

5. ANALIZA RAPORTÓW REFERENCYJNYCH PRZYGOTOWANYCH PRZEZ MALTĘ I IRLANDIĘ⁵²

W ostatnich pięciu latach wiele krajów rozpoczęło tworzenie Krajowych Ram Kwalifikacji, dla których etapem końcowym jest przygotowanie raportu (*referencing report*) odnoszącego lub dopasowującego Krajowe Ramy do Europejskich Ram Kwalifikacji. Zadanie to jest o tyle trudne, że z zasady próbuje się w obrębie Krajowych Ram Kwalifikacji uwzględnić nie tylko wymogi Europejskich Ram Kwalifikacji, ale także Ramy Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (tzw. Ramy Bolońskie). W Wielkiej Brytanii i kilku innych krajach angielskojęzycznych tworzenie Krajowych Ram Kwalifikacji przebiegało równoległe z opracowywaniem Europejskich Ram Kwalifikacji i dlatego niektóre efekty tych działań mogą teraz wywoływać trudności w porównywaniu wymagań związanych z poszczególnymi poziomami i użytymi tam deskryptorami. I tak pod koniec 2009 roku mamy sytuację, zgodnie z którą ośmiopoziomowe Ramy Kwalifikacji – z poziomami o tej samej wartości – mają Malta i Republika Południowej Afryki. Ramy o ośmiu poziomach (choć nie wiem, czy są one identyczne z ERK, bowiem kraje te nie opublikowały jeszcze swych raportów referencyjnych) przygotowuje też Austria, Belgia, Republika Czeska, Dania, Niemcy, Estonia, Litwa, Słowacja, Hiszpania i Turcja. Chorwacja adaptuje Ramy dziewięciopoziomowe – patrz rozdział poprzedni. Niektóre kraje wchodzące w skład Zjednoczonego Królestwa przyjęły własne rozwiązania. Szkocja ma dwanaście poziomów, przy czym to, co dzieje się w okresie przedszkolnym, jest traktowane jako dwa odrębne cykle. Podobnie w kształceniu zawodowym o krótkich cyklach i w obrębie wyższego kształcenia licencjackiego wyodrębniono po dwa warianty. Anglia, Walia i Irlandia Północna przyjęły osiem poziomów, ale są one po części inaczej definiowane niż w ERK. Należy tu jeszcze wspomnieć o trzydziestu dwóch małych krajach Wspólnoty Narodów, które razem stworzyły dziesięciopoziomą skalę (*Trans-National Qualification Framework*), częściowo odmienną od wszystkich innych, i powołały Virtual University for Small States of the Commonwealth. Irlandia ma dziesięć poziomów, ale są one tylko po części zgodne z dziesięcioma poziomami stosowanymi w Nowej Zelandii. Na podstawie znanych mi materiałów mogę stwierdzić, że w różnych państwach istnieje silna motywacja do tworzenia własnych KRK i odnoszenia ich do ERK.

5.1. Malta

Rozważmy teraz Krajowe Ramy Kwalifikacji Malty opisane w jej raporcie referencyjnym. Na Malcie prace nad KRK rozpoczęto w 2007 roku. Wyniki uczenia się ujęto tu w sześć kategorii, w pełni zgodnych z zaleceniami ERK.

- wiedza i rozumienie zjawisk;
- wiedza stosowana;
- umiejętność porozumiewania się;
- umiejętność oceniania i formułowania sądów;

⁵² Autorem tego rozdziału jest Andrzej Janowski.

- umiejętność uczenia się;
- autonomia i odpowiedzialność.

Przy tworzeniu KRK na Malcie uznano, że muszą cechować się one następującymi właściwościami: muszą dotyczyć spraw ważnych, muszą odpowiadać założeniu, że uczenie się jest zjawiskiem bez granic i że uczący się muszą mieć wolność uczenia się nieskrępowaną restrykcjami biurokratycznymi, wreszcie, powinny sprzyjać tworzeniu kultury „wysokiej jakości” zdobywanej wiedzy i umiejętności.

Zasadnicze zadania związane z tworzeniem „nowej kultury kwalifikacji” opisano, używając czterech określeń: jakość, przejrzystość (transparentność), możliwość przenoszenia doświadczeń i umiejętności (*transferability*) oraz postęp (stałe poszukiwanie coraz to nowych, lepszych rozwiązań).

Tworząc własne Krajowe Ramy Kwalifikacji na Malcie, tamtejsze władze uznały za wskazane – niejako przy okazji – określić priorytetowe obszary życia społecznego i gospodarki, w obrębie których krajowi szczególnie zależy na osiągnięciu wysokiego poziomu. Te dziedziny to medycyna, edukacja, turystyka, usługi sektora finansowego, ochrona środowiska i technologia informacyjna. Do tych sześciu priorytetów dopisany został siódmy – to rozwój regionu wyspy Gozo, drugiej co do wielkości wyspy archipelagu Malty. Widać więc, że w podejściu władz Malty tworzenie lokalnych Ram Kwalifikacji połączone zostało ze strategicznym myśleniem o długofalowym rozwoju kraju.

Główny dokument przedstawiający Krajowe Ramy Kwalifikacji Malty składa się z czterech zasadniczych części, podsumowania, bibliografii i ośmiu rozbudowanych załączników. Oto struktura tego dokumentu.

Część pierwsza nosi tytuł „Europejska reforma edukacji” i ukazuje proces tworzenia się Europejskich Ram Kwalifikacji. Omawiając cele ERK, szczególny nacisk położono na przesunięcie akcentu z działań określanych jako „*input*” (czyli postępowanie nauczyciela) na efekty uczenia się. Oddzielny podrozdział przedstawia problem kształtowania umiejętności w KRK.

Część druga ma tytuł „Maltańskie Ramy Kwalifikacji” i jest rozbudowanym (około 25 stron dużego formatu) opisem systemu edukacji i kształcenia zawodowego na Malcie. Mamy tam opis ścieżek edukacyjnych, przegląd reguł przejścia od kształcenia zawodowego do wyższego, a także strukturę uniwersytetu Malty oraz opis instytucji, które mogą wydawać dokumenty stwierdzające kwalifikacje. Omawia się tu też zagadnienia kontroli jakości, punkty oraz informuje o istnieniu wspomnianej wyżej dziesięciopoziomowej *Trans-National Qualifications Framework*.

Część trzecia (około 25 stron) przedstawia odniesienie Maltańskich Ram Kwalifikacji do ERK i do wymogów formułowanych w QF/EHEA. Maltańczycy piszą: „Trzeba podkreślić, że maltańskie deskryptory poziomów są odbiciem maltańskiego systemu edukacji i kultury, ale też zasadniczo są zgodne z deskryptorami poziomów stosowanymi w ERK” (s. 64). Szczegółowe porównanie wymogów (str. 65-74) ukazuje, że na Malcie uznano za wskazane, aby bardziej szczegółowo, niż to jest w ERK, opisywać poszczególne deskryptory. I tak na przykład na poziomie 3 w dziedzinie „Kompetencje”

w ERK znajduje się jedno zdanie: „bierze odpowiedzialność za wykonanie zadań związanych z uczeniem się”, podczas gdy analogiczny zapis maltański rozбивa sprawę na cztery zdania, takie jak „stosuje wiedzę”, „adaptuje własne zachowanie do okoliczności”, „przejawia inicjatywę w określonych ramach odpowiedzialności i autonomii” oraz „wyrabia u siebie kluczowe kompetencje do uczenia się przez całe życie.” Interesująco przedstawiają się przykłady praktycznego zastosowania „jednostek uczenia się” konstruowanych na podstawie opisów możliwych „wyników uczenia się”. Przykłady zaczerpnięte są z doświadczeń Instytutu Turystyki, Maltańskiego Kolegium Sztuki, Nauk Ścisłych i Technologii oraz Uniwersytetu Malty.

Część czwarta nosi tytuł „Poza porównywaniem” (tj. porównywaniem KRK z ERK) i omawia się tu rolę poszczególnych interesariuszy i ich udział w odnoszeniu KRK do ERK.

Na zakończenie przedstawiono opinie kilku ekspertów oceniających Maltańskie Ramy Kwalifikacji. W aneksie znajduje się między innymi dobrze opracowany słownik podstawowych używanych terminów.

5.2. Irlandia

W czerwcu 2009 roku powstał dokument irlandzki określany jako Raport Narodowy na temat porównania Irlandzkich Ram Kwalifikacji z Europejskimi Ramami Kwalifikacji. Osiem lat wcześniej (2001) powołano instytucję o nazwie National Qualification Authority. Wspomniany dokument ma konstrukcję następującą:

Część pierwsza to wprowadzenie (około 7 stron). Omawia się tu podstawowe wiadomości dotyczące ERK, ich związek z Ramami Bolońskimi, związki między Irlandzkimi Ramami Kwalifikacji a Ramami krajów należących do Zjednoczonego Królestwa, przeprowadza się też skróte porównanie z ERK. Część druga (12 stron) prezentuje kontekst, w jakim funkcjonują KRK Irlandii, co w praktyce oznacza opis irlandzkiego systemu edukacji z podziałem na kształcenie ogólne, kształcenie zawodowe oraz kształcenie na poziomie wyższym.

Część trzecia o tytule „Kryteria i procedury dotyczące odnoszenia Krajowych Ram Kwalifikacji do ERK” (40 stron) przedstawia w sposób bardzo szczegółowy porównanie między ERK i Irlandzkimi Ramami. To porównanie jest bardzo rozbudowane, ponieważ trzeba osiem poziomów ERK zestroić z dziesięcioma poziomami zastosowanymi przez Irlandię. W tej części (str. 27-28) przytoczony jest dziesięciopunktowy dokument Grupy Doradczej ERK zatytułowany „Kryteria i procedury odnoszenia Krajowych Ram Kwalifikacji do Europejskich Ram Kwalifikacji” (patrz rozdz. 1). Nie jest to również dokument tożsamy z dziesięciopunktowym maltańskim dokumentem o nazwie *Malta's Referencing Process*, gdzie wymienia się też dziesięć, ale innych zasad kierujących tym procesem.

Zobaczymy, jak to jest zrobione. Punkt pierwszy dokumentu „Kryteria i procedury...” brzmi następująco: „Zakres odpowiedzialności i/lub uprawnienia wszystkich krajowych instytucji zaangażowanych w proces referencyjny – włączając w to Krajowy Punkt Koordynacyjny – są ściśle określone i podane do publicznej wiadomości przez właściwe władze”. W prezentowanym irlandzkim dokumencie dokładnie omawia się obowiązki i uprawnienia wszelkich instytucji

mogących wyrażać opinie w sprawie kwalifikacji. Te instytucje to:

- National Council for Curriculum and Assessment (NCCA). Powołana w 2001 roku. Odpowiada za programy i ocenianie stosowane w szkołach podstawowych i średnich. Współpracuje z Department of Education and Science oraz ze State Examination Commission. Ta krajowa komisja egzaminacyjna jest odpowiedzialna za wydawanie świadectw potwierdzających zdobyte wykształcenie i kwalifikacje;
- Further Education and Training Awards Council (FETAC). Powołana w 2001 roku instytucja do spraw kształcenia ustawicznego. Daje ludziom szansę na zdobycie świadectw wykształcenia uzyskanego w specjalnych ośrodkach, ale też w najróżnorodniejszych środowiskach – miejscach pracy, instytucjach prywatnych i w społeczności lokalnej;
- Higher Education and Training Awards Council (HETAC). Rada powołana w 2001 roku odpowiada za akredytację kształcenia na poziomie wyższym, niewchodzącym w zakres kształcenia uniwersyteckiego;
- Irish Universities Association (IUA). Instytucja reprezentująca siedem irlandzkich uniwersytetów, dba o sformułowanie standardów, zgodnie z którymi college może uzyskać status uniwersytetu.

W podobnie dokładny sposób przedstawiono pozostałe punkty (od 2 do 9) dokumentu „Kryteria i procedury...”. Duży nacisk położono na przedstawienie złożonych procedur kontroli jakości w szkołach, uczelniach i w obrębie kształcenia ustawicznego. Widać, że twórcom dokumentu zależało na bardzo precyzyjnym określeniu obowiązków i uprawnień wszystkich graczy na scenie edukacyjnej. Zwrócono także uwagę na sposoby akceptacji i uznawania wyników uczenia się, jakie stosowano poprzednio, także w środowiskach niesformalizowanych. Tej sprawie, określanej mianem „*recognition of prior learning*”, poświęcono znaczną część rozważań dotyczących pkt. 3 dokumentu „Kryteria i procedury...”. Zdaje się, że autorzy uważają trzecią część dokumentu za najważniejszą, sądzą oni chyba, że jest to praktyczne kompendium pokazujące wszystkim – na irlandzkim przykładzie – jak porównywać i koordynować wymogi sformułowane w ERK z wymogami istotnymi dla danego kraju.

Czwarta część dokumentu (4 strony) nosi tytuł „Problemy pojawiające się przy określaniu referencji do ERK”. Omawia się tu problem transparentności, sprawy wynikające z różnic między poszczególnymi sektorami, zwraca się też uwagę na potrzebę konsultacji oraz analizuje rolę europejskich organizacji, takich jak EHEA i ECVET.

23 marca 2009 roku dr Jim Murray na konferencji międzynarodowej przedstawił materiał „*Making transparency real...*”, w którym stwierdził: „Irlandzkie Ramy Kwalifikacji, tak jak wszystkie Krajowe Ramy Kwalifikacji, mają pierwszeństwo nad Europejskimi Ramami Kwalifikacji./.../

Europejskie Ramy to jakby >reguły dotyczące tłumaczenia<, które pozwalają Krajowym Ramom lub systemom na wzajemne porozumiewanie się.”

Po przeanalizowaniu dostępnych materiałów z Irlandii i Malty sądzę, że tworząc nasze Krajowe Ramy Kwalifikacji, nie powinniśmy nadmiernie rozbudowywać wymogów dotyczących charakterystyki poziomów – bardziej przydatna jest tu ogólność sformułowań – głównie po to, by przez nadmierną drobiazgowość nie stwarzać pozorów ścisłości tam, gdzie jej być nie może.

Konieczne jest ustalenie, z jakimi grupami, organami administracji, uczelniami, organizacjami społecznymi, zrzeszeniami i związkami dalsza praca nad Ramami Kwalifikacji powinna być konsultowana i jaki w tych sprawach powinien być zastosowany tryb dochodzenia do konsensusu.

Specjalnej uwagi wymaga rozważenie, jak w warunkach polskich powinno się traktować występujące kilkakrotnie w różnych dokumentach zalecenie uwzględniania w opisie kwalifikacji także i takich kwalifikacji, które zostały nabyte wcześniej, przed okresem nauki, jakim się interesujemy, i do tego zostały osiągnięte w sposób nieangażujący żadnych instytucji formalnie powołanych do nauczania.

6. POTRZEBA RAM KWALIFIKACJI – POLSKI PUNKT WIDZENIA

6.1. Polskie Ramy Kwalifikacji a rynek pracy⁵³

Potrzeby wewnętrzne polskiego rynku pracy a tworzenie PRK

Głęboka specjalizacja i dywersyfikacja produkcji wraz z otwarciem się gospodarki na świat (szczególnie poprzez handel, migracje i przepływ kapitału) z jednej strony i powstawanie zróżnicowanych sposobów nabywania kompetencji, zwłaszcza zawodowych, z drugiej powodują, że suma dostępnych na rynku kompetencji, w tym kompetencji potwierdzonych odpowiednimi kwalifikacjami systematycznie rośnie. Bez identyfikacji i uporządkowania (sklasyfikowania) kwalifikacji i upowszechnienia wiedzy o tym uporządkowaniu procesy wzajemnego dopasowywania się popytu i podaży na rynku pracy zawodzą, w konsekwencji powodując utrzymywanie się trwałej nierównowagi w postaci tzw. bezrobocia strukturalnego. Jego wysoki poziom sprawia, że nie wszystkie dostępne zasoby pracy są w krajowej gospodarce wykorzystane, a tym samym tzw. potencjalny wzrost gospodarczy (długofalowy, dostępny ze względu na istniejące zasoby czynników produkcji) jest relatywnie niższy.

Uzasadnienia mikroekonomiczne

1. Pracodawcy w procesie rekrutacji muszą możliwie dokładnie poznać kompetencje ogólne i zawodowe kandydatów do pracy, gdyż jest to warunek efektywnego wykorzystania istniejących miejsc pracy. Poznanie to jest – przed podjęciem pracy – ograniczone i kosztowne. Dobra identyfikacja kompetencji zmniejsza koszty rekrutacji i przyczynia się do uzyskiwania stosunkowo wysokiej produktywności miejsc pracy, dzięki wyborowi odpowied-

⁵³ Autorką tego rozdziału jest Urszula Sztandar-Sztanderska.

- nio dobranych pracowników.
2. Wewnętrzny system awansu w firmach/instytucjach może również opierać się na potwierdzonych kompetencjach (kwalifikacjach) powstających/tworzonych nie tylko wewnątrz firm/instytucji, ale i poza nimi. Zewnętrzny system kwalifikowania (zwłaszcza odnoszony do kwalifikacji stosunkowo powszechnych) zmniejsza wewnętrzne koszty zarządzania personelem u pracodawców, podnosząc efektywność ich działania.
 3. Dostęp do powszechnej, uporządkowanej i możliwie pełnej informacji na temat kwalifikacji zasobów ludzkich ułatwia firmom trafne rozpoznanie opłacalnych kierunków rozwoju i ewentualnych barier tegoż rozwoju; tym samym przyczynia się do podnoszenia efektywności decyzji inwestycyjnych.
 4. W niektórych przypadkach – zwykle ze względu na zapewnienie bezpieczeństwa konsumentów lub samych pracowników – państwo reguluje prawo wykonywania zawodu lub jakichś czynności (specjalności) w ramach zawodu. Warunkiem legalnego podejmowania pracy staje się w tych przypadkach ocena kompetencji pracowniczych, potwierdzona odpowiednim świadectwem kwalifikacyjnym. Zatrudnianie pracowników do takich zawodów (specjalności) wymaga kwalifikacji i chroni pracodawców (lub samozatrudnionych pracowników) przed konsekwencjami negatywnych następstw wykonywanych prac zawodowych.
 5. Poszukiwanie możliwie najkorzystniejszego miejsca pracy przez kandydatów do pracy staje się krótsze i efektywniejsze (w sensie docierania do takich ofert pracy, które cechują się wymaganiami odpowiadającymi posiadanym kompetencjom), kiedy zarówno pracodawca, jak i kandydat do pracy operują takimi samymi sposobami oceny i klasyfikowania kompetencji ogólnych i zawodowych pracownika. Z kolei szybsze dopasowanie kandydatów do pracy do dostępnych miejsc pracy (alokacja pracy) zmniejsza skalę bezrobocia frykcyjnego; zaś lepsze dopasowanie podnosi produktywność pracy i pozwala pracownikom uzyskiwać wyższe wynagrodzenia.
 6. W dłuższej perspektywie wykorzystanie powszechnej i uporządkowanej wiedzy o poszukiwanych przez pracodawców kwalifikacjach i o kwalifikacjach niecieszących się popytem sprzyja trafniejszym wyborom edukacyjnym, a tym samym inwestycjom w edukację. Ma to znaczenie dla osób podejmujących uczenie się, jak i dla instytucji/firm zajmujących się usługami edukacyjnymi.

Uzasadnienia makroekonomiczne

Podstawowymi następstwami zawodności dopasowań na poziomie mikroekonomicznym powodowanych niską sprawnością informacji o kwalifikacjach ogólnych i zawodowych tak po stronie popytu na pracę, jak i po stronie jej podaży, jest utrzymywanie się wyższego niż „koniieczny” poziomu bezrobocia i niższej niż możliwa efektywności wykorzystania zasobów czynników produkcji. Ostateczną konsekwencją staje osiągnięcie niższego niż wynikałoby z krajowych zasobów pracy kapitału, technologii, poziomu dobrobytu społecznego.

Trudności w dopasowywaniu kompetencji na rynku pracy we współczesnych gospodarkach narastają, a rynek sam w sobie nie uruchamia procesu koniecznego uporządkowania informacji o nich. Zawodność rynku w tym aspekcie wymaga działania podmiotów publicznych, tworzących jednolite Ramy Kwalifikacji pomocne w wykorzystaniu kompetencji w obrębie rynku pracy, jak i poza nim, a także w takim budowaniu zasobów kapitału ludzkiego (zwłaszcza ogólnego, ale również specyficznego), które możliwie korzystnie wpływa na szanse rozwoju gospodarki krajowej. Interwencja podmiotów publicznych w porządkowanie wiedzy o kwalifikacjach współcześnie wydaje się szczególnie ważna z szeregu powodów.

1. Przede wszystkim przyspieszeniu uległy zmiany technologiczne, co wymaga ciągłości uczenia się w celu utrzymania przydatności zawodowej, a tym samym zachowania szans zatrudnienia i zarobkowania; jest to zarazem warunek sprawnej absorpcji i kreacji nowych technologii.
2. Udział w zmianach technologicznych wymaga szybkiej kumulacji wiedzy, czerpanej z różnych źródeł. Tradycyjne ścieżki edukacji formalnej (zawsze opóźnionej w stosunku do zmian technologii i nauki) nie wystarczają, stąd klasyfikacja kompetencji nabytych w formalnym kształceniu również nie wystarcza.
3. Przyspieszenie technologiczne połączone z globalizacją gospodarczą powoduje, iż gospodarka wymaga mobilności, gdyż miejsca pracy zmieniają lokalizację pomiędzy krajami w tempie wcześniej nieznanym. Pracownicy muszą się dostosowywać do zmian wynikających z przesunięć produkcji między krajami i zmieniać swoje kompetencje zawodowe stosownie do nich, jeśli gospodarka ma korzystać na takich zmianach. To zaś sprawia, że wagi nabiera kształcenie się w dorosłym życiu.
4. Globalna, zaostzona konkurencja wymaga nieustannego obniżania kosztów produkcji, w tym zatrudnienia. Trafny i powszechny system klasyfikacji kwalifikacji może się do tego przyczyniać (zwłaszcza w aspekcie tzw. kosztów transakcyjnych i podnoszenia produktywności pracy).
5. Powszechny system uznawania kompetencji, niezależnie od tego, jakimi sposobami i na jakim etapie życia zostały zdobyte, może przyczyniać się do uzyskiwania wyższego stopnia spójności społecznej i tym samym obniżać koszty społeczne i „czysto” ekonomiczne dezintegracji społecznej.
6. System kwalifikacji oparty na ocenie kompetencji (efektów uczenia się) a nie ścieżek (procesów) kształcenia się, zwykle zawężonego do formalnego, pozwala ocenić, które ze sposobów uczenia się są najefektywniejsze w uzyskiwaniu odpowiednich kompetencji i kwalifikacji. To z kolei powinno sprzyjać konkurencji między tymi sposobami i eliminować te, które okażą się mało skuteczne i mało efektywne. Dzięki temu koszt nabywania kompetencji może zmniejszyć się, a zatrudnienie osób kompetentnych w określonym zakresie powinno stać się tańsze.

