

# Agnieszka Piasecka

---

## Zawód czy kompetencje (kwalifikacje?) : ścieżki karier osób niepełnosprawnych w kontekście przemian legislacyjnych w edukacji Unii Europejskiej

---

Niepełnosprawność nr 9, 93-112

---

2013

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach  
dozwolonego użytku.

Agnieszka Piasecka  
Uniwersytet Przyrodniczy we Wrocławiu

## Zawód czy kompetencje (kwalifikacje?) – ścieżki karier osób niepełnosprawnych w kontekście przemian legislacyjnych w edukacji Unii Europejskiej

Profession or competence (qualifications?) – the career paths  
of people with disabilities in the context of legislative changes  
in education in EU

(Abstract)

The European Union determines some changes in the system of formal, informal and non-formal education. These modifications affect the shape and flexibility of the labor market. In addition, these transitions are amplified by EU programs, which co-finance priority areas, including the concept of lifelong learning. Implementation of the National Qualifications Framework in Poland, in the field of non-formal and non-formal education is also designed to increase the chances of finding and keeping employment, social and professional mobility. How do these changes affect the educational condition of every person with disabilities? How does it changed her/his pathway?

Słowa kluczowe: kariera zawodowa, niepełnosprawność, prawo Unii Europejskiej

Keywords: professional career, disability, legislacy in UE

### Wprowadzenie

Jednym z priorytetów Unii Europejskiej jest budowanie społeczeństwa informacyjnego, czyli społeczeństwa opartego na wiedzy. Jego realizacja na szczeblach lokalnych, regionalnych i krajowych wymaga stałego rozwoju koncepcji uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*) oraz jej systematycznego wdrażania na różnych poziomach egzystencji społecznej. Włącznie z ustalaniem ich hierarchii ważności, dokonywaniem modyfikacji zachowań i postaw, ze szczególnym uwzględnieniem zmian mentalności.

„Kształcenie ustawiczne stanowi zasadniczy element tzw. europejskiej przestrzeni szkolnictwa wyższego” – donoszą zapisy Komunikatu z konferencji w Pra-

dze, opublikowanego już w maju 2001 r., czyli na kilka lat przed przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej. Udostępniona dwa lata później treść Komunikatu z konferencji w Berlinie podkreśla z kolei konieczność uznania kształcenia ustawicznego jako integralnej części działalności uczelni. Optuje tym samym za koniecznością zwiększenia udziału kształcenia na poziomie wyższym w ogólnej strategii rozwoju kształcenia ustawicznego.

Koncepcja uczenia się przez całe życie także nawiązuje do wczesnych definicji kształcenia ustawicznego. Wskazuje ona na rozwój cech indywidualnych oraz nabywanie cech społecznych, zarówno w systemie formalnym, jak i nieformalnym. Analizuje wszelkie możliwe konteksty i zastosowania rozmaitych form edukacji formalnej, nieformalnej oraz pozaformalnej. Zachęca i przygotowuje jednostkę do nauki przez całe życie. Kreuje potrzebę samorealizacji i rozwoju, starając się zmienić postawy społeczne względem idei uczenia się całościowego. Jej celem jest stworzenie osobom dorosłym realnych możliwości ciągłej nauki, podnoszenia kwalifikacji, a nawet ich zmiany i całkowitego przekwalifikowania (*Strategia rozwoju...*, 2003, s. 7).

Z ideą uczenia się przez całe życie korespondują także kompleksowe działania UE, mające na celu zwiększanie dostępności do kształcenia ustawicznego i podnoszenie jego jakości. Programy unijne zawierają zapisy o roli i znaczeniu uświadamiania, współdziałania i partnerstwa, konieczności wzrostu inwestycji w zasoby ludzkie oraz tworzeniu zasobów informacyjnych w zakresie kształcenia ustawicznego i rozwoju usług doradczych.

Jednakże najbardziej reprezentatywnym rezultatem promocyjnym tej idei, a równocześnie – jej skutecznym ustrukturyzowaniem i systematyzacją uczenia się przez całe życie jest stworzony w 2007 r. przez Komisję Europejską pakiet edukacyjny Lifelong Learning Programme, będący kontynuacją programu Socrates II (por. Life Long Learning Programme, 2013 Online). Do jego kluczowych celów należą procesy wspomagające przystosowanie się do nowych warunków społecznych oraz ekonomicznych w perspektywie zjednoczonej Europy. Program ma również za zadanie przyczynić się do zwiększonego uczestnictwa w uczeniu się przez całe życie grup dotychczas mniej reprezentowanych, czyli: dzieci, młodzież, nauczycieli i kadry edukacyjnej oraz osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i grup nie w pełni sprawnych ze względów socjoekonomicznych.

Europa przyszłości, jako twór społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy, jawi się zatem – przez pryzmat tychże korelatów – jako miejsce, w którym strategię kształcenia ustawicznego muszą sprostać „konkurencyjności i wykorzystaniu najnowszych technologii w celu zwiększenia spójności społecznej, równości szans i jakości życia” (MENiS, 2003, s. 17–18). Jak w tym kontekście lokuje się obecność niepełnosprawnych i ich kreowanie ścieżek kariery? Skoro kształcenie całościowe ma coraz większe znaczenie w edukacji dorosłych, to jego rola wzrasta także w grupie dorosłych, reprezentowanych przez osoby

z niepełnosprawnościami i dysfunkcjami, zarówno na poziomie psychofizycznym, jak i społecznym. Obecny postęp technologiczny wymusza na jednostce ciągły rozwój i samokształcenie – i osoby nie w pełni sprawne bynajmniej nie są z owego rozwoju zwolnione. Skoro też najnowsze definicje kształcenia przez całe życie podkreślają fakt, iż nauka może przebiegać (i przebiega) w rozmaitych warunkach, na wszystkich etapach życia jednostki (Reichert (red.), 2013 Online), to z założenia tego wynika, iż proces uczenia się musi trwać przez całe życie. Tylko bowiem takie podejście może zapewnić mobilność i elastyczność wymaganą przez zmieniające się otoczenie.

## Dotychczasowe trudności w uczeniu się i edukacji zawodowej niepełnosprawnych dorosłych

Przyglądając się tymże wytycznym unijnym, warto poddać ocenie obecną kondycję edukacyjno-zawodową niepełnosprawnych dorosłych i osób dojrzałych z rozmaitymi dysfunkcjami. Będzie to próba konfrontacji aktualnej sytuacji edukacyjnej i postaw względem uczenia się przez całe życie w przypadku osób z niepełną sprawnością.

Począwszy od lat pięćdziesiątych ubiegłego stulecia obserwowano intensywny wzrost liczby dzieci i młodzieży z trudnościami w uczeniu się. Spowodował on, na niwie naukowej, skupienie się na rozwoju wiedzy na temat dzieci mających trudności w uczeniu się. Koncentrowano się wówczas przede wszystkim na powstawaniu przyczyn niepowodzeń szkolnych, pomaganiu uczniom w ich przezwyciężaniu, „na diagnozowaniu, interwencji, przygotowaniu nauczycieli i pedagogów-terapeutów – wszystko pod kątem szkoły podstawowej oraz coraz częściej gimnazjów i liceów (ale tylko w zakresie terapii osób z dysleksją rozwojową, szczególnie z dysortografią)”, (Dąbrowska-Jabłońska 2009, s. 356). Osoby dorosłe z niepełnosprawnością zostały tym samym zepchnięte na margines zainteresowań poznawczych, a zaprzestanie eksploracji trudności w tejże kategorii wiekowej, wynikało z życzeniowego traktowania dorosłości jako katalizatora zmian, czynnika przyspieszającego rozwój psychofizyczny jednostki; niwelującego trudności w uczeniu się, a nawet – „naprawiającego” system neurologiczny (Gerber 2003)<sup>1</sup>. Rzeczywistość jawiła się jednak mniej entuzjastycznie – o ile bowiem obraz trudności w uczeniu ewoluuje w zależności od wyzwań życiowych, jakie stają (lub są stawiane) przed jednostką, o tyle osiągnięcie pewnej kate-

<sup>1</sup> „The conventional wisdom during the formative years of the field of learning disabilities was that children with learning disabilities would „outgrow them”. How they outgrew this condition was somewhat of a mystery and perhaps just optimistic thinking. People commonly believed that adolescence seemed to be the catalyst for «cure», when physical and mental growth accelerated and potentially fixed a neurological system that was out of kilter” (Gerber 2003).

gorii wiekowej lub zakończenie edukacji formalnej w szkole nie jest tożsamy z zanikiem tych trudności.

