szkolenia, a także publikacja *Certyfikowany trener kształcenia i szkolenia zawodowego w branży budowlanej*.

**„Developing communication competences
among medical doctors with specialization in dentistry”**

Numer projektu: 2014-1-PL01-KA202-003140

Beneficjent: KIKO Business Solutions Inga Kołomyjska

Partnerzy: ÖTZ-NLP&NLPt (Austria), Mind Master Creative SRL (Rumunia), Synolic Ltd (Grecja)

Czas trwania projektu: 24 miesiące

Budżet: 59 905 euro

Profil projektu na PRPE+: bit.ly/2AzEsTh

Celem projektu było stworzenie programu i metodologii szkolenia z zakresu komunikacji z pacjentem (ze szczególnym naciskiem na pracę z pacjentem z lękiem przed zabiegami medycznymi lub stomatologicznymi), przeznaczanego dla praktykujących lekarzy dentyistów. W ramach przedsięwzięcia realizowano działania edukacyjne i organizowano międzynarodowe spotkania projektowe umożliwiające wymianę wiedzy, doświadczeń i dobrych praktyk dotyczących efektywnych i innowacyjnych metod szkoleniowych w zakresie poprawy kompetencji komunikacyjnych lekarzy dentyistów. Nowatorski program szkoleniowy i jego metodologia odpowiada ósmemu poziomowi Europejskiej Ramy Kwalifikacji (*European Qualifications Framework, EQF*). Projekt spotkał się z bardzo pozytywnym odbiorem, czego dowodem jest zaproszenie jego realizatorów do przedstawienia wyników przedsięwzięcia podczas międzynarodowego kongresu dla kadr medycznych (*International Congress of Health Workforce Education and Research*), odbywającego się w 2017 r. w Portugalii, a zorganizowanego przez prestiżową sieć – *International Network for Health Workforce Education*.

„MENTEE: MEntoring, Networking and Training for European Entrepreneurs”

Numer projektu: 2014-1-PL01-KA202-003383

Beneficjent: INnCREASE Sp. z o.o.

Partnerzy: Mentortec Servicos De Apoio A Projectos Tecnologicos Sa (Portugalia), Militos Symvouleutiki A.E. (Grecja), Knowl Social Enterprise for Education and Lifelong Learning (Grecja), Inova Consultancy Ltd (Wielka Brytania), Vitale Technologie Telecomunicazioni – Viteco S.r.l. (Włochy), Quality Program Sas Di Nicola Martulli & C (Włochy)

Czas trwania projektu: 24 miesiące

Budżet: 234 360 euro

Profil projektu na PRPE+: bit.ly/2KGpgrX

Celem projektu jest wsparcie nowych i potencjalnych przedsiębiorców za pomocą mentoringu. Projekt odwołuje się do metodologii *Mentoring Circles™*, opracowanej przez Inova Consultancy. W ramach tej metodologii mentoring jest prowadzony

przez samego uczącego się i na nim skoncentrowany, umożliwiając wymianę wiedzy z innymi przedsiębiorcami. Proces ten zachęca osobę do wykazania się posiadaną wiedzą i potrzebami w zakresie jej uzupełnienia, uświadamiając jednocześnie, że wspólna wiedza oraz uczenie się są wartościowe. W ramach projektu utworzono interaktywną internetową platformę networkingu i uczenia się, na której nowi przedsiębiorcy mają dostęp do uaktualnionych informacji (np. możliwości dla start-upów w Europie) i narzędzi. Dzięki platformie użytkownicy mogą się wzajemnie uczyć od siebie, znaleźć partnerów biznesowych i uzyskać członkostwo społeczności przedsiębiorców, którzy się wspierają (np. w zakresie nowych pomysłów lub porad).

„Wdrożenie modelu FINECVET w edukacji formalnej i pozaformalnej”

Numer projektu: 2014-1-PL01-KA202-003255

Beneficjent: Edukacja i Praca

Partnerzy: Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy (Polska), Omnia, The Joint Authority of Education in Espoo Region (Finlandia), Fundación Equipo Humano (Hiszpania)

Czas trwania projektu: 24 miesiące

Budżet: 243 493 euro

Profil projektu na PRPE+: bit.ly/2Q55OLF

Projekt jest skierowany do szerokiej grupy odbiorców, w tym: nauczycieli kształcenia zawodowego, metodyków i doradców zawodowych (szkolnych i rynkowych), instytucji badawczych zajmujących się rozwojem kwalifikacji, trenerów ośrodków szkoleniowych, pracodawców, osób z grupy 50+, kobiet powracających na rynek pracy oraz nauczycieli zagrożonych utratą pracy. Rezultaty działań realizowanych w ramach projektu są dostępne nieodpłatnie i mogą z nich korzystać wszyscy zainteresowani, w tym podmioty edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej. Rezultat pierwszy: opisy kwalifikacji i baza efektów kształcenia w zawodach opiekunka dziecięca i opiekun medyczny. Opis uwzględnia założenia ECVET, a jego celem jest rozwój i poprawa jakości kwalifikacji w zawodach ważnych dla europejskiego rynku pracy – opiekunki dziecięcej i opiekuna medycznego. Rezultat drugi: narzędzie informatyczne wspomagania procesów tworzenia, aktualizacji i ewaluacji opisów kwalifikacji i jednostek efektów kształcenia oraz opracowywania programów nauczania. Baza to wykaz efektów kształcenia i jednostek efektów kształcenia w zawodach opiekunka dziecięca i opiekun medyczny. Bazę opracowano w czterech wersjach językowych (angielskiej, polskiej, fińskiej i hiszpańskiej). Baza jest dostępna na stronach internetowych projektu.

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE) funkcjonuje od 1993 r. Jest jedyną w Polsce instytucją z tak dużym doświadczeniem w zarządzaniu kilkunastoma edukacyjnymi programami europejskimi. W latach 2007–2013 koordynowała w Polsce programy: „Uczenie się przez całe życie” (Erasmus, Leonardo da Vinci, Comenius i Grundtvig) oraz „Młodzież w działaniu”. Obecnie pełni funkcję Narodowej Agencji Programu Erasmus+ na lata 2014–2020. Równolegle realizuje europejskie inicjatywy informacyjno-edukacyjne: eTwinning, Eurodesk Polska, Eurydice, Europass, ECVET i EPALE. Wspiera również współpracę z krajami Wschodu, poprzez Polsko-Litewski Fundusz Wymiany Młodzieży, Polsko-Ukraińską Radę Wymiany Młodzieży oraz Centrum Współpracy SALTO z Krajami Europy Wschodniej i Kaukazu. Od 2014 roku FRSE uczestniczy we wdrażaniu Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój.

Fundacja jest też organizatorem wielu wydarzeń edukacyjnych, w tym konkursów promujących rezultaty projektów (EDUinspiracje i EDUinspirator, European Language Label, Selfie+). Koordynuje obchody Europejskiego Tygodnia Młodzieży oraz współorganizuje wydarzenia odbywające się w ramach Europejskiego Dnia Języków. Prowadzi działalność analityczno-badawczą oraz wydawniczą (jest wydawcą m.in. kwartalników: „Języki Obce w Szkole” oraz „Europa dla Aktywnych”).

www.frse.org.pl