Udział w jednolitym europejskim rynku pracy

Wspólnota Europejska scala przede wszystkim rynki towarów i usług, rynek pracy i rynek kapitału. Postanowiono jednak zachować odrębne systemy kształcenia, zgodne z narodowymi

tradycjami i doświadczeniami. Tymczasem funkcjonowanie wspólnego rynku pracy wymaga, żeby kapitał ludzki i jego cechy (wiedza, umiejętności i kompetencje) był w porównywalny sposób klasyfikowany, gdyż bez tego w skali UE nie będą dostatecznie sprawnie zachodziły korzystne procesy dopasowań popytu i podaży w obrębie rynku pracy.

1. W interesie UE jako całości leży przemieszczanie się pracowników pomiędzy krajami w celu osiągnięcia optymalnego dopasowania nie tylko na terytorium pojedynczego państwa, ale w skali całej Unii, co może być dodatkowym impulsem rozwojowym. Korzystne jest nie tylko migrowanie ludzi z krajów z nadwyżkami zasobów pracy do krajów z deficytem ludności w wieku produkcyjnym ze względu na ogólny bilans popytu i podaży, ale także wyrównywanie nadwyżek i deficytów w obrębie określonych segmentów rynku pracy identyfikowanych ze względu na kwalifikacje. Żeby takie płynne przemieszczanie osiągnąć, kompetencje pracownicze muszą być kwalifikowane według wspólnego klucza; to właśnie proponuje się przy powiązaniu KRK z ERK.
2. Unia jako całość ze względu na niekorzystne procesy demograficzne będzie obszarem deficytu ludzi, toteż żeby utrzymać dynamikę rozwoju i istniejące systemy socjalne, będzie skazana na import pracowników z innych obszarów. Musi więc powstać system uznawania/kwalifikowania ich kompetencji.
3. Rozpoznanie kompetencyjnych zasobów w poszczególnych krajach może stanowić zasadny impuls przemieszczania kapitału, a co za tym idzie także i miejsc pracy do krajów oferujących odpowiednie, właściwie identyfikowane zasoby osób o określonych kwalifikacjach.
4. Łatwiejsza ocena kwalifikacji nabywanych w poszczególnych krajach w dalszej perspektywie może być podstawą oceny krajowych systemów ich nabywania i wprowadzenia konkurencji między nimi przy poszanowaniu autonomii i odrębności kształcenia w każdym kraju.
5. Kraj włączający się w system ERK ma pełniejsze szanse korzystania z przewag komparatywnych tworzonych przez posiadane zasoby kapitału ludzkiego. Musi się jednak liczyć z utartą częścią tych zasobów, zwłaszcza w sytuacji utrzymywania się niższej efektywności i niższych wynagrodzeń za pracę. Może jednak – odpowiednio reformując instytucje edukacyjne i szkoleniowe – stać się efektywnym producentem kapitału ludzkiego – eksportując nie tylko jego zasoby, ale i usługi kształceniowe. Ten proces wymaga jednak odpowiednich rozwiązań instytucjonalnych; samo włączenie się w ERK takich efektów nie zapewnia.

Funkcjonujące w badaniach i analizach systemy klasyfikowania kwalifikacji

Aktualnie klasyfikacja kwalifikacji na polskim rynku pracy opiera się na:

- poziomie wykształcenia
- stosowaniu klasyfikacji zawodowej wprowadzonej w życie rozporządzeniem Ministra Gospodarki, Pracy i Spraw Socjalnych w 2007 roku.⁵⁴

⁵⁴ Od 1 stycznia 2005 r. obowiązuje klasyfikacja wprowadzona rozporządzeniem Ministra Gospodarki i Pracy z dnia 8 grudnia 2004 r. (Dz.U Nr 265, poz. 2644) oraz rozporządzeniem Ministra

Pewnego rodzaju uzupełnieniem, (ale również alternatywą) też klasyfikacji są standardy kwalifikacji zawodowych będące wynikiem zrealizowanego w latach 2004-2008 na rzecz MPiPS badania „Opracowanie i upowszechnienie krajowych standardów kwalifikacji zawodowych”.⁵⁵ Są one uzupełnieniem, ponieważ w zasadzie dotyczą zawodów ujętych w klasyfikacji zawodowej, tyle że bardziej szczegółowo i w ujednolicony metodologicznie sposób charakteryzują kwalifikacje potrzebne do wykonywania zawodu. Ale też alternatywą, gdyż klasyfikacja zawodów już opisuje zarówno czynności składające się na wykonywany zawód, jak i konieczne/wymagane kwalifikacje.

Charakterystyka klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy

Klasyfikacja została opracowana na podstawie Międzynarodowego Standardu Klasyfikacji Zawodów ISCO-88, przyjętego na XIV Międzynarodowej Konferencji Statystyków Pracy w Genewie w 1987 roku oraz jego nowej edycji z 1994 roku, tzw. ISCO-88 (COM), dostosowanej do potrzeb Unii Europejskiej. Zasadniczy układ klasyfikacji, kryteria klasyfikacyjne oraz system kodowy przyjęto zgodnie z tymi standardami. Jak widać źródłem inspiracji do powstania klasyfikacji były głównie potrzeby informacyjne, rozumiane jako statystyczne, czyli bardziej w skali makro niż mikro. Niemniej klasyfikacja jest podstawą kojarzenia miejsc pracy i potencjalnych pracowników, identyfikowania niedoborów i nadwyżek kwalifikacyjnych itp. Struktura klasyfikacji oparta jest na systemie pojęć, z których najważniejsze to: zawód, specjalność, umiejętności oraz kwalifikacje zawodowe.

- Zawód został określony, jako zbiór zadań (zespół czynności) wyodrębnionych w wyniku społecznego podziału pracy, powtarzalnie wykonywanych (stałe lub z niewielkimi zmianami) przez poszczególne pracujące zarobkowo (najemnie lub na własny rachunek) osoby i wymagających odpowiednich kwalifikacji (wiedzy i umiejętności), zdobytych w wyniku kształcenia lub praktyki.
- W ramach zawodu wyróżnia się specjalności, powstałe wskutek podziału pracy

Pracy i Polityki Społecznej z dnia 1 czerwca 2007 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (Dz. U Nr 106, poz. 728). Wcześniejsza wersja klasyfikacji była wprowadzona w 2002 r. Przeciętnie klasyfikacja zawodowa jest uzupełniana/modyfikowana co 2 lata. Przyczyną zmian klasyfikacyjnych są zmiany zachodzące w podziale zadań (specjalizacji) wykonywanych przez pracujących (najemnie i na własny rachunek).

⁵⁵ Opracowanie standardów zostało sfinansowane w ramach EFS i stanowiło kontynuację wcześniejszych badań w ramach trzech projektów Phare (1998, 2000, 2002). Na podstawie wówczas wypracowanej koncepcji tworzenia standardów kwalifikacji zawodowych w latach 2004-2008 opracowano szczegółowe standardy dla 200 zawodów. Informacje o standardach: Projekt SPO RZL „Opracowanie i upowszechnienie krajowych standardów kwalifikacji zawodowych” na stronie <http://www.mpips.gov.pl/index.php?gid=502Ѷ>

między osobami wykonującymi poszczególne zawody, obejmujące część czynności zawodowych wyodrębnionych na podstawie podobieństwa (związanych z wykonywaną funkcją lub przedmiotem pracy) i zarazem na podstawie dodatkowych wymagań dotyczących wiedzy i umiejętności. Źródłem owej wiedzy i umiejętności – podobnie jak w przypadku zawodu – jest kształcenie lub praktyka zawodowa.

- Z kolei za umiejętność uznaje się sprawdzoną możliwość wykonania odpowiedniej klasy zadań w ramach zawodu (specjalności).
- Aktualnie wyróżnia się 1770 zawodów i specjalności⁵⁶. Usystematyzowane są w grupy zawodowe od wielkich (10), przez duże (116), średnie (392) aż do elementarnych (tych ostatnich jest 1770; określa się je jako specjalności).

U podłoża wyodrębnionych zawodów, specjalności i umiejętności leżą kwalifikacje. Rozumie się je jako określone zestawy (wiązki) wiedzy i umiejętności wymagane do realizacji częściowych zadań zawodowych. Kwalifikacje oznaczają potwierdzoną zdolność do użycia w sytuacji pracy zawodowej owej wiązki wiedzy i umiejętności, czyli są potwierdzonymi kompetencjami, jak przewidują to ERK i KRK. Zatem zdolność do pracy w określonym zawodzie czy specjalności jest zależna od kwalifikacji. Odpowiednie kombinacje kwalifikacji predestynują do wykonywania określonej pracy zawodowej ujętej jako osobna pozycja w klasyfikacji zawodów i specjalności.

Identyfikuje się tylko cztery poziomy kwalifikacji – w każdej wielkiej grupie zawodowej jeden z nich w zasadzie traktuje się jako dominujący. Wyjątkiem jest pierwsza wielka grupa, do której należą przedstawiciele władz publicznych, wyżsi urzędnicy i kierownicy, oraz dziesiąta – siły zbrojne. Mogą w nich występować różne poziomy kwalifikacji, aczkolwiek w pierwszej z nich dominują wymagania czwartego (najwyższego) poziomu. W zasadzie poziomy kwalifikacji utożsamia się z poziomami wykształcenia:

1. Poziom pierwszy to przyuczenie do zawodu na podstawie posiadanych ogólnych kwalifikacji odpowiadających wykształceniu podstawowemu, czy – obecnie również – gimnazjalnemu. Wielka grupa zawodowa, której ten poziom wymaganych kwalifikacji się przypisuje, to pracownicy przy pracach prostych.
2. Poziom drugi to generalnie przygotowanie na podstawie wykształcenia zasadniczego

⁵⁶ Liczba zawodów stale rośnie wskutek pogłębiania się specjalizacji w wykonywaniu pracy zarobkowej, co wynika z postępu technologicznego, zwiększania dywersyfikacji produkcji i wzrostu znaczenia specjalizacji międzynarodowej. Wprowadzono zasady dotyczące poszerzania listy zawodów, opierające się na wnioskowaniu przez ministerstwa lub urzędy centralne, stowarzyszenia, związki zawodowe, organizacje pracodawców czy też inne instytucje merytorycznie kompetentne dla danego zawodu/specjalności do MPiPS odpowiednich zmian. Uzasadnienie musi zawierać informacje o wymaganym wykształceniu, a w przypadku zawodów regulowanych również o podstawach prawnych.

zawodowego. Uznaje się ten poziom kwalifikacji za właściwy dla wykonywania zawodu w trzech grupach: operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń, robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy, rolnicy, ogrodnicy, leśnicy i rybacy, a także w części zawodów określonych jako pracownicy usług osobistych i sprzedawcy oraz pracownicy biurowi.

3. Poziom trzeci odpowiada wykształceniu średniemu i traktuje się jako niezbędny w wykonywaniu pracy w grupie zawodowej określonej jako technicy i inny średni personel, a także w części grup wcześniej wspomnianych – pracownicy usług osobistych i sprzedawcy oraz pracownicy biurowi.
4. Czwarty poziom kwalifikacji stanowi podstawę pracy w charakterze specjalisty.

Poszczególne grupy zawodowe nie są jednakowo liczne. Wymagania kwalifikacji najniższych, pierwszego poziomu, odnoszą się do zidentyfikowanych 90 zawodów elementarnych (specjalności), wymagania drugiego poziomu dotyczą 710 zawodów elementarnych. Wymagania drugiego lub trzeciego poziomu zastosowano do 134 zawodów elementarnych, wyłącznie trzeciego do 314 zawodów, a czwartego do 475. Poniekąd odzwierciedla się w tym przyporządkowaniu poziome zróżnicowanie kwalifikacji.

Poziomy kwalifikacji nie są kojarzone ze wszystkimi dziś występującymi poziomami wykształcenia.

- Nie odróżniają zróżnicowanego zaawansowania wiedzy i umiejętności, powstającego pomiędzy wyższym wykształceniem licencyjnym/inżynierskim a wyższym wykształceniem magisterskim.
- Nie odnoszą się w żaden sposób do wyższego niż magisterski stopnia zaawansowania kompetencji.
- Nie różnicują wymagań kwalifikacyjnych dotyczących kompetencji ogólnych na poziomie średnim, co praktycznie jest dziś związane z posiadaniem średniego wykształcenia ogólnego lub średniego ogólnego plus wykształcenia zawodowego (np. poprzez szkołę pomaturalną lub jej odpowiednik), w przeciwieństwie do tylko średniego wykształcenia zawodowego.

Z jednej strony, z punktu widzenia przystępowania do budowy PRK, można uznać za korzystne samo istnienie klasyfikacji zawodów i jej zakorzenienie w polskiej rzeczywistości rynku pracy. Zaletami klasyfikacji zawodów są też:

- poziomowanie wymagań kwalifikacyjnych według hierarchicznej – ze względu na wymagania kwalifikacyjne – struktury;
- wspólne potraktowanie kwalifikacji ogólnych i zawodowych jako podstawy do zakwalifikowania zawodu do grupy zawodowej na odpowiednim poziomie;
- nawiązanie w opisie zawodów do wymaganego wykształcenia, czyli „nawiązanie dialogu” ze zdobywaniem kompetencji potrzebnych, by móc wykonywać dany zawód.

Z drugiej strony obowiązująca dziś klasyfikacja zawodowa ma wyraźne luki. Należą do nich głównie:

- zbyt mała liczba poziomów wymagań zawodowych, nieuwzględniająca faktycznego głębokiego zróżnicowania poziomów kompetencji wymaganych na rynku pracy, zwłaszcza nieodróżnianie poziomów kompetencji wysokich;
- słabe i bardzo niejednakowe co do metody tworzenia i systematyzacji cech opisy zawodów, w których wymagania kwalifikacyjne czasem traktuje się jako równoznaczne z konkretnymi zasobami wiedzy, umiejętności i postawami, pozwalającymi ich używać w sytuacjach zawodowych, a czasem ogranicza się wyłącznie do poziomu wykształcenia i jego kierunku, chociaż całości klasyfikacji przyświeca myśl, że kwalifikacje będące podstawą podejmowania pracy w zawodzie są rezultatem kształcenia i doświadczenia zawodowego (praktyki).

Ta ostatnia słabość opisu wymagań kwalifikacyjnych wiąże się z pomijaniem innych dróg nabywania kwalifikacji niż kształcenie formalne i praktyka zawodowa, *de facto* nie bierze się pod uwagę sektora kształcenia pozaformalnego i uczenia się w inny sposób niż przez pracę. Również słabością jest traktowanie do pewnego stopnia kształcenia i praktykowania zawodu jako rozdzielnych i niezastępujących się dróg nabywania kompetencji (składają się one – w referowanych opisach zawodów – z wykształcenia i praktyki).

*Charakterystyka standardów kwalifikacji zawodowych opracowanych w projekcie
„Opracowanie i upowszechnienie krajowych standardów kwalifikacji zawodowych”*

W projekcie zakończonym w 2008 roku scharakteryzowano kwalifikacje zawodowe dla 200 spośród 1700 zawodów ujętych w klasyfikacji zawodowej. Opis kwalifikacji w standardach powstałych w projekcie jest jednak znacznie bardziej dokładny i znacznie bardziej usystematyzowany, niż ma to miejsce w opisie zawodów znajdującym się w klasyfikacji. Na jego podstawie można odwoływać się nie tylko do konkretnych wymagań związanych z pracą w określonym zawodzie, ale i przygotowywać szkolenia zawodowe, co jest ideą budowy PRK i ERK, gdzie nie chodzi jedynie o sprawność identyfikacji kwalifikacji na rynku pracy, lecz także o możliwość ich przełożenia na programy edukacyjne i działania certyfikujące.

W standardach (tak dalej w skrócie określać będę standardy kwalifikacji zawodowych opracowane w omawianym projekcie) wyróżniono cztery grupy kwalifikacji zawodowych: ponadzawodowe, ogólnozawodowe, podstawowe i specjalistyczne. W pewnym sensie odpowiadają one kategoriom kapitału ludzkiego i przesuwaniu się od pojęcia kapitału ludzkiego ogólnego do specyficznego. Aczkolwiek kwalifikacje ponadzawodowe nie są rozumiane jako ogólne, nadające się do wykorzystania we wszystkich miejscach pracy zawodowej, lecz jako przydatne do pracy w określonej branży. Kwalifikacje ogólnozawodowe to z kolei kwalifikacje potrzebne do pracy w szerszej grupie zawodowej, kwalifikacje zawodowe podstawowe są ściśle związane z wymaganiami pracy w konkretnym zawodzie, a kwalifikacje specjalistyczne przeznaczone są

dla osób podejmujących się specjalistycznych zadań w obrębie zawodu, niekonieczne dla wszystkich pozostałych wykonujących dany zawód. Takie podejście do kwalifikacji pozwala na łatwiejsze ich powiązanie ze sposobem kształcenia i ułatwia mobilne zachowania na rynku pracy. Z punktu widzenia tworzenia PRK może być dogodnym sposobem „przełożenia” wymagań kwalifikacyjnych na rynku pracy na drogi uzyskiwania odpowiednich kwalifikacji, zwłaszcza w uczeniu się dorosłych (bez względu na jego charakter) i w modułowym kształceniu formalnym i pozaformalnym.

Pozytywnym wkładem koncepcyjnym w tworzenie PRK może ze strony koncepcji i istniejących już standardów być owa systematyzacja kompetencji zawodowych – co ma znaczenie przede wszystkim dla dalszego „rozpisania” poziomów kwalifikacji (kiedy te już powstaną) na zestawy wiedzy i umiejętności zawodowych od najbardziej ogólnych po najbardziej wyspecjalizowane. Pozytywne jest także wyodrębnienie minimalnego zestawu kompetencji jako tytułowego standardu zawodu; w dodatku utworzonego z udziałem (zaopiniowanego przez) pracodawców. Pewne zastrzeżenia – ze względu na funkcjonowanie rynku pracy i budowę dostosowanej do jego potrzeb PRK budzą natomiast:

- podejście do kwalifikacji zawodowych jako do układu umiejętności, wiadomości i cech psychofizycznych niezbędnych do wykonywania zestawu zadań zawodowych. Niezrozumiałe jest w nim zastąpienie wiedzy wiadomościami, co w większości zawodów, zwłaszcza z wyższych poziomów kompetencji, jest po prostu niewłaściwe;
- nadal zbyt mała liczba poziomów kwalifikacji zawodowych (choć jest ich pięć w przeciwieństwie do czterech użytych w klasyfikacji zawodów) w stosunku do różnicującego się co do wymagań rynku pracy;
- co najmniej dyskusyjne jest wiązanie coraz wyższych poziomów kwalifikacji zawodowych z uzyskiwaniem zdolności do pełnienia funkcji zarządczych. Rosnące wymagania kompetencyjne przypominają w tym ujęciu awansową ścieżkę menedżerską, a przecież wzrost kwalifikacji i odpowiadającego mu zatrudnienia może następować na drodze profesjonalnej;
- Pozostałe elementy budowy koncepcji standardów kwalifikacji zawodowych mogą natomiast posłużyć w konstrukcji wyjściowej koncepcji PRK.

Trzeba zauważyć, że koncepcja standardów kwalifikacji zawodowych w omawianej postaci była szeroko popularyzowana, jednak jej faktyczne stosowanie ma na razie bardzo mały zasięg.

Ocena adekwatności istniejących systemów klasyfikowania/normowania kwalifikacji z punktu widzenia potrzeb rynku pracy

Dotychczas procesy kwalifikacyjnych dopasowań na rynku pracy zachodzą przy dość niepełnej informacji o kompetencjach, jakimi dysponują poszukujący pracy i zmieniający pracę, i o kompetencjach poszukiwanych przez pracodawców. System informacji o tych dwóch strumieniach:

popytu i podaży na rynku pracy jest dalece niewystarczający z kilku powodów.

