

## **EURO-WALIDACJA**

**Walidacja Ogólnoeuropejskiego Systemu Kształcenia Ustawicznego  
na rzecz zrównoważonego rozwoju obszarów wiejskich**

**PRZEWODNIK DOBREJ PRAKTYKI**

## Spis treści

Wykresy i tabele.....	5
STRESZCZENIE .....	6
CZĘŚĆ PIERWSZA: Podsumowanie projektu i struktura Przewodnika .....	7
1.1.    Wprowadzenie: Podsumowanie projektu.....	7
1.2.    Ogólny zarys: Struktura Przewodnika dobrej praktyki .....	8
CZĘŚĆ DRUGA: Doświadczenie europejskie: obecna praktyka, polityka i potrzeba walidacji kształcenia pozaszkolnego i nieformalnego .....	8
2.1.    Definicje kluczowych terminów .....	8
2.2.    Zapewnienie kształcenia pozaszkolnego i nieformalnego w Europie: przegląd systemów.....	9
2.3.    Ofereńci i polityka kształcenia pozaszkolnego w Europie: badania poszczególnych krajów 11	
2.3.1.    Zjednoczone Królestwo.....	11
2.3.2.    Niemcy .....	11
2.3.3.    Węgry .....	12
2.3.4.    Hiszpania.....	12
2.3.5.    Grecja .....	13
2.3.6.    Holandia .....	13
2.3.7.    Szwecja.....	14
2.3.8.    Polska .....	14
2.3.9.    Norwegia .....	15
2.3.10.    Rumunia .....	15
2.3.11.    Finlandia.....	16
2.4.    Dogłębne badania potrzeb walidacji, certyfikacji i akredytacji w sześciu sektorach działalności na obszarach wiejskich.....	17
2.4.1    Przemysł .....	17
2.4.2.    Edukacja .....	17
2.4.3.    Rolnictwo .....	18
2.4.4.    Turystyka.....	19
2.4.5.    Zdrowie .....	20
2.4.6.    Inne usługi .....	21
2.4.7.    Wnioski .....	22
CZĘŚĆ TRZECIA: Ku rozwojowi elastycznego systemu walidacji, certyfikacji oraz akredytacji kształcenia pozaszkolnego i nieformalnego .....	23
3.1.    Uzasadnienie .....	23
3.2.    Kluczowe kompetencje kształcenia ustawicznego: Przypadek UE .....	24

3.3.	Dziesięć kompetencji: przykład szwedzki .....	26
3.4.	Indywidualna ścieżka kształcenia: Matryca .....	28
3.4.1.	Stworzenie ścieżki kształcenia dla animatorów obszarów wiejskich .....	28
3.4.1.1.	Funkcje animatorów obszarów wiejskich .....	28
3.4.1.2.	Procesy pracy animatora obszarów wiejskich.....	29
3.4.1.3.	Kluczowe zadania animatora obszarów wiejskich.....	29
3.4.2.	Ocena kompetencji: rozwiązanie.....	30
3.4.3.	Dokumentacja kompetencji: zastosowanie portfolio .....	31
CZEŚĆ CZWARTA: Badanie pilotażowe LPW: wyniki krajowe .....		32
4.1.	Finlandia: LPW jest efektywne dla ludzi, którzy mają motywację.....	32
4.1.1.	Zakres i metodologia .....	32
4.1.2.	Wyniki.....	34
4.2.	Węgry: nowa kwalifikacja dla profesjonalistów służących lokalnemu rozwojowi w mikro-regionach .....	35
4.2.1.	Zakres i metodologia.....	35
4.2.2.	Wyniki.....	36
4.3.	Norwegia: narzędzie oceny kompetencji może przyspieszać proces budowy indywidualnej ścieżki edukacyjnej.....	36
4.3.1.	Zakres i metodologia.....	36
4.3.2.	Wyniki.....	37
4.4.	Polska: udany eksperyment, który doprowadził do stworzenia programu służącego indywidualnej ścieżce kształcenia.....	37
4.4.1.	Zakres i metodologia.....	37
4.4.2.	Wyniki.....	41
4.5.	Hiszpania: LPW prowadzi do „menu kształcenia” oferowanego przez prywatny sektor by zapewnić różne, konkretne kwalifikacje .....	41
4.5.1.	Zasięg i metodologia .....	41
4.5.2.	Wyniki.....	43
4.6.	Szwecja: LPW miała do zaoferowania więcej niż istniejący plan rozwoju osobistego pracowników .....	43
4.6.1.	Zakres i metodologia.....	43
4.6.2.	Wyniki.....	44
4.7.	Szkocja (GB): metoda podejścia do uczącego się jest kluczowa dla motywacji.....	44
4.7.1.	Zakres i metodologia.....	44
4.7.1.1.	Sondaż studentów.....	45
4.7.1.2.	Sondaż wśród animatorów obszarów wiejskich.....	46
4.7.2.	Wyniki.....	46

CZEŚĆ PIĄTA: Wniosek, czego się nauczyliśmy i perspektywy na przyszłość .....	47
5.1. Wykorzystanie LPW i narzędzia Matrycy .....	47
5.2. Koncepcja animatora obszarów wiejskich i użyteczność LPW .....	47
5.3. Kiedy LPW jest bardziej skuteczne? .....	48
5.4. Wniosek: Euro-walidacja w kontekście .....	48

## Wykresy i tabele

Wykres 1 Kontinuum systemów edukacyjnych, ukazujące pozycję poszczególnych krajów 10

Tabela 1 Matryca kompetencji oceniająca kompetencje w kategoriach Podstawowych zadań Animatora obszarów wiejskich ..... 30

Tabela 2 Potrzeby szkoleniowe wyrażone przez fińskich animatorów obszarów wiejskich.. 34

Tabela 3 Zadania / kompetencje nauczyciela środowiska w Hiszpanii. .... 42

## **STRESZCZENIE**

Projekt Euro-Walidacji zaplanowano, aby zbadać kwestie walidacji i certyfikacji kształcenia ustawicznego, ze szczególnym zainteresowaniem umiejętnościami i kompetencjami, które wspomogłyby zrównoważony rozwój obszarów wiejskich. Matryca podstawowych zadań i kompetencji oraz tok nauczania (LPW) zostały sformułowane i przeprowadzono badanie pilotażowe w kilku krajach europejskich. Ten przewodnik informuje o doświadczeniach zdobytych w czasie projektu. Projekt udowodnił, że narzędzia muszą być elastyczne i możliwe do adaptacji w poszczególnych warunkach tak, by zarówno jednostki jak i organizacje mogły odnieść korzyści z ich zastosowania. Zastosowano je z najlepszym skutkiem w krajach z formalnym systemem kształcenia i/lub, gdzie adresowane były do konkretnych potrzeb. Podkreślono również znaczenie bezpośredniego doradztwa.

## **CZĘŚĆ PIERWSZA: Podsumowanie projektu i struktura Przewodnika**

### **1.1. Wprowadzenie: Podsumowanie projektu**

Wedle wiedzy ekonomicznej, pełen rozwój i wykorzystanie zasobów ludzkich jest decydującym czynnikiem zachowania konkurencyjności. W tym kontekście, certyfikaty i kwalifikacje są ważnym punktem odniesienia dla pracodawców i jednostek na rynku pracy. Nowoczesne formy certyfikacji kształcenia pozaszkolnego mogłyby poszerzyć spektrum uznawania. Wiele jednostek posiada rozległą wiedzę zdobytą poprzez kształcenie pozaszkolne i istnieje potrzeba powszechnego europejskiego systemu obejmującego akredytację i walidację tej wcześniejszej i wynikającej z doświadczenia wiedzy (APEL). Jest to szczególnie zasadne w kontekście obszarów wiejskich, gdzie walidacja i certyfikacja kształcenia pozaszkolnego mogłyby w dużym stopniu przyczynić się do ich rozwoju.

Projekt Euro-walidacji powstał z potrzeby i uznania znaczenia kształcenia ustawicznego w kontekście obszarów wiejskich, obejmując wszelkie formy kształcenia, które przyczyniają się do zwiększenia zdolności zrównoważonego rozwoju, a tym samym do zapewnienia równego dostępu do zdobywania kwalifikacji przez wszystkich ludzi.

Wszechstronny jeśli chodzi o zakres, projekt Euro-walidacji był realizowany przez okres 3 lat w ponad 12 krajach. Wdrażała go wielka grupa współpracujących ze sobą 16 organizacji obejmujących instytuty badawcze, uniwersytety, instytucje edukacyjne, władze lokalne, Agencję Rozwoju, Izbę Przemysłową i ośrodki kształcenia NGO.

Projekt był adresowany do wszystkich związanych z kształceniem ustawicznym, to znaczy objął oferentów kształcenia i szkolenia, organy wydające certyfikaty, pracowników i studentów (zarówno pracujących jak i bezrobotnych). Wykorzystując szeroką sieć związanych z tą sprawą organizacji w całej Europie, projekt Euro-walidacji promował politykę i praktykę związaną z walidacją i certyfikacją kształcenia ustawicznego, a szczególnie umiejętności i kompetencji koniecznych, aby wzmacniać zrównoważony rozwój obszarów wiejskich.

W projekcie osiągnięto następujące konkretne cele:

1. Przegląd polityki i metod oceniania, walidacji i certyfikacji kształcenia nieformalnego w Europie.
2. Powiązanie powyższych problemów z potrzebami ludzi pracujących na obszarach wiejskich, budowa 'mapy kompetencji' w różnych sektorach gospodarczych i powiązanie tej mapy z istniejącymi postanowieniami certyfikacyjnymi i akredytacyjnymi.
3. Zaproponowanie elastycznego systemu walidacji i akredytacji kompetencji odnoszącego się do wszystkich form kształcenia, które w dużym stopniu oparte zostaną na toku akredytacji kształcenia wcześniejszego i wynikającego z doświadczenia (APEL) i które odnosić się będą do kwalifikacji nabytych w toku zdobywania doświadczeń skoncentrowanych na zasadniczym temacie zrównoważonego rozwoju obszarów wiejskich.
4. Próba zastosowania, w formie eksperymentalnej, powyższych (walidacji i akredytacji) przy współpracy uniwersytetów, instytucji edukacyjnych i organizacji oferujących kształcenie pozaszkolne w kontekście istniejącej obecnej sieci.
5. Szerokie rozpowszechnienie wyników projektu i zaproszenie uniwersytetów, instytucji kształcenia, partnerów społecznych, władz lokalnych i praktyków rozwoju

obszarów wiejskich do dyskusji nad problemem rozwoju kompetencji i ich uznawania w kontekście obszarów wiejskich.

6. Stworzenie poświęconej temu problemowi strony internetowej jako podstawowego medium komunikacji i poszerzenie Sieci na całą Europę.

## 1.2. Ogólny zarys: Struktura Przewodnika dobrej praktyki

Uzasadnienie, zakres i podejście metodologiczne projektu podsumowano we Wstępie. W Części drugiej zdefiniowano kluczowe terminy i przedstawiono politykę i systemy walidacji, certyfikacji i akredytacji nieformalnego i pozaszkolnego kształcenia w wielu krajach europejskich. Następnie przedstawiono raport na temat potrzeb walidacji, certyfikacji i akredytacji w sześciu sektorach działalności na obszarach wiejskich. Część trzecia prezentuje tworzenie Matrycy i Toka Kształcenia (LPW) łącznie z wprowadzeniem do systemu portfolio. W części czwartej opisano szczegółowo doświadczenia zdobyte podczas uruchamiania elastycznego systemu LPW i wreszcie w Części piątej dzielimy się spostrzeżeniami na temat wiedzy zdobytej w trakcie pilotażu LPW.

## CZĘŚĆ DRUGA: Doświadczenie europejskie: obecna praktyka, polityka i potrzeba walidacji kształcenia pozaszkolnego i nieformalnego

### 2.1. Definicje kluczowych terminów

Przewodnik odwołuje się do różnych typów kształcenia. Glosariusz CEDEFOP (2000) i Komunikat Komisji Europejskiej (2001) podają następujące definicje:

**Kształcenie formalne** definiuje się jako kształcenie, które odbywa się w zorganizowanym kontrolowanym kontekście (edukacja formalna, szkoły przyzakładowe) i które zaplanowano jako kształcenie. Może ono prowadzić do formalnej formy jego uznania (dyplom, świadectwo). Kształcenie formalne ma charakter intencjonalny z perspektywy uczącego się.

**Kształcenie pozaszkolne** odnosi się do uczenia się, które jest zawarte w zaplanowanych czynnościach, które nie zostały bezpośrednio wyznaczone jako kształcenie, ale które zawierają ważny element kształcący. Kształcenie pozaszkolne jest intencjonalne z perspektywy uczącego się.

**Kształcenie nieformalne** definiuje się jako kształcenie wynikające z czynności dnia codziennego związanych z pracą, rodziną czy czasem wolnym. Często określa się je mianem kształcenia wynikającego z doświadczenia i może ono w pewnym stopniu być rozumiane jako kształcenie przypadkowe. Nie jest kontrolowane w kategoriach celów kształcenia, godzin kształcenia i/lub wsparcia/zapewnienia kształcenia, i zwykle nie prowadzi do uzyskania świadectwa. Kształcenie nieformalne może być intencjonalne, ale w większości przypadków jest niezamierzone (lub przypadkowe/ losowe).<sup>1</sup>

Chociaż użyteczne jest rozróżnianie pomiędzy tymi różnymi typami kształcenia się, prawdopodobne jest, że jednostkowe doświadczenie uczenia się składa się z połączenia jego formalnych, pozaszkolnych i nieformalnych aspektów.<sup>2</sup>

Biorąc pod uwagę fakt, że niniejszy raport poświęcony jest analizie istniejących systemów walidacji w każdym z krajów uczestniczących, należy podkreślić, że w ogólnym celu walidacji jest rozpoznanie i ocenienie pełnego zakresu kwalifikacji i kompetencji posiadanych

<sup>1</sup> CEDEFOP (2000) *Glossary*, in *Making Learning Visible* (Thessaloniki, Cedefop) and European Commission (2001) *Communiqué Making a European Area of Life-long Learning a Reality*, (Brussels)

<sup>2</sup> H. Colley, P. Hodkinson, J. Malcolm, 2003, *Informality and formality in learning*, Learning and Skills Research Centre

przez jednostkę, niezależnie od tego, gdzie zostały one nabyte. Właśnie jednostka jest punktem odniesienia kształcenia ustawicznego.

Cel walidacji może mieć charakter formatywny (wspieranie trwającego procesu kształcenia) jak również sumatywny (zmierzający do certyfikatu).

## **2.2. Zapewnienie kształcenia pozaszkolnego i nieformalnego w Europie: przegląd systemów**

Przeprowadzono sondaż, aby zbadać różne krajowe systemy walidacji oraz certyfikacji kształcenia nieformalnego i pozaszkolnego w UE. Sondaż oparto na istniejącej literaturze, dokumentach urzędowych i wywiadach z kluczowymi osobami i organizacjami. Badania przeprowadzono w Grecji, Zjednoczonym Królestwie, Niemczech, na Węgrzech, w Hiszpanii, Polsce, Rumunii, Norwegii, Finlandii i Szwecji. Kraje te reprezentują trzy ważne grupy w UE i państwach sąsiadujących, a mianowicie:

- Kraje północno-środkowe: GB, Szwecja, Norwegia, Finlandia, Holandia, Dania
- Kraje południowe: Grecja, Hiszpania,
- Nowe kraje członkowskie/kraje wschodnie: PL, Węgry i Rumunia

Kształcenie pozaszkolne i nieformalne proponowane jest przez rozmaite organizacje z różnym nasileniem i w różnym zakresie, jak wykazała to próba badanych krajów.

Rozróżnić więc możemy:

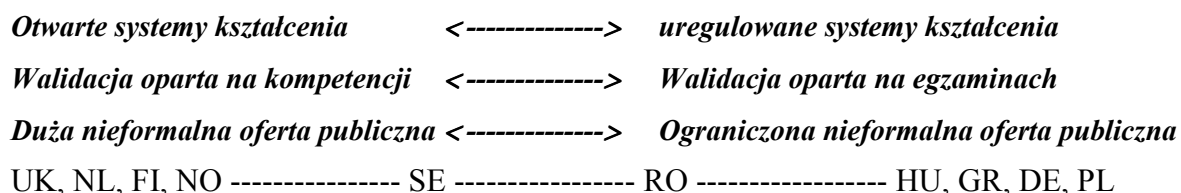
- Kraje o długiej tradycji i bogatym rynku zapewniające głównie publiczne możliwości kształcenia nieformalnego: GB, kraje skandynawskie, Holandia
- Kraje o ograniczonej ofercie publicznej, ale z rozwiniętym sektorem prywatnym zaspokajającym zapotrzebowanie rynku pracy na specjalistów i nowe kompetencje: Grecja, Hiszpania, Dania
- Kraje o ograniczonej ofercie kształcenia nieformalnego w sektorze publicznym i prywatnym, czemu towarzyszy nacisk a kształcenie formalne i kontrola państwa nad większością edukacji i szkolenia: Polska, Węgry, Rumunia

Analiza kwalifikacji oferowanych w różnych krajach ujawniła, że typy certyfikacji i akredytacji stosowane w danym kraju odzwierciedlają model jego formalnego systemu edukacji. Kraje umieścić można na kontynuum. Na jednym biegunie kontynuum znajdują się kraje charakteryzujące się 'otwartymi' systemami edukacji formalnej. Systemy te umożliwiają połączenie formalnych, pozaszkolnych i nieformalnych typów kształcenia w ramach elastycznego systemu kwalifikacji, które uznają kształcenie wcześniejsze (kompetencje i wiedza wynikające z dowolnej formy kształcenia się) raczej niż wiedzę opartą na programie nauczania. Ocena i walidacja wcześniejszego kształcenia się (VPL) są szeroko stosowane szczególnie od lat 1990 w szeregu krajów, łącznie z GB, Finlandią, Norwegią i Holandią. Systemy walidacji elastycznej opierają się na metodzie portfolio i na obserwacji w miejscu pracy. Kraje te proponują również szeroki wachlarz nieformalnych możliwości kształcenia, które mogą kończyć się certyfikowanymi kwalifikacjami. Organy przyznające certyfikaty mogą mieć zarówno charakter scentralizowany lub zdecentralizowany.

Na drugim biegunie kontynuum znajdują się kraje o 'zamkniętych' systemach edukacyjnych, preferujące formalne kwalifikacje, które weryfikowane są zwykle na podstawie egzaminów. W krajach tych kształcenie pozaszkolne i nieformalne nie jest uznawane i nie podlega walidacji lub akredytacji (Niemcy, Dania, Polska, Węgry, Hiszpania). Wyjątkiem jest

udzielanie licencji w zawodach technicznych i zawodach proponowanych przez partnerów społecznych lub państwo.

Kontinuum ilustruje elastyczność krajowych systemów walidacji i certyfikacji kształcenia pozaszkolnego i nieformalnego. Pozycję różnych krajów na tym kontinuum pokazuje wykres 1 poniżej:



Wykres 1 Kontinuum systemów edukacyjnych, ukazujące pozycję poszczególnych krajów

Systemy elastycznej walidacji stwarzają szansę osobistego rozwoju i kontynuacji kształcenia ustawicznego. Analiza porównawcza poszczególnych systemów krajowych wskazuje na potrzebę przekazania dobrej praktyki elastycznej walidacji i certyfikacji obecnych na lewym biegunie kontinuum do krajów znajdujących się na prawym biegunie kontinuum. W większości krajów (z wyjątkiem Szwecji i Norwegii) wcześniejsze kształcenie musi podlegać walidacji i certyfikacji w celu uznania go i zaakceptowania przez pracodawców. Przeniesienie tych standardów i opinii do tradycyjnych systemów edukacyjnych z natury rzeczy posiadających silne postawy protekcyjnistyczne (zwykle prezentowane przez Ministerstwa Edukacji) nie jest prostym procesem. Zależać będzie od szerszej zmiany społecznej wartości i postaw, co znajdzie odzwierciedlenie w nowej polityce, a w szczególności, od promocji nowej kultury kształcenia się, które umożliwi jednostkom dostosowanie się do gwałtownie zmieniających się warunków i wymagań rynku pracy.