Kiedy dokonamy analizy wyników badań, prowadzonych nad zjawiskiem niepełnosprawności i dysfunkcji intelektualno-fizycznych oraz społecznych, w aspekcie dorosłości, kształtowania ścieżek kariery i dążenia do realizacji koncepcji kształcenia całościowego, bez trudu odkryjemy obszary trudności związanych z procesem uczenia się:

- konsekwencje trudności w uczeniu się są rozległe, niejednoznaczne, a co najważniejsze – trwałe; dotyczą nie tylko umiejętności typowo szkolnych, ale rozciągają się m.in. na sferę ruchową (koordynacja motoryczna), pamięć i umiejętność koncentracji uwagi oraz kompetencje społeczne (zarządzanie czasem, umiejętności organizacyjne, budowania relacji interpersonalnych, umiejętność podejmowania decyzji itd.), (Gerber 1998, s. 13; Clance 1985; Clance, Dingman, Reviere, Stober 1995, s. 79–96);
- trudności w uczeniu się mogą nie tylko utrudniać karierę szkolną, ale również – być przyczyną rezygnacji z dalszej nauki;
- osobowość ucznia i jego indywidualne podejście do zjawiska porażki determinuje jego postawę wobec niepowodzeń szkolnych, sposoby przewycięzania i kompensowania trudności w uczeniu się, a także – jego dalsze losy edukacyjno-zawodowe w dorosłym życiu (Bandura 1970; Wszeborowska-Lipińska 1995, s. 233)<sup>2</sup>;
- specyficzne trudności w uczeniu się nie ograniczają się wyłącznie do trudności z opanowaniem programu szkolnego (Silver 1998; por. Bogdanowicz, Adryjanek 2004, s. 13, 57)<sup>3</sup>;
- wiele osób, które doznały niepowodzeń szkolnych w dzieciństwie, natrafia „na problemy edukacyjne w kolejnych okresach swego życia” (Pilecka 2005, s. 261), co może przyczyniać się do ich nieprawidłowej adaptacji społeczno-zawodowej<sup>4</sup>;

<sup>2</sup> Według M. Seligmana i L. Bandury porażka, w chwili zaistnienia, wywołuje zwykle przygnębienie, działając hamująco na wszelkie inicjatywy i ich podejmowanie. Jednakże uczniowie o nastawieniu optymistycznym szybko odzyskują stan równowagi i podejmują dalsze próby nauki. Natomiast pesymiści, po porażce przez długi czas nie mogą dojść do równowagi i unikają podjęcia kolejnych wyzwań (por. Bandura 1970; Wszeborowska-Lipińska 1995, s. 233).

<sup>3</sup> „Learning disabilities are life disabilities” (Silver 1998).

<sup>4</sup> Przykładowo – powołując się na badania H. Jaklewicz i M. Bogdanowicz, warto w tym miejscu wskazać na wysoką korelację występowania u młodzieży dysleksji z przebiegiem kariery szkolnej. Młodzież ze specyficznymi trudnościami w uczeniu to nie tylko ta, która otrzymuje niższe oceny, ale i... częściej rezygnuje z dalszej nauki. Ma to wpływ na rozwój osobowości i może być związane m.in. z niższą samooceną jednostki, jej poczuciem większej zależności od grupy oraz kształtowaniem się odmiennych zainteresowań (niż u rówieśników), (por. Wszeborowska-Lipińska 1995, s. 223; Dąbrowska-Jabłońska 2009, s. 357).

- osoby z trudnościami w uczeniu się, wstydzą się tego zaburzenia i starają się je ukryć, z obawy przed reakcjami otoczenia, potocznością myślenia współpracowników i związanym z nią etykietowaniem oraz utratą/spadkiem zaufania<sup>5</sup>;
- postrzeganie siebie jako osoby przegranej, mało zdolnej lub niezdolnej (w toku edukacji szkolnej) sprawia, że osoby z trudnościami w uczeniu się odczuwają strach przed edukacją, traktując powrót do szkoły prawie jak akt odwagi. Stosują także rozmaite „strategie obronne”, eliminujące ryzyko ujawnienia, że nie potrafią wykonać czegoś ze względu na własne ograniczenia (np. absencja w pracy zamiast przyznania się), (por. Gerber 2013 Online);
- osoby dorosłe z trudnościami w uczeniu się doświadczają trudności w zarządzaniu emocjami (może nawet pojawiać się impulsywność lub labilność emocjonalna). Cechuje je wysoka nadwrażliwość środowiskowa i emocjonalna. Mogą mieć też trudności w dostosowaniu się do zmian i problemy z ich zaakceptowaniem: „Zmiana pociąga za sobą konieczność bycia elastycznym, poszukiwania nowych strategii postępowania, zmianę tempa pracy i niepokój, że nie podoła się tym nowym wyzwaniom” (Dąbrowska-Jabłońska 2009, s. 360).

Opisane powyżej obszary trudności w uczeniu się, tak symptomatyczne dla wielu dorosłych, którzy w dzieciństwie doświadczali niepowodzeń szkolnych, nie są na szczęście jedynymi obserwowanymi sposobami zachowań i postaw. Zdarzają się bowiem wyjątki, o których pisze m.in. P.J. Gerber (1998, s. 41–59) – jednostki tak elastyczne, iż tworzą swoje własne strategie kompensacji braków i korekcji zachowań. Pojawiające się problemy traktują jako swoiste wyzwanie i impuls do dalszej pracy<sup>6</sup>. Bywa również, że osoby dorosłe z trudnościami w uczeniu się stosują jeszcze mniej konwencjonalne podejście – S. Kerka opisuje nawet zjawisko tzw. wyuczonej kreatywności (ang. *learned creativity*), czyli stosowania unikalnych rozwiązań, przemyślanych strategii oraz niepowtarzalnych działań służących uczeniu się i dostosowaniu do nowej sytuacji edukacyjnej, w celu... przetrwania na niwie edukacji i życia codziennego (Kerka 2013, Online).

Przyglądając się trudnościom w uczeniu się i edukacji zawodowej dorosłych z niepełnosprawnością, w kontekście idei *lifelong learning*, nie sposób także przeoczyć czynników natury społeczno-kulturowej, ekonomicznej oraz demograficz-

<sup>5</sup> Kolejne obszary korespondują ze sferami pięciu uczuć, doświadczanych przez osoby dorosłe z trudnościami w uczeniu się (Bogod 2013 Online; por. American LDA, 1996; Gerber, Reiff (red.) 1994; Walker 2000).

<sup>6</sup> „Another positive characteristic is the unconventional way in which some adults with LD devise learning strategies or adaptive methods to master a task or learn a new routine. They have unique ways in which they approach tasks, and, when given the time and opportunity, they are able to problem solve in their own style. This process has been termed „learned creativity” and is credited with adaptive techniques used in employment, daily living tasks, and social situations” (Gerber 1998, s. 15; por. Reiff, Gerber, Ginsberg 1997, s. 182–186; Gerber 2013 Online).

nej. Rzutują one na proces normalizacji i pojmowanie niepełnosprawności: „Dziecko staje się w sensie psychologicznym niepełnosprawne, gdy jest tak traktowane, gdy «defekt», «brak», «zaburzenie» są na pierwszym planie w jego kontaktach z otoczeniem, z ludźmi bliskimi. Ta specyficzna filozofia edukacji, która «produkuje» dzieci niepełnosprawne, które w dodatku tak samo o sobie myślą, opiera się na założeniu «specjalnego traktowania po to, by dziecko przywrócić do normalności». Stąd taki nacisk na rehabilitację, specjalne ćwiczenia, poszukiwanie nowych sposobów leczenia, podporządkowanie rytmu dnia potrzebom dziecka, «poświęcanie się» dla niego, stawianie bardzo wysokich wymagań i trenowanie albo przeciwnie – radykalne ich obniżanie i pobłażanie” (Brzezińska (red.) 2007, s. 11). Problem „upośledzonego traktowania” osoby nie w pełni sprawnej przez tzw. zdrowe społeczeństwo, rozpatrywany z tej perspektywy, w nieco innym świetle przedstawia zjawisko kreowania ścieżki kariery. Czy bowiem sytuacja, w której dziecko z niepełnosprawnością rozpoczynające edukację jest od początku traktowane w sposób pobłażliwy, mający niewiele wspólnego z psychopedagogiczną facylitacją<sup>7</sup>, nie sprzyja faktycznemu tworzeniu warunków, które hamują przyszły sukces zawodowy osoby niepełnosprawnej (zarówno na chronionym, jak i otwartym rynku pracy)?