1. Publiczne systemy kwalifikowania eksponują poziom wykształcenia jako podstawową oznakę kompetencji, choć w istocie kompetencjami nie operują. Poziom wykształcenia świadczy głównie o procesie kształcenia; egzaminy (zwłaszcza wewnętrzne) w praktyce kształcenia formalnego eksponują zaś wiedzę kosztem umiejętności.
2. O ile w zakresie kompetencji ogólnych – może nie całkiem zadawalający – system potwierdzania wiedzy i śladowo umiejętności zaistniał w kształceniu formalnym do poziomu średniego w postaci egzaminów zewnętrznych, o tyle nie ma porównywalnych systemów potwierdzania kompetencji ogólnych na wyższych poziomach.
3. W zasadzie nie istnieje spójny system potwierdzania kompetencji zawodowych. System egzaminów zawodowych na poziomie zawodów robotniczych (robotników kwalifikowanych) i średniego personelu, w badaniach pracodawców i w odbiorze uczniów, nie udowodnił swojej przydatności jako ogniwa spójnego, całościowego kwalifikowania wiedzy, a przede wszystkim umiejętności zawodowych. Wyniki egzaminów zawodowych (choć bulwersujące) nie są traktowane na rynku pracy jako wystarczające potwierdzenie kompetencji (nie mają marki, nie budzą zaufania wśród pracodawców, okazują się nieprzydatne podczas poszukiwania pracy).
4. Dyplomy uczelni częściowo zdewaluowały się, standaryzacyjne poczynania Państwowej Komisji Akredytacyjnej służą głównie eliminacji skrajnie substandardowych toków kształcenia, akredytacje środowiskowe (może poza medyczną) nie odgrywają roli na rynku pracy (być może mają znaczenie marketingowe i porządkują procesy kształcenia na samych uczelniach).
5. Inne systemy certyfikacji kompetencji zawodowych wiążą się z zawodami regulowanymi. Mają one bardzo zróżnicowany charakter – od sprawdzianów w miarę ujednoliconych, wystandaryzowanych, przeprowadzanych w licencjonowanych ośrodkach – (na przykład na zawodowe prawo jazdy), po korporacyjne, które faktycznie bywają ukierunkowane na ograniczanie dostępu do zawodu, albo resortowe, regulowane w dość niejasny sposób, gdzie uzyskanie dostępu do zawodu bardziej wiąże się z odbyciem szkolenia (zapłacenia za szkolenie) niż z zewnętrznym sprawdzaniem wiedzy. Sposoby potwierdzania kompetencji w przypadku zawodów regulowanych wymagają zbadania, podobnie jak i potrzeba utrzymywania tak wielu zawodów regulowanych (w Polsce 300, w Holandii 80).
6. Klasyfikacja zawodowa stosowana w Polsce ma wyraźne wady z punktu widzenia tworzenia podstaw do PRK (wymienione wcześniej); zasadnicze spośród nich polegają na:
 - niepełnym, niejednorodnym opisie wymagań kompetencyjnych (w tym kwalifikacyjnych);
 - ograniczaniu ich do wykształcenia i praktyki zawodowej;
 - a także zbyt małej liczbie poziomów kwalifikacji znajdującej zastosowanie w hierarchicznej strukturze klasyfikacji.

7. Klasyfikacja zawodowa stosowana na rynku pracy zdecydowanie odbiega od klasyfikacji zawodowej obecnej w szkolnictwie zawodowym (poziom zasadniczy i średni). W pierwszym przypadku mamy do czynienia z 1700 zawodami, z czego zdecydowana większość, bo 1158 odnosi się do wykształcenia zasadniczego i średniego, szkoły zaś kształcą w 200 zawodach. Przy czym nie jest tak, żeby w Polsce pozostałe kompetencje zawodowe nabywało się w procesie kształcenia pozaformalnego. Przyporządkowanie jednej klasyfikacji do drugiej jest niejednoznaczne – niektóre z zawodów pokrywają się, inne zawody szkolne stanowią część zawodów z klasyfikacji stosowanej na rynku pracy, bywa też na odwrót. W części zawodów, które klasyfikacja określa jako wymagające wykształcenia wyższego (nie odróżnia się przy tym wykształcenia na poziomie licencjackim/inżynierskim i magisterskim), również nie występuje zależność między kierunkami kształcenia a zawodami – to wręcz naturalne w kształceniu na przykład humanistycznym, społecznym, w części jednak zależność jest dość ścisła (kierunki inżynierskie).
8. Uzupełniającą rolę – w sensie systemowej identyfikacji niezbędnych kompetencji – w budowaniu PRK może odgrywać opis standardów zawodowych, choć z wcześniej wymienionymi zastrzeżeniami, zwłaszcza odnoszącymi się do eksponowania ścieżki wzrostu kompetencji typu menedżerskiego jako warunku wchodzenia na wyższe poziomy kwalifikacyjne.

Ogólne spojrzenie na rynek pracy i głęboko uzasadnioną przydatność wprowadzenia PRK stawia – w świetle dzisiejszego rozpoznania istniejących systemów kwalifikacyjnych – szereg poważnych zadań. Za najważniejsze należy uznać:

- pozbycie się tej cechy kształcenia formalnego i dużym stopniu pozaformalnego, która sprzyja dominacji działań edukacyjnych zorientowanych na proces, a w dużo mniejszym stopniu na efekt;
- przeniesienie nacisku – co się stopniowo zresztą dokonuje, ale stosunkowo wolno – z wiadomości na wiedzę, z wiedzy na umiejętności i powiązanie ich z tworzeniem postaw zapewniających zdolność do ich użycia w sytuacjach zawodowych;
- zapewnienie powstania systemów certyfikacji kwalifikacji oderwanych od instytucji edukacyjnych, powszechnie dostępnych, podlegających wymagającej akredytacji i poddanych wpływowi, jeśli nie kontroli, pracodawców.

6.2. Krajowe Ramy Kwalifikacji – uwagi dotyczące niektórych kompetencji⁵⁷

W pierwszych latach XXI wieku w Unii Europejskiej opracowano dokument określający kluczowe kompetencje traktowane jako główny zestaw efektów uczenia się. W dokumencie tym (Bruksela

⁵⁷ Autorem tego rozdziału jest Andrzej Janowski.

2005) wymieniono osiem kluczowych kompetencji. Są one opisane następująco:

1. Porozumiewanie się w języku macierzystym;
2. Porozumiewanie się w językach obcych;
3. Wysokie kompetencje matematyczne, wśród których wyodrębnia się umiejętności matematyczne *sensu stricto* oraz myślenie naukowe;
4. Kompetencja w zakresie umiejętności posługiwania się technikami informatycznymi;
5. Umiejętność samodzielnego uczenia się;
6. Kompetencje interpersonalne, społeczne, międzykulturowe, obywatelskie itd.;
7. Przedsiębiorczość;
8. Ekspresja twórcza.

Władze Unii Europejskiej uznały za wskazane uporządkowanie kompetencji i kwalifikacji uzyskiwanych w różnych systemach szkolnych i poza tymi systemami. Stworzono więc Europejskie Ramy Kwalifikacji. Przewidują one osiem poziomów, w obrębie których klasyfikuje się efekty uczenia osiąganego przez osoby uczące się.

Krajowe Ramy Kwalifikacji rozwijane w różnych krajach (patrz rozdziały 4 i 5 niniejszej publikacji) mogą stanowić ważną inspirację dla naszego kraju, jednak przykłady zagraniczne omówione w prezentowanym wyżej materiale mają jeden brak, z polskiego punktu widzenia podstawowy. Praktycznie nie porusza się tam sprawy nauki języków obcych. Jest to całkowicie niezgodne z trzema dokumentami UE. Są to:

- *detailed work programme...* przyjęty przez Radę UE 20 lutego 2002 roku, gdzie na podstawie celu 3.3 sformułowano postulat, by każdy człowiek uczył się dwóch języków obcych, i stwierdzono, że ta nauka winna być wzmocniana i monitorowana;
- dokument będący efektem szczytu UE w Barcelonie w 2002 roku, kiedy to Rada Europejska określiła potrzebę rozpoczęcia „*action/.../ to improve the mastery of basic skills, in particular by teaching at least two foreign languages from a very early age*” (European Council, 15 i 16 marca 2002);
- spis kluczowych kompetencji sporządzony w UE w 2005 roku (kompetencja nr 2 w sprawie znajomości języków obcych).

Warto też dodać, że w materiale „*In the finishing straight: from Copenhagen to Bordeaux*” (CEDEFOP 2008) stwierdza się: „Umiejętność posługiwania się językami obcymi ma kluczowe znaczenie dla mobilności uczniów i pracowników oraz dla konkurencyjności przedsiębiorstw europejskich. Celem Unii Europejskiej jest nauka przynajmniej dwóch języków obcych, ale teraz postulat ten jest realizowany tylko w odniesieniu do 28% uczniów średnich szkół technicznych. Prawie dwie trzecie uczniów uczy się jednego języka, a 6% żadnego. Aby wspierać mobilność w niektórych krajach, naukę języka obcego traktuje się jako obowiązkowy składnik przygotowywania nauczycieli i szkoleniowców”.

Dla krajów anglojęzycznych nie są to sprawy ważne. Z punktu widzenia spadkobierców Imperium

Brytyjskiego oczywistość znajomości angielskiego jest uzasadniona i wystarczająca. Angielski jest – i w dającej się przewidzieć przyszłości – będzie *lingua franca*. Tworząc nasze Krajowe Ramy Kwalifikacji, musimy jednak pamiętać, że nie jesteśmy anglojęzyczni i że nie mamy tego przywileju, jaki mają oni – gdy doskonałą posługiwanie się własnym językiem, jednocześnie ćwiczą używanie języka o zasięgu światowym. Dla nas są to rzeczy rozdzielone – my musimy położyć nacisk na biegłe posługiwanie się własnym językiem, ale też poza tym na upowszechnienie znajomości dwóch języków obcych, w tym angielskiego. To, że podstawowe przykłady tworzenia Krajowych Ram Kwalifikacji to wzory z krajów o dominującym języku angielskim, tworzy swoiste skrzywienie sytuacji – nie wspomina się tam o konieczności postulowania znajomości dwóch języków obcych (co – jak widać – często było i jest formułowane w licznych ważnych dokumentach międzynarodowych), co naprawdę potrzebne jest wszystkim nam, którzy nie jesteśmy *native speakers* w języku angielskim.

Każdy dokument referencyjny określający stosunek Krajowych Ram Kwalifikacji do Europejskich Ram Kwalifikacji wybija na czoło sprawy, które z punktu widzenia polityki edukacyjnej danego kraju traktuje się jako szczególnie ważne – przykładem niech będzie oświata na maltańskiej wyspie Gozo wyodrębniona w raporcie referencyjnym Malty (patrz rozdz. 5).

Uważam, że w polskim raporcie referencyjnym powinny znaleźć się odniesienia do spraw szczególnie istotnych dla naszego interesu narodowego. Sądzę, że my też powinniśmy w naszym podejściu do KRK sformułować coś, co – ujmując rzecz metaforycznie – można by nazwać „naszą wyspą Gozo”, czyli określić priorytety rozwojowe naszej polityki edukacyjnej na najbliższe 15-20 lat.

Tego rodzaju rolę mogły odgrywać trzy sprawy:

1. Uczenie się języków obcych;
2. Opanowanie umiejętności samodzielnego uczenia się, istotne dla uczenia się przez całe życie;
3. Opanowanie umiejętności współpracy z innymi.

Ad 1. Samodzielne (lecz wspierane) uczenie się języków obcych proponuję traktować jako szczególnie wartościową specyfikę naszego podejścia do kształcenia i uczenia się przez całe życie.

Uzasadnienie:

- użytkownicy języka angielskiego w oczywisty sposób traktują podane w przytoczonych wyżej dokumentach postulaty nauczania dwóch języków obcych tylko jako sposób do promowania angielskiego albo politycznie poprawny „*lip service*” (czyli coś takiego, o czym wypada się pozytywnie wypowiedzieć, ale z tego nic nie wynika), co w praktyce oznacza realnie małe zainteresowanie nauką języków obcych;
- użytkownicy innych szeroko rozpowszechnionych języków europejskich (niemiecki, francuski, hiszpański, może też włoski?) akceptują (choć nieraz z niechęcią – Francja) dominację języka angielskiego, ale zwykle wyrażają żal z powodu historycznie uwarunkowanego spadku znaczenia wspomnianych języków;
- tak więc użytkownicy języka angielskiego i innych rozpowszechnionych języków

europejskich są znacznie bardziej zainteresowani promowaniem własnych języków niż nauczaniem języków obcych, zwłaszcza języków mniej wpływowych nowych krajów UE lub pozostałych krajów Europy Wschodniej czy Środkowowschodniej;

- w porównaniu z dużymi graczami UE nie mamy żadnych możliwości promowania języka polskiego jako *lingua franca* Europy oraz niewielkie jako atrakcyjnego języka obcego;
- jesteśmy jednak na tyle dużym krajem Unii, że możemy potraktować w najbliższej przyszłości wzmoczoną naukę języków obcych jako specyficzną, dobrze rozwiniętą zaletę naszego systemu edukacji i lansować pewne rozwiązania organizacyjne jako wzorzec dla innych;
- mocno zaakcentowane i podkreślone przez nas zainteresowanie specjalizacją w zakresie nauki języków obcych może ułatwić nam odgrywanie roli pomostu między krajami Europy Zachodniej i Wschodniej.

Wspieranie samodzielnego uczenia się języków obcych proponuję traktować jako najważniejszy punkt naszej długofalowej polityki edukacyjnej. Sądzę jednak, że powinno ono być postrzegane w szerszym kontekście nadrabiania braków cywilizacyjnych i oświatowych, jakie nagromadziły się na skutek niefortunnych zbiegów okoliczności w XIX i XX wieku.

Ad 2. Opanowanie umiejętności samodzielnego uczenia się jako przygotowanie do realizacji postulatu uczenia się przez całe życie

Umiejętność samodzielnego uczenia się należy traktować jako metaumiejętność, czyli sprawność nadrzędną, decydującą o nabywaniu innych umiejętności.

- Do samodzielnego uczenia się trzeba się przygotować, a najlepsze przygotowanie to wielokrotne przećwiczenie sytuacji, w której uczeń planuje naukę własną i potem sam się uczy (początkowo pod opieką nauczyciela, potem coraz bardziej samodzielnie);
- Wyrabianie umiejętności samodzielnego uczenia się to:
 - nauka planowania działań;
 - wyrobienie umiejętności poszukiwania danych z różnorodnych tradycyjnych źródeł informacji (biblioteki, katalogi, poradnie, informatory, encyklopedie, podręczniki);
 - wyrobienie umiejętności poszukiwania informacji przez internet;
 - wyrobienie umiejętności zbierania informacji przez obserwację świata;
 - wyrobienie umiejętności zbierania informacji przez wywiady z ludźmi;
 - wyrobienie umiejętności weryfikowania jakości źródła informacji;
 - wyrobienie umiejętności porównywania danych zaczerpniętych z różnych źródeł;
 - nauczenie się krytycznego analizowania danych;

- nauczenie się syntetyzowania danych płynących z różnych źródeł;
 - rozważenie możliwości zastosowań zdobytej wiedzy w nowych sytuacjach.
- Wobec konieczności wyrabiania tej metaumiejętności zmienia się rola nauczyciela – trzeba mniej dostarczania wiedzy, a więcej asystowania uczniowi w procesie tworzenia i realizacji programu samodzielnego uczenia się;
 - Wyrobienie predyspozycji do samodzielnego uczenia się powinno dotyczyć czasu aktualnego (od klasy VI szkoły podstawowej do matury) i czasu przyszłego jako przygotowanie do „lifelong” oraz „lifewide education”;
 - Wyrobienie umiejętności samodzielnego uczenia się („uczenia się przez całe życie” LLL) może być niedługo traktowane jako ważniejsze kryterium skuteczności pracy szkoły niż przyswojenie przez ucznia konkretnych wiadomości;
 - Umiejętność samodzielnego uczenia się to jedyne sensowne przygotowanie do dawania sobie rady w sytuacjach, jakich nie da się wcześniej przewidzieć.

Ad 3. Opanowanie umiejętności współpracy z innymi

Umiejętność współpracy to umiejętność porozumiewania się z innymi i umiejętność współdziałania na rzecz osiągnięcia ważnych wspólnych celów. Umiejętność współpracy przesądza o istnieniu (lub braku) wzajemnego zaufania w społeczeństwie, jest więc istotnym składnikiem „kapitału społecznego”. Badania wykazują, że pod względem istnienia „kapitału społecznego” nasz kraj zajmuje ostatnie lub prawie ostatnie miejsce w Europie.

W ramach umiejętności współpracy można wyodrębnić zdolność porozumiewania się i zdolność współdziałania.

Zdolność porozumiewania się to:

- umiejętność słuchania, wyrażania myśli, dyskusowania, argumentowania, wspólnego podejmowania decyzji, dochodzenia do kompromisu;
- wiedza o tym, jak się przeciwstawić i nie ulegać naciskom;
- zdolność do empatii, czyli zdolność wczucia się w sytuację drugiego człowieka.

Zdolność współdziałania to:

- umiejętność planowania i koordynowania pracy zespołowej;
- umiejętność kierowania innymi;
- umiejętność podporządkowania się osobie kierującej;
- zdawanie sobie sprawy z konieczności istnienia w kooperującym zespole licznych cząstkowych ról o charakterze zadaniowym, ponieważ dla realizacji wspólnego celu trzeba zwykle wielu odrębnych, lecz uzupełniających się działań;
- zdawanie sobie sprawy z konieczności istnienia w kooperującym zespole licznych ról o charakterze społeczno-emocjonalnym (rozładowywanie napięcia, udzielanie wsparcia psychicznego itp.).

Niezbędne jest przećwiczenie przez każdego ucznia pewnej liczby sytuacji współdziałania dla zorientowania się, jak inni odgrywają różne role, i dla samopoznania, jakie role szczególnie danej osobie odpowiadają.

- Jak łatwo zauważyć, wszystkie wspomniane wyżej umiejętności mają znaczenie w życiu zawodowym, rodzinnym i koleżeńskim, ale najistotniejsze jest to, że stanowią one praktyczny fundament funkcjonowania w społeczeństwie demokratycznym, są więc niezwykle ważnym elementem wychowania obywatelskiego.
- Wychowanie obywatela, zdającego sobie sprawę ze swych uprawnień, możliwości, ale też i obowiązków wobec społeczeństwa, jest szczególnie ważną powinnością starszego pokolenia. Szkoły dotąd mało robiły w tym zakresie.
- W tradycji polskiej szkoły przedwojennej istnieją piękne karty wychowania obywatelskiego ułatwiającego młodym ludziom pojmowanie ojczyzny i państwa jako „dobra wspólnego”. Trzeba do tych tradycji nawiązać.
- Być może jednak nauka porozumiewania się i współdziałania nie powinna być celem normalnych zajęć lekcyjnych w szkole, ale zadaniem rozbudowanych zajęć pozalekcyjnych czy celem społecznych organizacji pozarządowych, takich jak np. harcerstwo.

7. PUNKT STARTOWY PRAC NAD POLSKIMI RAMAMI KWALIFIKACJI⁵⁸

7.1. Dokonania w zakresie szkolnictwa ogólnego – nowe podstawy programowe kształcenia ogólnego

Zapoczątkowana w 1990 roku gruntowna przebudowa systemu oświaty w Polsce doprowadziła do zasadniczych przeobrażeń, wśród których do najważniejszych należy odejście od zarządzania przez ministra edukacji jednego, powszechnie obowiązującego programu nauczania na rzecz podstaw programowych, umożliwiających realizowanie różnych programów nauczania w szkołach. System pośredniego sterowania programową działalnością szkół został wdrożony w drugiej połowie lat 90. W końcu 2008 roku jedną z istotnych zmian poprzedzających prace nad PRK było wprowadzenie w życie nowych podstaw programowych kształcenia ogólnego⁵⁹. Nowe podstawy programowe zaczęły obowiązywać – w przedszkolach, w klasach pierwszych szkół podstawowych, w klasach pierwszych gimnazjów oraz

⁵⁸ Autorami tego rozdziału są Ewa Chmielecka, Stefan M. Kwiatkowski i Stanisław Sławiński.

⁵⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. Nr 4, poz. 17).

w szkołach policealnych – od roku szkolnego 2009/2010. W następnych latach będą wprowadzane do kolejnych klas. Po upływie pięciu lat, to jest od 1 września 2014 roku, obejmą wszystkie klasy. Ważną zmianą, jaką niesie ze sobą nowy dokument, jest położenie głównego akcentu na efekty kształcenia – opis poszczególnych przedmiotów po raz pierwszy został wyrażony językiem efektów. W celach nowej podstawy programowej określono, że efekty kształcenia będą opisane w kategoriach wiadomości i umiejętności oraz postaw. Zakłada się, że uczniowie przyswoją sobie określony zasób wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyk, że osiągną umiejętność wykorzystywania zdobytych wiadomości do wykonywania zadań i rozwiązywania problemów oraz że ukształtują w sobie postawy warunkujące sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie. Takie myślenie o kształceniu i uczeniu się jest zbliżone z koncepcją Ram Kwalifikacji, w których efekty uczenia się wyrażono w podobnych kategoriach: wiedzy, umiejętności oraz samodzielności i odpowiedzialności. Dlatego wprowadzenie nowej podstawy programowej stanowi ważny krok ułatwiający wdrożenie w Polsce Ram Kwalifikacji, których zasadą jest ujmowanie całości zagadnienia kwalifikacji od strony efektów uczenia się.

7.2. Dokonania w sferze zawodowej – poziomy kwalifikacji zawodowych w Polsce

Poziomy kwalifikacji zawodowych stanowiły punkt wyjścia w badaniach nad standardami kwalifikacji zawodowych. Jednym z pierwszych był projekt „Budowa standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce” realizowany w latach 1998-2000. Podstawowym celem tego projektu było opracowanie i empiryczne zweryfikowanie metodologii tworzenia standardów kwalifikacji zawodowych. Efektem prac były procedury badawcze umożliwiające konstruowanie standardów oraz przykłady standardów. Zdobyte doświadczenia umożliwiły opracowywanie standardów w kolejnych zawodach. W rezultacie powstało około 250 standardów kwalifikacji zawodowych, w tym 200 w ramach ostatnio realizowanego projektu „Opracowanie i upowszechnianie Krajowych Standardów Kwalifikacji Zawodowych” (projekt Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej; 2006-2007).

Model polskich standardów kwalifikacji zawodowych, który kształtowany jest od roku 1998⁶⁰, oparty jest na koncepcji pięciu poziomów kwalifikacji zawodowych. Koncepcja ta nie jest nowa, gdyż tzw. rynkowe modele edukacji zawodowej w krajach zachodnich (stosujące podejście oparte na wynikach kształcenia), rozwinęły tę ideę jeszcze w latach 80. ubiegłego wieku. Najbardziej znana jest koncepcja pięciu poziomów kwalifikacji zawodowych w brytyjskim systemie kwalifikacji NVQ (*National Vocational Qualifications*). W Polsce także przyjęto pięć poziomów, wzorując się, tak jak w wielu krajach, na systemie brytyjskim.

⁶⁰ S.M. Kwiatkowski, Z. Sepkowska (red.) *Budowa standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce* (w wersji angielskiej *Developing Professional Qualification Standards in Poland*), IBE-ITeE, Warszawa – Radom 2000.