Konkretne przykłady dobrej praktyki, które można by przenieść obejmują:

- W krajach skandynawskich stworzono termin Realkompetanse obejmujący wszystkie rodzaje walidacji (Nordic Council, 2001). Realkompetanse dotyczy całego wachlarza wyników kształcenia, od formalnego do nieformalnego i w niektórych przypadkach krytykowano go za to, że jest zbyt szeroki. Jednak koncepcja ta okazuje się ważna w odniesieniu do całości kwalifikacji i kompetencji posiadanych przez jednostkę.
- W Anglii i Szkocji scentralizowany system przyznawanych publicznie NVQs i SVQs oferowany jest przez sieć uprawnionych organów i wspierany poprzez zapewnienie poradnictwa uczącym się.
- W Holandii elastyczny i liberalny system walidacji wcześniejszego kształcenia (VPL) akceptuje każde kształcenie się, niezależnie od tego, czy odbywa się ono w formie kształcenia i szkolenia formalnego, pozaszkolnego czy nieformalnego. Punkty przyznaje się przy użyciu sieci Ośrodków Wiedzy o Identyfikacji, Uznawaniu i Akredytacji Kompetencji (Knowledge Centres on Identification, Recognition and Accreditation of Competences).
- W Szwecji państwo sformułowało dziesięć kryteriów ogólnych kompetencji, które stosuje się w połączeniu z bardziej konkretnymi kryteriami kompetencji zawodowych. Walidacja kompetencji w odniesieniu do kompetencji ogólnych i kompetencji zawodowych odbywa się poprzez zdecentralizowany system działający w miastach, ponieważ nie ma systemu ogólnokrajowego.

## **2.3. Oferenci i polityka kształcenia pozaszkolnego w Europie: badania poszczególnych krajów**

### **2.3.1. Zjednoczone Królestwo**

Kształcenie pozaszkolne i nieformalne oferowane jest szeroko w Zjednoczonym Królestwie, głównie poprzez Wspólnotę Edukacji i Rozwoju (Community Education and Development), ale też w ramach projektów szkoleń pracowniczych. Zarówno Kształcenie poprzez Wspólnotę Edukacji i Rozwoju jak i szkolenia pracownicze podlegają certyfikacji i walidacji przez akredytowane systemy. Kluczowym motorem są możliwość zatrudnienia, mobilność i możliwość przekazania podstawowych akredytowanych umiejętności jednostki na terenie gospodarczo konkurencyjnego Zjednoczonego Królestwa. Krajowy System Kwalifikacji (National Qualification Framework) ustala poziomy, na których kwalifikacje można uznawać, umożliwiając porównanie pomiędzy różnymi poziomami kwalifikacji i wyraźne określenie ścieżki postępu dla wybranego zawodu/danej kariery. Krajowe kwalifikacje zawodowe (National Vocational Qualifications NVQs) powiązane są z pracą, kwalifikacje oparte na kompetencji oceniane są w odniesieniu do krajowych standardów zawodowych i uzyskiwane są w drodze oceny i szkolenia. Zachęca się uczących się do tworzenia Osobistych Planów Rozwoju, który obejmuje 'profil umiejętności', jak również mechanizm dokumentowania kwalifikacji i prowadzenia portfolio świadczącego o ich własnych osiągnięciach. Zapewnia się im doradztwo ekspertów. Organy uznające tworzone są w całym kraju, aby udzielać akredytacji w formie świadectwa Szkockich Kwalifikacji Zawodowych SVQ (Szkocja) i Krajowych Kwalifikacji Zawodowych NVQs (Anglia, Walia), Uznanie Wcześniejszego Nieformalnego Kształcenia (Recognition of Prior Informal Learning, Szkocja), i Uznanie Kształcenia Ustawicznego (Rada ds. Kształcenia i Umiejętności, Anglia) Learning & Skills Council, England). Ten system kwalifikacji oparty na kompetencji ma na celu zapewnienie aktywnego sprzężenia pomiędzy pozaszkolnym i formalnym kształceniem oraz akredytacją w Zjednoczonym Królestwie. Należy jednak dokonać rozróżnienia pomiędzy praktyką w Anglii i Szkocji. Podczas, gdy w Anglii system akredytacji wydaje się dużo bardziej scentralizowany, w Szkocji przeciwnie – przyjmuje on podejście, którego motorem jest uczący się. Istnieje coraz więcej dowodów, że podejście, gdzie najważniejszym czynnikiem jest uczący się, jest bardziej zrównoważone. Dzięki doradztwu, uczący decydują się przedłużyć proces kształcenia. Jednak istnieją bariery akredytacji, a ich koszty ponoszą jednostki, SME i drobne przedsiębiorstwa, to jest: koszty transportu i dotarcia do ośrodków, gdzie oferowane jest kształcenie pozaszkolne. Istniejąca kultura kształcenia, szczególnie w odniesieniu do nietypowego uczącego się, może być również przeszkodą w akredytacji. Potencjał, jaki takie kształcenie stanowi w Planowaniu Wspólnoty (Community Planning) należy jeszcze do końca przetestować na obszarach wiejskich, ponieważ wydaje się nadal głównie nastawiony na miasto. Możliwości stwarzane przez e-learning (kształcenie przez Internet) dla obszarów wiejskich testowane są aktualnie w wielu regionach i stąd pozostaje nadal na etapie badań. Niektóre odległe tereny nie posiadają jeszcze Internetu szerokopasmowego, co jest źródłem dodatkowych komplikacji.

### **2.3.2. Niemcy**

Potrzeby rynku pracy w Niemczech w dużym stopniu zaspokajają formalna edukacja i system szkoleń, który tradycyjnie zapewnia wymaganą siłę roboczą. Staż, który łączy pracę i teorię i kończy się akredytacją, odgrywa w systemie formalnym ważną rolę. Do niedawna alternatywne sposoby kształcenia, które odbywały się poza systemem formalnym, wykorzystywano stosunkowo rzadko. Jednak ostatnie zmiany gospodarcze, technologiczne i społeczne postawiły niemiecki system kształcenia i szkolenia wobec nowych wyzwań. Federalny Instytut Kształcenia i Szkolenia Zawodowego (Federal Institute for Vocational

Education and Training BIBB) pracuje nad dostosowaniem obecnego systemu, tak aby włączyć do niego koncepcję kształcenia ustawicznego. Choć do tej pory nie powstał jeszcze system prawny, kształcenie pozaszkolne i nieformalne jako część inicjatywy kształcenia ustawicznego nabiera w tym kontekście rozmachu. Wiele organów na różnych poziomach odpowiada za zabezpieczenie wprowadzenia w życie i promocji Ustawy o Szkoleniu Zawodowym. Rząd federalny odpowiada za przyzakładowe szkolenie zawodowe. Na poziomie regionalnym wykorzystuje się poważne uprawnienia autonomicznych organizacji przemysłowych, łącznie z izbami handlu i przemysłu, izbami rzemiosła, i odpowiednimi organizacjami zawodowymi tak zwanych wolnych zawodów.

Funkcjonuje kilka inicjatyw obecnie badających i przeprowadzających badania pilotażowe różnych form ‘zaliczania’ – kompetencyjnych kwalifikacji obejmujących kształcenie pozaszkolne i nieformalne, które oceniane są ‘w pracy’ lub poprzez symulację zadań związanych z danym miejscem pracy. ‘Paszporty kwalifikacyjne’ przyznają rozmaite organizacje. Różnorodność procedur prowadzących do uzyskania tych paszportów i olbrzymie zróżnicowanie ich wartości (w chwili obecnej jest ich 90) tworzy swoje rodzaju zamieszanie. Paszporty, których celem jest rozwój jednostkowy są rzadkie, ponieważ paszporty kwalifikacyjne związane są bezpośrednio z wymaganiami rynku pracy. Nadal istnieje potrzeba utworzenia struktur doradczych i procedur.

### **2.3.3. Węgry**

Na Węgrzech największy procent (53-60%) szkolenia nieformalnego oferują firmy prywatne, w większości jest to nauka języków obcych. Również organizacje obywatelskie angażują się w zapewnienie kształcenia pozaszkolnego pod egidą Stowarzyszenia Węgierskich Kolegiów Ludowych w Budapeszcie (Association of Hungarian People’s Colleges). Niektóre z organizacji publicznych zajmujących się edukacją dorosłych także oferują kształcenie nieformalne lub pozaszkolne. Ustawa o Edukacji Dorosłych powierza odpowiedzialność za szkolenie zawodowe (formalne i pozaszkolne) Ministerstwu Zatrudnienia i Pracy. Dlatego też ministerstwo to odgrywa główną rolę, jeśli chodzi o nadzór nad szkoleniem zawodowym, określa kryteria przyznawania kwalifikacji zawodowych i opracowuje systemy uzyskiwania certyfikatów językowych. Krajowa Rada Akredytacji Programów Szkolenia Dorosłych (The National Board for Accreditation of Adult Training Programmes) odpowiada za certyfikację programów szkolenia oraz instytucje szkolenie takie oferujących. W nabywaniu kwalifikacji zawodowych obowiązuje system modułowy. Kwalifikacje, których aktualizowana lista obejmuje obecnie 800 pozycji, uzyskuje się po zdaniu egzaminów państwowych.

### **2.3.4. Hiszpania**

W Hiszpanii kształcenie pozaszkolne i nieformalne odbierane jest pozytywnie zarówno w sektorze publicznym jak i prywatnym. Celem nowej Ustawy o Kształceniu Kwalifikacyjnym i Zawodowym jest stworzenie integralnego systemu szkolenia zawodowego, kwalifikacyjnego i akredytacji. Intencją systemu jest zaspokojenie społecznych i gospodarczych potrzeb poprzez zróżnicowane szkolenie z uwzględnieniem różnych oczekiwań i jednostkowych sytuacji. Pierwszy krok do wprowadzenia systemu kwalifikacji zawodowych stanowiło stworzenie *Krajowego katalogu kwalifikacji zawodowych (National Catalogue of Professional Qualifications)*. Zawierać on będzie także opis szkolenia zawodowego niezbędnego dla każdego typu kwalifikacji. Instytut Krajowy łączy administrację i partnerów społecznych i odpowiedzialny jest za opracowanie i uaktualnianie *Krajowego katalogu kwalifikacji zawodowych*. Obecnie wiele kursów nieoficjalnego kształcenia nie kończy się poświadczaniem uzyskanych kwalifikacji. Jest to punkt sporu pomiędzy państwem o organizacjami zawodowymi/ związkami- jednak powstają inicjatywy na rzecz określenia metod walidacji i uznawania kształcenia pozaszkolnego i nieformalnego. Wskutek braku

zainteresowania prywatnego sektora szkoleń nagłaśnianiem swojej działalności, trudno poznać rzeczywisty zakres i ekspansję ich oferty szkoleniowej i przeprowadzić walidację zapotrzebowania na ich produkcję. Działanie na rzecz walidacji i certyfikacji leży w gestii administracji państwowej. Rząd centralny odpowiada za kierowanie i koordynację Krajowego Systemu Kształcenia Kwalifikacyjnego i Zawodowego (National System for Qualification and Vocational Training). Źródłem głównego konfliktu związanego z procesem certyfikacji jest fakt, że istnieją dwa równoległe organy certyfikacyjne, które nie są ze sobą powiązane: Ministerstwo Pracy i Spraw Społecznych przyznaje certyfikaty szkolenia zawodowego, podczas gdy Ministerstwo Oświaty i Nauki kontroluje edukację formalną i przyznaje kwalifikacje na podstawie egzaminów.

### 2.3.5. Grecja

Certyfikacja wcześniejszego kształcenia się opiera się przede wszystkim na egzaminach, które następują po zakończeniu edukacji formalnej, co jest ściśle regulowane przez greckie Ministerstwo Edukacji. Ogólne ramy walidacji kształcenia pozaszkolnego nie zostały jeszcze stworzone, chociaż rozpoczęto budowanie podstaw takiego systemu. Ostatnie ustawy, stworzenie nowej instytucji dla celów akredytacji struktur kształcenia ustawicznego (pozaszkolnego), stworzenie programu nauczania dla określonej grupy zawodów oraz dla szkoleniowców, którzy mogą wykorzystywać te programy (EKEPIS) to ważne etapy tego procesu. Ważne przepisy legislacyjne wprowadzone w latach 2003 i 2005 przedstawiają system łączący kształcenie i szkolenie zawodowe z zatrudnieniem. System ten uznaje znaczenie kształcenia ustawicznego i czyni wysiłki, aby koordynować bardziej skutecznie wykształcenie i kształcenie ustawiczne. Obecnie kształcenie pozaszkolne może podlegać walidacji jedynie poprzez uzyskanie świadectwa: dla przykładu Państwowe Świadectwo Biegłej Znajomości Języka Proficiency (*State Certificate of Language Proficiency*) oraz Państwowe Świadectwo Znajomości Obsługi Komputera (*Computer Driving Licence State Certificate*). Uzyskanie obu certyfikatów możliwe jest po zdaniu egzaminu państwowego. Ministerstwo Rolnictwa także ogłosiło możliwość uzyskania Zielonego Świadectwa (*Green Certificate*). To ostatnie skierowane jest do rolników i przedsiębiorców z obszarów wiejskich i uzyskać je można na podstawie rozmaitych elastycznych ofert kształcenia. Zielone Świadectwo będzie przyznawane na podstawie egzaminów w ośrodkach szkoleniowych ministerstwa. Świadectwa kompetencyjne są również oficjalnie przyznawane technikom (na przykład elektrykom) jako niezbędny warunek uzyskania licencji w swoim zawodzie.

### 2.3.6. Holandia

Rząd holenderski utworzył Komisję Uznawania Nieformalnie Zdobytych Kwalifikacji (*Commission on the Recognition of Informally Acquired Skills*, 1993) i stworzył Ośrodki Wiedzy i Kształcenia Zawodowego (*Kenniscentra Beroepsonderwijs bedrijfsleven*, 2003). Miały one na celu promocję wykorzystania systemu Oceny i Walidacji Wcześniejszego Kształcenia (VPL). Istnieją dwa podejścia do VPL: sumatywne, którego jedynym celem jest certyfikacja i formatywne, które bardziej skupia się na możliwościach kształcenia dostępnych jednostce. Przy SME nacisk nadal kładzie się na podejście sumatywne, ponieważ w tym przypadku jest zbyt mało czasu na intensywne podejście formatywne. Większość procedur VPL w Ośrodkach Wiedzy obejmuje portfolio, rozmowę z kandydatem i egzamin praktyczny. Osoby z ośrodka wiedzy, firma/spółka, regionalne Ośrodki edukacji (ROC) kierują kandydatem w czasie tego procesu. Przyznanie certyfikatu lub dyplomu jest w dużej części determinowane przez ROC. Minister Edukacji przekazał odpowiedzialność formalnej akredytacji do instytucji kształcenia. Ponadto Branże Przemysłowe (stowarzyszenia zawodowe) posiadają swoje własne systemy akredytacyjne i niektóre z nich są uznawane przez dany sektor /branżę z uwagi na ich wartość praktyczną. Poszczególne organizacje

mogą również wydawać certyfikaty, które spełniają ich standardy. Przykładem tego typu praktyki można zauważyć przypadki organizacji wolontarystycznych, które wydają certyfikaty wolontariuszom zgodnie ze swoim własnym specyficznym systemem, który nie jest powiązany z formalnym systemem akredytacji.

### **2.3.7. Szwecja**

Kształcenie nieoficjalne zawsze odgrywało ważną rolę pedagogiczną w zorganizowanej liberalnej edukacji dorosłych w Szwecji. Dostępnych jest kilka różnych opcji. Kształcenie w miejscu pracy (w bliskiej współpracy z ośrodkami kształcenia) jest popularnym wyborem wśród dorosłych. Około jednej trzeciej sektora stowarzyszeń wydaje świadectwa, które posiadają ograniczoną uznawalność. Takie świadectwa to certyfikaty językowe, certyfikaty łowieckie i certyfikaty uprawniające do kierowania łodzią. Proces walidacji działa w sektorze edukacji od wielu lat, ale w ostatnich latach zauważa się nasilenie takiej działalności i niektóre sektory wykazują większą intensyfikację działań. Co zaskakujące, mimo wszystkich tych inicjatyw i działań, nadal nie istnieje krajowy system walidacji, chociaż szwedzka Krajowa Komisja Walidacji (Swedish National Commission), powstała w 2003 roku, ma za zadanie rozwijanie metod walidacji i określanie jej jakości. Odpowiedzialność za walidację w Szwecji dzieli się pomiędzy system edukacji i partnerów społecznych. Decentralizacja systemu edukacji oznacza, że władze lokalne mają także ważne obowiązki walidacyjne a postęp walidacji na poziomie lokalnym różni się w zależności od poszczególnych władz samorządowych.

Motywacja walidacji w Szwecji wywodzi się z dwóch różnych źródeł. Pierwsze to *Kunskaps*, narodowa ambicja, aby podnosić poziom wykształcenia populacji do poziomu szkoły średniej, a drugie – dopomożenie w profesjonalnej ocenie imigrantów. Aktualnie wydaje się kilka certyfikatów związanych z miejscem pracy, na przykład świadectwa wykształcenia zawodowego (przyznawane w 78 zawodach) oraz świadectwa czeladnicze i mistrzowskie (przyznawane w 115 zawodach). Świadectwa zawodowe przyznawane są też przez branżę handlową.

Ważnym i pożytecznym osiągnięciem jest w Szwecji sformułowanie dziesięciu kryteriów lub ogólnych kompetencji, które można zmieniać i rozwijać, tak aby odpowiadały warunkom różnych zawodów i uzupełniały standard kompetencji zawodowych w każdym zawodzie. Te dziesięć kryteriów to: zarządzanie informacją, kompetencje językowe i komunikacyjne, umiejętność rozwiązywania problemów, planowanie i organizacja, umiejętność realizacji zadań i rozwiązywania problemów praktycznych; umiejętność współpracy, kompetencje wykorzystania sprzętu, świadomość problemu jakości, podejście estetyczne, podejście etyczne i nastawienie na rozwój.

### **2.3.8. Polska**

W Polsce istnieje mały zakres walidacji i edukacji pozaszkolnej. Walidację wprowadzono w formie ogólnych reform oświatowych (1999) oraz kształcenia ustawicznego i zawodowego (2002-2004). Obecny system Ustawicznego Kształcenia Zawodowego (CVT) ma bardzo szeroki zakres, obejmujący instytucje publiczne i niepubliczne, i funkcjonujący zarówno w ramach jak i poza systemem szkolnym. Ważnym elementem CVT są Centra Kształcenia Ustawicznego. Są to wielofunkcyjne publiczne instytucje oświatowe oferujące kształcenie ustawiczne i szkolenie dorosłych zarówno w ramach jak i poza szkołą. One również przyznają kwalifikacje.

Zewnętrzne egzaminy potwierdzające zdobyte kwalifikacje zawodowe stanowią jedno z połączeń pomiędzy pierwotną wcześniejszą edukacją zawodową i szkoleniem a systemem kształcenia ustawicznego. Kwalifikacje uzyskane w systemie pozaszkolnym (łącznie z

kwalifikacjami zdobytymi podczas pracy) mogą podlegać walidacji poprzez zdanie egzaminów przed Państwową Komisją Egzaminacyjną. Istnieją również komisje egzaminacyjne wyznaczane przez pracodawców (np. Izba Rzemieślnicza), które poświadczają w formie certyfikatu równoprawne kwalifikacje. Takie kwalifikacje mogą stanowić podstawę do przyznania tytułu czeladnika lub mistrza w danym rzemiośle lub zawodzie. Ponadto w przypadku niektórych zawodów (np. pracownik ochrony, personel inżynierski i techniczny w sektorze elektroenergetycznym, technicy bezpieczeństwa i higieny pracy i urzędnicy/przedstawiciele regionalni), i wtedy uprawnienia walidacji przejmują organy odnośnego sektora oraz stowarzyszenia zawodowe. Istnieją różne certyfikaty przyznawane przez organizacje prywatne i organizacje trzeciego sektora (praca wolontarystyczna, umiejętności obsługi komputera, przywództwo w na obszarach wiejskich itd.), które nie mają charakteru oficjalnego i tym samym nie są przez państwo uznawane, chociaż ich walidacja jest możliwa w formie kształcenia eksternistycznego. Kursy korespondencyjne kończą się przyznaniem formalnie uznawanych świadectw lub też dają możliwość ich formalnego uznania.

Przekroczenie barier ustanowionych przez państwo i syndykaty oraz stworzenie systemu walidacji kompetencyjnej w Polsce wymaga szerokiej zmiany wartości społecznych, postaw i norm. Taka zmiana mogłaby stworzyć nową kulturę oświatową, która umożliwi i zachęca jednostki do przystosowania się do gwałtownie zmieniających się warunków i wymagań rynku pracy.