Najbliższe otoczenie (postawy rodziców, styl wychowania, stosunek najbliższego otoczenia do niepełnosprawnego dziecka i jego relacje z rówieśnikami), aspiracje i wzorce osobowe oraz – wreszcie – kondycja ekonomiczna rodziny, to czynniki, które odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu postaw osób z niepełnosprawnością wobec edukacji i kariery zawodowej. „Poziom wykształcenia i kompetencji zawodowych oraz społecznych jednostki zależy od warunków jej rozwoju w dzieciństwie, zaś poziom ewentualnego zniechęcenia, umiejętność utrzymania pracy przez osobę z niepełnosprawnością, jak również prezentowany przez nią sposób wywiązywania się z obowiązków zawodowych i metody funkcjonowania w relacjach społecznych zależą bezpośrednio od poziomu wsparcia otrzymywanego w dzieciństwie i okresie adolescencji, wnikliwej obserwacji dziecka i jego rozwoju pod kątem zainteresowań oraz – co najistotniejsze – umiejętności ustanowienia celów i motywacji do zmiany” (Piasecka 2011, s. 111–112).

<sup>7</sup> Facylitacja osób z niepełną sprawnością powinna być poprzedzona analizą ich faktycznej sytuacji psychologicznej, m.in. bezpośrednich skutków niepełnosprawności (np. ograniczonej sprawności narządów ruchu); zasobów dziecka (ze szczególnym uwzględnieniem efektów rozwojowych poprzednich okresów życia jednostki: wiedzy, umiejętności i doświadczeń); specyficznych obciążeń związanych z rodzajem niepełnosprawności (doświadczenie bólu, zabiegi lecznicze, dieta etc.); wymagań stawianych przez otoczenie (np. oczekiwań rodziców odnośnie wyników w nauce) oraz wsparcia i pomocy osób bliskich. Facylitacja oznacza rezygnację z nadopiekuńczego stylu wychowania dziecka oraz odrzucenie rygorystycznego wychowania na rzecz skupienia się na podmiotowości dziecka (por. Piasecka 2011, s. 107–115).

Analiza aktualnej sytuacji edukacyjno-zawodowej niepełnosprawnej osoby dorosłej wymaga zatem rozważenia znaczenia czynników społeczno-kulturowych i psychologicznych, które wpływały na nią w okresie dzieciństwa i dorastania.

Ostatnią z omawianych przeze mnie składowych, które wpływały dotychczas na kreowanie ścieżek kariery osób niepełnosprawnych, jest poziom faktycznej integracji tychże osób z rynkiem pracy. Pomimo sprzyjającej, wydawałoby się aury unijnej, licznych dotacji i współfinansowań, nie sposób tutaj pominąć całego szeregu barier strukturalnych, związanych bezpośrednio z rynkiem pracy. Zjawisko globalizacji, zmiany w pojmowaniu istoty pracy, zastępowanie kwalifikacji przez kompetencje oraz rozwój tzw. karier bez granic, „które nie ograniczają się do zawodu, sektora gospodarki, przedsiębiorstwa, rodzaju wykształcenia, specjalizacji czy niepełnosprawności” (Bańka 2003, s. 15–30), prowadzą bezpośrednio do transnacionalizacji ekonomii, globalizacji zawodów i rynków pracy. Wzrasta ruchliwość edukacyjna, coraz powszechniejsze stają się tranzytacje zawodowe. Niemożliwe staje się zaplanowanie kariery całościowej w ramach jednego zawodu, tym samym – wybór zawodu przestaje być najważniejszym zadaniem rozwojowym i kluczową decyzją życiową. Zanikowi zawodów i pojawianiu się w ich miejsce nowych, towarzyszy rozmycie granic czasoprzestrzeni w wykonywaniu pracy czy aktywności edukacyjno-rozwojowej (por. Arthur, Ruosseau 1996; Bańka 1994)<sup>8</sup>. Współczesne organizacje różnią się organizacyjnie i ekonomicznie od podmiotów sprzed 20–30 lat. Chęć przetrwania na rynku i gwałtownie rosnąca konkurencyjność obligują organizacje do zmniejszania zatrudnienia, przy równoczesnym, systematycznym zwiększaniu produktywności (por. Drucker 1993). Ponadto ewoluuje sama natura pracy i jej tradycyjna wizja, precyzyjnie definiująca obowiązki, zadania i „zakresy odpowiedzialności wobec jednej organizacji” (Bańka 2003, s. 16). Tym samym zmienia się profil psychologiczny pracownika, dewaluacji ulega też pojęcie planowania ścieżek kariery. Pojawia się konieczność większej elastyczności w definiowaniu zawodu, zatrudnienia oraz samego zjawiska pracy. „W ramach tendencji do profilowania modelu pracy pod kątem potrzeb i wymagań konsumenta/klienta, czynności wykonywane indywidualnie są wypierane przez czynności wykonywane zespołowo” (Bańka 2003, s. 16). W związku z tym, iż wykonywanym zespołowo procesom przypisuje się określone role, a nie funkcje, zawężają się obszary dotychczasowej aktywności osób z tzw. tradycyjnymi kategoriami niepełnosprawności. Od pracowników, także tych niepełnosprawnych, wymaga się dużej elastyczności w zmianie czynności i zakresie wykonywanej pracy. Tracą na znaczeniu tradycyjne atuty pracow-

<sup>8</sup> Cechą organizacji globalnych, wielonarodowych i międzynarodowych jest przekraczanie granic kulturowych, w wymiarze narodowym oraz lokalnych kultur organizacyjnych, przy równoczesnym zachowaniu ich specyfiki i elastyczności lokalnej (Herriot 1992).



nicze: zaangażowanie w pracę i wąska specjalizacja. Utrudnia to osobom niepełnosprawnym kompensację własnych dysfunkcji i deficytów. „Obecnie cechy te nie są wartościami, jakimi kierują się współczesne organizacje gospodarcze, toteż podstawowym atutem osób niepełnosprawnych może być jedynie silne przywiązanie do pracy, rozumiane jako pozytywna i uogólniona postawa wobec pracy jako takiej. (...) Lojalność, oddanie zawodowe, przywiązanie do pracy i zawodu, zaangażowanie w wykonywaną pracę nie gwarantują sukcesu, czyli podtrzymania kariery (trwałości zatrudnienia, kontynuacji kariery etc.)” i nie stanowią już najważniejszego kapitału kariery (Bańka A., 2003, s. 16-17). Wydawać by się mogło też, że powszechne zainteresowanie kompetencjami przez zarządzających organizacjami, dyskwalifikuje osoby z niepełnosprawnością, legitymujące się głównie kwalifikacjami i uzdolnieniami.

### Zawód vs. kompetencje (kwalifikacje?) – nowe szanse, nowe zagrożenia

„Bez wyzwań nie ma rozwoju” – dowodziła wielokrotnie w swoich publikacjach Anna I. Brzezińska (Brzezińska (red.) 2007, s. 17–20). Temu założeniu wydają się hołdować również kolejne dyrektywy unijne dotyczące przemian na rynku pracy i w owych przemianach odnajdujące potwierdzenie własnej egzystencji.

Kiedy przeglądamy coraz liczniejsze raporty na temat kondycji polskiego rynku pracy i prognozy jego rozwoju, co chwilę napotykaemy na pytania o rolę kompetencji w kreowaniu ścieżki kariery. Ich autorzy podejmują się próby określenia owej roli i jej ulokowania w procesie pracy (SGH, Ernst&Young, 2012, s. 26–27; Advisory Group Test, 2009; Dziurdzia (red.) 2007). O wyższości kompetencji nad zawodem wyuczonym dyskutują także pracodawcy i szkoły wyższe<sup>9</sup>.