Definicje polskie określają, że⁶¹:

„Na poziomie pierwszym umieszcza się umiejętności, towarzyszące pracom prostym, rutynowym, wykonywanym pod kierunkiem i kontrolą przełożonego. Najczęściej jest to praca wykonywana indywidualnie. Do wykonywania pracy na poziomie pierwszym wystarcza przyuczenie. Osoba wykonująca pracę ponosi za nią indywidualną odpowiedzialność za działania zawinione.

Poziom drugi wymaga samodzielności i samokontroli przy wykonywaniu typowych zadań zawodowych. Pracownik potrafi pracować w zespole pod nadzorem kierownika zespołu. Pono- si indywidualną odpowiedzialność za działania zawinione.

Na poziomie trzecim kwalifikacji zawodowych pracuje pracownik, który wykonuje złożone zadania zawodowe. Złożoność zadań generuje konieczność posiadania umiejętności rozwiązywania nietypowych problemów towarzyszących pracy. Pracownik potrafi kierować małym, kilku- lub kilkunastoosobowym zespołem pracowników. Pono- si odpowiedzialność zarówno za skutki własnych działań, jak i za działania kierowanego przez siebie zespołu.

Poziom czwarty wymaga od pracownika umiejętności wykonywania wielu różnorodnych, często skomplikowanych i problemowych zadań zawodowych. Zadania te mają charakter techniczny, organizacyjny i specjalistyczny oraz wymagają samodzielności powiązanej z poczuciem ponoszenia wysokiej osobistej odpowiedzialności. Pracownik musi potrafić kierować zespołami średniej i dużej liczebności, od kilkunastu do kilkudziesięciu osób, podzielonymi na podzespoły.

Poziom piąty reprezentują pracownicy, którzy kierują organizacjami i podejmują decyzje o zna- czeniu strategicznym. Potrafią diagnozować, analizować i prognozować złożoną sytuację gospo- darczą i ekonomiczną oraz wdrażać swoje pomysły do praktyki organizacyjnej i gospodarczej. Są w pełni samodzielni, działają w sytuacjach przeważnie problemowych, ponoszą odpowiedzial- ność i ryzyko wynikające z podejmowanych decyzji i działań. Pracownicy ponoszą także odpo- wiedzialność za bezpieczeństwo i rozwój zawodowy podległych im osób i całej organizacji”.

7.3. Dokonania w zakresie szkolnictwa wyższego - Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego

Prace nad modelem Ram Kwalifikacji dla edukacji wyższej rozpoczęły się w Polsce w 2006 roku. Doku- ment „Założenia Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego” został złożony na ręce Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w lutym 2008 roku (I wersja) i ponownie w lutym 2009 roku.

Dokument powstał jako efekt prac Grupy Roboczej powołanej przez Ministra w grudniu 2006 roku. Celem tych prac było przeniesienie na teren polskiego szkolnictwa wyższego idei Ram Kwalifikacji przyjętych w Procesie Bolońskim i stworzenie założeń dla ich wdrożenia. Pierwszą wersją „Założeń...”

⁶¹ S.M. Kwiatkowski, I. Woźniak, *Elementy projektowania standardów kwalifikacji zawodowych. Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Rozwój i współpraca*, red. H. Bednarczyk, I. Woźniak, S.M. Kwiatkowski, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2007.

została poważnie zmodyfikowana po ukazaniu się Zalecenia Parlamentu i Rady Europy z dnia 23 kwietnia 2008 roku w sprawie Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. Krajowe Ramy Kwalifikacji są w „Założeniach...” zdefiniowane jako opis krajowego systemu edukacji wyższej, który jest zrozumiały w kontekście międzynarodowym. Korzystając z niego, można opisać wszystkie kwalifikacje zdobywane w ramach szkolnictwa wyższego i pokazać wzajemne relacje pomiędzy tymi kwalifikacjami, posługując się kategoriami efektów uczenia się i innymi narzędziami Procesu Bolońskiego. W „Założeniach...” uznano, że Ramy Kwalifikacji wprowadzane są w celu poprawy przejrzystości, dostępności, rozwoju i jakości kwalifikacji w odniesieniu do rynku pracy (krajowego i europejskiego), a także społeczeństwa obywatelskiego oraz budowy wzajemnego zaufania pomiędzy systemami i instytucjami edukacyjnymi krajów, które je przyjęły. Stwierdzono też, że w procesie tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego nie ma (w latach 2008-2010) ważniejszego zagadnienia niż wdrożenie Ram Kwalifikacji. Podstawowe oczekiwania związane z opracowaniem i wprowadzeniem Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego przedstawiają się następująco:

- zdefiniowanie stopni kształcenia poprzez wskazanie na progresję generycznych efektów uczenia się; stopniowe agregowanie listy kierunków studiów w kierunku dziedzin kształcenia, a co za tym idzie znaczący wzrost swobody uczelni w projektowaniu programów studiów i towarzyszący mu wzrost odpowiedzialności za jakość tych programów;
- zdefiniowanie profili kształcenia za pomocą efektów uczenia się;
- ustalenie zakresu decyzji dotyczących tworzenia programów studiów na szczeblu centralnym (krajowym), międzyuczelnianym i uczelnianym;
- włączenie do listy osiągnięć w sferze kształcenia dokonań spoza obszaru kształcenia formalnego, stworzenie na uczelniach możliwości ich walidacji;
- budowanie programów studiów na bazie efektów uczenia się w działach „wiedza – umiejętności – postawy”, realizowanie idei „uczenia zorientowanego na studenta” oraz dostosowywanie kompetencji absolwentów do potrzeb rynku pracy i przez to zwiększanie ich zdolności do uzyskiwania zatrudnienia.

Te oczekiwania wskazują, iż opracowanie i wdrożenie Krajowych Ram Kwalifikacji w Polsce powinno być nie tylko nowym językiem opisu zastanej rzeczywistości, ale skutecznym narzędziem zmiany systemu edukacji wyższej. Do ich wprowadzenia potrzebna jest z jednej strony wola polityczna decydentów, zwłaszcza resortu nauki i szkolnictwa wyższego, a z drugiej strony – zrozumienie i poparcie tych przemian przez środowisko akademickie.

Podstawowym elementem Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego jest przejrzysty zapis wszystkich kwalifikacji możliwych do uzyskania na poziomie edukacji wyższej w danym kraju oraz przyporządkowanie ich do poziomów kształcenia w tym kraju. Zadanie sporządzenia pełnej listy (bilansu) takich kwalifikacji przekraczało możliwości badawcze Grupy Roboczej, która ograniczyła swe prace do podstawowych dyplomów i świadectw wydawanych w systemie edukacji formalnej.

Deskryptory efektów uczenia się przyjęte w „Założeniach...” dla KRK oparte są na deskryptorach dublińskich zagregowanych do trzech wymiarów: wiedzy, umiejętności i postaw. Za podstawę charakterystyki deskryptorów kształcenia dla poszczególnych stopni przyjęto: postęp w opanowywaniu dziedziny wiedzy, głębokość rozumienia jej problemów, wyrafinowanie umiejętności praktycznych, kreatywność i samodzielność działania, a także rozpoznawanie i ocenę ważnych kwestii etycznych, społecznych i zawodowych. Deskryptory efektów uczenia się mają ogólny (generyczny) charakter i podane są hasłowo, ukazując ideowy sens Ram Kwalifikacji. „Założenia...” zawierają syntetyczny opis deskryptorów oraz ich rozwinięcie dla dwóch dziedzin kształcenia: chemii oraz edukacji muzycznej. Ramy Kwalifikacji dla EOSW nakazują bezpośrednie powiązanie stopnia kształcenia z systemem akumulacji i przenoszenia osiągnięć mierzonych liczbą punktów zaliczeniowych ECTS.

Dokumenty dotyczące Ram Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego stwarzają możliwość wyodrębnienia w Krajowych Ramach Kwalifikacji profili określających charakter kwalifikacji. Uzupełnieniem tej problematyki są rozważania dotyczące KRK w kontekście rynku pracy absolwentów szkół wyższych. Uznaje się w nich, że sprawdzianem kompetencji uzyskanych w procesie kształcenia jest zdolność absolwentów do podejmowania i utrzymania pracy zawodowej (tzw. zatrudnialność), a Krajowe Ramy Kwalifikacji w odniesieniu do absolwentów szkół wyższych wtedy spełnią swoje zadanie, jeśli kwalifikacje uzyskane w trakcie studiów okażą się kwalifikacjami oczekiwanymi i aprobowanymi przez pracodawców. W chwili obecnej zasadniczo brakuje jednoznacznego powiązania między kierunkami i specjalnościami kształcenia a zawodami funkcjonującymi na rynku pracy.

Zarówno Krajowe Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, jak i powiązane z nimi Krajowe Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego powinny stanowić narzędzia umożliwiające walidację osiągnięć studentów zdobywanych poza obszarem szkolnictwa wyższego, tj. efektów uczenia się nabytych w wyniku nauczania oferowanego przez inne placówki edukacyjne, jak i w drodze doświadczenia zawodowego.

Prawidłowe wdrożenie Krajowych Ram Kwalifikacji wymaga jednoczesnego uruchomienia wewnętrznych i zewnętrznych systemów zapewniania jakości kształcenia, które potwierdzałyby wiarygodność postępowania instytucji walidujących efekty uczenia się i przyznających kwalifikacje. Polski system zewnętrznego zapewniania jakości nastawiony jest obecnie tylko na akredytację kierunków studiów I i II stopnia. Nie są akredytowane studia III stopnia – doktoranckie, formalnej ocenie nie podlegają też studia podyplomowe i szkolenia oferowane przez uczelnie. Ponieważ pociągają one za sobą wydawanie zaświadczeń, certyfikatów lub innych dokumentów poświadczających uzyskanie kwalifikacji, dlatego także powinny być objęte jakąś formą oceny i zapewniania jakości. Również w obszarze oceny kierunków studiów dotychczasowe standardy i procedury akredytacji będą musiały zostać znacznie zmodyfikowane, aby dostosować je do wymogów Ram Kwalifikacji. Dotyczy to także wewnętrznych systemów zapewniania jakości na uczelniach. Podstawowe wytyczne dla tych zmian zawierają Standardy i Wskazówki ENQA.

8. REZULTATY PRAC

8.1. Projekt tablic kategorii kluczowych dla deskryptorów zawodowych i ogólnych oraz dla szkolnictwa wyższego⁶²

Kierunek przebudowy systemu kwalifikacji

Dla uniknięcia nieporozumień należy w tym miejscu przypomnieć definicję: w pracy nad modelem Polskich Ram Kwalifikacji przez kwalifikację rozumie się formalne potwierdzenie, że dana osoba osiągnęła efekty uczenia się zgodne z określonym dla tej kwalifikacji standardem. W ten sposób opisane kwalifikacje uzyskuje się zatem zarówno w kształceniu ogólnym i wyższym, jak i w kształceniu i szkoleniu zawodowym. Tymczasem w języku polskim słowo „kwalifikacje” odnoszone jest najczęściej do posiadanego przygotowania w zakresie wiedzy i umiejętności zawodowych, używane jest więc w nieco innym znaczeniu niż w dokumentach dotyczących Europejskich Ram Kwalifikacji. Stwarza to – i długo jeszcze będzie stwarzać – w naszym kraju dodatkowe trudności w dyskusji na temat Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji.

Obecny system zdobywania kwalifikacji w Polsce opiera się w dużej mierze na standardach i kryteriach dotyczących procesu edukacji formalnej określonych za pomocą treści kształcenia i lat formalnego nauczania. Oznacza to, że kwalifikacje określonego rodzaju przyznaje się przede wszystkim na podstawie takich kryteriów, jak treści programowe w danym cyklu kształcenia i czas trwania kształcenia (liczba godzin, semestrów, lat nauki). Dość powszechnie obowiązuje zasada, że instytucje organizujące kształcenie (szkoły, wyższe uczelnie) mają równocześnie uprawnienia do wydawania odpowiednich rodzajów świadectw i dyplomów potwierdzających kwalifikacje, ale te dokumenty mogą otrzymywać wyłącznie osoby, które uczestniczyły w kształceniu zorganizowanym przez daną instytucję. Przeprowadzane egzaminy sprawdzające osiągnięcia uczniów/studentów najczęściej nie są pomiarem efektów uczenia się odniesionych do ustalonego standardu. Jednakże z punktu widzenia właściwie rozumianych celów, dla których osoby podejmują wysiłek uczenia się, celów, jakie stawiają sobie nauczyciele oraz różne osoby, organizacje, instytucje i społeczeństwo jako całość, kiedy angażują się w sprawy edukacji – najważniejsze są niewątpliwie efekty uczenia się. Bo w ostatecznym rozrachunku ważne jest to, co człowiek wie i co potrafi, oraz do czego czuje się zobowiązany, zarówno w sprawach zawodowych i w życiu publicznym, jak i w sferze życia osobistego i rodzinnego (czyli wiedza, umiejętności i postawy), a nie to, czego go uczono i ile lat trwało kształcenie. Dlatego przygotowywana w Polsce, w związku z wdrażaniem w UE Europejskich Ram Kwalifikacji, przebudowa polskiego systemu kwalifikacji powinna doprowadzić do oparcia tego systemu głównie na efektach uczenia się. Wiązać się to musi także z odpowiednią reorientacją całego systemu narodowej edukacji.

⁶² Rozdział przygotowany przez S. Sławińskiego z wykorzystaniem rezultatów prac całego Zespołu Ekspertów ds. KRK.

W oświacie sytuacja już uległa zmianie w związku z wprowadzeniem zewnętrznych egzaminów na zakończenie szkoły ponadgimnazjalnej⁶³. Organizujące je instytucje⁶⁴ korzystają z ustalonych dla całego kraju standardów wymagań egzaminacyjnych, które wskazują na oczekiwane efekty uczenia się. Warto przy okazji wspomnieć że obowiązujące od 2009 roku nowe podstawy programowe kształcenia ogólnego w całości zostały zredagowane w języku efektów uczenia się, wbrew dotychczasowej tradycji opisywania programów kształcenia szkolnego. Nowe podstawy programowe zastąpią dotychczas oddzielnie określane przez MEN standardy wymagań egzaminacyjnych.

W szczególności sposób bezpośrednio definiowane efekty uczenia się (a nie proces kształcenia) powinny być podstawowym kryterium przy nadawaniu kwalifikacji oraz uprawnień zawodowych. Do tego potrzebne jest jasne i konkretne określenie wymaganych dla danej kwalifikacji efektów uczenia się. Opis kwalifikacji poprzez sformułowanie standardów w zakresie wymaganych efektów uczenia się umożliwi rozwijanie różnorodnych sposobów organizowania kształcenia i uczenia się, a tym samym stworzy lepsze niż obecnie warunki konkurencji w zakresie metod, form organizacyjnych i programów edukacyjnych. Warto podkreślić, że oparcie systemu kwalifikacji na efektach uczenia się pozwoli formalnie uznawać (po odpowiednim sprawdzeniu wiedzy, umiejętności i innych kompetencji) kwalifikacje osób uczących się poza systemem edukacji formalnej (*nonformal* i *informal education*). Dzięki przestawieniu całego systemu na efekty uczenia się, jako podstawowego kryterium nadawania kwalifikacji, możliwe będzie rozbudowanie na razie tylko załączkowo istniejącego w Polsce systemu walidacji (potwierdzania) efektów uczenia się pozaformalnego i nieformalnego, co umożliwi nabywanie kwalifikacji poza sformalizowanym systemem kształcenia szkolnego i akademickiego. Wskazany powyżej kierunek przekształceń polskiego systemu kwalifikacji wpisuje się w założenia, na których opiera się uzgodniona w ramach UE wspólna polityka państw europejskich. Polskie Ramy Kwalifikacji, których model przedstawiono poniżej jako wstępną propozycję, będą istotnym impulsem prorozwojowym a zarazem narzędziem tych przekształceń.

Deskryptor jako narzędzie opisu systemu kwalifikacji

W języku polskim termin „deskryptory generyczne” pojawił się bardzo niedawno i z tego powodu jego właściwe znaczenie jest znane niewielu osobom, nawet w kręgu tych, które uczestniczą w europejskich programach współpracy w dziedzinie edukacji⁶⁵. Sens tego terminu najlepiej chyba oddają definicje przyjęte w ramach realizowanego w 2009 roku projektu dotyczącego Ram Kwalifikacji. „Deskryptory poziomu” są to ogólne stwierdzenia określające efekty uczenia się odpowiadające danemu poziomowi kwalifikacji. Deskryptor „generyczny” to inaczej mówiąc

⁶³ Matura oraz egzaminy potwierdzające kwalifikacje zawodowe.

⁶⁴ Centralna Komisja Egzaminacyjna i Okręgowe Komisje Egzaminacyjne.

⁶⁵ Na przykład w wydanej w 2004 r. w Warszawie obszernej publikacji *Angielsko-polski i polsko-angielski glosariusz terminów i pojęć używanych w europejskich programach współpracy w dziedzinie edukacji* w ogóle nie ma takiego hasła, ani w angielsko-polskiej, ani w polsko-angielskiej części słownika.

stwierdzenie odnoszące się równocześnie do wielu dziedzin, a zarazem wymagające zinterpretowania (skonkretyzowania) w ramach każdej z tych dziedzin. Istotą „generyczności” deskryptorów (ogólnych stwierdzeń określających efekty uczenia się) jest więc ich właściwość polegająca na tym, że wskazują one na coś ważnego, co stanowi ogólniejszy „wspólny mianownik” dla wielu konkretnych (różniących się między sobą) efektów uczenia się. Na przykład jeżeli deskryptorem generycznym któregoś poziomu kwalifikacji będzie sformułowanie takie, jak „podstawowe wiadomości z danej dziedziny”, to w dokumentacji szczegółowej odnoszącej się do każdej z tych dziedzin trzeba mieć wyraźnie ustaloną odpowiedź na pytanie, które wiadomości z tej dziedziny uważać się będzie za podstawowe. Deskryptory generyczne nie noszą więc żadnych konkretnych informacji szczegółowych na temat efektów uczenia się wymaganych do nadania określonej kwalifikacji na danym poziomie. Dlatego przy lekturze Europejskich albo Krajowych Ram Kwalifikacji można odnieść wrażenie, że zapisy tam umieszczone są puste. I rzeczywiście same w sobie są puste, ponieważ trzeba je wypełnić odpowiednią dla każdej konkretnej dziedziny treścią.

Stosowane w Ramach Kwalifikacji generyczne deskryptory efektów uczenia się nie mają służyć do objaśniania konkretnych wymagań dotyczących poszczególnej kwalifikacji (na określonym poziomie). Ich rolą jest umożliwienie dokonania takich porównań pomiędzy poszczególnymi (konkretnymi) kwalifikacjami, które pozwolą adekwatnie je pogrupować w kategorii, zwłaszcza w ważne dla praktyki życia społecznego kategorie wyodrębnione według poziomów. Generyczne deskryptory efektów uczenia się bardzo niewiele mówią więc o konkretnych efektach uczenia się i konkretnych kwalifikacjach, pozwalają natomiast na uporządkowany według poziomów opis zbioru kwalifikacji jako całości.

Przesłanki proponowanego modelu Polskich Ram Kwalifikacji

W przygotowanej w końcu 2009 roku wstępnej propozycji modelu Polskich Ram Kwalifikacji wykorzystano wcześniejsze polskie dokonania (patrz rozdział 7):

- opracowanie i wprowadzenie nowych podstaw programowych kształcenia ogólnego (2008)⁶⁶;
- opracowanie krajowych standardów kwalifikacji zawodowych (2006-2007)⁶⁷;
- przygotowanie założeń Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego (2006-2008)⁶⁸.

⁶⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. (Dz. U. z 2009 r. Nr 4 poz. 17).

⁶⁷ Por. *Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Rozwój i współpraca*, red. H. Bednarczyk, I. Woźniak, S. M. Kwiatkowski, MPiPS, Warszawa 2007.

⁶⁸ Propozycja opracowana przez Grupę Roboczą ds. Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego – złożona w MNiSzW.

Zaproponowany przez zespół ekspertów wstępny projekt Polskich Ram Kwalifikacji uwzględnia następujące przesłanki:

- ogólne założenia i zasady budowania Ram Kwalifikacji ustalone w oficjalnych dokumentach Unii Europejskiej;
- ustalenia, wnioski i rekomendacje przedstawiane przez złożoną z ekspertów międzynarodową Grupę Doradczą, którą utworzono w Unii Europejskiej w celu bieżącego monitorowania i ukierunkowania prac nad wdrażaniem Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji w krajach członkowskich⁶⁹;
- wnioski wynikające z wystąpień i dyskusji ekspertów na konferencjach i spotkaniach międzynarodowych oraz z opublikowanych materiałów poświęconych tej problematyce, w tym w szczególności z prezentacji doświadczeń różnych krajów w zakresie budowania Krajowych Ram Kwalifikacji;
- cele wprowadzenia Polskich Ram Kwalifikacji wypracowane przez zespół ekspertów MEN.

W toku prac zespołu ekspertów cele wprowadzenia PRK zostały sformułowane następująco:

- ułatwienie i stymulowanie, a docelowo dokonanie w Polsce przejścia z obecnego systemu edukacji (opartego na nauczaniu i dekretowaniu treści programowych) do systemu opartego na efektach uczenia się;
- stworzenie systemu dogodnego dla realizacji strategii uczenia się przez całe życie, który umożliwi także uznawanie (walidację) efektów uczenia się pozaformalnego i nieformalnego oraz nadawanie na tej podstawie ważnych z formalnego punktu widzenia kwalifikacji (dyplomów, świadectw);
- uelastycznienie systemu edukacji – stworzenie praktycznych możliwości odpowiednio szybkiego reagowania na nowe potrzeby społeczeństwa, w tym rynku pracy;
- zapewnienie większej integracji wszystkich trzech sektorów edukacji w Polsce (ogólnej, wyższej, zawodowej);
- stworzenie warunków ułatwiających uznawanie nadawanych w Polsce kwalifikacji w innych krajach, w tym zwłaszcza w państwach członkowskich UE;
- zrealizowanie zobowiązań Polski, które wynikają z uzgodnionych w ramach UE uregulowań dotyczących tego obszaru.