### **2.3.9. Norwegia**

Nieoficjalne kształcenie w Norwegii odbywa się w ramach publicznego systemu edukacyjnego, stowarzyszeniach edukacji dla dorosłych, ludowych szkół średnich, instytucji kształcenia, jak również instytucji prywatnych i w miejscu pracy. Uznawanie tak zdobytego wykształcenia odbywa się w instytucjach edukacyjnych i w organizacjach branżowych w zróżnicowany sposób. Dla certyfikatów branżowych innych krajowych kwalifikacji, kompetencje uznaje się zazwyczaj w miejscu pracy w drodze oficjalnych, akredytowanych i niezależnych organizacji strony trzeciej. Ponadto, wprowadzono krajowy system walidacji i akredytacji *RealDoc*, który uznaje nieformalne i pozaszkolne kształcenie pod kontrolą Instytutu VOX. VOX to Krajowy Instytut Kształcenia Dorosłych, którego głównym celem jest inicjowanie, koordynowanie i dokumentowanie badań i rozwoju projektów związanych z edukacją dorosłych. Rząd norweski ustanowił VOX jako centralne narzędzie wprowadzenia w życie nowej Reformy Kompetencyjnej, reformy, której celem jest zaspokojenie potrzeb nowych i zmieniających się kompetencji społecznych, w miejscu pracy i na poziomie jednostek. System *RealDoc* obejmuje całe wykształcenie formalne, nieformalne i pozaszkolne zdobyte przez jednostkę w różnych formach kształcenia—w systemie edukacyjnym, w pracy, pracy wolontarystycznej i w czasie zajęć domowych. Wcześniejsze wykształcenie jest dokumentowane ‘świadectwem kompetencji’, opis których gromadzi pracodawca jednostki w formie samo-oceny. Dokumenty tego typu gromadzone są w miejscu pracy oraz weryfikowane i sygnowane przez pracodawcę. Proces opiera się na zaufaniu i kapitale społecznym, który budowany jest w miejscu pracy. Praca wolontariusza dokumentowana jest poprzez samo-ocenę. Opracowano metody i narzędzia dla walidacji kształcenia pozaszkolnego, które obejmują metodę opartą na dyskusji, ocenę portfolio oraz zademonstrowanie umiejętności w praktyce.

### **2.3.10. Rumunia**

Kształcenie nieoficjalne w Rumunii oferowane jest zarówno przez jednostki publiczne jak i prywatne. Ministerstwo Edukacji i Badań Naukowych przygotowuje kursy dostosowane do wymagań firm i rynku pracy. Przygotowują też kursy ośrodków kształcenia profesjonalnego,

w tym kursy kończące się zdobyciem kwalifikacji bądź przekwalifikowaniem, które skierowane są głównie dla bezrobotnych lub ludzi zagrożonych bezrobociem.

Ośrodki Oceny Kompetencji Zawodowych odpowiedzialne są za walidację kompetencji zawodowych zdobywanych w trakcie kształcenia pozaszkolnego i nieformalnego kształcenia. Obecnie istnieje 17 ośrodków ewaluacji w całej Rumunii uprawnionych do certyfikowania 57 zawodów zawartych w Rejestrze Krajowym (National Register) w następujących dziedzinach; komunikacja radiowa, bankowość, pomoc społeczna, handel, zagrożenie pożarowe, IT (technologie informatyczne), zarządzanie projektem, mechanika, usługi, poczta, edukacja i rolnictwo. Krajowa Rada ds. Kształcenia Zawodowego Dorosłych (National Council of Adults Professional Training NCAPT) autoryzuje i monitoruje ośrodki ewaluacji i certyfikuje oceniających kompetencje zawodowe oraz wewnętrzne i zewnętrzne sposoby weryfikacji.

Ten proces ewaluacji jest dobrowolny, niezależny od procesu kształcenia i przestrzega kryteriów oficjalnie ustanowionych w Standardach Zawodowych (Occupational Standards of Professions). Proces stwarza problemy, ponieważ ludzie nie są odpowiednio poinformowani i uczestniczą w kursach instytucji szkoleniowych, które nie posiadają autoryzacji NCAPT. Po ukończeniu takich kursów, uczestnicy dowiadują się, że ich studia nie mają wartości na rynku pracy.

### **2.3.11. Finlandia**

W Finlandii edukacja pozaszkolna obejmuje ogólnie możliwości kształcenia dorosłych oferowane przez instytucje edukacji dorosłych. Istotne cechy edukacji pozaszkolnej (to jest edukacji dobrowolnej) to zróżnicowanie programów, dobrowolny charakter uczestnictwa, stosowanie metod z uwzględnieniem uczącego się. Głównymi oferentami są jednostki Fińskiego Stowarzyszenia Edukacji Dorosłych (Finnish Adult Education Association (FAEA)); Otwarty Uniwersytet, letnie uniwersytety, ludowe szkoły średnie, ośrodki kształcenia dorosłych, uniwersytety trzeciego wieku, stowarzyszenia doradcze takie jak Fińskie Stowarzyszenie Rzemiosł i Akademia Młodzieży, które oferują młodym ludziom cenne umiejętności potrzebne w ich życiu zawodowym.

Fińskie władze publiczne rozwijają krajowe inicjatywy na rzecz uznawania kształcenia nieformalnego i pozaszkolnego od lat 1990. Działania walidacyjne mają przeważnie charakter zdecentralizowany a instytucje edukacyjne cieszą się dużym stopniem swobody. Uznawanie i akredytacja wcześniejszego kształcenia trzema głównymi torami:

1. Procedury akredytacji wcześniejszego kształcenia, stosowane jak w początkowej edukacji.
2. Uznanie i akredytacja wcześniejszego kształcenia w czasie studiów wyższych.
3. Procedury uznawania oparte na ocenie kompetencji i podobnych kwalifikacji.

System kwalifikacyjny w oparciu o kompetencje wszedł w życie w 1994 roku, a oparte o kwalifikacje kompetencje reguluje Ustawa o Edukacji zawodowej Dorosłych(1999). Ubiegający się przygotowują plan indywidualny, który ma na celu zdobycie kwalifikacji kompetencyjnych. W tym procesie korzystają ze wskazówek instytucji edukacyjnych i pracodawców. System oparty jest na współpracy głównych organizacji rynku pracy, organizacji pracodawców i instytucji oświatowych. Fiński Komitet Kształcenia Ustawicznego (Finnish Committee for Lifelong Learning) postrzega system kompetencyjny jako początek szerszego systemu, w którym ludzie mogą okazać i poddać walidacji swoje umiejętności i wiedzę.

## **2.4. Dogłębne badania potrzeb walidacji, certyfikacji i akredytacji w sześciu sektorach działalności na obszarach wiejskich**

Badanie potrzeby walidacji, certyfikacji i akredytacji kształcenia pozaszkolnego i nieformalnego przeprowadzono w 11 krajach europejskich. Badaniem objęto sześć sektorów działalności ważnych dla obszarów wiejskich. Badane sektory to: rolnictwo, przemysł, turystyka, edukacja, zdrowie, opieka społeczna i inne usługi. W badaniu wykorzystano ankiety i wywiady zastosowane w odniesieniu do kilku organizacji prywatnych, publicznych i branżowych w każdym sektorze.

Początkowo wyniki zgrupowano w 11 raportach krajowych dotyczących wszystkich sektorów, które następnie przedstawiono w formie sześciu raportów poziomych (jeden dla każdego sektora) we wszystkich 11 krajach biorących udział w badaniu.

Podsumowanie najważniejszych wyników i wniosków z sześciu sektorów w ujęciu poziomym prezentujemy poniżej.

### **2.4.1 Przemysł**

Obecnie uznawane modele kształcenia w sektorze produkcji są w dużej mierze podyktowane przez ogólny system edukacyjny w poszczególnych krajach. W tym sektorze, bardziej niż we wszystkich innych sektorach, uznawanie wykształcenia łączy z reguły elementy związane z pracą (takie jak staż/praktyka) z kształceniem instytucjonalnym, chociaż pracodawcy bardziej cenią umiejętności nabyte w ramach wcześniejszego doświadczenia.

W niektórych krajach, dla przykładu w Grecji i w Polsce, sektor publiczny w znaczącym stopniu kontroluje uznawanie kształcenia zawodowego i możliwego zatrudnienia pracowników bez formalnych kwalifikacji. Aby zaspokoić potrzeby rynku tego sektora, jednostki prywatne i publiczne muszą dokonać oceny i uaktualnić koncepcje i zasady walidacji kształcenia pozaszkolnego i nieformalnego.

Przedsiębiorcy tego sektora informują o istnieniu sporej luki pomiędzy systemem edukacyjnym i potrzebami rynkowymi. Nieustające zmiany technologiczne stwarzają potrzeby nowych kwalifikacji, które są często nieosiągalne, i dużo częściej, istnieją pracownicy z kwalifikacjami w poszczególnych grupach umiejętności, którzy nie wyrażają zainteresowania kształcenia. Brak zainteresowania kształcących się poszczególnymi kursami, może być czynnikiem dodatkowym przyczyniającym się do nieproporcjonalnie wysokich kosztów organizowania kursów. W krajach takich jak Rumunia, Węgry i Polska, zmiany rynkowe spowodowane niedawnym przystąpieniem do UE mogą być kolejnym czynnikiem sprawczym rosnącego popytu na wykwalifikowaną siłę produkcyjną.

Wewnątrz-europejska migracja z nowych państw członkowskich do wcześniejszych państw UE od roku 2004 ma wielki wpływ na ten sektor w całej Europie. Nowe państwa członkowskie doświadczają znacznych strat w wykwalifikowanej sile roboczej, ponieważ pracownicy emigrują do starych państw UE, starsze państwa członkowskie przeżywają napływ pracowników. Ci pracownicy gotowi są pracować za niższe wynagrodzenie i dlatego są preferowani przez pracodawców, których nie interesują ich kwalifikacje. Obowiązkowe kwalifikacje są traktowane przez niektórych jako narzędzie do walki z rozległym rynkiem szarej strefy zatrudnienia.

### **2.4.2. Edukacja**

Edukacja i szkolenie w sektorze edukacji jest, ogólnie rzecz biorąc, zakorzeniona w zawodach związanych z kształceniem. Kształcenie odbywać się może w formalnych środowiskach,

takich jak szkoły i pozaszkolnych formach, takich jak ośrodki szkoleniowe. Obejmuje dzieci i młodzież (w szkołach) dorosłych w szkołach wyższych i w instytucjach edukacji dorosłych.

Szkolenie zawodowe nauczycieli i inne formalne instytucje kształcenia są z natury zinstytucjonalizowane i uzyskanie formalnych kwalifikacji to jedyna droga podjęcia stałej pracy. W większości krajów kształcenie nauczycieli odbywa się uzyskaniem dyplomu i ramach formalnych trzystopniowych instytucji edukacyjnych. Znaczenie szkolenia w miejscu pracy różni się w zależności od kraju: na przykład w Szwecji od nauczycieli szkół średnich wymaga się lat doświadczenia, podczas gdy w innych krajach nie jest wymagane żadne praktyczne doświadczenie. Spośród 11 badanych krajów jedynie Polska i Holandia (ten drugi kraj przy zastosowaniu systemu VPL) przyznają, że kształcenie pozaszkolne prowadzić może do podjęcia pracy nauczyciela.

W kształceniu do zawodu nauczycielskiego dominuje edukacja formalna i uzyskaliśmy niewiele zgłoszonych wyjątków od tej zasady. Wyjątki te zwykle odnoszą się do funkcji pomocniczych w ramach szkoły lub do nauczania na pozaszkolnych kursach takich jak komputery, języki obce lub kursy rozwoju personalnego. Te pozaszkolne kursy nie prowadzą do uzyskania formalnych kwalifikacji.

Kształcenia pozaszkolne dostępne jest dla nauczycieli wykonujących już swój zawód, którzy chcą podnieść posiadane już kwalifikacje lub zdobyć nowe. Takie możliwości chętnie witane są przez nauczycieli i wyrażano potrzebę zwiększenia tego typu oferty jako sposobu wzbogacenia oferty całego sektora edukacyjnego.

Istnieją również pozaszkolne możliwości kształcenia związane z nabywaniem umiejętności pomocniczych, które nie mają charakteru ściśle zawodowego, ale które mogą dotyczyć kompetencji społecznych, technicznych czy organizacyjnych koniecznych do wykonywania zawodu nauczyciela. Niektóre kraje, głównie skandynawskie, informują, że takie umiejętności zyskują na znaczeniu i należy zachęcać do ich walidacji.

Jednym z kluczowych problemów dla wielu krajów (Holandia, Rumunia, GB i Polska) jest brak wykwalifikowanych nauczycieli. Jak sugerowano jest to skutkiem niskich wynagrodzeń w tym sektorze.

Generalnie, uznaje się ważność kształcenia pozaszkolnego i nieformalnego oraz koncepcji kształcenia ustawicznego. Istnieje też zgoda co do tego, że uznawanie i walidację wiedzy eksperckiej oraz wcześniej zdobytych umiejętności należy udoskonalić.

### **2.4.3. Rolnictwo**

Zaobserwowano istotne różnice w poszczególnych krajach, zarówno jeśli chodzi o znaczenie i strukturę sektora rolniczego jak również o osiągnięty etap rozwoju tego sektora. Jest to naturalnie związane także z poziomem wykształcenia i potrzebami rolników odnośnie walidacji i certyfikacji kształcenia pozaszkolnego i nieformalnego.

Podstawowy poziom kształcenia w sektorze rolniczym jest w wielu krajach dobrze zorganizowany (Niemcy, Grecja, Węgry, Finlandia, Holandia, Polska, Rumunia, Szwecja). Jednak w przeciwieństwie do innych sektorów, formalne wykształcenie nie jest konieczne, aby zostać rolnikiem i niewielu decyduje się na wysiłek, aby uzyskać formalnie uznane kwalifikacje. W niektórych krajach, takich jak Rumunia i Polska, rolnicy uzyskują często jedynie standardowe wykształcenie szkolne, a umiejętności nabywają w pracy. Ponadto, raport dotyczący Polski wskazuje, że wielu w sektorze rolniczym nie ceni edukacji formalnej. Jest to poważne wyzwanie dla tego sektora.

Są jednak obszary zatrudnienia, gdzie walidacja lub certyfikacja wcześniej zdobytych umiejętności jest pożądana i/lub obowiązkowa. To może odnosić się do konkretnych

zawodów, takich jak hodowcy zwierząt, hodowla i rozród zwierząt i uprawnienia na prowadzenie ciągników. W innych przypadkach potrzeba kształcenia pozaszkolnego jest efektem potrzeb wynikających z postępu technologicznego w tym sektorze. Ponadto, ogólne kompetencje, takie jak korzystanie z ITC, stają się coraz ważniejsze. Takie kompetencje uzyskuje się przeważnie w formie kształcenia pozaszkolnego.

W całej Europie sektor rolnictwa podlega znaczącym przesunięciom strukturalnym- z farm rodzinnych w przedsiębiorstwa handlowo-produkcyjne, a badane kraje znajdują się na różnych etapach tego przejścia. Zmiana w strukturze sektora ma silny wpływ na podejście i potrzeby kształcenia i na możliwości jego walidacji. Większa złożoność i konkurencyjność nasila zapotrzebowanie na przedsiębiorców rolniczych. W takiej sytuacji formalna edukacja w rolnictwie i uznanie umiejętności biznesowych stały się istotne, szczególnie wśród większych przedsiębiorców rolniczych.

Inny czynnik motywujący do nabywania formalnych kwalifikacji w sektorze rolniczym wynika z możliwości finansowania udostępnianego rolnikom przez UE. Uprawnienia do takich funduszy uzależnione jest od ukończenia akredytowanego szkolenia. Przez wielu uznawane jest ono za konieczne, co nie dziwi przy braku wartości przypisywanej edukacji formalnej, o czym wspomina raport polski.

Migracja pracowników z nowych krajów członkowskich do starych krajów członkowskich jest charakterystyczna dla tego sektora. W niektórych krajach, na przykład w Grecji, miejsca pracy dla robotników niewykwalifikowanych obejmują właśnie ci pracownicy. Jest to ważne zagadnienie, ponieważ zwiększa potrzebę walidacji i certyfikacji wcześniejszego wykształcenia istotnego dla tego segmentu siły roboczej.

#### **2.4.4. Turystyka**

Kształcenie i szkolenie w zakresie turystyki niezależnie czy formalne, pozaszkolne czy nieformalne jest niezwykle ważne dla poprawy usług turystycznych. Edukację postrzega się jako drogę uzyskania kompetentnej siły roboczej, która podniesie jakość produktu turystycznego oraz polepszy jakość usług turystycznych.

Ci zrozumiałe, oferta kształcenia i szkolenia w turystyce jest w dużym stopniu zależna od względnej ważności przypisywanej sektorowi a także etapowi jego rozwoju w poszczególnych krajach. Kraje, których gospodarka nie zależy od turystyki (Finlandia i Szwecja) lub, które nie mają turystycznych tradycji (Polska i Rumunia) nie doświadczają wielkiej potrzeby rozwiniętej oferty edukacji turystycznej (i stąd z reguły taka edukacja jest w tych krajach mniej rozwinięta).

Edukacja formalna w tym sektorze obejmuje kształcenie od zawodowego począwszy do poziomu studiów wyższych z zakresu turystyki. Większość kwalifikacji formalnych nabywa się uczęszczając na kursy, zdając egzaminy i zdobywając doświadczenie praktyczne. Chociaż kwalifikacje formalne nie są warunkiem wstępnym dla wolnych miejsc pracy w sektorze prywatnym, są one normą, szczególnie w większych firmach. W krajach o znaczącej obecności w tym sektorze państwa, to właśnie państwo odgrywa główną rolę przy wydawaniu licencji na poszczególne rodzaje działalności turystycznej. W innych krajach państwo ogranicza się do decydowania o obsadzie miejsc pracy w sektorze publicznym, dla których wymaga zaakceptowanych kwalifikacji..

Istnieją też przykłady zawodów w całej turystyce, które są regulowane przez zrzeszenia lub inne organizacje branżowe. Prowadzi to do zamkniętych/chronionych zawodów (na przykład przewodnicy turystyczni w Grecji). Swobodna i otwarta walidacja pomóc może przezwyciężyć ten rodzaj protekcjonizmu.

Edukacja formalna w wielu z badanych krajów nie jest dostatecznie elastyczna i nie odpowiada potrzebom ciągle zmieniającego się sektora turystyki. Dowody tego znajdujemy w wielu krajach w formie braku formalnych kwalifikacji wymaganych w konkretnych formach turystyki, takich jak turystyka przyrodnicza i turystyka wiejska. Inny przykład nieadekwatności kształcenia formalnego wiąże się z zastosowaniem w turystyce nowoczesnych technologii. Podczas gdy zastosowanie różnych form IT ma wielki wpływ w globalnej praktyce turystycznej, kompetencje IT związane konkretnie z sektorem turystyki nie zostały dotąd adekwatnie przełożone na pakiet formalnej edukacji turystycznej, który mógłby wyposażyć siłę roboczą w ważne i odpowiednio wykorzystywane umiejętności.

W niektórych krajach, szczególnie w Grecji, kolejne ograniczenia formalnych kwalifikacji uwidaczniają się w braku wykwalifikowanej kadry kierowniczej. Ponieważ system kształcenia skupia się na umiejętnościach technicznych a nie zarządzania, te formalne kwalifikacje nie są cenione przez pracodawców, którzy nie postrzegają ich jako odpowiadających ich potrzebom. Pracodawcy wolą personel, który studiował turystykę w instytucjach zagranicznych i który posiadają wykształcenie ekonomiczne i związane z administrowaniem biznesem.

Luki te zapełnia się już dzięki ofertom kształcenia pozaszkolnego i nieformalnego, które proponują bardziej elastyczną i bardziej odpowiadającą potrzebom formę szkolenia. W Grecji, na przykład, w pewnych zawodach turystycznych, istnieje duży popyt na nie uznawane oficjalnie certyfikaty oferowane przez wysoko cenione instytucje szkoleniowe. Podobnie, pracownicy z doświadczeniem w zawodzie w firmach o wysokim standardzie usług turystycznych takich jak hotele pięciogwiazdkowe są bardzo wysoko cenieni. Jest jeszcze miejsce na dalszy rozwój takich pozaszkolnych i nieformalnych możliwości kształcenia.