Mimo różnic terminologicznych, w opracowaniach tych eksponowana jest rola kompetencji w podejmowaniu decyzji o zatrudnieniu absolwenta uczelni. W ponad 32% przypadków pracodawcy dokonujący wyboru kandydata kierują się kompetencjami osobistymi i interpersonalnymi. W blisko 25% przypadków – na decyzję wpływają też kompetencje intelektualne i akademickie, zaś w około 22% – udział w praktykach i stażach firmowych. Powyższe zestawienia w sposób

<sup>9</sup> Departament Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego Ministerstwa Edukacji Narodowej jest realizuje projekt „Modernizacja egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe”. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego wdraża projekt „Krajowych Ram Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzia poprawy jakości kształcenia”, którego celem jest implementacja ram kwalifikacji do szkolnictwa wyższego. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej natomiast, w ramach projektu „Rozwijanie zbioru krajowych standardów kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców”, opracowuje standardy kompetencji zawodowych.

jednoznaczny określają także obszar deficytowy w zakresie nabywania i posiadania kompetencji. Tworzą go kompetencje społeczne (czyli miękkie) zarówno osobiste, jak i interpersonalne<sup>10</sup>. To one konstytuują efektywnego pracownika „najbliższej przyszłości”.

Nie budzi zatem zdziwienia, natychmiastowa reakcja Komisji Europejskiej: publikacja legislatyw i rozporządzeń na temat nabywania i certyfikowania kompetencji. Jednym z takich dokumentów jest wniosek KE, dotyczący zalecenia Rady w sprawie uznawania uczenia się nieformalnego i pozaformalnego, podpisany w Brukseli w dniach 20 grudnia 2012 r. przez ministrów edukacji i młodzieży krajów UE na 3201. posiedzeniu Rady Edukacji, młodzieży, kultury i sportu (por. Rada Unii Europejskiej PL 16501/12, 2013 Online)<sup>11</sup>. Akt ten podkreśla rolę umiejętności i kompetencji, nabywanych przez jednostkę poza systemem edukacji formalnej. Inicjuje i popularyzuje także identyfikację oraz uznawanie kwalifikacji i kompetencji nabytych poza systemem szkolnym. Celem wprowadzanych zmian ma być zwiększenie możliwości zatrudnienia osób z grup dotychczas defaworyzowanych lub wykluczonych społecznie, a zatem: jednostek niepełnosprawnych psychicznie, fizycznie i społecznie, „młodych bezrobotnych oraz osób słabo wykwalifikowanych, np. pracowników starszych i pracowników o niskich kwalifikacjach” (Abbott, Avraam, 2013 Online). Zadaniem rozwojowym jest też zwiększenie dostępu do szkół wyższych (również dla studentów w wieku dojrzałym) i tworzenie nowych miejsc pracy. Konsekwencją zaś – pobudzenie wzrostu gospodarczego w „kryzysowej” Unii Europejskiej<sup>12</sup>.

Powyższe dyrektywy umocowane są szczegółowymi wytycznymi i ramami czasowymi. Do 2018 r. państwa członkowskie muszą spełnić wymóg ustanowienia krajowych systemów walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego, z uwzględnieniem specyfiki danego kraju i uwarunkowań w nim panujących. Muszą także przygotować sprawozdania z wdrożonych rozwiązań, wraz z oceną ich skuteczności. Aby umożliwić ową weryfikację zastosowanych procedur i metod oraz wyciągnięcie odpowiednich wniosków na temat efektywności i elastycz-

<sup>10</sup> Przykładowe – deficytowe w opinii pracodawców – kompetencje, to: efektywna komunikacja, otwartość na uczenie się i stały rozwój, zaangażowanie, umiejętność pracy w zespole, umiejętność organizacji pracy i efektywnego zarządzania czasem (SGH, Ernst & Young, 2012, s. 26–37).

<sup>11</sup> Komisja Europejska przyjęła wyżej wymieniony wniosek już na początku września 2012 r. (5.09.2012).

<sup>12</sup> Powyższe zalecenie KE stanowi uzupełnienie dokumentacji Europejskich Ram Kwalifikacji (EQF) oraz Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK), popularyzując tym samym ocenę i uznawanie efektów kształcenia/uczenia się w systemie edukacji formalnej/pozaformalnej i nieformalnej. Wagę dokumentu potwierdzają także zapisy zawarte w strategii „Europa 2020” (na temat mobilności młodzieży i programu na rzecz zatrudnienia i nowych umiejętności) i programie Erasmus (finansowanie kształcenia dorosłych, uczenia się pozaformalnego i nieformalnego w kolejnym okresie programowania) (Por. Komisja Europejska, 2013 Online).

ności stworzonego systemu, kraje UE (m.in. Polska) są zobligowane do rozpoczęcia działań w tym zakresie już w 2015 r.<sup>13</sup>

Takie uelastycznienie systemu edukacyjnego, zespolenie formalnych i nieformalnych ścieżek kariery ma służyć mieszkańcom Unii Europejskiej, sprzyjając uzyskiwaniu częściowych lub pełnych kwalifikacji w oparciu o ustalone kryteria wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, nabytych w trybie nieformalnym i pozaformalnym. Według wytycznych unijnych, ów proces potwierdzania i uznawania uzyskanych efektów uczenia się, powinien być mierzony zgodnie z odpowiednimi standardami, na czterech etapach. Są to:

- faza IDENTYFIKACJI konkretnych doświadczeń danej osoby za pomocą rozmowy,
- faza DOKUMENTACJI, służąca zaprezentowaniu doświadczeń danej osoby,
- faza OCENY FORMALNEJ tych doświadczeń,
- faza POŚWIADCZENIA wyników oceny, mogąca skutkować częściową lub pełną kwalifikacją.

Takiego pomiaru dokonuje właściwy organ państwowy. Stwierdza on, czy dana osoba posiada kompetencje, uznając je lub podważając ich istnienie. Akceptacja efektów uczenia się, nabytych w drodze nieformalnej i pozaformalnej, skutkuje zatem nadaniem... formalnych kwalifikacji.

Jakie konsekwencje wiążą się z owym uelastycznieniem ścieżek kariery? Rozpatrując powyższe zjawisko z punktu widzenia edukacji i działalności zawodowej osób niepełnosprawnych, należy w tym miejscu wskazać zarówno na szanse, jak i zagrożenia związane z tymi zmianami prawnymi.

Kluczowymi atutami są:

- 1) zwiększenie szans znalezienia i utrzymania zatrudnienia przez osoby niepełnosprawne, kształcone dotychczas w zawodach mniej atrakcyjnych na dynamicznie zmieniającym się rynku pracy. Rozszerzenie oferty zawodów, które mogą być wykonywane przez osoby nie w pełni sprawne i łamanie stereotypów (co do rodzaju możliwej do wykonywania pracy) istniejących w świadomości i mentalności społecznej;
- 2) podkreślenie rangi uczenia się przez całe życie i motywowanie do edukacji osób, które były dotychczas defaworyzowane, z uwagi na swój status społecz-

<sup>13</sup> W rozumieniu powyższych dokumentów urzędowych, uczenie się odbywa się w drodze edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej. Uczenie się (kształcenie) formalne jest realizowane w zorganizowanym i usystematyzowanym środowisku, prowadząc do uzyskania kwalifikacji (świadectwo, dyplom etc.). Uczenie się pozaformalne to uczenie się realizowane poprzez zaplanowane działania (pod względem celów i czasu uczenia się: szkolenia w miejscu pracy, usystematyzowane uczenie się za pomocą Internetu, gł. otwartych zasobów edukacyjnych, kursy prowadzone przez organizacje społeczeństwa obywatelskiego itp.). Uczenie się nieformalne z kolei to uczenie się wynikające z codziennej aktywności w pracy, w rodzinie lub w czasie wolnym (doświadczenia życiowe i/lub zawodowe, np. w dziedzinie technologii informacyjnych, znajomości języków obcych i umiejętności międzykulturowych, opieka nad dzieckiem, sport).