W świetle tak zdefiniowanych celów proponowany dla Polski model Krajowych Ram Kwalifikacji należy traktować nie tylko jako uporządkowaną, opisaną za pomocą deskryptorów charakterystykę ustalonej liczby poziomów kwalifikacji, ale także szerzej, jako przyszłościową koncepcję polskiego systemu, już nie tylko edukacji, ale raczej uczenia się przez całe życie. System ten,

⁶⁹ W tym gremium Polskę reprezentuje prof. Ewa Chmielecka.

pozostając autonomiczny, równocześnie będzie spójny z szerszym systemem rozwiązań europejskich w tej dziedzinie.

Elementy składowe modelu Polskich Ram Kwalifikacji

W proponowanym modelu Polskich Ram Kwalifikacji przyjmuje się założenie, że docelowo w polskim systemie kwalifikacji będzie się wyróżniać kwalifikacje „pełne” (zawsze przyporządkowane do określonego poziomu) oraz zakresowo od nich węższe kwalifikacje „częstkowe”. Uzyskanie pełnej kwalifikacji będzie umożliwiało ubieganie się o kwalifikację na wyższym poziomie (pełną). Nabycie kwalifikacji „częstkowej” na danym poziomie nie będzie dawać podstawy do ubiegania się o pełną kwalifikację wyższego poziomu, będzie mogło natomiast oznaczać częściowe wypełnienie wymagań ustalonych dla określonej pełnej kwalifikacji, która może być przyporządkowana do tego samego, co nabyta kwalifikacja częstkowa, albo wyższego lub niższego poziomu.

Każda pełna kwalifikacja będzie miała określoną minimalną „objętość” (rozmiar, ilość, zakres efektów uczenia się, które się na nią składają), w tym minimalną „objętość” efektów uczenia się na poziomie co najmniej równym poziomowi tej kwalifikacji. „Objętość” kwalifikacji określana będzie za pomocą punktów ECTS, ECVET oraz SATO. Punktacje dotyczące szkolnictwa wyższego (ECTS) oraz kształcenia zawodowego (ECVET) są już znane, natomiast System Akumulacji i Transferu Osiągnięć (SATO) jest propozycją nową, stanowiącą efekt prac prowadzonych w ramach tego projektu. W myśl tej propozycji w punktacji SATO miarą „objętości” efektów uczenia się byłby przeciętny nakład pracy osoby uczącej się, niezbędny do osiągnięcia danych efektów w warunkach kształcenia się w systemie edukacji formalnej. Jeden punkt SATO powinien odpowiadać 25-30 godzinom uczenia się. Zakłada się więc, że jeden punkt SATO będzie równoważny jednemu punktowi ECTS oraz jednemu punktowi ECVET, a rok szkolny odpowiadałby sześćdziesięciu punktom SATO. Trzeba podkreślić, że idea wprowadzenia punktów SATO ma charakter bardzo wstępny i wymaga szerokiej dyskusji w gronach specjalistów z różnych dziedzin.

W proponowanym modelu Polskich Ram Kwalifikacji efektem uczenia się w ramach kształcenia ogólnego⁷⁰ odpowiadającym kwalifikacjom na poziomach 1-4 przypisuje się punkty SATO, natomiast efektem uczenia się odpowiadającym kwalifikacjom na poziomach 5-7 przypisuje się punkty ECTS. Efektem uczenia się, które mają charakter zawodowy, dodatkowo przypisuje się też punkty ECVET. W ramach tego modelu kwalifikację uzyskaną przez uczącego się będzie uważać się za kwalifikację o charakterze zawodowym, jeżeli stosunek liczby uzyskanych punktów ECVET do liczby punktów SATO lub ECTS będzie wyrażony ułamkiem większym niż ½. Oznaczać to będzie, że ponad połowa (50%) uzyskanych przez daną osobę efektów uczenia się miało charakter zawodowy. Jeżeli uczący się uzyska efekty uczenia się o „objętości” wymaganej dla danego poziomu, a w tym wszystkie efekty uczenia się przewidziane w standardzie wymagań dla danego zawodu, to otrzyma pełną kwalifikację danego poziomu z określeniem zawodu. Natomiast jeżeli uczący się uzyska efekty uczenia się wymaganej dla danego poziomu „objętości”, ale nie spełni standardu wymagań dla

⁷⁰ W szkole lub uczenia się poza formalnym systemem edukacji.

żadnego zawodu, wówczas otrzyma pełną kwalifikację danego poziomu bez określenia zawodu. Jak było wyżej powiedziane, Polskie Ramy Kwalifikacji mają być narzędziem, za pomocą którego będzie można odnosić nabywane w Polsce kwalifikacje do Europejskich Ram Kwalifikacji i za ich pośrednictwem do kwalifikacji uzyskiwanych w innych krajach UE. Z drugiej strony PRK będą umożliwiać także odnoszenie do siebie różnego rodzaju kwalifikacji na rynku krajowym, wiążąc w jeden zintegrowany i przejrzysty system całość kwalifikacji możliwych do zdobycia w Polsce. Ze względu na powyższe, do budowy zaproponowanego modelu użyte zostały następujące główne kategorie opisowe:

- poziom kwalifikacji – proponuje się, aby w Polskich Ramach Kwalifikacji było ich siedem. Każdy poziom charakteryzuje szczególnego rodzaju opis wykonany z użyciem deskryptorów poziomów;
- deskryptory definiujące poziomy Europejskich Ram Kwalifikacji⁷¹. Mają one stanowić kontekst – szczególnego rodzaju tło dla polskich deskryptorów poziomów (efektów uczenia się). Umieszczenie w Polskich Ramach Kwalifikacji deskryptorów ustalonych dla Europejskich Ram Kwalifikacji ma ułatwić użytkownikom lepsze rozumienie idei Ram Kwalifikacji, pozwoli równocześnie na ukazanie w zrozumiały sposób zaproponowanych odniesień polskich poziomów kwalifikacji do ośmiu poziomów wyróżnionych w Europejskich Ramach Kwalifikacji;
- deskryptory efektów uczenia się właściwe dla poszczególnych poziomów, odnoszące się do wszystkich rodzajów (sektorów) edukacji – ogólnej, zawodowej oraz edukacji na poziomie wyższym. Są to deskryptory mające charakter uniwersalny;
- deskryptory efektów uczenia się właściwe dla poszczególnych poziomów, odnoszące się do edukacji ogólnej. Deskryptory te mogą być stosowane do innego sektora, ale nie są uniwersalne;
- deskryptory efektów uczenia się, właściwe dla poszczególnych poziomów, odnoszące się do edukacji zawodowej (kształcenia i szkoleń). Deskryptory te mogą być stosowane do innego sektora, ale nie są uniwersalne;
- deskryptory efektów uczenia się właściwe dla poszczególnych poziomów, odnoszące się do edukacji na poziomie wyższym. Deskryptory te mogą być stosowane do innego sektora, ale nie są uniwersalne. Aktualnie szkolnictwo wyższe w naszym kraju dysponuje propozycją deskryptorów poziomów efektów uczenia się dla trzech podstawowych stopni edukacji wyższej⁷², które zostały wypracowane w latach 2007-2008 przez grupę roboczą powołaną przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w celu przygotowania realizacji idei Ram Kwalifikacji przyjętych

⁷¹ Przedstawione w Załączniku II do Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie.

⁷² Licencjat/inżynier, magister, absolwent studiów doktoranckich.

w Procesie Bolońskim. Zgodnie z założeniami Europejskie Ramy Kwalifikacji powinny być spójne z wcześniej przygotowanymi Ramami Bolońskimi;

- deskryptory efektów uczenia się w odniesieniu do kwalifikacji uzyskanych w ramach edukacji ogólnej odpowiadających kwalifikacjom na poziomach 1-4. Obecne są one w podstawach programowych kształcenia ogólnego, które zaczęły już obowiązywać w pierwszych klasach szkoły podstawowej i gimnazjum na mocy wyżej wspomnianego rozporządzenia ministra właściwego do spraw oświaty z 23 grudnia 2008 roku. W oparciu o te dokumenty od 2012 roku odbywać się będą organizowane przez Centralną i Okręgowe Komisje Egzaminacyjne egzaminy – sprawdzian pod koniec szkoły podstawowej oraz egzamin gimnazjalny. Od 2015 roku w oparciu o te podstawy będzie także organizowana nowa matura;
- deskryptory efektów uczenia się w odniesieniu do kwalifikacji zawodowych (pełnych i cząstkowych) odpowiadających kwalifikacjom na poziomach 1-7. Będą to standardy minimalnych efektów uczenia się wymaganych dla poszczególnych zawodów. Standardy te ustalane będą z uwzględnieniem poziomu, do którego przypisana będzie dana kwalifikacja. Opisy te będą powstawać przy czynnym udziale miarodajnych przedstawicieli poszczególnych branż i środowisk zawodowych. Status formalno-prawny tych standardów powinien zostać jasno określony w odpowiednich przepisach prawnych;
- opisy ogólnych efektów uczenia się w odniesieniu do kwalifikacji uzyskiwanych w ramach edukacji wyższej odpowiadających kwalifikacjom na poziomach 5-7. W opisach tych powstanie możliwość bardziej wyrazistego różnicowania charakteru nabytych w toku studiów kwalifikacji ze względu na ich ukierunkowanie bardziej lub mniej zawodowe, naukowo-badawcze, dydaktyczne itp. W ten sposób będzie można (odpowiednio do potrzeb) wyodrębnić nawet po kilka wariantów standardów efektów uczenia się na poziomach 5-7.

Podstawowe zakresy efektów uczenia się i główne kategorie ważne dla ich charakterystyki

Po analizie rozwiązań zastosowanych w innych krajach i po dyskusjach pracujący nad modelem Polskich Ram Kwalifikacji zespół zaproponował, żeby analogicznie jak w Europejskich Ramach Kwalifikacji poziomy Krajowych Ram Kwalifikacji opisywać za pomocą trzech grup deskryptorów. Dotyczyć one mają wiedzy, umiejętności oraz postaw⁷³. Określenie wymaganych dla danej kwalifikacji efektów uczenia się polegać ma zatem na scharakteryzowaniu nabytej w procesie uczenia się wiedzy z odpowiednich dziedzin oraz powiązanych z nią różnego rodzaju umiejętności i „innych kompetencji”. Te ostatnie określane są w proponowanym modelu Polskich Ram Kwalifikacji jako postawy, przez

⁷³ W Europejskich Ramach Kwalifikacji trzecia grupa deskryptorów określona została jako „kompetencje”, a w innym miejscu jako „inne kompetencje” (*other competences*).

co rozumie się stałą gotowość do podejmowania obowiązków i odpowiedzialności, wiążących się z posiadaniem danej kwalifikacji. W propozycji tej wyraźnie akcentuje się więc ważne konteksty etyczne i społeczne. Zgodnie z przyjętą w Ramach Kwalifikacji zasadą, na każdym z kolejnych poziomów kwalifikacji efekty uczenia się różnią się od efektów wymaganych na poprzednich (niższych) poziomach kwalifikacji. Różnice te są istotne i dotyczą ilości i charakteru zdobytej wiedzy, stopnia złożoności/skomplikowania wymaganych umiejętności oraz poziomu samodzielności i zdolności do podjęcia odpowiedzialności za swoją pracę/działanie/naukę, a także za pracę i działanie innych. W Europejskich Ramach Kwalifikacji deskryptory wskazujące na efekty uczenia się podzielono na trzy następujące grupy:

- wiedza, która w kontekście ERK może być teoretyczna lub faktograficzna i która oznacza efekt przyswajania informacji poprzez uczenie się. Jest zbiorem opisu faktów (danych), zasad, teorii i praktyk powiązanych z dziedziną pracy lub nauki;
- umiejętności, które w kontekście ERK mogą być umysłowe (myślenie logiczne, intuicyjne i kreatywne) oraz praktyczne (związane ze sprawnością manualną i korzystaniem z metod, materiałów, narzędzi i instrumentów). Umiejętności oznaczają zdolność do stosowania wiedzy i korzystania z *know-how* w celu wykonywania zadań i rozwiązywania problemów;
- kompetencje, które w kontekście ERK określa się w kategoriach odpowiedzialności i autonomii. Oznaczają one udowodnioną zdolność stosowania wiedzy, umiejętności oraz kompetencji osobowych, społecznych lub metodologicznych okazywaną w pracy lub w nauce oraz w karierze zawodowej i rozwoju osobistym.

We wstępnym projekcie Polskich Ram Kwalifikacji opis poziomów kwalifikacji zdobywanych w ramach edukacji ogólnej dokonany jest przy użyciu trzech głównych zakresów efektów uczenia się określonych terminami: wiedza, umiejętności i postawy. Należy jednak wyraźnie zastrzec, że wyodrębnione dla PRK główne zakresy efektów uczenia się (wiedza, umiejętności, postawy) nie mogą być traktowane jako rozłączne. Bowiem w deskryptorach odnoszących się do wskazanych wyżej zakresów opisanych jako „wiedza” zawsze będzie występował komponent „umiejętności”, a w zakresach opisanych jako „umiejętność” zawsze będą jakieś elementy „wiedzy”. Wiedza i umiejętności zawsze będą też stanowić ważny składnik „postaw”. Terminy „wiedza” i „umiejętności” użyte na określenie dwóch głównych zakresów efektów uczenia się zostały przejęte z materiału Komisji Europejskiej o ERK (w polskiej wersji językowej). Natomiast po dokładnej analizie różnych materiałów trzeci główny zakres efektów uczenia się określono jako „postawy”. Jest to zgodne z terminologią przyjętą przy opracowywaniu polskich deskryptorów poziomów kwalifikacji wobec szkolnictwa wyższego.

W odniesieniu do każdego z trzech głównych zakresów opisu poziomów kwalifikacji zdobywanych w ramach edukacji ogólnej wyróżniono odpowiednie dla nich kategorie kluczowe.

Wiedza	Zakres wiadomości	Głębina rozumienia	–
Umiejętności	Komunikacja	Rozwiązywanie problemów	Zastosowanie w praktyce
Postawy	Tożsamość	Współpraca	Odpowiedzialność

Należy zaznaczyć, że:

- w przypadku zakresu głównego – „wiedza” – wszystkie deskryptory będą dotyczyć równocześnie obydwu kategorii kluczowych (nie można tylko rozumieć, nic nie wiedząc, ani tylko wiedzieć, nic nie rozumiejąc);
- w następnym etapie prac rozstrzygnięcia wymaga kwestia, czy w odniesieniu do zakresu „wiedza” nie powinno się wprowadzić trzeciej kategorii kluczowej, która charakteryzowałaby osiągnięcia uczących się z punktu widzenia umiejętności całościowego/spójnego ujmowania poznawanej w procesie uczenia się rzeczywistości;
- kategoria kluczowa „odpowiedzialność” jest tu rozumiana także w sensie „samodzielność”, ponieważ w rzeczywistości te dwie kategorie zawsze są ze sobą ściśle powiązane. Do dyskusji w następnym etapie jest kwestia ewentualnego wyodrębnienia osobnej kategorii „samodzielność”.

Deskryptory poziomów kwalifikacji zdobywanych w ramach edukacji ogólnej wskazują na progresję osiągnięć uczącego się w następujących zakresach:

- wiedza z zakresu humanistyki i życia społecznego, wiedza z zakresu nauk przyrodniczych, wiedza i umiejętności z zakresu matematyki;
- umiejętności komunikacyjne, w tym umiejętność posługiwania się językiem ojczystym (mówionym i pisanym) oraz posługiwania się językiem obcym;
- umiejętność rozumowania umożliwiająca rozpoznanie problemów i docho-
dzenia do ich właściwego rozwiązania;
- umiejętności stosowania przyswojonej wiedzy w praktyce;
- zdolność do samodzielnego działania i do współpracy w zespole;
- świadomość własnej tożsamości oraz podejmowanie odpowiedzialności.

Powyższe zakresy nawiązują do opisu kompetencji kluczowych⁷⁴, są jednak bardziej podporządkowane schematowi przyjętemu w opisie poziomów w ERK.

Opis poziomów kwalifikacji zdobywanych w ramach edukacji zawodowej w Polskich Ramach

⁷⁴ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie.

Kwalifikacji dokonany jest także przy użyciu trzech głównych zakresów efektów uczenia się określonych terminami – wiedza, umiejętności i postawy. Przy czym w perspektywie edukacji zawodowej wiedza stanowi wartość przede wszystkim jako czynnik warunkujący określone umiejętności i postawy zawodowe. W charakterystyce efektów uczenia się w edukacji zawodowej progresja efektów dotyczy przede wszystkim następujących kategorii:

- stopień skomplikowania zadań zawodowych – od prac prostych, rutynowych, aż do rozwiązywania skomplikowanych, nietypowych problemów oraz realizowania zadań wymagających wiedzy i umiejętności na najwyższym poziomie światowym;
- samodzielność w pracy zawodowej – określona jest przez zakres i charakter nadzoru i kontroli, jakiej musi podlegać osoba posiadająca określonego poziomu kwalifikacje zawodowe w swojej pracy, drugą dopełniającą „miarą” samodzielności jest stopień skomplikowania zadań zawodowych, które osoba może realizować bez nadzoru, począwszy od prac wykonywanych pod bezpośrednim kierunkiem i kontrolą, aż do pełnej samodzielności w najwyższej trudności zadaniach wykonywanych indywidualnie oraz/lub w kierowaniu dużymi organizacjami w warunkach ryzyka i niepewności;
- gotowość (intelektualna, emocjonalna i moralna) do podjęcia odpowiedzialności w pracy zawodowej – określona jest przez zakres podejmowanej odpowiedzialności za przebieg i wyniki wykonywanej pracy oraz za podejmowane w toku pracy decyzje i ich skutki, w tym dotyczące bezpieczeństwa własnego i innych – począwszy od niezdolności do ponoszenia żadnej odpowiedzialności (osoby niepełnosprawne umysłowo), aż do pełnej odpowiedzialności za funkcjonowanie całej organizacji. Gotowość intelektualna oznacza posiadanie wiedzy umożliwiającej świadome podejmowanie odpowiedzialności. Przez gotowość emocjonalną należy rozumieć odpowiednio dużą odporność na stresy związane ze świadomie podjętą odpowiedzialnością, natomiast gotowość moralna oznacza, że poczucie odpowiedzialności danej osoby jest rozwinięte odpowiednio do charakteru wykonywanych zadań zawodowych.

W Polskich Ramach Kwalifikacji efekty uczenia się w odniesieniu do szkolnictwa wyższego również opisane są w trzech wymiarach: wiedzy, umiejętności i postaw, w których zagregowano pięć obszarów dublińskich⁷⁵. W zakres „umiejętności” włączone są nie tylko zastosowania wiedzy w praktyce, ale i kompetencje komunikacyjne, w tym umiejętność porozumiewania się w językach obcych i samodzielnego uczenia się, które były wyszczególnione osobno w deskryptorach dublińskich, natomiast w Europejskich Ramach Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie uznano je

⁷⁵ *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*, Ministry of Science, Technology and Innovation, Denmark 2005.

za metakompetencję. Podział na te obszary jest konwencjonalny – w rzeczywistości w programach i przedmiotach studiów przenikają się one i splatają, choć w różnych przejawach i proporcjach. Za podstawę charakterystyki deskryptorów poziomów w edukacji wyższej przyjęto postępowanie

- w opanowywaniu dziedziny wiedzy;
- w głębokości rozumienia jej problemów;
- w wyrafinowaniu umiejętności praktycznych;
- w kreatywności i samodzielności działania;
- w rozpoznawaniu i ocenie ważnych kwestii etycznych, społecznych i zawodowych oraz poczuciu odpowiedzialności za nie.

Tabele deskryptorów poziomów

Wymienione powyżej rodzaje deskryptorów Polskich Ram Kwalifikacji (PRK) zostaną przedstawione w formie tabel, zbudowanych z właściwie zestawionych fragmentów jednej wielkiej „wirtualnej” tabeli, którą będzie można czytać i w poziomie, i w pionie. W każdej tabeli zapisy umieszczone w poziomie przedstawiać będą zestawione obok siebie elementy charakterystyki danego poziomu kwalifikacji – najpierw wyróżnione kursywą deskryptory Europejskich Ram Kwalifikacji (ERK), potem deskryptory poziomów uniwersalne, deskryptory poziomów odnoszące się do właściwego sektora edukacji (ogólnej, wyższej lub zawodowej), a następnie deskryptory efektów uczenia się w odniesieniu do danej kwalifikacji. Deskryptory poziomów zawsze prezentowane będą w trzech grupach, z których każda tworzyć będzie oddzielną kolumnę w tabeli. Czytanie zapisanych w tabeli deskryptorów w układzie pionowym pozwoli na dostrzeżenie istotnych różnic pomiędzy kolejnymi poziomami efektów uczenia się. Tak skonstruowane tabele będą umożliwiały łatwe dokonywanie wszelkich potrzebnych porównań i analiz dotyczących kwalifikacji w kontekście krajowym i międzynarodowym.

Po wielu dyskusjach w zespole ekspertów większość opowiedziała się za przyjęciem w Polskich Ramach Kwalifikacji siedmiu poziomów, przy założeniu, że polski poziom piąty odpowiada poziomom piątemu i szóstemu w Europejskich Ramach Kwalifikacji. W opinii ekspertów jest to rozwiązanie najlepiej przystające do polskich realiów⁷⁶, a równocześnie pozwalające na klarowne odnoszenie poziomów w Polskich Ramach Kwalifikacji do poziomów w Europejskich Ramach (ERK). Niżej przedstawiona wstępna propozycja deskryptorów poziomów powstała z wykorzystaniem wcześniejszego polskiego dorobku w zakresie opisywania efektów uczenia się, tworzonych oddzielnie w każdym z trzech sektorów edukacji (ogólnej, zawodowej oraz wyższej) i stanowi próbę stworzenia jednego wspólnego opisu. Współautorzy tej propozycji zdają sobie sprawę z tego, że wiele z zapisanych w tabeli sformułowań wymaga dalszej dyskusji.