Raport niemiecki zwraca uwagę na potrzebę uznawania lub walidacji umiejętności zdobytych w procesie zdobywania doświadczenia zawodowego i stażu, praktyka, która jest bardzo powszechna wśród studentów. Ten problem należy zbadać.

Istnieje wysoka wewnątrz-europejska mobilność profesjonalistów w tym sektorze, a tym samym wielka potrzeba narzędzi, których celem jest walidacja wcześniejszego kształcenia, w celu umożliwienia uznawania umiejętności, łącznie z kompetencjami językowymi.

#### **2.4.5. Zdrowie**

Opieka zdrowotna i społeczna to szeroki sektor obejmujący wiele różnych zawodów i wymagający różnych rodzajów wykształcenia powiązanych z odmiennymi kwalifikacjami.

Wskutek rosnącego zakresu obowiązków realizowanych w tym sektorze przez profesjonalistów, w większości wypadków, żeby podjąć zawód w opiece zdrowotnej i społecznej obowiązują formalne kwalifikacje. Jednak nie jest to praktyka powszechna. Jak widać w niektórych krajach takich jak Rumunia, Grecja i Polska, takie wysokie wymagania odnoszą się to do zawodów wykonywanych w ramach opieki zdrowotnej, ale nie socjalnej, gdzie wymagane standardy są znacznie niższe. W rzeczywistości w krajach wschodnio-europejskich duża część opieki socjalnej realizowana jest przez niewyszkolony personel i niekoniecznie nawet w ramach oficjalnej gospodarki. Respondenci z sektora opieki socjalnej w tych krajach podkreślali potrzebę walidacji kształcenia pozaszkolnego i nieformalnego.

Profesjoniści pracujący w opiece zdrowotnej i socjalnej zdobywają wiedzę zawodową i umiejętności przeważnie w drodze trójstopniowej edukacji uzupełnionej określonym zakresem doświadczenia praktycznego. Doświadczenie praktyczne jest z reguły szerzej brane pod uwagę przy zatrudnianiu profesjonalistów najniższej rangi i specjalistów. Taka praktyka poprzez pracę nadal wymaga walidacji w formie egzaminów akceptowanych przez pracodawców.

Pracownicy opieki zdrowotnej i socjalnej potrzebują także pewnych umiejętności społecznych, organizacyjnych i w coraz większym stopniu językowych i komputerowych. Chociaż raporty krajowe nie odnoszą się bezpośrednio do tych umiejętności, informacje z innych sektorów pozwalają zakładać, że szkolenie w tych kompetencjach najbardziej prawdopodobnie oferowane jest na kursach pozaszkolnych (których ukończenia wymaga pracodawca lub jednostka uczestniczy w nich dobrowolnie) i formach kształcenia nieformalnego.

Walidacja wcześniej zdobytej wiedzy w tym sektorze nie jest popularna, jednak w tym właśnie sektorze bardziej niż w innych profesjonaliści ciągle poszerzają swoją wiedzę poprzez publikacje, pisma fachowe, wykłady, seminaria, konferencje, Internet itd. VPL jako forma certyfikacji opcjonalnej, tak jak wykorzystuje się to w Holandii, jest bardzo pożytecznym narzędziem uprawomocnienia, zdolności do zatrudnienia i rekrutacji.

Inną powszechną praktyką w tym sektorze jest szkolenie w miejscu pracy organizowane przez pracodawcę, które kończy się uzyskaniem certyfikatu. Tego typu kursy są bardzo popularne i szeroko uznawane w takich krajach jak Niemcy, Finlandia i Holandia, lecz są mniej cenione w takich krajach jak Grecja, Polska i Rumunia.

Okazuje się, że obecny lub przewidywany brak wykwalifikowanego personelu w niektórych zawodach w opiece zdrowotnej (choć głównie w opiece socjalnej) jest ważnym wyzwaniem dla tego sektora. Czynniki sprawcze wymieniane w raportach obejmują niskie wynagrodzenia i rosnący stres wiązany z wykonywaniem tych zawodów, co prowadzi do odchodzenia z zawodu przed osiągnięciem wieku emerytalnego. Tak jak w innych sektorach, w nowszych państwach członkowskich, brak wykwalifikowanego personelu jest także spowodowany masową emigracją.

W Grecji i Hiszpanii dostępność wykwalifikowanego personelu nie jest głównym problemem. Bardziej martwią się one utrzymaniem i uaktualnianiem umiejętności siły roboczej poprzez szkolenia – szczególnie w sektorze publicznym. Ciągłe kształcenie w miejscu pracy jest kluczowym czynnikiem dla utrzymania wysokiego standardu w usługach sektora opieki zdrowotnej i socjalnej.

Ograniczenie w sektorze, w którym formalne kwalifikacje są zwykle obligatoryjne, stanowi monopol państwa na kształcenie zawodowe, czego doświadczamy w Polsce i Grecji. Istnieje potrzeba obiektywnego systemu certyfikacji, opartego na ocenie wykonawstwa i niezależnych pomiarach. Respondenci reagowali pozytywnie na możliwość walidacji kształcenia pozaszkolnego i nieformalnego. I znowu, swobodny ruch siły roboczej pomiędzy krajami Unii Europejskiej wskazuje na konieczność europejskiego systemu walidacji w tym sektorze.

#### **2.4.6. Inne usługi**

Zbadano również ponad 40 wiejskich przedsiębiorstw oraz instytucji świadczących inne usługi jako przedstawiciele innych sektorów. Przebadano organizacje parające się rzemiosłem, przemysłem i usługami handlowymi, usługami publicznymi i komunalnymi, usługami budowlanymi i remontowymi, usługami doradztwa rolniczego, usługami finansowymi i wolontariatem, choć nie są to jedyne pozostałe sektory działające na obszarach wiejskich. Usługi takie jak te stwarzają istotne możliwości zatrudnienia na obszarach wiejskich i oferują cenne usługi lokalnym mieszkańcom/obywatelom.

Istniejące modele uznawania w badanych krajach dotyczą szerokiego wachlarza kwalifikacji i akredytacji, które na ogół przestrzegają krajowych standardów w odnośnych dziedzinach. Potrzeba i popyt na szkolenia i dalsze kształcenie na poziomie zawodowym, średnim i wyższym w sposób naturalny różni się w zależności od danego sektora. Na przykład kształcenie na potrzeby rzemiosła na obszarach wiejskich Hiszpanii nie koncentruje się na

formalnych kwalifikacjach, ale jest głównie nastawione na szkolenie w czasie wykonywania pracy.

Porównanie na poziomie kraju w przekroju poziomym przez sektory jest trudne wskutek zakresu sektorów analizowanych przez różne kraje w ramach 'innych usług'. Okazuje się jednak, że powszechną praktyką w badanych krajach jest zapewnienie certyfikowanego kształcenia pozaszkolnego przez wielkie sieci biznesowe (na przykład łańcuch supermarketów w Niemczech), duże przedsiębiorstwa (Koleje Hellenic w Grecji), izby handlowe czy przemysłowe (na przykład IHK w Niemczech) i NGO (na przykład Scouting Gelderland w Holandii). Takie szkolenie może zakończyć się zatrudnieniem pracowników albo w ramach tych organizacji albo w organizacjach pokrewnych.

Chociaż badania niektórych sektorów w krajach bardziej rozwiniętych gospodarczo pokazały, że nie ma zapotrzebowania na kwalifikacje, bo dostępna jest wystarczająca liczba wykwalifikowanego personelu na obszarach wiejskich, postęp technologiczny i rosnące tempo innowacyjności wpływa na usługi na obszarach wiejskich w bardzo złożony sposób. Kształcenie ustawiczne, walidacja, certyfikacja i akredytacja kształcenia pozaszkolnego i nieformalnego może odgrywać decydującą rolę na obszarach wiejskich, umożliwiając ludziom dotrzymanie kroku zmianom społecznym, ekonomicznym i technologicznym.

#### **2.4.7. Wnioski**

Badania procesów walidacji, certyfikacji i akredytacji w każdym z krajów wykazały, że istnieje znaczna potrzeba w poszczególnych sektorach formalnej walidacji, certyfikacji i akredytacji formalnego, nieformalnego i pozaszkolnego kształcenia we wszystkich krajach uczestniczących w badaniu. Poziom potrzeb zależy w dużym stopniu od wymagań konkretnego sektora jak również od rozwoju tego sektora na poziomie krajowym.

W niektórych zawodach, na przykład w sektorze opieki zdrowotnej, formalne kształcenie i kwalifikacje są konieczne, aby ochronić wysokie standardy usług, czego samo kształcenie pozaszkolne nie zagwarantuje.

Rola państwa i sektora edukacji w każdym z krajów jest jednym z podstawowych czynników definiujących uznawanie edukacji pozaszkolnej. Badanie pokazuje, że kraje o mniejszej ingerencji państwa w system kształcenia posiadają lepsze systemy walidacji kształcenia pozaszkolnego i nieformalnego z korzyścią zarówno dla pracowników jak i pracodawców. W innych krajach, zaangażowanie państwa w edukację zbliża się do monopolu i dotyczy wszystkich miejsc pracy w sektorach publicznych. To owocuje sztywnością, słabym wykorzystaniem potencjału siły roboczej i niemożnością dostosowania oraz poprawy usług. W takich krajach uznawanie i walidacja umiejętności nabytych w drodze kształcenia pozaszkolnego i nieformalnego jest nadal w powijakach.

Trendy i warunki rynkowe oraz potrzeby pracodawców stanowią jedną z kluczowych sił napędowych potrzeby walidacji kształcenia nieformalnego i pozaszkolnego. Istnieje rozbieżność pomiędzy ofertą formalnej edukacji i umiejętnościami wymaganymi przez pracodawców. Kształcenie pozaszkolne może być potężnym mechanizmem uzupełniania wiedzy i umiejętności zdobytych w czasie edukacji formalnej jak również metodą dotrzymania kroku zmianom technologicznym oraz innym zmianom występującym w danej dziedzinie. Kształcenie pozaszkolne często koncentruje się na umiejętnościach społecznych, organizacyjnych, językowych lub technicznych i kompetencjach, które uzupełniają podstawową wiedzę zawodową uczącego się/ pracownika i takie umiejętności są coraz bardziej cenione przez pracodawców. Przy braku kształcenia formalnego jakiegokolwiek umiejętności, pracodawcy poszukując konkretnych zawodowych umiejętności zwracają się do kształcenia nieformalnego i traktują walidację kształcenia nieformalnego jako sposób poradzenia sobie z

tą luką. Jest to układ wzajemnie korzystny zarówno dla pracodawców jak i pracowników i dlatego należy do walidacji zachęcać.

Kształcenie pozaszkolne odgrywa ważną rolę wypełniając luki kształcenia formalnego, ponieważ może odpowiadać na potrzeby rynku. Egzaminy po takich kursach mogą dać instytucjom kształcenia formalnego wgląd w trendy panujące na rynku i prowadzić do rozwoju nowych kwalifikacji. Tworzenie elastycznego i wrażliwego na potrzeby systemu edukacji zawodowej zmusza do lepszej współpracy pomiędzy pracodawcami i oferentami kształcenia.

Jak wskazano wyżej, ostatni czynnik sprawczy napędzający potrzebę walidacji wynika z mobilności obywateli we wszystkich krajach europejskich. Mobilność ta spowodowała braki personelu w niektórych krajach i napływ taniej siły roboczej w innych. Wśród migrującej populacji jest personel wysoko wykwalifikowany, którego kwalifikacje i doświadczenie zawodowe nie są uznawane w innych krajach niż ich własny. Ponieważ migracja wewnątrz-europejska staje się coraz bardziej popularna należy rozważyć na przyszłość ogólnoeuropejski system walidacji.

## **CZĘŚĆ TRZECIA: Ku rozwojowi elastycznego systemu walidacji, certyfikacji oraz akredytacji kształcenia pozaszkolnego i nieformalnego**

### **3.1. Uzasadnienie**

Aby zachować konkurencyjność kraje muszą rozwijać i wykorzystywać w pełni zasoby ludzkie. Środowisko pracy ciągle stawia nowe wymagania poprawy kompetencji profesjonalnych i zawodowych i jedynym sposobem osiągnięcia tego jest kształcenie.

Tradycyjnie, kształcenie formalne stanowiło najbardziej ceniony i uznawany typ kształcenia. We wczesnych latach 1990 koncepcja kształcenia ustawicznego staje się coraz bardziej rozpowszechniona wraz ze specyficznym i w pewnym sensie nowym naciskiem na kształcenie dorosłych. Kształcenie ustawiczne definiowano jako 'wszelką działalność kształceniową podejmowaną w ciągu całego życia, w celu poprawienia wiedzy, umiejętności, kompetencji z pobudek osobistych, społecznych i profesjonalnych' (CEDEFOP 2004).

Jako element przejścia do edukacji ustawicznej, więcej uwagi poświęcono znaczeniu kształcenia nieformalnego i pozaszkolnego jako składowych kształcenia ustawicznego i ciągłego rozwoju kompetencji. Od roku 2000 opublikowano w Unii Europejskiej kilka dokumentów sygnalizujących wzrost uznania dla kształcenia pozaszkolnego i nieformalnego jak również potrzebę ich walidacji. Ponadto stworzono pierwsze krajowe systemy ewaluacji, uznawania, walidacji i certyfikacji kompetencji osiągniętych w drodze kształcenia pozaszkolnego i nieformalnego. Nacisk na kompetencje raczej niż na formalne kwalifikacje i umiejętności jest niezwykle ważny, ponieważ pozwala oceniać ludzi na podstawie rzeczywistych kompetencji. Znaczenie takiego podejścia ukazują chyba najlepiej bezrobotni, ponieważ ocena ich kompetencji może być decydująca w uzyskaniu zatrudnienia, reintegracji ze społeczeństwem i rozwoju pozytywnego nastawienia do kształcenia ustawicznego.

Ważne także dla społeczeństwa jako całości jest, aby ludzi oceniać według ich rzeczywistych kompetencji. To zachęci oferentów kształcenia do dostosowania programów nauczania tak, aby zaspokajały potrzeby uczących się i zwiększały ich potencjał mobilności na rynku pracy.

Znaczenie przypisywane kształceniu ustawicznemu i nabywaniu kompetencji zwiększa potrzebę ewaluacji i uznawania umiejętności i wiedzy. Zarówno pracownicy jak i jednostki muszą udowodnić nabycie wymaganych kompetencji. Do tego celu potrzebne są innowacyjne

usługi i narzędzia, aby wspomóc walidację i uznawanie umiejętności i kompetencji. Nowe formy certyfikacji kształcenia nieformalnego i pozaszkolnego potrzebne są, aby poszerzyć spektrum form uznawania niezależnie od zastosowanego typu metod kształcenia.

Metodologia Ścieżka Kształcenia (LPW) wiąże się z ewaluacją, uznawaniem, walidacją i certyfikacją kompetencji zdobytych w ciągu życia jednostki. Cenione jest całe wykształcenie i to zdobyte formalnie, i to osiągnięte środkami pozaszkolnymi oraz nieformalnymi. Kształcenie odbywać się może w różnych sferach- hobby, zajęcia dnia codziennego, praca wolontarystyczna, uczestnictwo w życiu towarzyskim, doświadczenie w pracy, kursy i programy szkoleniowe. Może mu też towarzyszyć posiadanie stopni naukowych, świadectw i dyplomów. Ścieżka kształcenia to z zasadzie indywidualny proces mający na celu osobisty rozwój i niekoniecznie związany musi być z jakimś formalnym procesem studiowania czy akredytacji. Warto zauważyć, jednak, że jeśli celem jest formalny tytuł lub kompetencja, stworzenie takiej Ścieżki musi uwzględniać związane z tym wymogi.

Kluczowym celem projektu było promowanie najlepszej praktyki dla celów walidacji, certyfikacji i akredytacji kształcenia pozaszkolnego i nieformalnego, ze szczególnym naciskiem na umiejętności i kompetencje niezbędne dla zrównoważonego rozwoju obszarów wiejskich. Statystyki wskazują na niedobór umiejętności na obszarach wiejskich, ale to niekoniecznie musi być uzasadnione. Statystyki kładą nacisk na wiedzę uzyskaną metodami formalnymi kształcenia i nie zawsze uznają połączenie umiejętności posiadanych przez ludzi pracujących na obszarach wiejskich. Umiejętności te mają wielką wartość dla utrzymania rentowności zrównoważonej gospodarki obszarów wiejskich. Potrzeba uznania wkładu w rozwój obszarów wiejskich, jaki ma kształcenie nieformalne i pozaszkolne, a co za tym idzie znaczenie walidacji i certyfikacji takiego kształcenia w wiejskim kontekście, było kluczowym zamierzeniem projektu. Uznanie nowych profili zawodowych, wsparte odpowiednimi metodami walidacji, może być niezbędne przy motywacji mieszkańców wsi do poprawiania i poszerzania swoich profili kompetencyjnych i możliwości zatrudnienia. Projekt Euro-Walidacji przyczynił się do rozwoju systemu LPW i narzędzia Matrycy dla swoich potrzeb.

### **3.2. Kluczowe kompetencje kształcenia ustawicznego: Przypadek UE**

W Unii Europejskiej prowadzi się od wielu lat szeroko zakrojone prace w ramach systemu oświaty. Do ich podjęcia przyczyniły się liczne czynniki sprawcze począwszy od nieprzerwanej globalizacji świata poprzez zmiany społeczne, które powodują przestawienie się na gospodarkę bardziej opartą na wiedzy. Ponadto, ruch obywateli pomiędzy państwami członkowskimi rodzi potrzebę zharmonizowania struktur oświatowych wśród poszczególnych członków Unii.

Uznanie, że ludzie są najważniejszym aktywem rozwoju Europy pogłębiło zrozumienie, że należy uwzględnić umiejętności, które będą potrzebne w przyszłości. W przeszłości umiejętności, które najczęściej brano pod uwagę to były umiejętności tak podstawowe jak czytanie, pisanie i matematyka, w przyszłości jednak potrzebne będzie dużo innych umiejętności. Obejmują one umiejętności komputerowe i biznesowe, biegłość umiejętności społecznych i komunikacyjnych, jak również umiejętności stosowane w wiedzy o społeczności. W wielu przypadkach, choć są jednostki już posiadające te umiejętności, nie zostały one wyraźnie zdefiniowane jako kompetencje o określonej wartości.

Program roboczy Edukacja 2010 pozwolił wykonać rozległe prace związane z przygotowaniem dokumentów związanych z umiejętnościami wymaganymi w społeczeństwie opartym na wiedzy. Zgromadzono też materiały niezbędne dla stworzenia europejskiego narzędzia odniesienia dla kluczowych kompetencji. W pracy tej Komisja Wspólnot Europejskich określiła centralne obszary kompetencji, które są niezbędne dla rozwoju

osobowego, spójności społecznej i potencjału zatrudnienia w społeczeństwie opartym na wiedzy.

Kompetencję definiuje się jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw, które dostosowuje się do danej sytuacji. Kluczowe kompetencje to te, które promują rozwój osobowy, integrację społeczną, aktywną postawę obywatelską i zatrudnienie. Komisja Wspólnot Europejskich zgromadziła osiem kluczowych kompetencji jako europejski schemat odniesienia dla kształcenia ustawicznego:

### **1. Komunikacja w języku ojczystym**

Komunikacja w języku ojczystym to umiejętność wyrażania oraz interpretowania myśli, uczuć i faktów w mowie i piśmie (słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie) i wchodzenia w interakcje językowe w sposób odpowiedni dla szerokiego zakresu kontekstów społecznych i kulturowych – edukacja i szkolenie, praca, dom i odpoczynek.

### **2. Komunikacja w językach obcych**

Komunikacja w językach obcych szeroko dzieli umiejętności wspólne dla komunikacji w języku ojczystym: opiera się na umiejętności wyrażania oraz interpretowania myśli, uczuć i faktów w mowie i piśmie (słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie) i wchodzenie w interakcje językowe w sposób odpowiedni dla szerokiego zakresu kontekstów społecznych i kulturowych – praca, dom, odpoczynek. i szkolenie – w zależności od naszych życzeń i potrzeb. Komunikacja w języku obcym wymaga też umiejętności takich jak mediacja i zrozumienie międzykulturowe. Jednostkowy poziom biegłości różnił się będzie między czterema wymiarami, różnymi językami, a także w zależności od pochodzenia /wyszkolenia, środowiska i potrzeb/zainteresowań.