- ny, ekonomiczny lub niskie kwalifikacje. Uświadomienie i wskazanie na możliwości zmiany na prawie każdym etapie rozwoju zawodowego;
- 3) uświadomienie konieczności stałego dokształcania się, przekwalifikowania, a nawet kilkukrotnej zmiany zawodu w biegu życia człowieka jako naturalnych zjawisk w środowisku pracy, wynikających z dynamiki gospodarczo-ekonomicznej, jak również – dojrzewania jednostki w wymiarze zawodowym i personalizowania jej potrzeb w tym zakresie;
  - 4) stworzenie bardziej elastycznych ścieżek kształcenia/uczenia się, które ułatwiłyby wchodzenie na rynek pracy oraz realizację kariery, a także – płynne przechodzenie między etapem edukacji a etapem pracy zawodowej;
  - 5) wskazanie na alternatywne metody uczenia się jako sposób na zdobywanie nowej wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych (ze szczególnym uwzględnieniem korzystania z tzw. otwartych zasobów edukacyjnych);
  - 6) stworzenie spójnego formalnego systemu uznawania kompetencji nabytych drogą pozaformalną i nieformalną; ujednoczenie procedur uznawania i mechanizmów certyfikacji<sup>14</sup>;
  - 7) rozbudowanie sieci punktów konsultacyjno-doradczych, wspierających uznawanie i weryfikację uczenia się pozaformalnego i nieformalnego, a tym samym – popularyzujących tę inicjatywę i zwiększających dostęp osób niepełnosprawnych do profesjonalnych usług z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego i coachingu kariery; oferującym pomoc osobom niepełnosprawnym w planowaniu własnej kariery i wsparciu rozwoju osobistego;
  - 8) promocja walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego: wzrost popularności działalności wolontariackiej jako sposobu na zdobywanie kompetencji – „Wolontariat, to się opłaca?!” (Fundacja Aktywny Senior, 2013 Online); zwiększenie udziału jednostek w budowaniu tzw. społeczeństwa obywatelskiego; profesjonalizacja usług poprzez budowę sieci konsultacyjno-doradczej;
  - 9) pddziaływanie na problemy demograficzno-globalizacyjne – aktywizacja obywateli i motywowanie ich do zmniejszania zasięgu występowania tychże problemu. Albowiem „tradycyjna polityka i instytucje w coraz mniejszym stopniu są w stanie wyposażyć obywateli w narzędzia, które umożliwiają im aktywne poradzenie sobie z konsekwencjami globalizacji, zmianami demograficznymi (...)” (Abbott, Avraam 2013 Online). Istnieje więc silna potrzeba uznania – w sektorze kształcenia formalnego – wartości uczenia się pozaformalnego i nieformalnego (komunikat Komisji Europejskiej).

<sup>14</sup> W ich tworzeniu użyteczne będą dotychczas wypracowane narzędzia oraz procedury unijne, opisywane m.in. w ukazującym się od 2004 r. „Europejskim przeglądzie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego”, a także europejskie wytyczne w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego z 2009 r. oraz YouthPass jako narzędzie przejrzystości.

Stanowi także świetną okazję do weryfikacji sytuacji osób niepełnosprawnych i tzw. w pełni sprawnych w kontekście ścieżek kariery. Wiele osób posiada bowiem (wysokie) „kwalifikacje” w danej dziedzinie, ale są to „kwalifikacje”, którymi może jedynie wykazać się w sytuacji zadaniowej. Zostały one zdobyte poza systemem edukacji szkolnej i brak dokumentów potwierdzających tę wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne. Tymczasem profesjonalna procedura prowadzenia rozmów kwalifikacyjnych, z pakietem sytuacji zadaniowych i *assessment centre* wciąż jeszcze – w polskich realiach – należy do rzadkości w małych firmach i organizacjach, pozostając domeną stricte korporacyjną. Posiadanie dokumentów potwierdzających kwalifikacje dla wielu kandydatów do pracy staje się zatem przepustką do pozyskania zatrudnienia. Ich brak – to równocześnie brak wiarygodności w oczach pracodawców i eliminacja kandydata na poziomie selekcji dokumentów aplikacyjnych. Między innymi – z tego właśnie powodu: dla zdobycia zaświadczenia lub certyfikatu, wiele osób uczestniczy w szkoleniach, mimo iż już posiada daną wiedzę i umiejętności. Dochodzi zatem do marnotrawienia czasu i pieniędzy, w celu zdobycia niezbędnego do podjęcia pracy dokumentu.

Po wymienieniu takiej liczby argumentów przemawiających za powyższą zmianą<sup>15</sup>, wydawać by się mogło, iż z punktu widzenia społeczno-ekonomicznego, jej zaistnienie jest swoistym błogosławieństwem dla osób nie w pełni sprawnych fizycznie, intelektualnie i społecznie. Niestety, szeroki wachlarz szans musi zostać skonfrontowany w tym miejscu z potencjalnymi źródłami oporu społeczno-kulturowego oraz ekonomicznego, jak i pojawiającymi się zagrożeniami. Rozpatrując źródła oporu – w nawiązaniu do koncepcji J. Enrighta – należy przede wszystkim wskazać na:

- 1) uznawanie efektów uczenia się, nabytych drogą pozaformalną i nieformalną, jako wchodzenie w sytuację problemową, niebezpieczną dla działań wolontariackich i filantropijnych, deprecjonującą rolę zachowań altruistycznych i nakładającą nowe obowiązki na firmy i organizacje pozarządowe. Po pierwsze: skoro walidacja sama w sobie „opłaca się” jednostce, bo wiąże się z formalnym uznaniem jej kompetencji nabytych poza formalnym systemem edukacji, to działalność w trzecim sektorze np. rozmija się z ideą społeczeństwa obywatelskiego, stając się chłodną kalkulacją edukacyjno-zawodową. Po drugie: skoro istnieje (narzucona odgórnie!) potrzeba uznawania kompetencji, należy zmobilizować firmy i organizacje pozarządowe do przestrzegania procedur formalnych, związanych z charakterystyką, dokumentacją i opisem tychże kompetencji nabywanych w toku edukacji pozaformalnej i nieformalnej. Konieczność wykonania dodatkowej pracy biurowej, a także niemożność sprostania nowym wymogom, z uwagi na niski poziom zatrudnienia w orga-

<sup>15</sup> Lista atutów nie ma, rzecz jasna, charakteru zamkniętego i zapewne każdy z Czytelników wskazałby kolejne pozytywne tezy zmiany unijnej.

nizacjach pozarządowych i brak przeszkolonej w tym zakresie kadry, może utrudnić tym podmiotom wykonywanie działalności użytecznie społecznej zapisanej w statucie, na rzecz gromadzenia dokumentacji do portfolio potencjalnego wolontariusza i prac odtwórczych;

- 2) problem zmiany sposobu działania i konieczność zapoznania się z procedurami dokumentacji unijnej nie muszą być postrzegane przez podmioty z obszaru edukacji pozaformalnej i nieformalnej jako rzeczywisty problem. Mogą być postrzegane raczej jako nieokreślony problem maszyny biurokratycznej UE, komplikujący ich działanie w celu niezrozumiałej „uniformizacji” działań edukacji pozaformalnej i nieformalnej, zatracania ich kreatywności na rzecz żmudnych prac dokumentacyjnych;
- 3) dualizm postrzegania problemu edukacji pozaformalnej i nieformalnej: widzianej przez UE w kontekście systemu dostosowywania jednostek do potrzeb rynku pracy vs. niedostrzeżenie przez firmy i organizacje pozarządowe konieczności dostosowania ich oferty (współpracy) w znaczeniu modelowania oferty w celu jej przystosowania do potrzeb rynku pracy;
- 4) sytuacja związana z wprowadzeniem zmiany, jako efektu odgórnego nacisku administracji unijnej na członków organizacji pozarządowych – osoby niezależne, indywidualistów o częstym rysie przywódczym, którym nie odpowiada jakakolwiek forma przymusu;
- 5) posiadanie motywów konkurencyjnych – pracownik firmy lub organizacji pozarządowej, mając określony zakres obowiązków, nie chce poświęcać większości swego czasu na tworzenie nużącej go (i często niezrozumiałej) dokumentacji zajęć praktykanta, wolontariusza etc. Ponadto – w przypadku pracownika organizacji pozarządowej – cechuje go określone podejście do zjawiska pomagania. Nie mieści się w nim czysta kalkulacja i konkretne profity osobiste, dla których jednostka decyduje się na pomaganie. Uznawanie kwalifikacji jako istota działalności prospołecznej staje się zatem irracjonalne (Enright 1993, s. 30–57).