⁷⁶ W Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie mowa jest o opracowaniu Krajowych Ram Kwalifikacji „zgodnie z krajowym ustawodawstwem i praktyką” (pkt. 2).

Poziom 1

ERK 1	Wiedza	Umiejętności	Kompetencje
	Podstawowa wiedza ogólna	Podstawowe umiejętności wymagane do realizacji prostych zadań	Praca lub nauka pod bezpośrednim nadzorem w zorganizowanym kontekście
PRK uniwersalne	Wiedza Ma podstawową wiedzę ogólną umożliwiającą rozumienie sensu, zasad i sposobu realizacji prostych zadań związanych z uczeniem lub pracą oraz z funkcjonowaniem w rodzinie i w środowisku nauki/pracy	Umiejętności Ma opanowane podstawowe umiejętności potrzebne do wykonywania prostych zadań związanych z uczeniem i/ lub pracą oraz z funkcjonowaniem w rodzinie i w środowisku nauki/pracy	Postawy Jest zdolny do odpowiedzialnego działania i współdziałania bez stałej obecności osoby nadzorującej w zakresie prostych zadań związanych z uczeniem lub pracą oraz z funkcjonowaniem w rodzinie i w środowisku nauki/pracy
PRK edukacja ogólna	Ma podstawową wiedzę ogólną umożliwiającą rozumienie: <ul style="list-style-type: none"> • że człowiek czerpie z dziedzictwa różnego rodzaju wspólnot, w ramach których żyje • ról społecznych najbliższych osób • prostych zależności pomiędzy zjawiskami przyrodniczymi i elementarnych • pojęć matematycznych 	Ma opanowane podstawowe umiejętności, potrzebne do zadań, takich jak: <ul style="list-style-type: none"> • wykonywanie prostych zadań i/ lub odpowiednie zachowanie się w typowych sytuacjach codziennych • przewidywanie praktycznych skutków wyboru sposobu działania lub zachowania się • czytanie ze zrozumieniem prostych tekstów • pisanie krótkich tekstów • uczestniczenie w dyskusji na forum grupy • postugiwanie się językiem obcym na poziomie A2 • korzystanie z podstawowych narzędzi matematycznych w prostych sytuacjach życia codziennego 	Jest zdolny do: <ul style="list-style-type: none"> • identyfikowania się z najbardziej podstawowymi wspólnotami, do których należy • uczestniczenia w zajęciach edukacyjnych • indywidualnego uczenia się i/ lub wykonywania prostych zadań, według otrzymanych wskazówek, bez stałej obecności osoby nadzorującej • uczestniczenia w zabawie, która nie jest organizowana i nadzorowana przez osobę nadzorującą • uczestniczenia w działaniu grupy wykonującej użyteczną pracę /zadanie pod przewodnictwem osoby nadzorującej
PRK edukacja zawodowa	Ma podstawową wiedzę zawodową umożliwiającą wykonywanie swoich zadań zawodowych	Ma opanowane podstawowe umiejętności, potrzebne do wykonywania różnych podobnych do siebie prostych prac charakteryzujących się niewielką zmiennością	Jest zdolny do wykonywania prac o pewnym stopniu samodzielności, ale pod kierunkiem i kontrolą; podejmuje w sposób odpowiedzialny wykonywanie swoich zadań zawodowych, w tym niezbędnych dla siebie działań związanych z wykonywaniem tych zadań

Poziom 2

	Wiedza	Umiejętności	Kompetencje
ERK 2	Podstawowa wiedza faktograficzna w danej dziedzinie pracy lub nauki	Podstawowe umiejętności praktyczne lub kognitywne potrzebne do korzystania z istotnych informacji w celu realizacji zadań i rozwiązywania rutynowych problemów przy użyciu prostych zasad i narzędzi	Praca lub nauka pod nadzorem, ale o pewnym stopniu autonomii
PRK uniwersalne	Wiedza Ma podstawową wiedzę faktograficzną umożliwiającą identyfikację rutynowych problemów oraz sposobów ich rozwiązywania, związanych z uczeniem się lub pracą oraz z funkcjonowaniem w rodzinie, w środowisku nauki/pracy i we wspólnocie obywateli	Umiejętności Ma opanowane podstawowe umiejętności, potrzebne do rozwiązywania rutynowych problemów związanych z uczeniem się i/lub pracą oraz z funkcjonowaniem w rodzinie, w środowisku nauki/pracy i we wspólnocie obywateli	Postawy Jest zdolny do: <ul style="list-style-type: none"> • podejmowania odpowiedzialnego działania do rozwiązywania rutynowych problemów związanych z uczeniem się lub pracą oraz z funkcjonowaniem w rodzinie, w środowisku nauki/pracy i we wspólnocie obywateli, bez obecności osoby nadzorującej • współdziałania z innymi w rozwiązywaniu rutynowych problemów tego samego rodzaju bez stałej obecności osoby nadzorującej

PRK edukacja ogólna	<p>Wiedza</p> <p>Ma podstawową wiedzę ogólną umożliwiającą rozumienie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • cech, na podstawie których wyróżnia się i identyfikuje podstawowe dla człowieka wspólnoty • elementarnych założeń demokracji • podstawowych zasad ładu w rodzinie, w szkole i w pracy • prostych zależności przyczynowo-skutkowych w przyrodzie • znaczenia dbałości o zdrowie oraz o środowisko przyrodnicze • języka matematycznego w zakresie prostych rozumowań 	<p>Umiejętności</p> <p>Ma opanowane podstawowe umiejętności, potrzebne do rozwiązywania rutynowych problemów przy użyciu prostych zasad i narzędzi, w tym w szczególności:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wybieranie właściwego sposobu postępowania przy rozwiązywaniu prostych problemów w typowych sytuacjach codziennych • przewidywanie praktycznych skutków zastosowania różnych sposobów rozwiązywania • czytanie tekstów literackich i informacyjnych, w tym prostych instrukcji i poleceń • pisanie niedługich tekstów na zadane tematy • przedstawianie na forum krótkiej wypowiedzi • polemizowanie • posługiwanie się językiem obcym na poziomie A2 • korzystanie z narzędzi matematyki niezbędnych w sytuacjach życia codziennego 	<p>Postawy</p> <p>Jest zdolny do:</p> <ul style="list-style-type: none"> • świadomego identyfikowania się z wspólnotami, do których należy • respektowania zasad ładu w rodzinie, w szkole i w pracy • wspólnego wykonywania zadań w grupie według otrzymanych wskazówek, bez stałej obecności osoby nadzorującej • indywidualnego uczenia się i/lub indywidualnej pracy według otrzymanych wskazówek, bez obecności osoby nadzorującej • uczestniczenia w działaniach grupy samoorganizującej się, bez nadzoru • uczestniczenia w działaniu grupy wykonującej użyteczną pracę /zadanie, bez obecności osoby nadzorującej
PRK edukacja zawodowa	<p>Wiedza</p> <p>Ma podstawową wiedzę zawodową umożliwiającą poznanie typowych problemów w zakresie wykonywanych zadań zawodowych oraz wybór właściwego sposobu ich rozwiązania</p>	<p>Umiejętności</p> <p>Ma opanowane podstawowe umiejętności, potrzebne do:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wykonywania prostych prac zmiennych oraz zadań zawodowych o przeciętnym stopniu trudności • rozwiązywania typowych problemów w zakresie wykonywanych zadań zawodowych 	<p>Postawy</p> <p>Jest zdolny do:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wykonywania pracy indywidualnie bez bezpośredniego ukierunkowania i kontroli i/lub współdziałania w ramach małego zespołu, pod ogólnym nadzorem • podejmowania w sposób odpowiedzialny swoich zadań zawodowych, w tym niebezpiecznych (dla siebie i dla innych osób) działań związanych z wykonywaniem tych zadań

Poziom 3

ERK 3	Wiedza	Umiętności	Kompetencje
	Znajomość faktów, zasad, procesów i pojęć ogólnych w danej dziedzinie pracy lub nauki	Zestaw umiejętności kognitywnych i praktycznych potrzebnych do realizacji zadań i rozwiązywania problemów poprzez wybieranie i stosowanie podstawowych metod, narzędzi, materiałów i informacji	Ponoszenie odpowiedzialności za realizację zadań w pracy lub nauce; dostosowywanie własnego zachowania do okoliczności w rozwiązywaniu problemów
PRK uniwersalne	Wiedza	Umiętności	Postawy
	Ma wiedzę z różnych dziedzin umożliwiającą rozumienie charakteru oraz sposobu rozwiązywania problemów związanych z uczeniem się lub pracą oraz funkcjonowaniem w rodzinie, w środowisku nauki/pracy i we wspólnocie obywateli	Ma opanowane różne komplementarne względem siebie umiejętności potrzebne do rozwiązywania problemów związanych z uczeniem się i/lub pracą oraz funkcjonowaniem w rodzinie, w środowisku nauki/pracy i we wspólnocie obywateli	Jest zdolny do: <ul style="list-style-type: none"> odpowiedzialnego rozwiązywania problemów związanych z uczeniem się lub pracą oraz funkcjonowaniem w rodzinie, w środowisku nauki/pracy i we wspólnocie obywateli współdziałania w tym zakresie z innymi bez obecności osoby nadzorującej

PRK edukacja ogólna	<p>Wiedza</p> <p>Ma wiadomości z różnych dziedzin, umożliwiające rozumienie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • elementów dziedzictwa historii, tradycji i kultury wspólnot, do których należy • zasad uczestnictwa w życiu politycznym • obowiązków, które wiążą się z uczestnictwem we wspólnotach • metody nauk przyrodniczych • zasad postępowania, ze względu na ochronę zdrowia, bezpieczeństwo oraz ochronę środowiska • prostych strategii i modeli matematycznych 	<p>Umiejętności</p> <p>Ma opanowane umiejętności takie jak:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wybór sposobu postępowania przy rozwiązywaniu problemów w kontekście uczenia się/pracy • przewidywanie praktycznych skutków zastosowania wybranych metod, narzędzi i materiałów • czytanie ze zrozumieniem przeciętnie trudnych tekstów • wyszukiwanie w tekstach informacji • pisanie tekstów, w kontekście uczenia się/pracy • przedstawianie na forum grupy wypowiedzi problemowej • uzasadnianie własnego stanowiska i polemizowanie • posługiwanie się językiem obcym na poziomie A2+ (poszerzonym o znajomość terminów zawodowych) • korzystanie z narzędzi matematyki w kontekście uczenia się/pracy 	<p>Postawy</p> <p>Jest zdolny do:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ujawniania poczucia przynależności do wspólnot, wynikającego ze zrozumienia wartości, na których się opierają, w połączeniu z szacunkiem dla innych wspólnot • udziału w grupie samokształceniowej • indywidualnego uczenia się i/lub indywidualnej pracy, bez nadzoru, według ustalonego planu uczenia się/wykonywania zadań w pracy • uczestniczenia w organizowaniu wspólnego spędzania czasu wolnego w wartościowych formach • uczestniczenia w planowaniu i organizowaniu działania grupy wykonującej użyteczną pracę/zadanie
PRK edukacja zawodowa	<p>Ma wiedzę zawodową umożliwiającą rozpoznawanie nietypowych problemów w zakresie wykonywanych zadań zawodowych oraz znajdowanie właściwego sposobu ich rozwiązania</p>	<p>Ma opanowane umiejętności potrzebne do:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wykonywania złożonych i trudnych zadań zawodowych • rozwiązywania nietypowych problemów w zakresie wykonywanych zadań zawodowych 	<p>Jest zdolny do:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wykonywania indywidualnie pracy samodzielnie (bez bieżącego ukierunkowania i kontroli) i/lub kierowania pracą całego zespołu albo nadzorowania go • podejmowania w sposób odpowiedzialny działań związanych z samodzielnym wykonywaniem zadań zawodowych i/lub z kierowaniem małym zespołem albo nadzorowaniem jego pracy

Poziom 4

ERK 4	<p>Wiedza</p> <p><i>Faktograficzna i teoretyczna wiedza w szerszym kontekście danej dziedziny pracy lub nauki</i></p>	<p>Umiejętności</p> <p><i>Zakres umiejętności kognitywnych i praktycznych potrzebnych do generowania rozwiązań określonych problemów w danej dziedzinie pracy lub nauki</i></p>	<p>Kompetencje</p> <p><i>Samodzielna organizacja w ramach wytycznych dotyczących kontekstów związanych z pracą lub nauką, zazwyczaj przewidywalnych, ale podlegających zmianom.</i></p> <p><i>Nadzorowanie rutynowej pracy innych, ponoszenie pewnej odpowiedzialności za ocenę i doskonalenie działań związanych z pracą lub nauką</i></p>
PRK uniwersalne	<p>Wiedza</p> <p>Ma wiedzę z wybranych dziedzin, w zakresie umożliwiający rozumienie istoty problemów związanych z uczeniem się lub pracą oraz funkcjonowaniem w rodzinie, w środowisku nauki/pracy i we wspólnocie obywateli</p>	<p>Umiejętności</p> <p>Ma opanowane różne umiejętności potrzebne do rozwiązywania skomplikowanych problemów związanych z uczeniem się i/lub pracą oraz funkcjonowaniem w rodzinie, w środowisku nauki/pracy i we wspólnocie obywateli</p>	<p>Postawy</p> <p>Jest zdolny do:</p> <ul style="list-style-type: none"> • samodzielnego rozwiązywania problemów związanych z uczeniem się i/lub pracą oraz z funkcjonowaniem w rodzinie, w środowisku nauki/pracy i we wspólnocie obywateli • podporządkowania się zespołowi wykonującemu określone zadanie oraz kierowania niedużym zespołem wykonującym zadanie • podejmowania odpowiedzialnego działania w powyższych zakresach

Wiedza	Umiejętności	Postawy
<p>Ma wiedzę z wybranych dziedzin, w zakresie umożliwiających rozumienie treści kształcenia akademickiego, oraz wiadomości umożliwiającej rozumienie znaczenia oraz zasad dialogu i współpracy pomiędzy ludźmi, zasad rozpoznawania potrzeb społecznych w środowisku, zasad formułowania wniosków i uogólnień na podstawie wyników badań w naukach przyrodniczych, zasad zrównoważonego rozwoju zasad rozpoznawania zagrożeń prostych strategii i modeli matematycznych</p>	<p>Ma opanowane umiejętności takie jak:</p> <ul style="list-style-type: none"> dobór właściwych metod i zaplanowanie sposobu rozwiązywania typowych problemów w kontekście uczenia się i/lub pracy analizowanie i porównywanie konsekwencji różnych strategii rozwiązywania problemów istotnych w procesie uczenia się /pracy czytanie trudnych tekstów w kontekście uczenia się/ pracy krytyczna analiza, selekcja i łączenie informacji z różnych źródeł pisanie dłuższych tekstów, w kontekście uczenia się i/lub pracy przedstawianie na forum grupy problemu i możliwych sposobów jego rozwiązania, w kontekście uczenia się i/lub pracy posługiwanie się językiem obcym na poziomie B1 	<p>Jest zdolny do:</p> <ul style="list-style-type: none"> prowadzenia dialogu i partnerskiego współdziałania z każdym człowiekiem, mając pogłębioną i ugruntowaną świadomość własnej tożsamości przewodzenia i podporządkowania się innym indywidualnego uczenia się /poza zorganizowanymi zajęciami edukacyjnymi/ i/lub indywidualnej pracy, samodzielnie wybranymi metodami uczenia się i/lub pracy wspomaganie innych w procesie uczenia się/pracy
<p>PRK edukacja ogólna</p>	<p>Ma opanowane umiejętności potrzebne do:</p> <ul style="list-style-type: none"> wykonywania skomplikowanych, bardzo trudnych zadań zawodowych rozwiązywania nietypowych problemów z uwzględnieniem warunkowań wewnętrznych (technicznych, organizacyjnych, społecznych) 	<p>Jest zdolny do:</p> <ul style="list-style-type: none"> wykonywania indywidualnej pracy całkowicie samodzielnie i/lub kierowania pracą zespołu średniej wielkości albo nadzorowania jego pracy podjęwania w sposób odpowiedzialny działań związanych z całkowicie samodzielnym wykonywaniem zadań zawodowych i/lub z kierowaniem zespołem średniej wielkości albo nadzorowaniem jego pracy
<p>PRK edukacja zawodowa</p>		

Poziom 5

ERK 5	<p>Wiedza</p> <p>Obszerna, specjalistyczna, faktograficzna i teoretyczna wiedza w danej dziedzinie pracy lub nauki i świadomość granic tej wiedzy</p>	<p>Umiejętności</p> <p>Rozległy zakres umiejętności kognitywnych i praktycznych potrzebnych do kreatywnego rozwiązywania abstrakcyjnych problemów</p>	<p>Kompetencje</p> <p>Zarządzanie i nadzór w kontekstach pracy i nauki polegających na przewidywalnym zmianom, analizowanie i rozwijanie osiągnięć pracy własnej oraz innych osób</p>
ERK	<p>Wiedza</p> <p>Zaawansowana wiedza w danej dziedzinie pracy i nauki obejmująca krytyczne rozumienie teorii i zasad</p>	<p>Umiejętności</p> <p>Zaawansowane umiejętności wykazywania się biegłością i innowacyjnością potrzebną do rozwiązywania złożonych i nieprzewidywalnych problemów w specjalistycznej dziedzinie pracy lub nauki</p>	<p>Kompetencje</p> <p>Zarządzanie złożonymi technicznymi lub zawodowymi działaniami lub projektami, ponoszenie odpowiedzialności za podejmowane decyzje w nieprzewidywalnych kontekstach związanych z pracą lub nauką, ponoszenie odpowiedzialności za zarządzanie rozwojem zawodowym jednostek i grup</p>
PRK uniwersalne	<p>Wiedza</p> <p>Ma wiedzę ogólną i szczegółową w wybranych zakresach pozwalającą na rozumienie i rozwiązywanie problemów w kontekście uczenia się na poziomie studiów wyższych II stopnia i/lub pracy wymagającej zaawansowanego (wysoko profesjonalnego) przygotowania</p>	<p>Umiejętności</p> <p>Ma opanowane wysoko profesjonalne umiejętności potrzebne do rozwiązywania problemów w kontekście uczenia się i/lub pracy</p>	<p>Postawy</p> <p>Jest zdolny do:</p> <ul style="list-style-type: none"> • samodzielności i inicjatywy na różnych polach współpracy z innymi w ramach działań o różnym charakterze • wypowiadania sądów w ważnych sprawach, z uwzględnieniem etycznych wymiarów swojego postępowania

PRR edukacja wyższa	<p>Wiedza</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ma wiedzę ogólną dotyczącą niektórych podstawowych obszarów studiowanej dziedziny • ma wiedzę szczegółową dotyczącą niektórych obszarów studiowanej dziedziny • wykazuje się znajomością niektórych technik uzyskiwania danych właściwych dla studiowanej dziedziny • ma wiedzę na temat historycznego rozwoju i poznawczego znaczenia w/w metod 	<p>Umiejętności</p> <p>Ma opanowane umiejętności :</p> <ul style="list-style-type: none"> • praktycznego wykorzystania wiedzy w rutynowej działalności profesjonalnej • praktycznego wykorzystania rutynowych technik uzyskiwania danych właściwych dla studiowanej dyscypliny oraz stosowania niektórych technik na poziomie zaawansowanym lub specjalistycznym • przeprowadzenia zleczonego prostego zadania badawczego lub ekspertyzy • logicznego wyciągnięcia wniosków oraz formułowania sądów na podstawie danych z różnych źródeł • komunikacji i konsultacji ze specjalistami w swojej dziedzinie • dalszego uczenia się z pewną dozą samodzielności 	<p>Postawy</p> <p>Jest zdolny do:</p> <ul style="list-style-type: none"> • inicjatywy i samodzielności w działaniach profesjonalnych • odpowiedzialności za pracę własną i innych w kontekście podstawowych zasad etyki, w tym etyki zawodu • efektywności działań (pracy) według wskazówek oraz do pracy w zespole • formułowania sądów w ważnych sprawach społecznych i światopoglądowych
---------------------	--	---	--

Poziom 6

ERK 6	Wiedza	<p>Wysoko wyspecjalizowana wiedza, której część stanowi najnowszą wiedza w danej dziedzinie pracy lub nauki, będąca podstawą oryginalnego myślenia lub badań.</p> <p>Krytyczna świadomość zagadnień w zakresie wiedzy w danej dziedzinie oraz na styku różnych dziedzin</p>	Umiejętności	<p>Specjalistyczne umiejętności rozwiązywania problemów potrzebne do badań lub działalności innowacyjnej w celu stworzenia nowej wiedzy i procedur oraz integrowania wiedzy z różnych dziedzin</p>	Kompetencje	<p>Zarządzanie i przekształcanie kontekstów związanych z pracą lub nauką, które są złożone, nieprzewidywalne i wymagają nowych podejść strategicznych. Ponoszenie odpowiedzialności za przyczynianie się do rozwoju wiedzy i praktyki zawodowej lub za dokonywanie przeglądów strategicznych wyników zespołów</p>
	Wiedza	<p>Ma wiedzę ogólną w wybranej dziedzinie wiedzy i szczegółową w zakresie swoich specjalizacji pozwalającą na rozumienie i rozwiązywanie jakościowo nowych problemów w pracy wymagającej zaawansowanego (wysoko profesjonalnego) przygotowania specjalistycznego</p>	Umiejętności	<p>Ma opanowane wysoko profesjonalne umiejętności specjalistyczne potrzebne do rozwiązywania jakościowo nowych problemów w kontekście uczenia się i/lub pracy</p>	Postawy	<p>Jest zdolny do działania na różnych polach w sferze publicznej i zawodowej z uwzględnieniem zobowiązań wynikających z pełnionych ról społecznych, w tym roli zawodowej</p>
PRK uniwersalne						