### **3. Kompetencja matematyczna i podstawowe kompetencje w nauce i technologii.**

**A. Kompetencja matematyczna** to umiejętność stosowania działań dodawania, odejmowania, mnożenia, dzielenia i ułamków/proporcji w pamięci i obliczeniach pisemnych dla rozwiązywania szeregu problemów dnia codziennego. Kładzie się nacisk na proces i działanie, jak również na wiedzę. Kompetencja matematyczna obejmuje: w różnym stopniu - zdolność i chęć matematycznych sposobów myślenia (myślenie logiczne i przestrzenne) i jego prezentacji (formuły, modele, konstrukty, wykresy/diagramy).

**B. Kompetencja naukowa** odnosi się do zdolności i chęci korzystania z całości wiedzy i metodologii wykorzystywanej do wyjaśniania świata przyrody, w celu postawienia pytań i wyciągania opartych na dowodach wniosków. Kompetencja technologiczna postrzegana jest jako umiejętność zastosowania tej wiedzy i metodologii w odpowiedzi na dostrzeżone życzenia i potrzeby ludzkie. Oba obszary tej kompetencji obejmują zrozumienie zmian spowodowanych ludzką działalnością i odpowiedzialnością za nie pojedynczych obywateli.

### **4. Kompetencja elektroniczna/cyfrowa**

Kompetencja cyfrowa obejmuje udane i krytyczne wykorzystanie technologii Społeczeństwa Informatycznego (Information Society Technology IST) w pracy, w czasie wypoczynku i w trakcie komunikacji. Jej fundamentem są podstawowe umiejętności w zakresie ICT (Informatyczne Narzędzia Komunikacji): zastosowanie komputerów do wyszukiwania, oceny, gromadzenia, wytwarzania, prezentowania i wymiany informacji, oraz do komunikowania się i uczestnictwa w sieciach współpracy poprzez medium Internetu.

### **5. Uczenie się kształcenia**

‘Uczenie się kształcenia’ jest zdolnością do dążenia i uporczywego w kształceniu. Jednostki powinny potrafić organizować swoje własne kształcenie, łącznie z efektywnym zarządzaniem czasem

oraz informacją, zarówno indywidualnie jak i w grupie. Kompetencja obejmuje świadomość i potrzeby procesu kształcenia, zdefiniowanie dostępnych możliwości oraz radzenie sobie z przeszkodami, tak by kształcenie zakończyło się sukcesem. Oznacza to zdobywanie, przetwarzanie i asymilację nowej wiedzy oraz umiejętności, jak również poszukiwanie i wykorzystywanie doradztwa. Uczenie się kształcenia zachęca uczących się do budowania swojej wiedzy na wcześniejszym kształceniu i doświadczeniu życiowym, aby wykorzystać i zastosować wiedzę i umiejętności w rozmaitych kontekstach - w domu, w pracy, w edukacji i szkoleniu. Motywacja i zaufanie/pewność siebie są kluczowe dla kompetencji jednostki.

## **6. Kompetencje interpersonalne, międzykulturowe i społeczne, kompetencja obywatelska**

Te kompetencje obejmują wszelkie formy zachowania, które wyposażają jednostki do uczestnictwa w skuteczny i konstruktywny sposób w życiu społecznym, szczególnie w coraz bardziej zróżnicowanych społeczeństwach, a gdzie to konieczne - do rozwiązywania konfliktów. Kompetencja obywatelska przygotowuje jednostki do pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim, opartym na wiedzy, znajomości koncepcji społecznych i politycznych oraz struktur i zaangażowania w aktywne i demokratyczne uczestnictwo.

## **7. Przedsiębiorczość**

Przedsiębiorczość odnosi się do zdolności jednostki, aby przekształcać pomysły w działanie. Obejmuje kreatywność, innowacyjność i podejmowane ryzyko, jak również zdolność planowania i kierowania projektami tak, aby osiągnąć cele. Wspomaga każdego w codziennym życiu i w społeczeństwie, a pracownikom daje świadomość kontekstu ich pracy i zdolność korzystania z możliwości, i jest podstawą bardziej konkretnych umiejętności i wiedzy potrzebnej przedsiębiorcom rozpoczynającym działalność społeczną lub gospodarczą.

## **8. Ekspresja kulturowa**

To docenianie znaczenia kulturowego wyrażania idei, doświadczeń i emocji w różnorodnych mediach, łącznie z muzyką, sztuką teatralną, literaturą i sztukami wizualnymi.

Należy je traktować jako etapy na przyszłej drodze. Ciekawym byłoby stworzenie wspólnego podstawowego modelu wykorzystującego te kluczowe kompetencje. Taki model nie powinien być związany z żadnym konkretnym zawodem, ale raczej należy go stosować w każdej działalności walidacyjnej. W swojej wersji podstawowej nie powinien mieć żadnych ograniczeń narodowych. W formie stosowanej powinien pasować do poszczególnych zawodów, kultur i krajów. Propozycję takiego modelu przedstawiamy poniżej.

### **3.3. Dziesięć kompetencji: przykład szwedzki**

Jednym z modeli badanych na pierwszym etapie projektu Euro-walidacji był model kompetencji stworzony w Szwecji przez Grupę PRIM. W tym projekcie euro-walidacji zdecydowano się oprzeć LPW na dziesięciu kompetencjach określonych przez szwedzką grupę badawczą w 2006 roku.

Wybór tego modelu do określenia krajowych wymagań kompetencyjnych dla każdego zawodu oparto na dwóch ważnych powodach. Po pierwsze, model ten można stosować w kontekście międzynarodowym. Istnieje duże prawdopodobieństwo, że wiele z tych wymogów kompetencyjnych będzie bardzo podobnych w różnych krajach Unii Europejskiej. Co więcej, trans-graniczny charakter certyfikatów kompetencji powinien zwiększyć mobilność między poszczególnymi krajami. W momencie, gdy wymagania zostaną sformułowane, istnieje prawdopodobieństwo, że cała działalność walidacyjna poszerzy się i stosowana będzie w uczciwy i równy sposób wobec wszystkich jednostek niezależnie od narodowości. Po drugie, ponieważ kluczowe kompetencje (UE) włączone zostaną do podstawowego projektu, będzie

również możliwe sformułowanie potrzeb kompetencyjnych, których wymagać będą poszczególne zawody w przyszłości.

Podstawa profilu kompetencyjnego składa się z następujących dziesięciu ogólnych kompetencji.<sup>3</sup>

### **1. Kompetencja posługiwania się informacją**

Aby funkcjonować w świecie pracy i jako obywatel, jednostka musi rozwinąć zdolność posługiwania się informacją, to jest poszukiwania, gromadzenia i analizowania różnego typu informacji. Odnosić się to może do informacji istniejącej w formie pisanej, w formie obrazów, rysunków, w naturze i w formie interakcji interpersonalnej. Ta sfera kompetencji stała się konieczna, nie tylko wskutek rozwoju technologii informatycznych. Zachowanie krytycyzmu i obiektywizmu oceny zebranych informacji jest niezbędnym warunkiem posługiwania się informacją.

### **2. Kompetencja działania werbalnego i na piśmie**

Coraz ważniejszą zdolnością w naszym społeczeństwie jest zdolność werbalnego, pisemnego i przy użyciu innych mediów formułowania i komunikowania idei. Kompetencja komunikacji obejmuje także zdolność poznawania różnych typów ludzi w rozmaitych sytuacjach.

### **3. Kompetencja realizacji zadań i rozwiązywania problemów praktycznych**

Ta kompetencja łączy zdolność wprowadzania w życie planów i realizacji tego, co zostało zamierzone. Obejmuje także zdolność radzenia sobie z problemami, które pojawiają się w trakcie w taki sposób, że zadanie można zakończyć z dobrym wynikiem.

### **4. Kompetencja rozwiązywania problemów, planowania i organizacji zadań.**

Problemy i zadania, przed którymi stajemy w rzeczywistym świecie są często złożone i niekontrolowane. Zdolność planowania i organizowania działań w zależności od problemu można opisać jako zdolność przeanalizowania, na czym konkretny problem polega, zidentyfikowania zasobów potrzebnych, aby problem rozwiązać i ocena, czy wybrane rozwiązanie jest w danych warunkach najlepsze. Oznacza także zdolność przygotowywania planu własnej pracy, który jest realistyczny, jeśli chodzi o ramy treściowe i czasowe zadania.

### **5. Kompetencja współpracy**

Wraz z rosnącą liczbą dziedzin, w których musimy być zdatni do pracy z innymi w grupach lub zespołach roboczych, zdolność do współpracy oznacza, że potrafimy brać udział w pracy grupy i jesteśmy chętni akceptować myślenie i idee innych. Żeby grupa lub zespół roboczy funkcjonowały, ich członkowie muszą być przygotowani do przyjmowania różnych ról i zadań w ramach grupy oraz pracować na rzecz rozwoju form współpracy.

### **6. Kompetencja korzystania ze sprzętu**

Większość dziedzin powstaje w oparciu o kooperację ludzi i sprzętu, która ma często charakter technologiczny. Zdolność wykorzystania i obsługi odnośnego wyposażenia jest więc konieczna, aby funkcjonować w miejscu pracy.

---

<sup>3</sup> Grupa PRIM to zespół badawczy do Oceny Wiedzy i Kompetencji w Szwecji. Grupie PRIM Szwedzka Krajowa Agencja Edukacji powierzyła stworzenie krajowego systemu testowania szkół średnich. Zespół składa się z przedstawicieli Sztokholmskiego Instytutu Edukacji i Instytutu Pedagogiki na Uniwersytecie Växjö. Rezultatem ich pracy jest stworzenie Profilu Kompetencji. Szwedzka Krajowa Agencja Edukacji posiada prawa autorskie do tych materiałów.

## **7. Kompetencja świadomości jakości**

Świadomość jakości oznacza dążenie do tego, aby utrzymać wysoką jakość zarówno procesów jak i produktów. Wysoka jakość jest warunkiem ciągłych zamówień na odnośne usługi i produkty.

## **8. Kompetencja zachowań estetycznych**

Aspekty estetyczne stają się w wielu dziedzinach coraz ważniejsze. Obejmuje to wszystko począwszy od estetyki działań, do usług i produktów, od których oczekuje się, że będą sprawiać estetyczne zadowolenie tym, dla których są przeznaczone.

## **9. Kompetencja zachowań etycznych**

Każda dziedzina działalności posiada podstawowe wartości etyczne, których należy przestrzegać. Dlatego też bycie kompetentnym zakłada zdolność działania z zachowaniem świadomości tej etyki.

## **10. Kompetencja tendencji rozwojowych**

Oznacza gotowość zdolności do uczestnictwa w doskonaleniu swoich działań zawodowych. Warunkiem tej kompetencji jest postawa dociekliwości i sprawdzania w odniesieniu do danego zadania, celu lub innych warunków pracy. Wskazuje także na zdolność myślenia alternatywnego.

### **3.4. Indywidualna ścieżka kształcenia: Matryca**

Nie istnieje jedyna właściwa metoda tworzenia ścieżki kształcenia i nie wszystkie ścieżki kształcenia muszą prowadzić do certyfikacji lub zyskania tytułu. Przebycie ścieżki kształcenia może być pożyteczne z wielu innych powodów.

Aby zilustrować fazy ścieżki kształcenia, wykorzystano kompetencje animatora obszarów wiejskich. Kompetencja ta nie uzyskała jeszcze nigdzie w Europie akredytacji i celem projektu było tworzenie mapy trans-narodowego programu badań mających na celu certyfikację kwalifikacji objętych tą kompetencją. Wybór tego przykładu związany był z tym, że Euro-walidacja skupia się na zrównoważonym rozwoju obszarów wiejskich.

#### **3.4.1. Stworzenie ścieżki kształcenia dla animatorów obszarów wiejskich**

##### **3.4.1.1. *Funkcje animatorów obszarów wiejskich***

Projekt Euro-walidacji opisuje funkcje animatora obszarów wiejskich następująco:

Animator obszarów wiejskich inicjuje i dąży do równowagi działań związanych z lokalną gospodarką, odbudową więzi społecznych i wzmocnieniem oraz odbudową lokalnej tożsamości, a wszystko to prowadzi do zrównoważonego rozwoju obszarów wiejskich. Animator obszarów wiejskich stymuluje codzienne działania ekonomiczne i społeczne stosując do tego oddolne podejście. Wymaga to autentyczności ponieważ, opiera się na oddolnych definicjach potrzeb lokalnych i środków koniecznych do ich realizacji. Rolą animatora obszarów wiejskich jest tworzenie bliskiego związku pomiędzy koncepcją zdolności społecznych tradycyjnie związanych ze społecznościami wiejskimi a wykorzystaniem potencjału wzajemnej pomocy, silnych więzi sąsiedzkich i lokalnego kapitału społecznego. Animator obszarów wiejskich to osoba zaufania, która potrafi chronić i rozwijać interesy społeczności i zajmować się lokalnymi zagadnieniami rozwoju łącznie z podnoszeniem jakości życia. Intensywna modernizacja obszarów wiejskich w wyniku urbanizacji i uprzemysłowienia rolnictwa zmusza do przededefiniowania koncepcji rozwoju wsi

i jego czynników jako ważnego zagadnienia. Animator obszarów wiejskich jest aktorem zmiany, który przyczynia się do jej przedefiniowania.

Współczesnego animatora obszarów wiejskich odróżnić można od innych animatorów (to znaczy animatorów pracujących ze społecznościami upośledzonymi w miastach) ze względu na ich wiedzę i zrozumienie idei paradygmatu zrównoważonego rozwoju obszarów wiejskich. Daje to im zdolność do pracy w kontekście politycznym i kulturowym zmian społecznych, ekologicznych, gospodarczych i kulturowych na obszarach wiejskich..

#### **3.4.1.2. *Procesy pracy animatora obszarów wiejskich***

Zespół Euro-walidacji zdefiniował procesy, w których uczestniczą animatorzy obszarów wiejskich, a które obejmują: budowanie i utrzymanie wzajemnego zaufania w społeczności, wspieranie tworzenia planów rozwoju, uczestnictwo w realizacji planów rozwoju i pełnienie funkcji pośrednika pomiędzy różnymi uczestnikami.

#### **3.4.1.3. *Kluczowe zadania animatora obszarów wiejskich***

Niniejsze procesy pracy animatora obszarów wiejskich podzielono następnie na cztery podstawowe zadania. Biorąc jako podstawę definicji indywidualne zbiory umiejętności uzyskano następujące opisy czterech podstawowych zadań:

1. **Komunikacja społeczna:** budowanie zaufania, łatwość interakcji z każdym członkiem społeczności, rozwiązywanie konfliktów, pobudzanie myślenia innowacyjnego, stymulowanie pozytywnych postaw wobec społeczności i samego siebie, świadomość autoprezentacji i umiejętności, umiejętności retoryczne i umiejętności obejmujące wyjaśnianie skomplikowanych zagadnień. To kluczowe zadanie obejmuje także umiejętności **przetwarzania informacji** takich jak: prowadzenie biblioteki, szukanie informacji w gazetach i Internecie, znajdowanie nieformalnych źródeł informacji, grupowanie i klasyfikowanie oraz synteza zebranych informacji, pisanie i publikowanie artykułów, forum, stron internetowych itp., a także umiejętności z zakresu IT (Technologia Informacji).
2. **Rozpoznanie potrzeb i problemów społeczności:** zbieranie wiedzy o społeczności metodą prostych sondaży i badania opinii publicznej, raportowania, rozpoznanie postaw jednostek wobec wspólnego działania i społeczności poprzez wywiady i obserwację, zdolność przeprowadzania analizy danych jakościowych i przeprowadzania syntezy raportów.
3. **Kierowanie i koordynacja działań grupowych:** projektowanie różnego rodzaju działań, źródeł finansowania, podstawowej informacji o procedurach, technikach motywacyjnych, kierowaniu grupą, wiedza o pierwotnych strukturach i działaniach grupy, idea współpracy, preselekcja ewentualnych liderów.
4. **Uaktualnianie wiedzy i rozumienie koncepcji rozwoju zrównoważonego obszarów wiejskich:** uwzględnianie nowych trendów w rozwoju obszarów wiejskich, zrównoważona turystyka, idea zrównoważenia, praktyczna wiedza o funkcjonowaniu lokalnej sieci instytucji i organizacji (samorząd, NGO, organy regionalne, organy krajowe).

Matrycę kompetencji stworzono, aby określić wyraźne standardy. Kluczowe zadania skrzyżowano i oceniono w odniesieniu do każdej z dziesięciu kompetencji zaczerpniętych z modelu szwedzkiego. Matryca kompetencji pokazana jest w Tabeli 1 poniżej:

KOMPETENCJE	PODSTAWOWE ZADANIA			
	1: Komunikacja społeczna i przetwarzanie informacji	2: Rozpoznanie potrzeb i problemów społeczności	3: Kierowanie i koordynowanie działaniami grupowymi	4: Uaktualnianie wiedzy i zrozumienie rozwoju zrównoważonego
1. Kompetencja posługiwania się informacją				
2. Kompetencja działania w mowie i piśmie				
3. Kompetencja planowania i organizowania zadań				
4. Kompetencja realizowania zadań i rozwiązywania problemów				
5. Kompetencja współpracy				
6. Kompetencja korzystania ze sprzętu				
7. Kompetencja świadomości jakości				
8. Kompetencja zachowań estetycznych				
9. Kompetencja zachowań etycznych				
10. Kompetencja skłonności rozwojowych				

Tabela 1 Matryca kompetencji oceniająca kompetencje w kategoriach Podstawowych zadań Animatora obszarów wiejskich

### 3.4.2. Ocena kompetencji: rozwiązanie

Traktując Matrycę jako punkt wyjściowy, zespół Euro-walidacji miał nadzieję, że każde pojedyncze zastosowanie Matrycy, przy odpowiednim ukierunkowaniu, doprowadzi do identyfikacji poziomu kompetencji badanego związanego z poszczególnym zadaniem. Ponadto w odniesieniu do kształcenia formalnego objęłaby kompetencje uzyskane poprzez doświadczenie w pracy, działalności na rzecz społeczności i pracy wolontariusza. W ten sposób istniała nadzieja, że widoczne staną się luki w kształceniu, a jednostki będą w związku z tym szukać możliwości, aby wypełnić te luki..

Następnie jednostka będzie potrzebować oceny, ile i jakiego rodzaju formalnej walidacja będzie jej niezbędna, aby udowodnić osiągnięcie kompetencji. Na przykład, czy umiejętności należy zademonstrować w praktyce i czy powinna uzyskać list polecający/opinię. Czy istnieje potrzeba formalnej certyfikacji, dyplomu lub tytułu jako dowodu kompetencji i zdolności do pracy jako animator obszarów wiejskich.

Opracowano system pilotażowy, aby sprawdzić Matrycę. Ten proces pilotażowy i jego rezultaty opisano w kolejnym rozdziale.

### **3.4.3. Dokumentacja kompetencji: zastosowanie portfolio**

Kiedy jednostki przyjmują odpowiedzialność za swoją własną ścieżkę kształcenia, będą potrzebowały udokumentować kompetencje i zintegrowane umiejętności zdobyte podczas kształcenia środkami pozaszkolnymi, nieformalnymi i w szkole. Portfolio może być użytecznym narzędziem, aby udokumentować pełen zakres kompetencji. Portfolio kompetencji można wykorzystać, aby przeanalizować i opisać działania i kompetencje osoby i zawierać może wiele różnych rodzajów informacji. Informacja może obejmować fakty począwszy od nieformalnych (na przykład zdjęcia) poprzez formalnie akredytowane opisy takie jak nagrody, świadectwa i dyplomy.

Portfolio może bardzo pomóc przy odzwierciedlaniu procesu i analizie obecnych i przeszłych sytuacji i dlatego może znaleźć zastosowanie przy tworzeniu ścieżki kształcenia czy planu osobistego rozwoju. Portfolio pomaga pokazać (i tym samym poddać walidacji/uprawomocnić) doświadczenie jednostki oraz jej umiejętności i kompetencje. Można je wykorzystać w staraniach o pracę, szukaniu nowej posady w organizacji, zapisywania się na kurs lub po prostu jako środek prezentacji siebie. Należy podkreślić, że właścicielem portfolio jest osoba, której ono dotyczy i ona decyduje, jakie jego elementy pokazać innym, wybierając te, które uzna za właściwe.