Wśród trzech, najczęściej pojawiających się zagrożeń, trzeba wymienić także:

- 1) zmniejszenie roli wykształcenia formalnego i bezrefleksyjne promowanie pragmatyzmu dewey'owskiego (uczenie się jako praktyczna nauka życia w jego kontekście zawodowym i pozazawodowym). W kontekście walki pracowników szkolnictwa wyższego i MNiSW przeciwko podziałom na uczelnie akademickie i zawodowe, jak również scedowaniu na szkoły wyższe obowiązku uznawania tychże kwalifikacji, ten pomysł napotka na sprzeciw naukowców, obawiających się zrównania umiejętności nabytych w toku kształcenia wyższego z umiejętnościami pozaformalnymi i nieformalnymi, jak również – podważenia sensu zdobycia wykształcenia wyższego;

- 2) wybiórcze (umowne) traktowanie kwalifikacji przez firmy i przedsiębiorstwa, przejawiające się m.in. w akceptacji „alternatywnych” certyfikatów, jeśli uznają je oni za wartościowe;
- 3) sformalizowanie edukacji pozaformalnej i nieformalnej spowoduje utratę jej dobrowolnego i spontanicznego charakteru, zmobilizuje jej uczestników do realizacji usystematyzowanych działań. Tymczasem organizacje pozarządowe na przykład, bazują na incydentalności i aktywności niewymuszonej swoich członków i wolontariuszy.

Ostatnim ze wskazywanych przeze mnie w tym artykule, choć najważniejszym i najbardziej istotnym zagrożeniem, jest olbrzymie tempo wdrażania zmian na wszelkich poziomach walidacji efektów uczenia się (zarówno formalnego utożsamianego ze skrótem „KRK”, zniechęconym przez kadre naukową szkół wyższych, jak pozaformalnego i nieformalnego), połączone z ciągłą dynamiką zmiany na poziomie terminologii unijnej (ciągłe modyfikacje dokumentacji, wzorów formularzy itd.). W ferworze urzędniczego „dopasowywania” Polski do norm unijnych, na szczeblu państwowym brakuje realnych terminów dostosowywania zmian. Obowiązki walidacyjne, przenoszone są głównie na szkolnictwo wyższe i jego kadre, nie uwzględniając faktycznego obciążenia dydaktycznego polskiej kadry, tak różnego od rzeczywistych obciążeń dydaktycznych w pozostałych krajach unijnych. Jediną wytyczną stają się restrykcyjne wytyczne temporalne Komisji Europejskiej, z gorliwością podpisywane przez ministrów odpowiedzialnych za edukację w krajach UE, w tym Polski. Tymczasem: zdrowy rozsądek i pogłębione analizy, znajdujące umocowanie w codzienności edukacyjnej stanowią wymóg nie tyle pożądany, co niezbędny, dla trwałości owej zmiany. Potwierdzają to choćby rozwiązania holenderskie, włoskie i francuskie.

Holenderski *Erkenning van Verworven Competenties* (EVC, dosł. Centrum Walidacji Nabywanych Kompetencji), powstały w 1994 r., dopiero w 2001 r. – czyli po kilku latach opracowywania rozwiązań w zakresie edukacji pozaformalnej i nieformalnej – zaowocował powstaniem ministerialnego Centrum Wiedzy w zakresie EVC, które przez pięć lat rozpoznawało potrzeby rynkowe i obowiązujące na nim sposoby oceny kwalifikacji. Dopiero wówczas, w 2006 r., rozpoczęto popularyzację możliwości certyfikowania kompetencji na poziomach regionalnych. Za te działania odpowiedzialne były Rady ds. Uczenia się i Pracy, w liczbie dwudziestu (!) (por. Piasecka, Chrzanowska 2013; *Erkenning van Verworven Competenties*, 2013 Online; *Wat is het Ervaringscertificaat?*, Youtube 2013 Online).

Na gruncie włoskim od ponad 13 lat podejmuje się próby stworzenia jednolitego systemu identyfikacji, oceny i uznawania kompetencji, nabytych w trybie edukacji pozaformalnej i nieformalnej. Administracja państwowa Włoch wciąż pracuje nad wdrożeniem systemu uznawania efektów uczenia się. Tak długi pro-

ces walidacyjny jest wynikiem regionalizacji włoskiej edukacji zawodowej i jej ogromnego zróżnicowania (por. Collinassi, Mocci, Mol..., 2010; L'Isfol 2012 Online).

Być może, końcowy efekt rozwiązań włoskich będzie nawiązywał do rozwiązań francuskich. Te ostatnie umożliwiają walidację kwalifikacji, uzyskanych przez jednostkę w systemie edukacji nieformalnej i pozaformalnej. Szczegółowy opis przebiegu doświadczenia zawodowego oraz dane na temat zdobytej wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych są prezentowane (wytypowanemu przez ministerstwo!) jury eksperckiemu. Owa komisja podejmuje decyzję o przyznaniu lub nie przyznaniu wnioskodawcy kwalifikacji, zarówno częściowych, jak i pełnych. Odstępstwem od tej reguły są jedynie tzw. zawody regulowane, np. architekt, adwokat i lekarz (także weterynarii). Procedury regulacyjne, zabezpieczające dostęp i wykonywanie niektórych zawodów, stosuje się także w Luksemburgu. Powyższe unormowania są wynikiem wieloletnich obserwacji: stworzenia w 1934 r. zapisów prawnych, umożliwiających osobom indywidualnym uzyskanie dyplomu inżyniera na podstawie doświadczenia zawodowego, oraz utworzenia w 2002 r. ogólnokrajowego rejestru certyfikatów zawodowych (RNCP) (République Française – Centre international d'études pédagogiques, 2013 Online).

Obok wymiaru czasowego, pojawia się także pytanie o realne możliwości szybkiego wypracowania procedur, z zabezpieczeniem pewnych dziedzin działalności zawodowej lub sektorów uznanych za priorytetowe. Jak walidować/uznawać kompetencje, przekuwając je na formalne kwalifikacje? Wieloletnie doświadczenia państw unijnych wskazują tutaj na dwie drogi: egzaminy oraz portfolio. Polskie wytyczne wydają się eliminować, zupełnie niesłusznie, drugą z tych możliwości. Zamykają tym samym drogę do uznawania kwalifikacji osobom nie w pełni sprawnym i tym, na których sytuacja stresowa, jaką jest niewątpliwie egzamin, będzie działać hamująco, a nawet – ich dyskwalifikować. Przykład Francji, w którym to kraju oficjalne potwierdzenie posiadania fachowej wiedzy i umiejętności, w postaci tytułu zawodowego, zaświadczenia lub świadectwa, można otrzymać po co najmniej trzyletnim okresie aktywności zawodowej, wydaje się potwierdzać słuszność budowania portfolio kandydata do procedur walidacyjnych i optymalnego sprawdzenia jego faktycznych kompetencji, nie blokowania sytuacji nerwowości egzaminacyjnej.

Aby jednak procedury identyfikacji, oceny i uznawania kompetencji, ich przekuwania na formalne kwalifikacje, miały rację bytu w przypadku osób nie w pełni sprawnych, konieczne jest wcześniejsze uświadomienie środowiska... politycznego w naszym kraju. Mówienie o ścieżkach kariery osób nie w pełni sprawnych, wspieranie ich aktywizacji poprzez realizację projektów i wprowadzanie kolejnych dokumentów prawnych, nie ma zbyt wielkiego sensu, gdy kluczowi polscy politycy wypowiadają w mass mediach sformułowania typu: „Unia Europejska wymusza na nas zmianę stosunku do osób niepełnosprawnych”.



Zmiana traktowana jako „wymuszenie” uniemożliwia bowiem równe traktowanie osób z niepełnosprawnością. A przecież zasada równości jest jednym z celów horyzontalnych Unii Europejskiej, do której przynależy także Polska.