PRR edukacja wyższa	<p>Wiedza</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ma wiedzę ogólną dotyczącą głównych obszarów studiowanej dziedziny • ma wiedzę szczegółową w zakresie jednej lub więcej specjalizacji • wykazuje się znajomością wielu technik uzyskiwania danych właściwych dla studiowanej dziedziny • ma wiedzę na temat odkryć i publikacji w studiowanej dziedzinie/specjalizacji 	<p>Umiejętności</p> <p>Ma opanowane umiejętności:</p> <ul style="list-style-type: none"> • praktycznego wykorzystania wiedzy w wielokontekstowej działalności profesjonalnej • praktycznego wykorzystania rutynowych i/lub specjalistycznych technik uzyskiwania danych oraz niektórych metod badawczych właściwych dla studiowanej dziedziny • stosowania kilku z nich na poziomie zaawansowanym lub specjalistycznym • zaplanowania i przeprowadzenia zadania badawczego lub ekspertyzy • identyfikacji pojęć i problemów (także nowych) właściwych dla studiowanej dziedziny, ich krytycznej analizy, syntezy i oceny oraz formułowania sądów na ich podstawie • komunikowania się z osobami o różnym stopniu wykształcenia i konsultacji ze specjalistami w swojej dziedzinie • samodzielnego ukierunkowania dalszego uczenia się 	<p>Postawy</p> <p>Jest zdolny do:</p> <ul style="list-style-type: none"> • inicjatywy, samodzielności, podejmowania niezależnych działań profesjonalnych • odpowiedzialności za pracę własną i innych • stosowania i rozwijania zasad etyki zawodowej • przywództwa i przedsiębiorczości oraz świadomości pełnionej roli zawodowej • świadomości pełnionej roli społecznej, zrozumienia własnej i zbiorowej odpowiedzialności za ważne wydarzenia społeczne
PRR edukacja zawodowa	<p>Ma wiedzę specjalistyczną umożliwiającą:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wykonywanie skomplikowanych, bardzo trudnych zadań zawodowych • planowanie, wykonywanie lub kierowanie się z zespołów zadań składających się z zespołów zadań zawodowych, wymagających innowacyjnego i twórczego podejścia i tworzącego podejścia • rozwiązywanie nietypowych problemów z pogranicza różnych dziedzin działalności, z uwzględnieniem warunkowań wewnętrznych i zewnętrznych, w tym między innymi narodowych (regulacje prawne, tradycja i obyczaje, polityka gospodarcza i/lub społeczna, sytuacja na rynku pracy, nastroje społeczne itp.) 	<p>Ma opanowane umiejętności potrzebne do:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wykonywania skomplikowanych, bardzo trudnych zadań zawodowych wymagających wysoko zaawansowanej specjalistycznej wiedzy • planowania, wykonywania lub kierowania wykonywaniem operacji, składających się z zespołów zadań zawodowych, wymagających innowacyjnego i twórczego podejścia • rozwiązywania nietypowych problemów z pogranicza różnych dziedzin działalności z uwzględnieniem warunkowań wewnętrznych i zewnętrznych, w tym między innymi narodowych (regulacje prawne, tradycja i obyczaje, polityka gospodarcza i/lub społeczna, sytuacja na rynku pracy, nastroje społeczne itp.) 	<p>Jest zdolny do:</p> <ul style="list-style-type: none"> • indywidualnego wykonywania całkowicie samodzielnie specjalistycznej pracy wymagającej wysoko zaawansowanej wiedzy i umiejętności i/lub kierowania pracą dużego zespołu w warunkach ryzyka i niepewności, albo jej nadzorowania • podejmowania w sposób odpowiedzialny działań związanych z całkowicie samodzielnym wykonywaniem specjalistycznych zadań zawodowych wymagających wysoko zaawansowanej wiedzy i umiejętności • podejmowania w sposób odpowiedzialny działań związanych z kierowaniem dużym zespołem w warunkach ryzyka i niepewności, albo nadzorowaniem jego pracy

Poziom 7

Wiedza	Umiejętności	Kompetencje
<p>ERK 7 i 8</p> <p>Wiedza na najbardziej zaawansowanym poziomie w danej dziedzinie pracy lub nauki oraz na styku różnych dziedzin</p>	<p>Umiejętności</p> <p>Najbardziej zaawansowane i wyspecjalizowane umiejętności i techniki, w tym synteza i ocena, potrzebne do rozwiązywania krytycznych problemów w badaniach lub działalności innowacyjnej oraz do poszerzania i ponownego określenia istniejącej wiedzy lub praktyki zawodowej</p>	<p>Umiejętności</p> <p>Ma wiedzę ogólną w wybranej dziedzinie wiedzy i szczegółową w zakresie swoich specjalizacji na poziomie światowym, pozwalającą na rozumienie i rozwiązywanie jakościowo nowych problemów w pracy wymagającej zaawansowanego (wysoko profesjonalnego) przygotowania specjalistycznego</p>
<p>PRK uniwersalne</p>	<p>Umiejętności</p> <p>Ma opanowane na poziomie światowym wysoko profesjonalne umiejętności specjalistyczne potrzebne do rozwiązywania jakościowo nowych problemów w kontekście uczenia się i/lub pracy</p>	<p>Postawy</p> <p>Jest zdolny do podejmowania odpowiedzialności za różne obszary działania w sferze publicznej i zawodowej z uwzględnieniem zobowiązań wynikających z pełnionych ról społecznych, w tym ról zawodowych</p>

PRK edukacja wyższa	<p>Wiedza</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ma wiedzę ogólną dotyczącą zasadniczych teorii, metod badawczych, zasad i pojęć z obszaru studiowanej dziedziny nauki • ma najnowszą wiedzę szczegółową w zakresie jednej lub więcej specjalizacji • wykazuje się znajomością technik i metodologii uzyskiwania danych właściwych dla studiowanej dyscypliny • wykazuje się krytycznym zrozumieniem wkładu wyników własnej działalności badawczej i/lub twórczej w rozwój studiowanej dziedziny 	<p>Umiejętności</p> <p>Wykazuje umiejętności:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tworzenia nowej wiedzy • praktycznego wykorzystania i udoskonalania metod badawczych, uzyskiwania danych właściwych dla studiowanej dziedziny na poziomie zaawansowanym lub specjalistycznym • poszerzania /rozwijania oryginalnych i kreatywnych rozwiązań problemów. • samodzielnego zaplanowania i przeprowadzenia projektu badawczego • rozwiązywania nowych i złożonych problemów naukowych i/lub praktycznych właściwych dla studiowanej dziedziny, ich krytycznej analizy, syntezy i oceny oraz formułowania sądów na ich temat • komunikowania się i konsultacji, także z współpracownikami i ekspertami w swojej i innych dziedzinach • samodzielnego planowania swego rozwoju intelektualnego 	<p>Postawy</p> <p>Jest zdolny do:</p> <ul style="list-style-type: none"> • inicjatywy w określaniu nowych obszarów badań lub w tworzeniu nowych miejsc pracy • pełnej odpowiedzialności za pracę własną i innych oraz przyczyniania się do podtrzymania i doskonalenia etosu wspólnoty naukowej (zawodowej) • samokrytycyzmu w pracy twórczej, działań na rzecz jej usprawnienia i wzrostu jej efektywności • przyczyniania się do postępu społecznego i/lub kulturalnego w społeczeństwie opartym na wiedzy
PRK edukacja zawodowa	<p>Ma wysoko zaawansowaną specjalistyczną wiedzę na najwyższym poziomie światowym umożliwiającą:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wykonywanie skomplikowanych, bardzo trudnych zadań zawodowych • diagnozowanie i projektowanie przebiegu złożonych procesów zachodzących w organizacjach 	<p>Ma opanowane umiejętności potrzebne do:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wykonywania skomplikowanych, bardzo trudnych zadań zawodowych wymagających wysoko zaawansowanej specjalistycznej wiedzy na najwyższym poziomie światowym • diagnozowania i projektowania przebiegu złożonych procesów zachodzących w organizacjach 	<p>Jest zdolny do:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wykonywania całkowicie samodzielnie skomplikowanych, bardzo trudnych zadań zawodowych wymagających wysoko zaawansowanej specjalistycznej wiedzy na najwyższym poziomie światowym kierowania pracą dużych organizacji w warunkach ryzyka i niepewności albo do nadzorowania ich pracy • podejmowania w sposób odpowiedzialny działań związanych z samodzielnym wykonywaniem specjalistycznych zadań zawodowych wymagających wysoko zaawansowanej wiedzy i umiejętności na najwyższym światowym poziomie i/lub z kierowaniem dużymi organizacjami w warunkach ryzyka i niepewności, albo nadzorowaniem ich pracy.

Polskie Ramy Kwalifikacji jako systemowy instrument stymulujący rozwój systemu kwalifikacji i uczenia się przez całe życie

Z powyższych rozważań wynika, że Krajowe Ramy Kwalifikacji zaczną mieć praktyczne znaczenie dla funkcjonowania i rozwoju najszerzej pojętej edukacji w Polsce dopiero od momentu, kiedy w odpowiednio dużej skali rozpocznie się proces identyfikowania konkretnych efektów uczenia się i odpowiadających im konkretnych kwalifikacji z właściwym miejscem w Krajowych Ramach Kwalifikacji. Systemowo uporządkowany opis poziomów sporządzony przy użyciu generycznych deskryptorów poziomów i deskryptorów efektów uczenia się, zestawiony z obecną praktyką w dziedzinie kwalifikacji, z pewnością odsłoni środowiskom edukacyjnym i branżowym, w których funkcjonują historycznie ukształtowane kwalifikacje, możliwości lepszego ich uporządkowania i udoskonalenia. Po odniesieniu funkcjonujących obecnie u nas kwalifikacji do Polskich Ram Kwalifikacji stopniowo zacznie się także odsłaniać prawdziwa relacja pomiędzy tymi kwalifikacjami i podobnymi kwalifikacjami, które funkcjonują w innych krajach europejskich.

Zarysowane powyżej rozwiązanie systemowe pozwoli na zintegrowanie w stopniu istotnie wyższym niż obecnie trzech sektorów edukacji – ogólnej, wyższej i zawodowej. Proponowany model umożliwi młodzieży i dorosłym naturalne uzupełnianie i kumulowanie efektów uczenia się osiągniętych w poszczególnych, tradycyjnie rozłącznych sektorach, zarówno w ramach edukacji formalnej, jak i pozaformalnej i nieformalnej. Otworzy to nowe możliwości kształtowania przez poszczególne osoby swojej kariery edukacyjnej w sposób dużo bardziej zindywidualizowany, a przez to lepiej dostosowany do zewnętrznych i wewnętrznych uwarunkowań danej osoby. W ten sposób stworzone zostaną lepsze warunki i nowe zachęty mieszkańców Polski do uczenia się przez całe życie.

Przygotowanie i wprowadzenie Polskich Ram Kwalifikacji będzie trwającym kilka lat procesem, w którym zgodnie z przyjętą przez gremia unijne metodologią uczestniczyć będą nie tylko polski rząd i parlament, ale również pracodawcy, organizacje i stowarzyszenia zawodowe oraz środowiska organizujące kształcenie i szkolenie w ramach szkolnictwa podstawowego, średniego i wyższego, a także poza systemem edukacji formalnej. W pracach nad Polskimi Ramami Kwalifikacji, podobnie jak w innych krajach, będą uczestniczyć eksperci międzynarodowi. Wdrażanie Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji zakłada stałą wymianę doświadczeń pomiędzy krajami członkowskimi Unii Europejskiej, nie ogranicza to jednak krajów w wyborze rozwiązań najlepiej odpowiadających ich tradycji, poglądom i preferencjom oraz aktualnemu ustawodawstwu i praktyce.

8.2. Walidacja efektów uczenia się – zarys problemu⁷⁷

Sytuację w Polsce w zakresie nabywania, uzupełniania, potwierdzania i uznawania kwalifikacji

⁷⁷ Autorami tego rozdziału są Witold Woźniak, Marek Frankowicz, Małgorzata Żuber-Zielicz.

zawodowych oraz zapewniania jakości tych procesów i procedur można określić jednym słowem – różnorodność. Już samo rozumienie pojęcia „walidacja” stwarza pewne trudności, ponieważ dla różnych celów używa się odmiennych definicji. W dyskusjach o walidacji używa się zamiennie zwrotów: „walidacja kwalifikacji” i „certyfikacja kwalifikacji”. Ale jeśli kwalifikacje potwierdzane są przez świadectwa, dyplomy itp., to należy przyjąć, że waliduje i certyfikuje się efekty uczenia się, aby na tej podstawie osoby przystępujące do procedury walidacyjnej uzyskały kwalifikacje.

Potwierdzanie efektów uczenia się w edukacji formalnej

Reforma systemu edukacji w Polsce, zapoczątkowana w 1999 roku, objęła wprowadzenie nowego, obiektywizowanego systemu oceniania. Wyodrębniono w nim: ocenianie wewnątrzszkolne oraz ocenianie zewnętrzne. Ocenianie wewnątrzszkolne prowadzone jest przez nauczycieli w oparciu o wymagania, które wynikają z realizowanych przez szkołę programów nauczania. Ocenianie zewnętrzne jest organizowane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną (CKE) i osiem Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych (OKE). System oceniania zewnętrznego, wprowadzany w Polsce sukcesywnie od roku 2002, stawia sobie następujące zadania:

- zdiagnozowanie osiągnięć edukacyjnych uczniów;
- ocenę jakości oddziaływań edukacyjnych szkoły;
- obiektywną i faktyczną porównywalność zaświadczeń, świadectw i dyplomów bez względu na miejsce ich wystawienia.

CKE/OKE organizują następujące rodzaje egzaminów:

- sprawdzian pod koniec VI klasy szkoły podstawowej. Jest on powszechny i obowiązkowy, **nie można go nie zdać**. Jego wynik ma funkcję informacyjną i nie powinien być podstawą jakiegokolwiek selekcji uczniów;
- egzamin gimnazjalny pod koniec III klasy gimnazjum. Jest powszechny i obowiązkowy, nie można go nie zdać. Wynik egzaminu gimnazjalnego ma funkcję zarówno informacyjną, jak i selekcyjną – jest brany pod uwagę przy rekrutacji do szkół ponadgimnazjalnych;
- egzamin maturalny na zakończenie liceum i technikum. Pozytywny wynik egzaminu maturalnego daje możliwość ubiegania się o przyjęcie na wyższą uczelnię. Do egzaminu maturalnego może przystąpić absolwent szkoły ponadgimnazjalnej: liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, uzupełniającego liceum ogólnokształcącego, technikum i technikum uzupełniającego;
- egzaminy potwierdzające kwalifikacje zawodowe. Egzaminy przeprowadza się na dwóch poziomach – robotnika i technika – w zawodach ujętych w szkolnej klasyfikacji zawodów. Egzaminy mają część teoretyczną (wiadomości) i praktyczną (umiejętności).

Potwierdzanie efektów uczenia w edukacji formalnej na poziomie akademickim przyjmuje następujące postaci:

- studia I stopnia – wymagania wstępne: świadectwo dojrzałości. Uzyskiwane dyplomy (tytuły zawodowe): licencjat/inżynier – po złożeniu egzaminu dyplomowego;
- studia II stopnia i jednolite studia magisterskie – wymagania wstępne na studia II stopnia: dyplom (tytuł zawodowy) licencjata, inżyniera, magistra lub równorzędny; na jednolite studia magisterskie: świadectwo dojrzałości. Uzyskiwane dyplomy (tytuły zawodowe): magister lub równorzędne (lekarz, lekarz weterynarii itp.) – po przedstawieniu pracy dyplomowej i złożeniu egzaminu dyplomowego;
- studia III stopnia – w Prawie o Szkolnictwie Wyższym traktowane są inaczej niż studia I i II stopnia (używane są nawet oddzielne terminy: „studia” i „studia doktoranckie”). Absolwent otrzymuje świadectwo ukończenia studiów doktoranckich (art. 167 PSW). Nie jest wymagane przedstawienie rozprawy doktorskiej warunkującej uzyskanie stopnia naukowego doktora (Podstawowy problem – pogranicze dwóch ustaw: PSW reguluje sprawy studiów, a ustawa o stopniach i tytule naukowym – zasady uzyskiwania stopnia doktora);
- studia podyplomowe – warunkiem przyjęcia jest posiadanie dyplomu ukończenia studiów wyższych (co najmniej licencjat). Absolwent uzyskuje świadectwo ukończenia studiów podyplomowych;
- kursy dokształcające – nie jest wymagany dyplom ukończenia studiów. Absolwenci otrzymują świadectwo ukończenia kursów.

W ustawie Prawo o Szkolnictwie Wyższym nie przewiduje się uznawania kompetencji nabytych poza systemem szkolnictwa wyższego. W art. 165 ustawy napisano:

1. Organizacja i tok studiów uwzględniają przenoszenie i uznawanie wyników osiągniętych przez studenta w jednostce organizacyjnej uczelni macierzystej lub w innej uczelni, w tym zagranicznej, zgodnie z zasadami systemu przenoszenia osiągnięć.
2. Minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego określa, w drodze rozporządzenia, warunki i tryb przenoszenia osiągnięć, uwzględniając, przy zapewnieniu porównywalności i odpowiedniości standardów kształcenia i czasu trwania studiów odbywanych w różnych uczelniach, krajowych i zagranicznych, punktowe metody wyrażania osiągnięć studenta, warunki ich przenoszenia i akumulacji oraz tryb uznawania tych osiągnięć, mając na uwadze konieczność zapewnienia kontynuacji kształcenia.

Tak sformułowane zapisy ustawy kolidują z funkcjonującymi w kraju rozwiązaniami w rodzaju studiów pomostowych dla pielęgniarek, kolegiów językowych I stopnia czy uznawaniu kompetencji językowych.

Potwierdzanie efektów uczenia się uzyskanych poza systemem edukacji formalnej

Na pograniczu edukacji formalnej i szkoleń można ulokować działalność walidacyjną Związku Rzemiosła Polskiego (ZRP). Rzemiosło dysponuje własnym, niezależnym systemem nadawania tytułów kwalifikacyjnych – czeladnika i mistrza – funkcjonującym na podstawie ustawy o rzemiośle. Ustawa, określając kompetencje i uprawnienia izb rzemieślniczych, nadała im prawo przeprowadzania egzaminów i na tej podstawie potwierdzania kwalifikacji świadectwami czeladniczymi i dyplomami mistrzowskimi. Na mocy ustawowego zapisu (art. 11 ust. 3) izby rzemieślnicze zostały uprawnione do opatrywania wydawanych dokumentów pieczęcią z godłem państwa. Egzaminy zawodowe czeladnicze i mistrzowskie są regulowane ustawą o rzemiośle oraz rozporządzeniem MEN w sprawie egzaminów na tytuły czeladnika i mistrza w zawodzie. Cechą tych egzaminów, różniącą je od egzaminów w OKE, jest ich otwartość i dostępność dla kandydatów będących:

- młodocianymi absolwentami nauki zawodu u rzemieślnika;
- osobami dorosłymi, chcącymi potwierdzić kwalifikacje zdobyte w drodze pracy zawodowej i przygotowania teoretycznego.

ZRP jest upoważniony do legalizowania świadectw czeladniczych i dyplomów mistrzowskich, z których posiadacze zamierzają korzystać za granicą.⁷⁸

Do uznawania i potwierdzania efektów uczenia się uzyskanych poza systemem edukacji formalnej funkcjonują w Polsce liczne rozwiązania branżowe. Przykładami w zakresie organizacji szkoleń, egzaminowania i certyfikowania mogą być między innymi funkcjonujące od wielu lat rozwiązania stosowane w spawalnictwie i w sektorze elektrycznym. Wyrazem rosnącego zapotrzebowania na walidację kompetencji uzyskanych poza systemem edukacji formalnej jest projekt „Budujemy razem” Warmińsko-Mazurskiego Zakładu Doskonalenia Zawodowego, zrealizowany wraz z partnerami w ramach Inicjatywy Wspólnotowej EQUAL w 2008 roku⁷⁹ (tzw. projekt olsztyński). Innym przykładem walidacji kompetencji zdobytych poza systemem edukacji formalnej na poziomie przedakademickim są egzaminy eksternistyczne. Egzaminy eksternistyczne zostały włączone do systemu egzaminów zewnętrznych od kwietnia 2007 roku i prowadzone są przez Okręgowe Komisje Egzaminacyjne. Umożliwiają osobom pełnoletnim uzyskanie odpowiedniego rodzaju świadectwa z zakresu szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum ogólnokształcącego, bez konieczności uczęszczania do szkoły.

Ważną częścią działań prowadzonych w zakresie walidacji i zapewnienia jakości poza obszarem edukacji formalnej są systemy certyfikacji kompetencji występujące w najbardziej innowacyjnych sektorach gospodarki. Można je podzielić na systemy firmowe, wprowadzone i kontrolowane

⁷⁸ http://www.zrp.pl/o_rzemiosle/ustawa.pdf

⁷⁹ Projekt szczegółowo opisany w: Narwojsz H., Krawczyński C., Symela K., Zwiefka K., *Walidacja kompetencji nieformalnych uzyskiwanych poprzez doświadczenie w pracy*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Olsztyn 2008.

przez firmy komercyjne, i niezależne systemy certyfikacji, wprowadzone i kontrolowane przez organizacje zaufania publicznego. Certyfikaty potwierdzające kwalifikacje do obsługi produktów konkretnych firm stały się powszechnie rozpoznawalne i honorowane przez pracodawców. Certyfikat firmowy dotyczy zwykle stosunkowo wąskiego wycinka wiedzy i umiejętności przydatnej na określonych stanowiskach do obsługi konkretnych produktów. Ostatnio jednak coraz częściej pojawiają się w ofertach firm certyfikaty dotyczące kwalifikacji z pogranicza technologii i biznesu, z pewnością jednak nie są to certyfikaty pozbawione związków z profilem produkcji/działalności danej firmy. Ugruntowaną pozycję na rynku mają liczne certyfikaty wydawane przez producentów z różnych obszarów gospodarki. Przykładami mogą być certyfikaty wydawane przez międzynarodowe korporacje funkcjonujące na rynku teleinformatycznym, jak IBM, Microsoft czy Cisco. Wszystkie te firmy mają dobrze zdefiniowane programy szkoleniowe, które realizowane są przez firmy bezpośrednio, przez autoryzowanych partnerów handlowych lub w formie e-learningowej. Efekty tych szkoleń mogą być następnie weryfikowane w trakcie egzaminów testowych prowadzonych w autoryzowanych ośrodkach.