Euro-paszport (Europass) jest dobrą ilustracją korzyści płynących z portfolio. Euro-paszport składa się z pięciu dokumentów: Curriculum vitae (CV) Euro-paszportu; Euro-paszport językowy; Euro-paszport suplement do świadectwa; Euro-paszport suplement do dyplomu i Europaszport mobilności. Dwa pierwsze przygotowuje jednostka a pozostałe trzy sporządzane są i wydawane przez kompetentne organizacje. Euro-paszport potwierdzany jest przez sieć krajowych ośrodków Euro-paszportu. Wykorzystując Euro-paszport, ludzie mogą przełożyć swoje umiejętności i kwalifikacje na format jasny i łatwy o zrozumienia w całej Europie (Unia Europejska, EFTA/EEA i kraje kandydujące) i przemieszczać się do dowolnego miejsca w Europie.

Europejskie portfolio liderów młodzieżowych (European Portfolio for Youth Leaders) także ukazuje potencjalne korzyści płynące z portfolio. To portfolio wyposaża młodych liderów i pracowników w Europie (wolontariuszy i profesjonalistów) w narzędzie identyfikacji, oceny i opisu kompetencji w porównaniu do europejskich standardów jakości. Zastosowanie tego portfolio nie tylko przyczynia się do uznania doświadczenia i umiejętności młodych liderów/pracowników, ale też może wspierać wysiłki, aby zwiększyć uznanie ich pracy oraz kształcenia pozaszkolnego i nieformalnego.

## **CZEŚĆ CZWARTA: Badanie pilotażowe LPW: wyniki krajowe**

### **4.1. Finlandia: LPW jest efektywne dla ludzi, którzy mają motywację**

#### **4.1.1. Zakres i metodologia**

Uniwersytet w Helsinkach, wydział Ruralia Institute Seinäjoki zwerbował siedem osób z trzech Lokalnych Grup Działania (Local Action Groups LAG) do uczestnictwa w badaniu pilotażowym.

Udzielający wywiadu to kobiety żyjące na wsi i w większości mieszkające w wioskach. Pięć z nich albo posiadało albo studiowało w celu uzyskania wyższego stopnia. Wykształcenie i doświadczenie zawodowe tych kobiet różniło się znacznie, począwszy od pracy w fabryce lub w biurze do pracy badawczej i dydaktycznej. Wiedza o rozwoju obszarów wiejskich i doświadczenie wyglądało następująco: pięć z siedmiu posiadało lub studiowało w systemie podyplomowym, aby uzyskać tytuł związany z Rozwojem Wsi, dwie z kobiet, z którymi przeprowadzono wywiad, były zastępcami dyrektorów LAG, dwie pracownikami planowania, jedna doradcą projektu, jedna menadżerem projektu, a jedna pełniła rolę rzecznika wioski i młodzieży. Wszystkie pracowały w LAG od co najmniej trzech lat. Podzielały chęć samorozwoju i wykazywały dużą motywację kształcenia i wypróbowywania nowych pomysłów oraz wykorzystania ich jako wsparcia w swojej pracy. Większość respondentek nie ograniczała swojej pracy do godzin urzędowania. Ich działania rozwojowe i wspieranie społeczności trwały w czasie wolnym od pracy w formie zaangażowania w działalność stowarzyszeń i klubów sportowych. Kilka z nich pełniło też funkcje wybranych funkcjonariuszy w urzędach lokalnych i w kościele.

Uczestniczki były idealną próbą do badania pilotażowego, którego celem była ewaluacja i rozwój ścieżki kształcenia metodą LPW. Jako animatorki obszarów wiejskich, są zawodowymi pracownikami rozwoju wsi pracującymi na miejscu, zarówno na poziomie oddolnym swoich wiejskich społeczności jak również wchodząc w codzienne interakcje podejmując decyzje administracyjne, finansowe a nawet legislacyjne. Jako jednostki ciągle napotykały wyzwania towarzyszące wypracowaniu równowagi pomiędzy spełnianiem oficjalnych, zawodowych wymogów, przestrzeganiem prawa, przepisów i programów, a jednocześnie pozostawaniem otwartymi jako pracownicy rozwoju na nowe, innowacyjne i czasami radykalne pomysły rodzące się na samym dole. A te muszą być uwzględniane i realizowane.

Przed pierwszym wywiadem poczyniono przygotowania. Poproszono uczestniczki o przesłanie CV oraz innych istotnych materiałów doradcy, aby uzyskać szerszą informację o każdej osobie. Uczestniczki otrzymały Kluczowe zadania i Matrycę kompetencji razem z opisem modelu kompetencji i kluczowych zadań animatora obszarów wiejskich.

Pierwsze wywiady obejmowały dyskusję, jak kluczowe zadania i kompetencje animatora obszarów wiejskich odnoszą się do pracy uczestniczek. Omówiono szczegółowo Kluczowe zadania i Matrycę a następnie wyrażone przez uczestniczki potrzeby szkoleniowe zostały z nimi porównane. Podsumowanie pierwszych wywiadów oraz potrzeb szkoleniowych wyrażonych przez uczestniczki zostały im wysłane, a ich komentarze opracowane przed rozpoczęciem drugiej serii wywiadów.

Drugie wywiady dotyczyły wyborów kształceniowych uczących się w tworzeniu swojej ścieżki kształcenia LPW. Uczestniczki rozpoczęły od sprawdzenia tabeli podsumowującej ich potrzeby szkoleniowe, która została ustalona w pierwotnych Kluczowych zadaniach i Matrycy kompetencji. Potrafiły opracować swoje początkowe komentarze i dodać nowe potrzeby szkoleniowe. Następnie sprawdziły wybór kursów szkoleniowych w zestawieniu z

Matrycą i wybrały te, które były zarówno interesujące jak i ważne ze względu na ich potrzeby szkoleniowe. Kursy w pakiecie szkoleniowym obejmowały kursy i moduły, które stanowiły część studiów dyplomowych kwalifikacyjnych oraz kursy kształcenia ustawicznego zapewniające tylko świadectwo ukończenia kursu wydane przez oferenta kształcenia. Przygotowano dokument wprowadzający szersze programy szkoleniowe przeznaczone dla pracowników rozwoju obszarów wiejskich oraz inne możliwości szkoleniowe (przy czym treść modułu dyskutowano ze względu na zainteresowania uczących się i jego treść) jako uzupełnienie do Matrycy kursu..

Pod koniec drugiego wywiadu poproszono uczestniczki o ocenę Kluczowych zadań i Matrycy kompetencji oraz określenie, jakie one mają dla nich znaczenie. Spytano je także, co uznałyby za idealne szkolenie i jaki kierunek kształcenia planują podjąć, aby przełożyć swoją LPW na działanie. Podsumowanie wyrażonych potrzeb szkoleniowych przedstawiono w Tabeli 2 poniżej:

<b>KOMPETENCJE</b>	<b>KLUCZOWE ZADANIA</b>			
	<b>Komunikacja społeczna i przetwarzanie informacji</b>	<b>Rozpoznanie potrzeb i problemów społeczności</b>	<b>Kierowanie i koordynowanie działań grupy</b>	<b>Uaktualnianie wiedzy i zrozumienie zrównoważonego rozwoju obszarów wiejskich</b>
<b>1. Kompetencja posługiwania się informacją</b>	Metody przetwarzania informacji	Metody pracy w grupie	Umiejętności przywódcze I menadżerskie	Uznanie i wykorzystanie ‘cichej’ wiedzy
	Informacja pośrednicząca	Analiza umiejętności	Poznanie różnych źródeł finansowania	
<b>2. Kompetencja działania werbalnego i na piśmie</b>	Występowanie publiczne	Formułowanie ważnych pytań		
	Kontrola głosu	Metody ideacyjne	Metody pracy grupowej	
<b>3. Kompetencja planowania i organizowania zadań</b>	Doskonalenie wszechstronnych umiejętności komunikacyjnych, zarówno pisanych jak i werbalnych		Prowadzenie spotkań z zachowaniem odpowiednich procedur	
			Umiejętności językowe (angielski, szwedzki, itp.)	Kierowanie i zarządzanie projektem
<b>4. Kompetencja realizacji zadań i rozwiązywania problemów</b>		Jak wygląda innowacyjna i kształcąca organizacja		
	Rozpoznanie i praca z różnymi typami osób	Znajomość praw i przepisów	Umiejętności przywódcze i menadżerskie	Umiejętności kreatywnego rozwiązywania problemów
<b>5. Kompetencja</b>	Zarządzanie administracją, finansowaniem i gospodarką, księgowość		Umiejętności negocjacji	Świadomość ‘niemej’ wiedzy
	Umiejętności		Umiejętności i metody rozwiązywania problemów	
			Komunikacja i	

<b>współpracy</b>	współpracy Metody pracy grupowej		interakcja w sieciach Umiejętności negocjacji. Rozwój metod doskonalących komunikację wewnątrz grupy
<b>6. Kompetencja stosowania sprzętu</b>	Obróbka i edytowanie fotograficzne Uaktualnianie umiejętności stosowanych w rozwiązaniach biurowych		
<b>7. Kompetencja świadomości jakości</b>			Zarządzanie jakością Ocena jakości usług
<b>8. Kompetencja zachowań estetycznych</b>			Umiejętności obsługi klienta Umiejętności marketingowe i obsługi klienta
<b>9. Kompetencja zachowań etycznych</b>	Prawa i przepisy o zachowaniu klauzuli poufności informacji	Komunikacja marketingowa	Rozwój zrównoważony
<b>10. Kompetencja skłonności rozwojowych</b>			Metody kreatywne Zrozumienie powiązań rozwoju wsi z szerszym kontekstem

Tabela 2 Potrzeby szkoleniowe wyrażone przez fińskich animatorów obszarów wiejskich

#### 4.1.2. Wyniki

Uczestniczki miały pozytywną opinię o procesie LPW. Dla wielu była to pierwsza możliwość sprawdzenia i tak szczegółowego przeanalizowania swojej własnej pracy, zadań i kompetencji. Postrzegały proces jako cenny i uważały, że zwrócił ich uwagę na wcześniej niezidentyfikowane potrzeby szkoleniowe.

Niektóre respondentki wyrażały rozczarowanie, ponieważ spodziewały się efektu niesamowitych odkryć. Uważali, że zbyt dużo energii traci się na zrozumienie matrycy i powiązań pomiędzy zadaniami i kompetencjami. Zauważyły też, że pewne zagadnienia powtarzają się w różnych miejscach.

Uczestniczki uznały dyskusję za bardzo cenną i określały znaczenie doradztwa osobistego przy stosowaniu Matrycy. Za pomocne uznały dzielenie się z kimś przemyśleniami i przedyskutowanie elementów Matrycy – dokładne znaczenie każdej kompetencji, jak one do siebie pasują i jak odnoszą się do ich codziennej pracy. Praca z doradcą umożliwiła im jej zrozumienie i rozpoznanie potrzeb szkoleniowych. Uznały za pożyteczną metodę, aby pozwolić właścicielowi LPW (osobie, której ścieżkę stanowi) wypowiadać się swobodnie, a doradcy pozostawić zadawanie pytań i przekładanie odpowiedzi poprzez zestawienie z Matrycą, co doprowadziłoby do rozpoznania potrzeb kształceniowych.

Ogólnie uczestniczki uznały kluczowe zadania i kompetencje Matrycy za odpowiednie, ale wyrażały potrzebę większej prostoty i jasności opisów oraz wyjaśnień każdego zadania/kompetencji. W obecnej formie, takiej w jakiej zastosowano ją w we fińskim

badaniu pilotażowym, Matryca jest zbyt skomplikowana, brak jej jasności i przebrnięcie przez nią jest bardzo czasochłonne.

Pytane o ocenę potencjalnego zastosowania LPW dla konkretnych celów, uczestniczki stwierdziły, że będzie użyteczna przy rekrutacji pracowników, jako element nadzoru w pracy, w przygotowaniu dyskusji o rozwoju i jako element oceny usług LAG.

Analiza potrzeb osobistego rozwoju i zainteresowań jest procesem, który wymaga czasu, oprócz konkretnego celu i zadania. Fińskie badanie ukazało, że inne zobowiązania powodowały, że uczestnicy nie byli chętni poświęcać się tworzeniu Ścieżki kształcenia. Stąd wniosek, że prawdopodobnie LWP jest najbardziej użyteczna, kiedy powiązana jest z innymi, bardziej bezpośrednimi zadaniami rozwojowymi, to jest na przykład zmianą zawodu, konkretnymi kwalifikacjami lub tworzeniem planu rozwoju na poziomie organizacji.

## **4.2. Węgry: nowa kwalifikacja dla profesjonalistów służących lokalnemu rozwojowi w mikro-regionach**

Badania pilotażowe testujące Matrycę na Węgrzech odbyły się w bardzo sprzyjającym momencie. Od roku 1997 węgierskie Ministerstwo Rolnictwa i Rozwoju Obszarów Wiejskich stworzyło nową sieć 167 biur rozwoju obszarów wiejskich na terytorium Węgier. Stworzenie tych placówek zaowocowało zapotrzebowaniem na profesjonalnych animatorów rozwoju obszarów wiejskich, jednakowoż nie było odpowiedniego szkolenia przygotowującego do objęcia tych stanowisk.

### **4.2.1. Zakres i metodologia.**

Uniwersytet Zachodnich Węgier, Wydział Inżynierii Leśnej, Centrum Środowiska i Innowacji, Związek Menadżerów Obszarów Wiejskich w Győr-Ménfőcsanak i Vas Counties zdecydowali się pilotować test Matrycy z trzema kobietami i jednym mężczyzną pracującymi jako menadżerowie obszarów wiejskich w lokalnych biurach rozwoju wsi w Okręgu Zachodnio-Transdunajskim. Kolejną uczestniczką była niedawna studentka, świeżo upieczona pani magister Inżynierii Środowiskowej, specjalizująca się w rozwoju obszarów wiejskich i zainteresowana pracą w jednym z nowo utworzonych biur. Wszyscy menadżerowie posiadali dyplomy uniwersyteckie oraz 3-4 letnie doświadczenie zawodowe, jednak idea kwalifikacji animatora obszarów wiejskich nie była im znana. Wiek uczestników zamykał się w przedziale 23 do 30 lat.

Wszyscy uczestnicy byli zainteresowani pilotowaniem metody LPW. Zainteresowało ich odkrycie potrzeby kształcenia związanego z zadaniami animatora obszarów wiejskich. Stworzyli własne ścieżki kształcenia, by osiągnąć odpowiednie kompetencje.

W toku kolejnych indywidualnych i grupowych sesji z uczestnikami zostały stworzone cztery odmienne matryce kompetencji oraz cztery indywidualne metody LPW. Pracując w grupie, uczestnicy mieli sposobność ocenić własne aktualne kompetencje i rozpoznać te z nich, które wymagają doskonalenia tak, aby nabyć kompetencje animatora obszarów wiejskich.

Węgierskie pilotażowe przetestowanie procesu było cenne i interesujące, ponieważ dotyczyło profesjonalistów posiadających różne zaplecze edukacyjne. Uczestnicy przekonani byli początkowo, że posiadli całość wiedzy niezbędnej dla realizacji zadań w nowej pracy. W trakcie procesu konstruowania indywidualnych LPW uświadamiali sobie brak niezbędnych umiejętności i chętnie kształcili się, by te braki zniwelować. Indywidualna LPW pomogła także w określeniu, jaką postać powinno przyjąć kształcenie ustawiczne. Wydaje się, że

najlepszą odpowiedzią na zaistniałe potrzeby będzie kombinacja kursów oferowanych przez różne uniwersytety. Zapewni to elastyczność w wyborze kursów zgodnie z indywidualnym zapleczem edukacyjnym i brakami jednostki.

#### **4.2.2. Wyniki**

Głównym osiągnięciem węgierskiego eksperymentu był wzrost świadomości potrzeby kompetencji wśród profesjonalistów służących lokalnemu rozwojowi w zdecentralizowanym systemie mikro-regionów. Powyższe jest szczególnie wartościowe w kontekście Inicjatywy LEADER oraz obsadzaniu LAG. W chwili obecnej podejmowane są wysiłki przez pilotującego partnera, by przekonać węgierskie ministerstwo rolnictwa do oparcia formalnych kwalifikacji animatora obszarów wiejskich o tę elastyczną kombinację kursów.

### **4.3. Norwegia: narzędzie oceny kompetencji może przyspieszać proces budowy indywidualnej ścieżki edukacyjnej**

#### **4.3.1. Zakres i metodologia**

Norwegia ma już system zatwierdzania wcześniejszej nauki (VOX), co uczyniło trudnym rekrutację ochotników. W końcu Centrum Szkoleniowe Rogaland zdołało dokonać rekrutacji trzech uczestników. Wszyscy pracowali jako biznesmeni lub handlowcy i byli zaangażowani w lokalny rozwój poprzez stowarzyszenia i inną społeczną i polityczną działalność. Wszyscy żyli na obszarach wiejskich Norwegii i posiadali od 12 do 24 lat doświadczenia zawodowego. Poziom edukacji wahał się od stopnia uniwersyteckiego do braku formalnego wykształcenia.

System tworzenia mapy kompetencji VOX został oficjalnie rozwinięty i skalibrowany w Norwegii i obejmuje podobne koncepcje jak Matryca. W norweskim projekcie pilotażowym użyto systemu VOX. Uznano, że będzie to łatwiejsze niż zastosowanie nieznanego i nie uznawanego narzędzia. Uczestnicy mieli świadomość istnienia VOX, jednak nie używali go jeszcze i raczej koncentrowali się na aktualnych sytuacjach związanych z własną pracą i przyszłych możliwościach niż na pracy animatora obszarów wiejskich. Wszyscy uznali i użyli kluczowych kompetencji opisanych w Matrycy. Sprawdzili każdą z nich w kategoriach związku z polem ich aktywności zawodowej i zrezygnowali z aspektów uznanych za niezwiązane.

Proces LPW odbył się w trakcie trzech sesji. Pierwsza była sesją zbiorową, gdzie mapowano indywidualne zaplecze i poglądy uczestników na zakres kompetencji potrzebny w pracy animatora obszarów wiejskich. Jakkolwiek niepewni znaczenia wszystkich definicji i możliwych funkcji animatora byli zgodni, że jest to zasadniczo osoba działająca jako katalizator dla pewnych procesów zachodzących w lokalnych społecznościach. Jakkolwiek zawód animatora obszarów wiejskich nie istnieje, uczestnicy widzieli siebie jako odgrywających tę rolę w swoich społecznościach lokalnych.

Druga i trzecia sesja składała się z dwóch spotkań indywidualnych zakończonych krótką dyskusją pomiędzy instruktorem i uczestnikiem oraz ewaluacją procesu.

Druga runda spotkań badała przyszłe edukacyjne/szkoleniowe potrzeby pomimo faktu, że żaden z trzech uczestników nie miał w tamtym czasie zamiaru uczestniczyć w żadnych szkoleniach. W czasie tych spotkań przeanalizowano pochodzenie i wykształcenie uczestników oraz wprowadzono plan szkolenia.

Trzecia runda spotkań poświęcona została roli animatora obszarów wiejskich w hrabstwie Rogaland i na różnych kursach zaaranżowanych uprzednio. Skoncentrowano się także na edukacyjnych potrzebach uczestników.

### **4.3.2. Wyniki**

Natychmiastowa korzyść w przypadku uczestników polegała na wsparciu, jakie otrzymali w trakcie procesu. Wsparcie to pomagało im w skupieniu się na własnej sytuacji i przyszłych możliwościach poznanych w czasie procesu i odbijających się w potrzebach ich lokalnych społeczności. Wprawdzie ograniczenia czasowe oraz inne obowiązki oznaczały, że żaden z uczestników nie zamierza uczestniczyć w dalszych szkoleniach w trakcie trwania pilotażu, ale czuli się lepiej przygotowani do zainicjowania własnych działań szkoleniowych w razie zaistnienia takiej potrzeby. Wszyscy planowali zastosować takie podejście w lokalnych radach rozwoju regionalnego i starać się częściej korzystać z dostępnego systemu VOX.

Mieli zamiar rozpowszechnić informację na temat systemu w swoich lokalnych społecznościach. Wprawdzie świadomość istnienia systemu VOX jest w nich dosyć wysoka, jednakowoż istnieje ciągle potrzeba motywowania nowych jednostek do przejścia przez proces.