## Bibliografia

- Abbott D., Avraam D., *Komisja wzywa państwa członkowskie do uznawania umiejętności nabytych poza szkołą i uniwersytetem*, Europa – Press Room. Press Releases (Reference: IP/12/936), [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-12-936\\_pl.htm?locale=EN](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-936_pl.htm?locale=EN) [dostęp: 15.05.2013]
- Aldag R.J., Stearns T.M. (1987), *Management*, South-Western Publ., Cincinnati
- American LDA (1996), *They Speak for Themselves – A Survey of Adults with Learning Disabilities*, Shoestring Press, Pittsburgh
- Arthur M.B., Ruosseau D.M. (red.) (1996), *The boundaryless career*, Oxford University Press, New York
- Bandura L. (1970), *Trudności w procesie uczenia się*, PZWS, Warszawa
- Bańka A. (2005), *Działalność zawodowa i publiczna. Psychologia pracy*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, t. 3, red. J. Strelau, GWP, Gdańsk
- Bańka A. (2005), *Poczucie samoskuteczności. Konstrukcja i struktura czynnikowa Skali Poczucia Samoskuteczności w Karierze Międzynarodowej*, Instytut Rozwoju Kariery, Poznań-Warszawa
- Bańka A. (2003), *Rola poradnictwa zawodowego w integracji osób niepełnosprawnych z rynkiem pracy*, [w:] *Poradnictwo zawodowe dla osób niepełnosprawnych. Materiały konferencyjne 12–13 czerwca 2003*, Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr Fundacja Fundusz Współpracy, Warszawa
- Bańka A. (1994), *Tradycja i zmiana a efektywność działań człowieka*, [w:] *Spoleczna transformacja w refleksji humanistycznej*, red. K. Zamiara, Adam Mickiewicz University Press, Poznań
- Bogdanowicz M., Adryjanek A. (2004), *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia
- Bogod L., *Top 5 emotional difficulties of people with learning disabilities*, <http://www.ldpride.net/emotions.htm> [dostęp: 17.05.2013]
- Boni M., Bochniarz P. (2008), *Raport o Kapitale Intelktualnym Polski*, ZDS, Warszawa
- Brzezińska A.I. (red.) (2007), *Przeciw wykluczaniu z rynku pracy*, tom 1: *Zadania rodziny i szkoły: od samodzielności dziecka do efektywności pracownika*, Wydawnictwo SWPS „Academica” & EFS, Warszawa
- Bulenda T., Zabłocki J. (1993), *Ludzie niepełnosprawni w środowisku społecznym*, [w:] *Pedagogika społeczna: człowiek w zmieniającym się świecie*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Wydawnictwo UW, Warszawa
- Chmielecka E. (red.) (2010), *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Projekt Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego „Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia”. Priorytet IV PO KL, Działanie 4.1. Poddziałanie 4.1.3, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa

- Chwirot S. (2012), *Wizja i misja akredytacji w dobie Krajowych Ram Kwalifikacji*, IBE, Warszawa
- Clance P.R., Dinger D., Reviere S.L., Stober D.R. (1995), *The impostor phenomenon in an interpersonal/social context: origins and treatment*, „Women and Therapy,” nr 4(16)
- Clance P.R. (1985), *The impostor phenomenon. Overcoming the fear that haunts your success*, Peachtree Publishers, Atlanta
- Clance P.R. (2005), *The impostor phenomenon: when success makes you feel like a fake*, Bantam Books, New York
- Dąbrowska-Jabłońska I. (2009), *Trudności w uczeniu się u dorosłych (próba wglądu w zagadnienie)*, [w:] Relacje i doświadczenia społeczne osób z niepełnosprawnością, red. Cz. Kosakowski, A. Krause, M. Wójcik, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń–Olsztyn
- Deklaracja Madrycka, Europejski Kongres na rzecz Osób Niepełnosprawnych* (2003), „Niepełnosprawność i Rehabilitacja,” nr 3
- Drucker P.F. (1993), *Postcapitalist society*, Harper Collins, New York.
- Dykciak W. (red.) (1997), *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań
- Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej Zalecenie Rady z dnia 20 grudnia 2012 r. w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego (2012/C 398/01)
- Enright J. (1993), *Pomaganie bez oporu*, [w:] ABC pomagania, red. J. Santorski, Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & CO, Warszawa
- Erasmus*, <http://erasmus.org.pl> [dostęp: 13.05.2013]
- Erkennung van Verworven Competenties*, <http://www.kenniscentrumevc.nl/> [dostęp: 13.05.2013]
- EuroPASS*, <http://www.europass.org.pl> [dostęp: 13.05.2013].
- European Commission*, [http://ec.europa.eu/doc44\\_en.htm](http://ec.europa.eu/doc44_en.htm) [dostęp: 13.05.2013]
- Fenczyn J., Wyczęsany J. (red.) (1994), *Edukacja i integracja osób niepełnosprawnych*, PSOŃ – ZG Ostoja, Kraków
- Fundacja Aktywny Senior*, <http://aktywny senior.blogspot.vom> [dostęp: 04.06.2013]
- Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji*, <http://www.frse.org.pl> [dostęp: 13.05.2013]
- Gałęziak J. (2004), *Sprawni w pracy. Zatrudnienie osób niepełnosprawnych w politykach Unii Europejskiej i wybranych państw członkowskich*, UKIE – SPI, Warszawa
- Gerber P.J. (2003), *Adults with learning disabilities redux*, „Remedial and Special Education”, nr 24
- Gerber P.J. (1998), *Characteristics of adults with specific learning disabilities*, [w:] *Serving Adults with Learning Disabilities: Implications For Effective Practice*, B.K. Lenz, N.A. Sturmski, M.A. Corley, U.S. Department of Education, Office of Vocational and Adult Education, DC 20202-7240, (202) 205-9996, Washington
- Gerber P.J., *Characteristics of Adults with Specific Learning Disabilities* (Online), <http://www.Idonline.org/article/5998> [dostęp: 17.05.2013]
- Gerber P.J., Reiff H. (red.) (1994), *Learning Disabilities in Adulthood: Persisting Problems and Evolving Issues*, Butterworth-Heinemann, Stoneham
- Gerber P.J. (1998), *Trials and tribulations of a teacher with learning disabilities through his first two years of employment*, [w:] *Enhancing diversity: educator with disabilities*, red. R.J. Anderson, C.E. Keller, J.M. Carp, Gallaudet University Press, Washington
- Herriot P. (1992), *The career management challenge: Balancing individual and organizational needs*, Sage, London
- Hulek A. (red.) (1988), *Pedagogika rewalidacyjna*, wyd. 3, PWN, Warszawa

- Jacyno M. (1997), *Kultura indywidualizmu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Jagiello-Rusiłowski A. (2011), *Fiński model kształcenia i oceniania kompetencji społecznych – inspiracje dla polskich interesariuszy szkolnictwa wyższego*, IBE, Warszawa
- Janowski A., *Motywy utworzenia europejskich ram kwalifikacji i krajowych ram kwalifikacji*, <http://www.kwalifikacje.edu.pl> [dostęp: 3.05.2013]
- Kawczyńska-Butrym Z. (1996), *Niepełnosprawność – specyfika pomocy społecznej*, Interart – Biblioteka Pracownika Socjalnego, Warszawa
- Kerka S., *Learning Disabilities and Career Development* (Online), <http://www.calpro-online.org/eric/docs/pab00029.pdf> [dostęp: 17.05.2013]
- Komisja Europejska, Europa 2020 – Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu. Komunikat Komisji (KOM(2010)), Bruksela 3.03.2010, <http://eur-lex.europa.eu> [dostęp: 3.05.2013]
- Komisja Europejska, Oficjalny serwis internetowy Komisji Europejskiej, <http://www.ec.europa.eu> [dostęp: 5.09.2012]
- Komunikat z konferencji w Berlinie: Realizacja Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Komunikat z konferencji ministrów ds. szkolnictwa wyższego, Berlin 19 września 2003, <http://ekspercibolonscy.org.pl> [dostęp: 4.06.2013]
- Komunikat z konferencji w Pradze: W kierunku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Komunikat ze spotkania europejskich Ministrów ds. szkolnictwa wyższego, które odbyło się w Pradze dnia 19 maja 2001 r., <http://ekspercibolonscy.org.pl> [dostęp: 4.06.2013]
- Konarzewska-Gubała E. (2011), *Wstępny projekt modelu oceny programowej i instytucjonalnej: obszary oceny, standardy i kryteria akredytacji środowiskowej*, IBE, Warszawa
- L'Isfol – Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori, <http://www.isfol.it/> [dostęp: 28.11.2012]
- Le portail de la Validation des Acquis de l'Expérience – Descripteur: VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPERIENCE (VAE), <http://www.vae.gouv.fr/> [dostęp: 3.05.2013].
- Life Long Learning Programme – ESN Polska (Online), <http://www.esn.pl/content/life-long-learning-programme> [dostęp: 17.05.2013]
- Mapowanie kompetencji jako nowe narzędzie zarządzania wiedzą w firmie* (2010), Międzynarodowy raport, oprac. G. Collinassi, A. Mocci, M. Mol, H. Bednarczyk, K. Symela, I. Woźniak, Z. Kramek, L. Kunc, M. Pimenow, FRSE (Projekt Leonardo da Vinci Transfer Innowacji MAPCOM, nr 2008-1-PL1-LEO05-02057), Gdańsk
- Maslow A. (1987), *Motivation and Personality*, 3rd ed., Harper and Row, New York
- MENiS, *Realizacja europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego* (2003), Materiały związane z procesem bolońskim, MENiS, Warszawa
- Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Program Operacyjny Kapitał Ludzki. Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia 2007–2013, Warszawa 7 września 2007 r., MRR.
- Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Szczegółowy opis priorytetów Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007-2013, Warszawa 1 czerwca 2009 r., MRR.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2012), *Kompetencje społeczne jako jeden z efektów kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji w kontekście pytań o cele i funkcje edukacji*, IBE, Warszawa