W Norwegii, podobnie jak w Szwecji, każdy profesjonalista posiada indywidualny plan rozwoju opracowany w miejscu pracy. Oznacza to, że trzeba zastosować bardziej złożone, systematyczne narzędzie identyfikacji potrzeb w połączeniu z Ścieżkami kształcenia Matrycy, opracowane w ramach projektu Euro-Walidacji, tak aby uczynić przedsięwzięcie atrakcyjne dla uczestników. Powyższe prowadziło do użycia narzędzia ewaluacji kompetencji VOX w części ewaluacyjnej LWP. Norweski pilot zauważył, że Norwedzy niezbyt chętnie uznawali wartość instrumentów takich jak LWP. Dzieje się tak, ponieważ nie doświadczają takiej potrzeby. W środkowej Norwegii stopa zatrudnienia wynosi 99%, a pracodawcy są bezpośrednio zaangażowani w doskonalenie pracowników (także poprzez szkolenia) i nie wymagają od pracowników przejawiania własnej inicjatywy w tym zakresie.

## **4.4. Polska: udany eksperyment, który doprowadził do stworzenia programu służącego indywidualnej ścieżce kształcenia**

### **4.4.1. Zakres i metodologia**

Jednostka Euro-Walidacji na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu (UMK) miała nadzieję wprowadzić nowe elastyczne formy walidacji wcześniejszej wiedzy do uniwersyteckiego systemu edukacji. W szczególności jako nagrodę dla studentów z NGO i lub studentów działających jako wolontariusze. Jednostka zdecydowała jednak, by przeprowadzić pilotażowy test Matrycy wśród studentów trzyletnich studiów licencjackich na kierunku Europejska Polityka Rozwoju Obszarów Wiejskich organizowanych przez instytut socjologii UMK. Przed badaniem pilotażowym, w ramach programu studiów Europejska Polityka Rozwoju Obszarów Wiejskich, został stworzony specjalny kurs Euro-Walidacji. Studentom, którzy otrzymali pozytywną ewaluację swoich zobowiązań w ramach indywidualnych ścieżek nauczania (LPW), przyznano 3 punkty ETCS. Otrzymali także oficjalne konta internetowe i możliwość śledzenia postępu w ramach kursu.

Z początkowej grupy jedenastu studentów do uczestnictwa w badaniu teście pilotażowym wybrano pięciu. Uczestnicy wybrani zostali w oparciu o kryteria doświadczenia w działaniu na rzecz rozwoju obszarów wiejskich, aktywności NGO i ogólnych zdolności przywódczych, nieformalnej edukacji z zakresu rozwoju obszarów wiejskich poświadczonych

przez nieoficjalne świadectwa i deklaracje oraz nieformalne doświadczenie w działaniu na rzecz rozwoju obszarów wiejskich.

Proces selekcji obejmował wywiady z kandydatami jako uzupełnienie analizy przedstawionych życiorysów. Kandydatów poproszono, by zareklamowali się jako odpowiedni kandydaci do badania pilotażowego i by wyjaśnili, dlaczego mogą się okazać dobrymi liderami wiejskich inicjatyw. Poproszono ich także o przedstawienie własnej opinii na temat szkoleń dla liderów obszarów wiejskich i czy ich własne nieformalne i formalne doświadczenie powinno zostać uznane.

Gdy selekcja uczestników została dokonana, rozpoczęło się badanie pilotażowe.

Proces badania był zorganizowany w na zasadach indywidualnych, lecz przedtem odbyły się dwa spotkania grupowe, by wyjaśnić zasady projektu i propozycję walidacji. Zaprezentowano także dobre przykłady zebrane przez Zespół Euro-Walidacji. Następnie przedstawiona została Matryca zawierająca najważniejsze zadania liderów obszarów wiejskich, a w grupie przedyskutowano koncepcję i strukturę Matrycy. Grupa zasugerowała włączenie kilkunastu kursów i szkoleń do proponowanego Zestawu Kursów i Szkoleń oraz skonfrontowała własne doświadczenia z Matrycą.

Zestaw kursów i szkoleń został przygotowany przez koordynatora projektu, z wykorzystaniem wsparcia i informacji od uczestników i sieci organizacji, do których należeli. Zestaw zawierał 22 kursy oferowane przez UMK (trzy z nich eksternistyczne) oraz dziewiętnaście programów szkoleniowych oferowanych przez dziewięć instytucji z regionu (m.in. Powiatowy Urząd Pracy w Toruniu, Europejskie Centrum Doradztwa Finansowego w Toruniu, Wiejskie Centrum Doradztwa Rolniczego Minikowie i Przysieku, Europejskie Centrum Współpracy Młodzieżowej w Toruniu). Każdy kurs i program szkoleniowy odpowiadał jednemu lub więcej z podstawowych zadań Matrycy. Kursy trwały od jednego dnia do 90ciu godzin

Indywidualne spotkania z uczestnikami przeprowadzono celem stworzenia indywidualnych LPW. Poproszono ich, by postarali się połączyć Matrycę z kursami szkoleniowymi tak, aby obejmowały potrzeby edukacyjne określone w Matrycy. W trakcie wywiadów można było odnieść wrażenie, że postrzegali walidację kształcenia formalnego i nieformalnego raczej jako sposób certyfikacji, a nie możliwość nabycia nowej wiedzy i umiejętności.

Uczestnicy wykazali bardzo wysoki poziom zaangażowania i współpracy w procesie konstruowania LPW. Jakkolwiek zgodzili się z proponowaną strukturą Matrycy, to uważali, że niektóre zadania podstawowe nachodziły na lub pokrywały się z kompetencjami spoza obszaru zadań i kompetencji animatora obszarów wiejskich.

Uczestnicy uznali, że zbyt duży nacisk położono na umiejętności społeczne, a niewystarczający na zagadnienia prawne. Uważali także, że najważniejszą umiejętnością jest kompetencja skłonności rozwojowych, która była praktycznie nieobecna w profilu studiów. Dodatkowo wskazywali, że mogą istnieć kulturowe różnice w znaczeniach przypisywanych takim pojęciom jak „zachowanie estetyczne” Po spotkaniu grupowym Matrycę poprawiono tak, aby uniknąć problemu nakładania się niektórych elementów.

Poniższa tabela 3 pokazuje szkoleniowe potrzeby polskiego animatora obszarów wiejskich przełożone na poprawioną Matrycę.

KOMPETENCJE	KLUCZOWE ZADANIA			
	Komunikacja społeczna i przetwarzanie informacji	Rozpoznawanie potrzeb i problemów społeczności	Zarządzanie i koordynowanie działaniami grupowymi.	Aktualizacja wiedzy i rozumienie trwałego rozwoju obszarów
<b>1. Kompetencja posługiwania się informacją</b>			Innowacja i organizacja nauki Jak przygotować udany projekt Kierowanie ludźmi jako przełożony	Kultura symboliczna Język ciała
<b>2. Kompetencja działań werbalnych i pisemnych</b>	Wystąpienia publiczne Umiejętności komunikacyjne. Power Point: jak przygotować udaną prezentację			
<b>3. Kompetencja planowania i organizowania zadań.</b>			Zarządzanie Projektem	Umiejętności przedsiębiorcy Ruch spółdzielczy w Polsce
<b>4. Kompetencja realizacji zadań i rozwiązywania problemów</b>	VAT Zaopatrzenie publiczne Prawo gospodarcze: podstawowe zagadnienia	Metodologia badań terenowych.	Kierowanie pracą grupy jako lider lub koordynator.	Praca projektowa i jakość zarządzania
<b>5. Kompetencja współpracy</b>	Moderacja dyskusji w grupie		Jak kierować personelem. Zespół i umiejętności związane z interakcją. Kierowanie i zarządzanie organizacją ekspercko-usługową.	Publiczne – prywatne Partnerstwo (PPP)
<b>6. Kompetencja stosowania wyposażenia</b>			Kierowanie z zastosowaniem interentu.	Telematyka

<b>7. Kompetencja świadomości jakości.</b>			Proces ewaluacji	Planowanie i zarządzanie marketingiem
<b>8/9 Kompetencja zachowań estetycznych i etycznych</b>	Specyfika pracy ze społecznością wiejską	Metodologia badań terenowych		
<b>10. Kompetencja inklinacji rozwojowej</b>		Regionalne i narodowe sieci związane z rozwojem obszarów wiejskich	Kapitał społeczny i sieci rozwoju regionu  Promocja działań innowacyjnych	Rozwój regionalny i polityka.  Strategie regionalne i strategiczny rozwój  Regionalna konkurencja i przyszłość rozwoju  Zmian społeczna obszarach wiejskich  Nowe trendy w rozwoju obszarów wiejskich

Tabela 1 Tabela2 Tabela3 Tabela4 Potrzeby szkoleniowe w postaci wyrażonej przez polskich animatorów obszarów wiejskich.

Pilotaż pokazał, że Matryca może być dobrym narzędziem dla tworzenia LWP, jednakowoż nie bez instruktazu. Matryca jest skomplikowana i czasem niezbyt czytelna – na tym etapie byłoby niemożliwym samodzielne przygotowanie LPW. Jednak udane LPW prowadzące do walidacji jednostkowego kształcenia formalnego i nieformalnego można stworzyć z użyciem Matrycy jako części szczegółowego procesu oceny, porady i instruktazu.

Moderatorzy z UMK zaobserwowali duży poziom zróżnicowania wśród uczestników sposobu definiowania kluczowych zadań animatora obszarów wiejskich, jednak kiedy uczestnikom przekazano Kluczowe zadania Matrycy konsensus oraz zbiorowa świadomość tych zadań kluczowych okazały się większe. Tak więc Matryca odegrała ważną rolę w uściśleniu definicji społecznej roli animatora obszarów wiejskich.

Moderatorzy z UMK zauważyli także, że początkowy entuzjazm uczestników względem procedur walidacyjnych był relatywnie niski. Wynika to prawdopodobnie z silnego uprzedzenia do jakichkolwiek form certyfikacji wiedzy w dość sztywnym polskim systemie edukacji. Ta początkowa postawa zmieniła się i entuzjazm wzrósł w trakcie tworzenia LPW.

Przy końcu procesu uczestnicy dzielili się swoim pozytywnym nastawieniem względem walidacji ze swoimi kolegami i partnerami z LAG, NGO, urzędnikami administracji, etc. Uczestnicy wyrazili potrzebę wprowadzenia walidacji wcześniejszego kształcenia do polskiego systemu edukacji zawodowej, a w szczególności w obszarze wolontariatu na rzecz z społeczności.

#### **4.4.2. Wyniki**

Proces konstrukcji LPW okazał się wartościowy i podniósł wśród uczestników świadomość istnienia możliwości kształcenia się. Studenci stali się bardzo aktywni w poszukiwaniu kursów odpowiednich dla rozwoju ich kompetencji, dla przykładu odkryli i podjęli szkolenie z przedsiębiorczości.

Jednak głównym osiągnięciem polskiego eksperymentu było przeprowadzenie akredytowanego kursu dla animatorów obszarów wiejskich. Program nauczania tego kursu został stworzony przez studentów w trakcie tworzenia ich LPW i potem został akredytowany przez uniwersytet. Ukończenie kursu kończy się uzyskaniem świadectwa ukończenia studiów podyplomowych, a w przypadku osób bez wcześniejszej edukacji uniwersyteckiej otrzymaniem potwierdzenia z uniwersytetu. Nowy akredytowany kurs wypełnia ważną lukę w kwalifikacjach potrzebnych w Polsce w zarządzaniu LEADER na lokalnym poziomie oraz tworzy potężny edukacyjny rynek dla uniwersytetu. Uniwersytet Mikołaja Kopernika zamierza zaoferować kurs wszystkim 16 000 pracownikom LEADER LAG w Polsce. Ta kwalifikacja umożliwia uznanie zawodu animatora obszarów wiejskich oraz wywiera presję na rząd by uznał ten zawód.

#### **4.5. Hiszpania: LPW prowadzi do „menu kształcenia” oferowanego przez prywatny sektor by zapewnić różne, konkretne kwalifikacje**

##### **4.5.1. Zasięg i metodologia**

W teście pilotażowym prowadzonym przez Instytut Śródziemnomorski dla Utrzymania Rozwoju (IMEDES) uczestniczyły dwie osoby. Jako, że zawód animatora obszarów wiejskich jest w Hiszpanii pojęciem nieznanym, ścieżka nauki (LPW) została zastosowana z uwzględnieniem szczególnych okoliczności i aspiracji uczestników.

Jedna z uczestniczek pracowała dla IMEDES jako konsultant do spraw środowiskowych. Jej głównym zadaniem w IMEDES było przygotowanie i implementacja działań zawartych w procesie Agenda 21. Zdecydowała, że nie chce więcej pracować jako badaczka, lecz wolałaby bardziej praktyczną i dynamiczną pracę w sektorze środowiska, być może jako nauczyciel środowiska uczący dzieci.

Kolejna uczestniczka pracowała przez trzy lata jako szkoleniowiec i specjalista do spraw jakości w dużym przedsiębiorstwie zarządzającym publicznymi zasobami zdrowotnymi i społecznymi. Ona z kolei była zainteresowana pracą jako agentka rozwoju turystycznego. Czuła, że proces pilotażowy mógłby być dla niej użyteczny, ponieważ planowała przystąpienie do egzaminu państwowego.

Administracja publiczna rozwinęła internetowy system szkoleniowy (e-learning) dla tych, którzy chcieliby przystąpić do państwowego egzaminu. Składa się on zarówno z modułów teoretycznych jak i praktycznych i został zaprojektowany tak, by wyposażyc studentów w wiedzę wystarczającą do zdania egzaminu i uzyskania wymaganych kwalifikacji.

Proces nauczania może trwać od dwóch do trzech lat w zależności od kwalifikacji. Celem pilotażowego LPW było stworzenie równoległego indywidualnego procesu, który mógłby być tak samo efektywny jako obecny proces kształcenia publicznego i bardziej skuteczny wskutek nastawienia na skrócenie procesu.

Po ustaleniu celów i motywacji uczestniczek, kolejnym celem było zgromadzenie jak największej ilości informacji na temat wybranych przez nie zawodów. Poszukiwaniami

zostały objęte następujące obszary: informacje ogólne, profil kompetencji, profil edukacji, charakterystyki osobiste i wymagane umiejętności, istniejące plany szkoleniowe, narzędzia techniczne i technologiczne, ryzyko zawodowe i rynek pracy. Następnie został stworzony dokument referencyjny pokrywający określone cele i potrzebne umiejętności. Zostało to pokazane w Tabeli 4 poniżej.

## ***DZIEDZINY***

## ***ZADANIA I UMIEJĘTNOŚCI***

Informacje ogólne

Nauczyciele środowiskowi odgrywają ważną rolę w sektorze terenów przyrodniczych i parków oraz turystyce wiejskiej. Większość terenów przyrodniczych ma własne obserwatoria i centra interpretacyjne, oceanaria itp., którymi zarządzają nauczyciele środowiskowi. Ci profesjonalści opracowują plany i sposoby interpretacji środowiska naturalnego oraz towarzyszą zwiedzającym podczas oglądania rezerwatów przyrody. Nauczycieli środowiskowych można także spotkać w obszarach edukacji administracji publicznej specjalizujących się w zagadnieniach środowiska naturalnego.

Profil kompetencji.

Projektowanie i rozwijanie kampanii informatycznych rozwijających świadomość ekologiczną i pomagających przy wprowadzaniu publicznych planów ochrony i rozwoju środowiska, akcji recyklingowych, Lokalnej Agendy 21, oszczędzania energii i stosowania alternatywnych źródeł jej pozyskiwania, ochrony obszarów naturalnych, rozwoju obszarów miejskich, ochrony wód itp.

Projektowanie i planowanie kampanii edukacyjnych z zakresu ochrony środowiska: trasy i szlaki dla zwiedzających obszary przyrodnicze, plakaty i znaki, warsztaty, zabawy, wystawy i konferencje.

Rozwijanie i projektowanie graficzne modułów materiałów edukacyjnych wspomagających rozwój edukacji z zakresu środowiska, przewodników, broszur itp.

Organizowanie konferencji poświęconych środowisku w miastach, szkołach, stowarzyszeniach.

Studia, analizy i korekta metodologii nauczania

Przygotowanie szkoleń z zakresu środowiska dla różnych grup: pracowników biznesu, robotników, studentów, polityków i nauczycieli.

Studia nad i analiza ścieżek edukacyjnych dla uczniów oraz ich zainteresowań i motywacji.

Raporty końcowe z zrealizowanych projektów i działań

Ewaluacja podjętych działań

Profil edukacji

Kwalifikacje: stopień uniwersytecki, licencjat, wykształcenie średnie zawodowe, wykształcenie średnie

Kiedy sektor wykształci się zostanie złożony wniosek o stworzenie tytułu zawodowego obejmującego osoby w nim pracujące.

Inne szkolenia i kształcenie: botanika, zoologia, ogrodnictwo, animacja socjo-kulturowa, pierwsza pomoc, dziedzictwo narodowe, interpretacja, techniki komunikacji, kartografia, pedagogika, grafika, prawo środowiskowe.

Wymaganie osobiste umiejętności i charakterystyki.

Umiejętność nauczania

Praca Grupowa

Inicjatywa i zdolność podejmowania decyzji

Techniki komunikacji i negocjacji.

Umiejętności redaktorskie

Użytkowanie narzędzi biurowych

Umiejętności zarządzania i przywódcze

Tabela 3 Zadania / kompetencje nauczyciela środowiska w Hiszpanii.

Uczestniczki oszacowały własne kompetencje i umiejętności względem zidentyfikowanych wymagań związanych z pracą. Ten przegląd odbył się podczas spotkań indywidualnych z instruktorem, gdzie uczestniczki były w stanie wskazać własne kompetencje i braki w umiejętnościach. Z pomocą instruktora uczestniczki szukały narzędzi edukacyjnych (kursów, seminariów itp.), które odpowiadałyby ich potrzebom. Warto zauważyć, że na tym etapie możliwości edukacyjne były zbierane nie pod kątem rodzaju uznania, jakie mogły zagwarantować, lecz głównie pod kątem wiedzy i umiejętności, jakich mogły dostarczyć. Trzeba wspomnieć, że w większości przypadków kursy były oferowane przez podmioty prywatne.

#### **4.5.2. Wyniki**

Instruktorzy byli zdania, że główny warunek sukcesu leży w zainteresowaniu i przede wszystkim zaangażowaniu uczestniczek w realizacji procesu.

Komentarze w kwestionariuszu badającym satysfakcję i w końcowych wywiadach pokazały pozytywny stosunek uczestniczek do procesu, ponieważ uważały, że czyni on ich cele bardziej osiągalnymi. Było trudno zgromadzić informacje na temat umiejętności, wiedzy i uzdolnień potrzebnych w wybranych przez nie zawodach, jednak odkryły, że rozbitcie profesji na konstytuujące ją zadania i kompetencje czyni sprawę łatwiejszą. Uznały to strukturalne podejście za wielce pomocne. Korzystanie z Matrycy do zbierania informacji zostało uznane za najbardziej wartościowe.

Zostały poświadczone raczej indywidualne kompetencje niż profesja jako taka. Te kompetencje były związane z zapotrzebowaniem rynku pracy oraz oczekiwaniami pracodawców podczas zatrudniania nowych pracowników. Osoby uczestniczące w badaniu pilotażowym uznały narzędzie LPW za bardzo użyteczne dla osobistego rozwoju jednostek. Gwarantuje ono również potencjalne korzyści dla organizacji. Wykorzystując LPW pracownicy doskonalą swoją wiedzę i umiejętności i są lepiej przygotowani do stawiania czoła wyzwaniom w pracy i wykazują większą wydajność.

### **4.6. Szwecja: LPW miała do zaoferowania więcej niż istniejący plan rozwoju osobistego pracowników**

#### **4.6.1. Zakres i metodologia**

Ponieważ wszyscy pracownicy w Szwecji posiadają osobisty plan rozwoju tworzony wspólnie i uaktualniany corocznie w pracodawcą, powód tworzenia innego planu rozwoju nie wydawał się natychmiast oczywisty i trudno było przeprowadzić rekrutację uczestników, aby przeprowadzić test Matrycy.

Znaleziono dwóch uczestników, obu ze stopniem licencjata z nauk o państwie. Jeden miał siedem a drugi dziewięć lat doświadczenia w pracy od czasu ukończenia studiów. Obaj pracowali w sektorze rozwoju obszarów wiejskich i jednym z nich była matka, która podjęła pionierską decyzję o uruchomieniu małego przedsiębiorstwa na wsi.

Ponieważ obaj uczestnicy posiadali już plan osobistego rozwoju, potrzebowali dodatkowej zachęty w celu przekonania ich do udziału w stworzeniu dla siebie LPW. Zachętę znaleziono w formie ośmiu kluczowych kompetencji zdefiniowanych przez Unię Europejską, i te umiejętności dodano do LPW. Przyjęto założenie, że profesjonalisci z zakresu rozwoju obszarów wiejskich posiadający różne wykształcenie mogą przystąpić do finałowego testu z ośmiu kluczowych kompetencji europejskich, aby się upewnić, że posiadli wszystkie kompetencje niezbędne do wykonywania swojej pracy.

Struktura Matrycy oznaczała, że niezbędne było bezpośrednie doradztwo udzielane każdemu uczestnikowi, zorganizowano więc trzy osobiste spotkania z każdym uczestnikiem. Na początku uczestnikom zaprezentowano Matrycę. Następnie przedstawiono im katalog kursów proponowanych bezpłatnie przez szwedzki Uniwersytet Nauk Rolniczych (SLU) jak również informację o ich możliwościach kształcenia. Uzgodniono definicje kluczowych zadań animatora wiejskiego i zapisano je. Uczestnicy stwierdzili, że ta faza początkowa jest stosunkowo łatwa.

W drugiej kolejności, doradca i uczestnik pracowali razem, aby zidentyfikować szczególne potrzeby szkoleniowe uczestnika. Trzeci etap polegał na określeniu, jak te zidentyfikowane potrzeby edukacyjne wpłynęłyby na dziesięć kompetencji. W czasie całego procesu do dyspozycji uczestnika było doradztwo osobiste i na piśmie.

Oboje uczestników znalazło obszary, gdzie mogliby skorzystać z dodatkowego szkolenia i wybrali kursy związane z ich osobistą karierą i prywatnym programem. Uczestnicy wybrali kursy z praktyki technik informacyjnych, projektowania wnętrz, retoryki, technik prezentacji i rozwoju biznesu.. Przedyskutowano również inne źródła szkolenia nieformalnego, które można by zastosować, aby zdobyć dodatkowe umiejętności. Ponieważ ludzie pracujący nie mają czasu uczęszczać na regularne kursy, preferowanymi źródłami były książki, czasopisma i Internet. Ponieważ zgodnie z kulturą pracy w Szwecji akceptuje się i ceni nieformalne dowody posiadanych kompetencji (na przykład zademonstrowane w trakcie pracy) uczestnicy nie widzieli potrzeby uzyskiwania kwalifikacji obejmujących dodatkowe kompetencje. Obojgu uczestnikom trudno było powiązać proces LPW z osiągnięciem zrównoważonego rozwoju obszarów wiejskich.

#### **4.6.2. Wyniki**

Szwedzkie badanie pilotażowe pozwoliło wyciągnąć wnioski, że szczególna struktura systemu szwedzkiego oznacza brak szerokiego zapotrzebowania na Matrycę. W Szwecji większość pracowników wykwalifikowanych posiada indywidualne plany rozwoju kariery i z tego powodu trudno jest stwierdzić, jak matryca mogłaby uzupełnić ich istniejące plany kształcenia. Ponadto SLU oferuje dużą liczbę kursów dla animatorów obszarów wiejskich, które są bezpłatne. Nie mniej przeprowadzenie badania pilotażowego nie było bezowocne, ponieważ uczestnicy stwierdzili, że opisane kompetencje i kluczowe zadania są ważne w pracy animatora obszarów wiejskich. Matryca pomogła im zidentyfikować i odróżnić pomiędzy zadaniami kluczowymi i kompetencjami, które posiadali i tymi, dla których uzyskania potrzebują dodatkowego szkolenia i edukacji. W oparciu o to byli w stanie wybrać dla siebie odpowiednie kursy z tych proponowanych przez SLU.

### **4.7. Szkocja (GB): metoda podejścia do uczącego się jest kluczowa dla motywacji**

#### **4.7.1. Zakres i metodologia**

Moray College, Instytut UHI Millennium to kolejna instytucja szkolnictwa wyższego kształcąca ponad 7,000 studentów głównie z obszarów wiejskich Szkocji. Ponieważ Szkocja dołączyła do projektu Euro-walidacji na późniejszym etapie, nie przyjęła tego samego schematu badań pilotażowych LPW i narzędzia Matrycy jak inne kraje partnerskie. Zamiast tego przeprowadzono dwa sondaże: jeden przeznaczony był dla animatorów obszarów wiejskich i jeden dla studentów, którzy zapisali się na moduł Wprowadzenie do Rozwoju Obszarów Wiejskich (Introduction to Rural Development). Jest to poziom jednego modułu i uczący się otrzymali certyfikat (HE) Zrównoważony Rozwój Obszarów Wiejskich (Sustainable Rural Development). Mogli kontynuować naukę, aby uzyskać stopień licencjata

(Hons) Zrównoważonego Rozwoju Obszarów Wiejskich. Przyjęto założenie, że ludzie chcący uzyskać formalne kwalifikacje animatorów obszarów wiejskich zapiszą się na ten moduł i będą zainteresowani uczestnictwem.

#### **4.7.1.1 Sondaż studentów**

Celem sondażu studentów było określenie poglądów studentów dotyczących wybranego modułu, ich motywacji i potencjalnego pożytku z Matrycy jako części Przewodnika dla Studentów. Studenci wzięli udział, ponieważ interesowało ich poznanie sposobów zwiększenia szans dostępu do modułów UHI i sposobów, jak można zachęcić ludzi do pracy na rzecz swojej społeczności lokalnej, a także jak uzyskać odnośne szkolenie i akredytację.

Przeprowadzono wywiady z 32 studentami spośród 60, którzy zapisali się na moduł Wprowadzenie do Rozwoju Obszarów Wiejskich. 17 respondentów uczyło się, aby uzyskać stopień licencjata (Hons) na kierunku Zrównoważony Rozwój Obszarów Wiejskich, studiując go jako odrębny moduł. Większość z nich to studenci zaoczeni studiujący metodą e-learning (studia przez Internet).

Sondaż studentów zaprojektowano tak, aby ustalić ich motywacje i określić czy:

- informacje i jakość modułu przygotowawczego były wystarczające
- doświadczenie zdobyte odpowiadało oczekiwaniom wobec modułu
- moduł pomógł im w aktualnej pracy lub w znalezieniu zatrudnienia
- Matryca mogłaby być pomocna w wyborze odpowiednich modułów.

Sondaż wykazał, że większość studentów (z jednym wyjątkiem) była bardzo zadowolona z wybranego sposobu kształcenia się. Ponad połowa respondentów wybrała ten moduł, ponieważ interesował ich temat, a 32% wybrało moduł ponieważ był obowiązkowy dla uzyskania stopnia akademickiego.

Podczas, gdy żaden z uczących się nie był całkowicie rozczarowany treścią modułu, 12.5% z nich nie było do końca zadowolonych z jego zawartości. Większość uczących się (66%) była zadowolona, a 13% było w pełni zadowolonych z treści modułu. Tylko 16% uczących się powiedziało, że w module zawarte były tematy dla nich bezużyteczne, natomiast większość stwierdziła, że wszystkie tematy były użyteczne. Tylko dwóch uczących się uważało, że z modułu można by skorzystać więcej, gdyby więcej czasu poświęcono w nim własności ziemi w społeczności i pracy ze społecznościami.

Spółród 32 uczących się, 27 zdało a pięciu nie skończyło kursu. Na początku kursu dziewięciu uczestników już pracowało w sektorze rozwoju wsi a po zakończeniu kształcenia kolejnych sześciu uczestników znalazło zatrudnienie w tej sferze. 18 uczących się uważało, że moduł pomógł im w rozwoju kariery, a ośmiu wyraziło przekonanie, że pomógł im znaleźć pracę w dziedzinie rozwoju obszarów wiejskich.

Bezpośredni kontakt z przedstawicielem personelu uniwersytetu był kluczowy, aby uczący się zaufali, że uczyć się właściwego przedmiotu. W sumie 17 uczących się stwierdziło, że niezwykle ważne dla nich były wskazówki udzielone przed rozpoczęciem kursu. Tylko troje nie uznało ich za ważne, a pięcioro w ogóle nie korzystało z takich wskazówek.

Tylko 15% z uczestników kursu, którzy odpowiedzieli na pytanie związane z użytecznością Matrycy przy wyborze kursu, uważało, że Matryca była pomocna. Większość życzyła sobie więcej informacji w sieci, dziesięciu chciało więcej informacji w formie ulotek, a czworo chciałoby więcej kontaktów bezpośrednich. To jest ciekawe, ponieważ animatorzy życia

wiejskiego, z którymi przeprowadzono wywiady, uważali tego typu kontakt za najlepszy sposób motywacji do uzyskania kwalifikacji dla potencjalnych animatorów życia wiejskiego.

Kolejne pytanie zadano, aby ustalić wpływ osób personelu w zestawieniu z LPW. Z 25 uczestników, którzy odpowiedzieli na to pytanie, 52% uważało, że osoby z personelu były ważnym czynnikiem, który wpłynął na za pisanie się na kurs.

Badanie uczestników wykazało, że są nastawieni na formalne kwalifikacje i trudno im było pojąć, że jednostka może sama budować swoją ścieżkę kształcenia.

Wniosek z tego, że Matryca Kompetencji jest cennym narzędziem w rękach doradców ludzi kształcących się, o ile odpowiednio zmodyfikuje się jej język. Wskutek złożonych potrzeb populacji studentów uniwersytetu, Matryca nie wystarcza, aby odnieść się do wielu kwestii, które dojrzały studenci mają w odniesieniu do wyboru kursów.

#### **4.7.1.2. Sondaż wśród animatorów obszarów wiejskich**

Oprócz studentów sondażowi poddano osiem osób pracujących w różnych agencjach rozwoju i organizacjach wioskowych na obszarach wiejskich Szkocji, których pracę można częściowo sklasyfikować jako pracę animatorów wiejskich. Nie nazywali siebie animatorami życia wiejskiego lecz raczej definiowali siebie zgodnie z ukończonymi studiami lub wykonywanym zawodem, na przykład księgową lub specjalista od ICT. Jednak byli podekscytowani perspektywą nowego zawodu animatora życia wiejskiego, który był blisko związany z tym, co faktycznie robią.

Z przeprowadzonych dyskusji jasno wynikało, że ci, którzy kształcą się, aby uzyskać kwalifikacje w sektorze rozwoju obszarów wiejskich, to nie ci sami, których animatorzy życia wiejskiego określali jako ludzi zdolnych i tych, których zachęcać należy do odgrywania tej roli w społeczności wiejskiej.

Trzy osoby zgodziły się przetestować wykorzystanie Matrycy jako narzędzia doradczego dla potencjalnych osób kształcących się. Przeprowadzono go w formie wywiadów bezpośrednich. Uczestnikom pokazano Matrycę i poproszono ich o skomentowanie jej użyteczności. Wszyscy stwierdzili, że bez wskazówek jest ona zbyt skomplikowana w zastosowaniu oraz, że język jest zbyt zagmatwany. Zasugerowali, że diagram z kierującymi pytaniami, które mogłyby pomóc uczącemu się poruszać się po ścieżce kształcenia byłby bardziej skutecznym narzędziem dla ludzi w ich społecznościach.

Uczący się uważali za niezwykle istotne, aby Matryca posiadała funkcję wskazującą poziom kwalifikacji i kolejność, w jakiej należy się nimi zająć. Dominowało ogólne odczucie, że w obecnej formie Matryca mogłaby budzić onieśmienie i zniechęcać potencjalnych animatorów życia wiejskiego.

#### **4.7.2. Wyniki**

Doświadczenie zdobyte w czasie badania pilotażowego w GB, które koncentrowało się na podejściu, że trzeba brać pod uwagę potrzeby, przekonując ludzi do tworzenia swojej własnej ścieżki edukacyjnej. Konieczne są wskazówki doświadczonych doradców, a imperatywem jest bezpośredni kontakt. Uczestnicy badań pilotażowych w rzeczywistości nie potrafili sami zastosować Matrycy i wymagali pomocy oraz wyjaśnień. Za kluczowy uważa się jasny, prosty język. Matryca może być jednak doskonałym narzędziem do użytku przez pracowników doradzających uczącym się.

Walidacja i certyfikacja kształcenia nie jest problemem na obszarach wiejskich i wielu ludzi nie rozumie, dlaczego są potrzebne. Proces budowania Ścieżki Kształcenia okazał się być

bardziej konstruktywny niż wyniki, kiedy ludzie stali się świadomi możliwości zarówno edukacyjnych jak i zawodowych.

## **CZEŚĆ PIĄTA: Wniosek, czego się nauczyliśmy i perspektywy na przyszłość**

### **5.1. Wykorzystanie LPW i narzędzia Matrycy**

Jak dowiodły różne badania pilotażowe, LPW i narzędzie Matrycy wykorzystać można na wiele różnych sposobów. Doświadczenie uzyskane w badaniu pilotażowym wskazuje, że LPW i Matrycę traktować należy jako narzędzia elastyczne, które można adaptować do danej sytuacji: praca, grupa docelowa i organizacja. Umiejętności i zadania należy rozwijać w odniesieniu do konkretnej sytuacji, podobnie jak język oraz zakres pomocy i wyjaśnień wymaganych, aby je zrealizować.

Badania pilotażowe pokazały, że skuteczność narzędzia wzrasta, kiedy:

- proponuje się indywidualne doradztwo ‘eksperta’ takiego jak doradca zawodowy, manager od zasobów ludzkich lub ekspert w danej dziedzinie. Bezpośrednia pomoc, nakierowanie i wyjaśnienie przez doradzającego eksperta jest absolutnie najważniejsze szczególnie, kiedy mamy do czynienia z jednostkami o złożonych potrzebach.
- jednostka przejmuje narzędzie na własność. Lepsze zrozumienie i wyniki uzyskuje się, kiedy jednostka uczestniczy w konstruowaniu Matrycy, szuka kursów i przyjmuje odpowiedzialność za swoją własną przyszłość.

W Europie dostępnych jest wiele narzędzi pomiaru kompetencji i umiejętności, ale badanie pilotażowe LPW i Matrycy w ramach projektu Euro-Walidacji pokazuje znaczenie i korzyści z zastosowania systemu, który jest partycypacyjny oraz interaktywny. Większość ludzi uczestniczących w badaniu pilotażowym uważało, że jego sukces w niemałym stopniu wynika z dwukierunkowości interakcji od uczącego się do kierującego doradcy (oddolnie) oraz od kierującego doradcy do uczącego się (odgórnie).

### **5.2. Koncepcja animatora obszarów wiejskich i użyteczność LPW**

Zawód animatora obszarów wiejskich nie jest powszechnie uznawany w Unii Europejskiej, co stanowiło zarówno wyzwanie jak i szansę. W badaniu pilotażowym w Hiszpanii stwierdzono że ludzie mogą nie chcieć tracić czasu tworząc LPW dla nie uznawanego zawodu. Podobnego braku zainteresowania doświadczone w Szwecji, gdzie istnieje dobrze zdefiniowana ścieżka zawodowa i proponuje się już wiele bezpłatnych związanych z tym kursów. Mimo braku znajomości terminu animator obszarów wiejskich, jednostki w wielu krajach uważają za czynnik wzmacniający i inspirujący, kiedy funkcje, które spełniają otrzymują nazwę. Powoduje to, że ludzie czują się doceniani i działa jako siła motywująca.

Badanie pilotażowe pokazało, że doświadczenie narzędzi LPW i Matrycy może być bardzo pożyteczne dla uniwersytetów, instytucji oświatowych, ministerstw lub departamentów rządowych w celu tworzenia nowych elastycznych kursów kształceniowych, które zaspokajają popyt na rynku pracy.

Polskie i węgierskie badania pilotażowe wyraźnie pokazują, jak powiązanie LPW z realnymi szansami na rynku pracy (w przypadku rekrutacji personelu dla LEADER LAG) zwiększają efekt i wartość LPW i narzędzia Matrycy.

### **5.3. Kiedy LPW jest bardziej skuteczne?**

#### **Kraje o bardziej formalnej kulturze oświatowej prawdopodobnie więcej skorzystają z zastosowania LPW i narzędzia Matrycy**

Podejście LPW i zastosowanie Matrycy przynosi większe korzyści w krajach takich jak Hiszpania, Polska i Węgry, gdzie edukacja przebiega bardziej formalną ścieżką (nie opiera się na kompetencjach) i gdzie nie istnieje kultura kształcenia pozaszkolnego i nieformalnego. Niektóre kraje już wprowadziły systemy LPW i systemy oceny kompetencji w miejscu pracy i w tych przypadkach obserwuje się mniejsze korzyści.

#### **Konkretny powód podjęcia LPW i Matrycy jest kluczowe dla ich powodzenia**

LPW i Matryca są bardziej skuteczne, jeśli jednostka ma konkretny powód, aby przejść taki proces. Ten czynnik motywujący jest zwykle związany z zatrudnieniem i może obejmować potrzebę znalezienia pracy, polepszenia perspektyw, zmiany ścieżki kariery lub poszukiwania odpowiednich kursów. Możliwe jest, że bodźcem może być także osobiste pragnienie osiągnięcia samoświadomości i samodoskonalenia. Jeśli jednak jednostka ma już pracę i nie szuka zmiany, istnieje mniejsza potrzeba zastosowania tego narzędzia.

#### **Narzędzie LPW i Matrycy jest bardziej skuteczne w konkretnym kontekście/sytuacji**

W przypadkach, gdzie LPW łączyło się z konkretnymi potrzebami rynkowymi (takimi jak rekrutacja dla LAG), LPW okazało się bezcenne zarówno dla pracodawcy jak i jednostek. Wsparcie ze strony instytucji oświatowych dodatkowo zwiększa korzyści z LPW w przypadkach, gdy kursy można zamawiać.

#### **LPW jako narzędzie pracodawców**

Badanie pilotażowe (w Szwecji i na Węgrzech) ujawniło, że LPW mogłoby być bardzo pożytecznym narzędziem dla organizacji wspierających szkolenie umiejętności swojego personelu, choć nie testowano tego zagadnienia bezpośrednio. Należy zauważyć, że wspieranie rozwoju personelu i poprawa poziomu umiejętności w organizacji przynosi korzyść samej organizacji. Takie korzyści to zadowolony personel, niższa wymiana personelu, personel bardziej wydajny i skuteczny oraz wyższa produktywność.

#### **LPW jako narzędzie wzmocnienia potencjału jednostki**

Można przyjąć, że wartość narzędzi LPW i Matrycy tkwi bardziej w samym procesie, a nie w wynikach. Jednostka odnosi korzyść z większej świadomości swoich umiejętności i kompetencji lub ich braku. To samo w sobie stanowi wzmocnienie i motywację przy planowaniu rozwoju własnej kariery. Wykorzystując w analizie podejście strukturalne i holistyczne matrycy i LPW ułatwia zidentyfikowanie luk w naszej wiedzy. A to z kolei ułatwia jasne określenie celów i stworzenie strategii ich osiągnięcia.

### **5.4. Wniosek: Euro-walidacja w kontekście**

W kontekście rozwoju wsi projekt Euro-walidacji koncentrował się na walidacji i certyfikacji umiejętności w kontekście obszarów wiejskich i miał na celu zapoczątkowanie dialogu na ten temat. W badaniach pilotażowych uczestniczyli różni zainteresowani i analiza porównawcza stworzyła możliwość wymiany doświadczeń i dobrej praktyki. Chociaż wyniki i wykorzystanie różniły się w zależności od kraju, stworzenie i sprawdzenie Matrycy uzupełniło istniejącą wiedzę na temat umiejętności i kompetencji, których wymagają pracodawcy na obszarach wiejskich. Innowacyjne podejście LPW (biorąc jako punkt odniesienia jednostkowe potrzeby osoby uczącej się i łącząc wszystkie formy kształcenia w jedną osobową koncepcję 'kariery kształcenia') okazało się bardzo skuteczne. Potraktowanie kontinuum walidacja -certyfikacja-akredytacja całościowo i w kategoriach kompetencji

okazało się niezwykle konstruktywne, ponieważ pokazało, że podejście sektorowe (w tym przypadku rozwój obszarów wiejskich) może być pożyteczne w całej Europie. Krajowe badania pilotażowe ukazały potrzebę uznania specjalnych wymagań odnoszących się do obszarów wiejskich w kategoriach umiejętności, kompetencji i kwalifikacji.