- Ochonczenko H. (2011), *Studenci z niepełnosprawnością i pełnosprawni – poczucie samoskuteczności i szanse zawodowe*, Edukacja. Studia, badania, innowacje. Kwartalnik nr 1(113), Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, s. 100
- Oleksyn T. (2006), *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków
- Olędzki J. (2009), *Etyka w polskim public relations. Refleksje badawcze*, Oficyna Wydawnicza ASPRA, Łódź
- Ostrowska A., Sikorska J. (1996), *Syndrom niepełnosprawności w Polsce. Bariery integracji*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa
- PAP, UE wymusza na nas zmianę stosunku do osób niepełnosprawnych, „Gazeta Prawna – Praca” (Online), [http://praca.gazetaprawna.pl/artykuly/314636,ue\\_wymusza\\_na\\_nas\\_zmiane\\_stosunku\\_do\\_osob\\_niepelnoprawnych.html](http://praca.gazetaprawna.pl/artykuly/314636,ue_wymusza_na_nas_zmiane_stosunku_do_osob_niepelnoprawnych.html) [dostęp: 18.05.2013]
- Piasecka A., Chrzanowska J. (2013), *Edukacja nieformalna i pozaformalna jako alternatywa dla zdobycia kwalifikacji: dobre praktyki w zakresie tworzenia zasad oceniania, potwierdzania i uznawania efektów uczenia się*, IBE, Warszawa
- Piasecka A. (2011), *Niepełnosprawny na rynku pracy – założenia polityki unijnej a kreowanie ścieżek kariery*, [w:] *Uwarunkowania aktywności edukacyjnej i zawodowej osób niepełnosprawnych. Wybrane zagadnienia*, red. J. Wojtaś, PWSZ im. Witelona w Legnicy, Legnica 2011
- Pilecka W. (2005), *Pedagogika osób z trudnościami w uczeniu się*, [w:] *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykcik, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań
- Piorunek M. (red.) (2009), *Człowiek w kontekście pracy. Teoria – Empiria – Praktyka*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń
- Pocztowski A. (2007), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*, wyd. 2 zmienione, PWE, Warszawa
- POPON – Polska Organizacja Pracodawców Osób Niepełnosprawnych (Online), <http://www.popon.pl> [dostęp: 18.05.2013]
- Pour la Solidarité, [www.pourlasolidarite.eu](http://www.pourlasolidarite.eu) [dostęp: 3.05.2013]
- Rada Unii Europejskiej PL 16501/12, (OR. en) PRESSE 480. PR CO 64 (Komunikat prasowy): 3201. posiedzenie Rady Edukacja, młodzież, kultura i sport, Bruksela 26–27 listopada 2012 r., [http://europa.eu/rapid/press-release\\_PRES-12-480\\_pl.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_PRES-12-480_pl.htm), s. 11 [dostęp: 3.05.2013]
- Raport PriceWaterHouseCoopers – Raport na temat wielkich miast: Wrocław (2007), red. M. Dziurdzia, PwC, Warszawa
- Reichert S., Tauch S. (red.) (2003), *Trends 2003. Progress towards the European Higher Education Area. Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe* (report), Bergen July 2003, European University Association. Dokument w wersji elektronicznej, <http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Trends2003final.1065011164859.pdf> [dostęp: 17.05.2013]
- Reiff H.B., Gerber P.J., Ginsberg R. (1997), *Exceeding Expectations: Successful Adults With Learning Disabilities*, Pro-Ed Inc., Austin
- République Française – Centre international d'études pédagogiques, *Liste des professions réglementées par ordre alphabétique*, [http://www.ciep.fr/enic-naricfr/prof\\_f.php](http://www.ciep.fr/enic-naricfr/prof_f.php) [dostęp: 3.05.2013]
- Rynek pracy i zasoby ludzkie na Dolnym Śląsku i w mieście Wrocław (2009), oprac. Advisory Group TEST. Human Resources, AG TEST HR, Wrocław–Wałbrzych

- Silver L.B. (1998), *The Misunderstood Child: Understanding and Coping With Your Child's Learning Disabilities*, wyd. 3, Random House Books, New York
- Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji (Online), <http://www.integracja.org> [dostęp: 18.05.2013]
- Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010 (2003), „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 3
- Szkoła Główna Handlowa, Amerykańska Izba Handlu w Polsce, Ernst & Young, *Kompetencje i kwalifikacje poszukiwane przez pracodawców wśród absolwentów szkół wyższych wchodzących na rynek pracy* (2012), SGH, Warszawa, maj, s. 26–27
- Traktat o Unii Europejskiej, Maastricht 1992/02/07, EUR-Lex Access to European Union law, <http://eur-lex.europa.eu/pl/treaties/dat/11992M/word/11992M.doc> [dostęp: 3.05.2013]
- UNIC Warsaw – Ośrodek Informacji ONZ w Warszawie (Online), <http://www.unic.un.org.pl> [dostęp: 18.05.2013]
- Walker K. (2000), *Self Regulation and Sensory Processing for Learning, Attention and Attachment. Occupational Therapy Department*, University of Florida, Gainesville
- Wat is het Ervaringscertificaat?, [http://www.youtube.com/watch?feature=player\\_embedded&v=5Y0pTYSVazc](http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=5Y0pTYSVazc) [dostęp: 3.05.2013]
- WirtualnaPolska.Pl/PAP, Szumilas – Krajowa Rama Kwalifikacji ułatwi ocenę pracowników, [http://szkola.wp.pl/kat,131914,title,Szumilas-Krajowa-Rama-Kwalifikacji-ulatwi-ocene-pracownikow,wid,15077472,wiadomosc.html?ticaid=1105e5&\\_tictsrn=3](http://szkola.wp.pl/kat,131914,title,Szumilas-Krajowa-Rama-Kwalifikacji-ulatwi-ocene-pracownikow,wid,15077472,wiadomosc.html?ticaid=1105e5&_tictsrn=3) [dostęp: 3.05.2013]
- Wszeborowska-Lipińska B. (1995), *Młodzież ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 3
- Wygotski L.S. (2002), *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, Zysk i S-ka, Poznań
- YouthPASS – Recognition of non-formal learning in the youth field, <https://www.youthpass.eu/pl/youthpass/> [dostęp: 3.05.2013]
- Zabłocki K.J. (1995), *Psychologiczne i społeczne wyznaczniki rehabilitacji zawodowej inwalidów*, wyd. 2, Wydawnictwo Żak, Warszawa
- Zakrzewski J. (1987), *Poczucie skuteczności a samoregulacja zachowania*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 3.
- Zespół Doradców Strategicznych Prezesa Rady Ministrów, Polska 2030, <http://www.polska2030.pl/> [dostęp: 3.05.2013]