Osobne zagadnienie stanowią rozstrzygnięcia prawne dotyczące nadawania kwalifikacji i/lub uprawnień zawodowych. Zwykle na poziomie „branżowej” ustawy rozstrzygane są wymagania dotyczące tyleż procesu, co efektu. Przykładem są:

- ustawa Prawo Budowlane;
- ustawa Prawo Geodezyjne i Kartograficzne;
- ustawa Prawo Energetyczne.

Określa się w nich, jaki typ szkoły/kursu należy ukończyć, jakie dokumenty poświadczające uczenie się, zdanie egzaminów, odbycie stosownych praktyk/stażu/doświadczenia zawodowego należy złożyć, by móc ubiegać się o uzyskanie konkretnych uprawnień.

Różnice pomiędzy istniejącymi w Polsce różnymi sposobami walidowania efektów uczenia się poza systemem edukacji formalnej dotyczą:

- rozwiązań instytucjonalnych;
- podległości resortowej instytucji szkolących i certyfikujących;
- umocowania prawnego poszczególnych rozwiązań;
- zakresu i rodzaju działań projakościowych;
- posiadanego doświadczenia;
- prestiżu, wiarygodności (potwierdzonych partnerstwami, akredytacjami, licencjami);
- okresu obecności na rynku itp.

Problemy walidacji i perspektywy ich rozwiązywania

Tradycyjnie rozumiany „zawód” staje się pojęciem coraz mniej przystającym do dynamiki zmian rynku pracy, szczególnie w sektorach zaawansowanych technologii. Obecnie zawód może być okre-

ślony raczej jako zbiór wszystkich przydatnych w danym obszarze/sektorze/branży kwalifikacji zawodowych i ogólnych. Przy takim podejściu można zdefiniować bazowy zbiór kwalifikacji wymaganych w danym zawodzie, a konkretna specjalizacja określałaby zbiór kwalifikacji zawodowych niezbędnych do wykonywania danego rodzaju pracy. To podejście uprościłoby proces walidacji. Efekty uczenia się walidowane byłyby jednakowo dla kwalifikacji ogólnych i zawodowych. Dałoby to również niezależność od sposobu uczenia się, ponieważ dopuszcza to wielość źródeł pozyskiwania wiedzy, umiejętności i (innych) kompetencji pozwalających na uzyskanie danej kwalifikacji – czyli równorzędność porównywalnych efektów edukacji formalnej, nieformalnej i pozaformalnej. Dużą trudność stanowi fakt, że w dotychczasowej praktyce nie używało się języka kwalifikacji do opisywania efektów uczenia się. Wyjątek stanowią standardy kwalifikacji zawodowych (253) opracowane pod egidą Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej.⁸⁰ W obecnej chwili standardy te nie mają jednak umocowania prawnego. W obszarze kwalifikacji zawodowych taka standaryzacja jest możliwa pod warunkiem nawiązania współpracy z właściwymi resortami lub/i instytucjami branżowymi.

W przykładach rozwiązań stosowanych w innych krajach można dostrzec następujące podstawowe zasady standaryzacji kwalifikacji zawodowych i edukacji zawodowej:

- standardy kwalifikacji zawodowych mają rangę krajową;
- odpowiedzialność za tworzenie i uznawanie standardów kwalifikacji zawodowych spoczywa na organach państwa (na ogół są to resorty edukacji i pracy);
- organa państwowe są wspierane przez partnerów społecznych, których skład wykracza poza tradycyjny trójstronny układ: przedstawiciele rządu, organizacji pracodawców i pracobiorców;
- uznawanie wyników uczenia się w ramach edukacji nieformalnej i pozaformalnej wymaga istnienia krajowych standardów kwalifikacji zawodowych oraz wspólnej „ramy odniesienia”, potrzebnej do porównania wyników nabywania w różny sposób umiejętności, kompetencji i kwalifikacji zawodowych;
- podstawą działań związanych z potwierdzaniem wyników edukacji nieformalnej i incydentalnej jest zgoda partnerów społecznych i innych interesariuszy na rozwiązania prawne, proceduralne i treść standardów kwalifikacji zawodowych.

Opisany w rozdziale 1 niniejszej publikacji europejski program *New Skills for New Jobs* rysuje rozwiązania problemów walidacyjnych w perspektywie ich dostosowania do potrzeb osób dostosowujących swe kwalifikacje do potrzeb rynku pracy. Drugi z wielkich wspomnianych tam programów *European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training* – EQARF wiąże walidację z powszechnym systemem zapewniania jakości obejmującym wszystkie formy edukacji i szkoleń zawodowych.

⁸⁰ Patrz str.102.

8.3. Punktacja ECTS i ECVET w polskim systemie kwalifikacji – zarys problemu⁸¹

Próbując wdrożyć system ECVET w Polsce, przed rozpoczęciem jakichkolwiek działań należy zebrać dotychczasowe materiały, które pomogą w pracach nad systemem. Do chwili obecnej w kraju podjęto realizację kilku projektów w ramach współpracy ponadnarodowej, w których pośrednio lub bezpośrednio porusza się następujące zagadnienia związane tematycznie z ECVET:

- terminologiczne, bowiem jasność kluczowych pojęć ma podstawowe znaczenie w pracach nad ERK i ECVET;
- metodologiczne – wykorzystujące „podejście wynikowe do uczenia się” jako środek zapewniający przejrzystość efektów uczenia się. W momencie, kiedy ERK i ECVET będą jasno określone jako narzędzia mające zapewnić przejrzystość kwalifikacji i kompetencji, należy znaleźć sposób, jak sobie radzić z różnorodnością systemów kształcenia i jak zapewnić „wzajemne zaufanie” w zakresie osiągnięć pomiędzy krajami;
- korelacyjne – zakładające konstruowanie ECVET w oparciu o instrumenty już istniejące, na przykład niektóre projekty sugerują wykorzystanie wzorów dokumentów Europass, szczególnie suplementów do dyplomu, gdyż w każdym kraju mają one ten sam format;
- współpracy na poziomie krajowym włączającej partnerów społecznych w proces wdrażania ECVET;
- dialogu pomiędzy instytucjami realizującymi projekty dotyczące ECVET a Komisją Europejską. Projekty mogą okazać się pomocne poprzez stworzenie platformy do wspólnej wymiany praktyk oraz doświadczeń, jak również poprzez organizowanie innych działań.

Po przeprowadzeniu dyskusji w zespole ekspertów zauważono, że kwestia powiązania ECTS i ECVET pozostaje problematyczna i rodzi wiele wątpliwości. Próbowano wskazać możliwości zastosowania obu systemów:

1. Przy założeniu, że ECVET byłby stosowany na wszystkich poziomach Ram Kwalifikacji, miałyby on również zastosowanie w szkolnictwie wyższym, a tym samym efekty uczenia się byłyby wyrażane w ECTS i ECVET. Tym samym decydenci szkolnictwa wyższego stają przed pytaniem dotyczącym zasadności zastosowania dwóch systemów. Podstawowym problemem będzie w tym przypadku określenie, którym efektom uczenia się należy przypisywać punkty ECTS, a którym ECVET. Dodatkową trudnością jest obecnie to, że ECTS jest wyrażony miarą bezwzględną, na-

⁸¹ Autorami tego rozdziału są Tomasz Saryusz-Wolski i Piotr Bartosiak przy współpracy z Ludmiłą Łopacińską.

tomiast ECVET miarą względną, W jaki sposób należy zatem odnieść ECVET do ECTS, jak porównać sobie z porównywalnością, jeśli punkty ECTS stanowią miarę bezwzględną odzwierciedlającą nakład pracy uczącego się, a punkty ECVET stanowią miarę względną, ponieważ wyrażają znaczenie danych efektów uczenia się w kontekście konkretnej kwalifikacji (oznacza to, że te same efekty uczenia się w kontekście innej kwalifikacji mogą mieć inną wartość punktową). Czy w krajowym ECVET możemy analogicznie jak w ECTS przyjąć odniesienie do nakładu pracy uczącego się? A jeśli tak, to w jaki sposób obliczyć nakład pracy ucznia i studenta? Czy obliczony przeciętny nakład pracy odpowiada rzeczywistemu nakładowi pracy, w szczególności w przypadku szkół zawodowych? I kto miałby przyznawać punkty ECVET? Czy wobec braku programów nauczania na poziomie centralnym powinny przyznawać je szkoły, czy też zostałyby one odgórnie ustalone w nowej podstawie programowej kształcenia w zawodach. Należy przy tym wziąć pod uwagę fakt, że w przypadku nadawania punktów przez szkoły może okazać się, że za ten sam efekt uczenia się szkoły będą przyznawać różną liczbę punktów. Z drugiej strony, gdyby chcieć zamieścić punktację w podstawie programowej, okazałoby się, że dokument ten jest zbyt ogólny, aby można odnieść do niego punkty ECVET.

2. W odniesieniu do efektów uczenia się na poziomach 1-8 zgłoszono następujące propozycje:
 - punkty ECVET byłyby przypisywane efektom uczenia się o charakterze zawodowym, a punkty ECTS (lub systemu zbliżonego do ECTS) efektom o charakterze ogólnym. Jeśli dana kwalifikacja ma charakter zawodowy, to odpowiadałaby jej odpowiednia liczba punktów ECVET. Takie podejście umożliwiłoby wyeliminowanie określania objętości kwalifikacji za pomocą czasu, lat kształcenia formalnego. Wymaga to jednak przyjęcia fundamentalnej zasady komplementarności punktów ECTS i ECVET – za dane efekty uczenia się można przyznać ECTS lub ECVET;
 - możliwe jest również drugie podejście, w którym wszystkim efektom uczenia się przypisuje się punkty ECTS z indeksem poziomym, natomiast tym o charakterze zawodowym dodatkowo punkty ECVET. Wtedy objętość kwalifikacji będzie określana za pomocą ECTS, a jej charakter – zawodowy lub ogólny, będzie odzwierciedlony liczbą punktów ECVET.
3. Wciąż pozostaje problem oceny objętości kwalifikacji na poziomach 1 do 5 w Polsce. Do dzisiaj jest to wartość określana za pomocą zakresu lat kształcenia formalnego. Taki sposób określania kwalifikacji jest bardzo niedogodny dla LLL. Można zatem zaproponować, aby w polskim systemie ECVET, wzorem ECTS, zawsze były punkty odzwierciedlające nakład pracy w warunkach kształcenia formalnego przeciętnego ucznia – nie jest to sprzeczne z proponowanym zaleceniem PE [porównaj: propozycja punktów SATO w rozdz. 8.1.].
4. Istnieje również możliwość zastosowania systemu ECVET bez odniesienia do punktów – na zasadzie zatwierdzania samych osiągnięć (efektów uczenia się) wyrażonych w jednostkach uczenia się. Nie ma w takiej sytuacji problemu z przeliczaniem punktów. Tego typu rozwiązanie

- wymagałoby jednak uprzedniego opracowania i wdrożenia rejestru kwalifikacji zawodowych na poziomie krajowym, tak jak to miało miejsce we Francji. Z punktu widzenia Krajowych Ram Kwalifikacji, tego rodzaju rozwiązanie wydaje się godne rozważenia. W tym przypadku traci się funkcje systemu ECVET pozwalającą określać objętość kwalifikacji. (Punkty ECVET stanowią uzupełniające liczbowe źródło informacji o kwalifikacjach i jednostkach uczenia się).
5. Skrajnym rozwiązaniem jest utworzenie nowego krajowego systemu przyznawania punktów, który byłby kompilacją dwóch istniejących systemów. Jednakże tego rodzaju propozycja może stać się przedmiotem rozważań na dalszym etapie prac nad wdrożeniem systemu ECVET w Polsce.

Wskazane jest znalezienie „typowego” programu kształcenia wyższego, dopasowanie ECVET do wyników kształcenia oraz porównanie z tradycyjnie przyznawanymi punktami ECTS. Być może należy znaleźć program kształcenia i szkolenia zawodowego, przyznać punkty obu rodzajów i sprawdzić różnice. Warto też sprawdzić, jakie będą konsekwencje dla studentów/uczniów, jeżeli jedni otrzymają punkty ECVET, a inni ECTS. Wydaje się, że jasność sytuacji można będzie uzyskać dopiero po przeprowadzeniu badań pilotażowych uwzględniających dwa podejścia: z wykorzystaniem punktacji ECVET i bez punktacji.

8.4. Budowanie zaplecza społecznego dla Ram Kwalifikacji⁸²

Ramy Kwalifikacji mogą różnić się liczbą zaprojektowanych elementów, bardziej lub mniej szczegółowym projektem struktury, mogą mieć wkomponowane podstawy prawne lub być tworzone na bazie konsensusu wizji różnych partnerów społecznych. Jednak zawsze zadaniem Ram Kwalifikacji jest zapewnienie bazy dla poprawienia jakości, dostępności oraz uznawalności kwalifikacji zarówno wewnątrz kraju, jak i poza nim.

Krajowe Ramy Kwalifikacji mogą odegrać ważną rolę we wspieraniu reform sfery społecznej, gdy są częścią szerszej strategii – na przykład strategii uczenia się przez całe życie – inaczej rezultaty ich wdrożenia będą niewielkie. Kluczem do sukcesu przy wdrażaniu KRK jest stworzenie szerokiej strategii biorącej pod uwagę wszystkie czynniki wpływające na końcowy efekt. Można tu wymienić: spójność polityki różnych ministerstw, zapewnienie właściwego poziomu finansowania, wsparcie dla instytucji edukacyjnych i szkoleniowych, w tym przygotowanie materiałów szkoleniowych i przeszkolenie personelu. Najważniejszą jednak rzeczą jest zapewnienie autentycznego wsparcia i zaufania dla KRK wśród interesariuszy. Organizacje pracodawców i pracowników mają do odegrania kluczową rolę w tym procesie.

⁸² Rozdział opracowany na podstawie tekstu Krzysztofa Chełpińskiego.

Praktyką stosowaną w wielu krajach jest powierzenie zarządzania KRK organowi będącemu krajową władzą do spraw kwalifikacji. Jest on niezależny od rządu, ale jednocześnie odpowiada przed nim za swe działania. Dwa główne zadania organu kierującego KRK to koordynacja polityk ministerstw i zapewnienie należytego zaangażowania interesariuszy.

Model KRK musi uwzględniać zaangażowanie interesariuszy dotyczące kluczowych kwalifikacji i ich wzajemnych powiązań. Jest mało prawdopodobne, aby można było uzyskać akceptację dla Ram Kwalifikacji lub nawet zrozumienie ze strony obywateli, jeśli nie zostanie zastosowane podejście mające wyraźne aspekty praktyczne, w szczególności w odniesieniu do kwalifikacji o największym znaczeniu, na przykład związanych z uzyskaniem i utrzymaniem zatrudnienia. Niezwykle istotne z punktu widzenia interesariuszy jest zapewnienie jakości uzyskanych efektów uczenia się (kompetencji). Niezbędnym dla wdrożenia KRK elementem jest zapewnienie zaufania dla KRK ze strony interesariuszy wewnątrz kraju oraz ze strony społeczności międzynarodowej. Trzy najważniejsze mierniki zapewnienia jakości to: wiarygodność walidacji/potwierdzania kwalifikacji akredytacja i/lub inna kontrola instytucji edukacyjnych i szkoleniowych oraz zapewnienie jakości procesu edukacji i oceny prowadzącego do uznawania kwalifikacji. Wokół tych procesów należy tworzyć kulturę jakości, zaś twórcy i dysponenti Ram Kwalifikacji powinni zachęcać instytucje oferujące kształcenie do brania odpowiedzialności za jakość we współpracy z interesariuszami.

Wszystkie kraje wprowadzające Ramy Kwalifikacji uznają ważność uczenia się przez całe życie, które jest kluczowe w podnoszeniu poziomu zatrudnialności pracowników na zmiennym i coraz bardziej wymagającym rynku pracy. Kształcenie młodych ludzi w szkołach i na uczelniach pozostaje ważnym elementem zdobywania kwalifikacji. Jednakże uznaje się obecnie za równie ważne, żeby i młodzież, i dorośli mieli lepszy dostęp do kształcenia i szkoleń przez całe życie, aby mogli sprostać rosnącym oczekiwaniom wynikającym z rozwoju technologicznego i ekonomicznego, jak również zmieniających się ścieżek rozwoju rynku pracy.

W procesie budowania Ram Kwalifikacji należy uwzględnić konieczność pozyskiwania zaufania różnych interesariuszy, co do rzetelności rezultatów kształcenia i szkoleń. Zidentyfikowanie interesariuszy i wdrożenie mechanizmu dialogu z nimi umożliwi budowanie konsensusu wokół Ram Kwalifikacji przez wspólną pracę i dyskusję. Ważną drogą do budowania zaufania i akceptacji jest zapewnienie, że podejście „*top-down*” – administracyjnego wprowadzania Ram powiązane jest z procesem „*bottom-up*” – aktywnego zaangażowania interesariuszy w ten proces. Można zaprojektować różne drogi konsultacji, ale najważniejsze jest, aby były one tak przejrzyste i przekonujące, jak to tylko możliwe.

Współpraca z wybranymi interesariuszami powinna być uzupełniona przez zaproszenie do dyskusji, na temat oceny proponowanych rozwiązań szerokiej opinii publicznej. Nawet jeśli większość efektywnego wkładu w ocenę Ram pochodzić będzie od wąskiej grupy interesariuszy, to ich uprawomocnienie będzie większe, jeśli poszerzymy bazę konsultacji.

Interesariuszami Ram Kwalifikacji są w zasadzie wszyscy obywatele społeczności, w której Ramy są wprowadzane. Każdy człowiek jest jakoś zaangażowany w kontekst uczenia się przez całe życie: jako uczący się lub nauczający, on sam albo członkowie jego rodziny, grupy społecznej, otoczenia zawodowego. Do grona interesariuszy Ram Kwalifikacji trzeba zaprosić reprezentantów grup interesariuszy, którymi mogą być:

- uczniowie/studenci w kraju i zagranicą, ich organizacje, a także ich rodziny;
- nauczyciele i trenerzy oraz ich stowarzyszenia;
- instytucje edukacyjne i szkoleniowe;
- ciała walidujące, egzaminujące, certyfikujące, a także agencje zapewniające jakość kształcenia;
- agendy rządowe, w których gestii znajdują się elementy systemu edukacji i kwalifikacji;
- organy samorządowe, w których gestii znajdują się elementy systemu edukacji i kwalifikacji;
- instrukcje rządowe i samorządowe odpowiedzialne za zatrudnienie, rozwój gospodarczy, konkurencję i imigrację;
- organizacje pracodawców i pracowników lub szerzej – reprezentanci pracodawców i pracowników;
- bezrobotni oraz osoby zatrudnione chcące podnieść swe kwalifikacje;
- organizacje zawodowe;
- organizacje społeczne;
- instytucje lub bezpośredni reprezentanci imigrantów i emigrantów;
- naukowcy badający politykę edukacyjną i zagadnienia rynku pracy;
- doradcy personalni;
- i inni.

Osoba lub organizacja, która bierze udział w procesie publicznych konsultacji dotyczących Ram Kwalifikacji, powinna być traktowana jako interesariusz – i na odwrót – przedstawiciele głównych interesariuszy powinni brać udział w procesie konsultacji. Kontakt z niektórymi interesariuszami jest trudniejszy niż z innymi. Dla przykładu mogą oni nie mieć formalnej reprezentacji lub wręcz przeciwnie, mogą być reprezentowani przez kilka organizacji, czasami konkurencyjnych. Ci interesariusze, którzy mają formalną reprezentację, mogą potrzebować czasu na konsultacje z własnymi członkami. Wartość konsultacji z poszczególnymi interesariuszami zależy od tego, na ile w rzeczywistości są one reprezentatywne.

Formy organizacyjne osiągnięcia porozumienia z interesariuszami to:

- stworzenie formalnego ciała z udziałem interesariuszy, w szczególności ciała pełniącego funkcje grupy doradczej zbierającej się regularnie i przygotowującej

- materiały związane z projektem i wdrożeniem ram;
- publicznie dostępna informacja o fazie i formie konsultacji;
 - publikowanie i rozpowszechnianie dokumentów związanych z Ramami Kwalifikacji;
 - badania opinii i konsultacje społeczne;
 - formalne badania opinii uczących się i pracodawców;
 - możliwość zadawania pytań przez wszystkich zainteresowanych;
 - spotkania sektorowe poświęcone Ramom;
 - spotkania z organizacjami reprezentującymi interesariuszy;
 - zapewnienie wsparcia politycznego dla projektu i wdrożenia Ram Kwalifikacji;

Spójrzmy na kilka przykładów, jak partnerzy społeczni włączani są w proces wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji w wybranych krajach UE.

Austria

Proces wdrażania KRR w Austrii jest koordynowany przez Generalną Dyрекcyję ds. Edukacji i Szkoleń Zawodowych w Ministerstwie Edukacji, Sztuki i Kultury we współpracy z Ministerstwem Nauki i Badań, które odpowiada za szkolnictwo wyższe. Partnerzy społeczni są częścią komitetu sterującego, który jest ciałem decyzyjnym. W jego skład wchodzi również przedstawiciele wszystkich ministerstw i krajów (*Laender*). Grupa ta ma za zadanie tworzenie kwalifikacji, budowanie procesów walidacji i certyfikacji w różnych podsystemach i sektorach, a przede wszystkim włączanie do pracy nad rozwojem KRR interesariuszy z ich sfer wpływów.

Niemcy

Funkcjonuje tu narodowy komitet sterujący utworzony wspólnie przez Ministerstwo Edukacji i Badań oraz Stałą Konferencję Ministerstw Edukacji i Spraw Kulturalnych wszystkich landów. Komitet sterujący powołał grupę roboczą, w skład której wchodzi partnerzy społeczni, jak również przedstawiciele szkolnictwa wyższego i ogólnego, sektora edukacji i szkoleń zawodowych, instytucji publicznych z sektora edukacyjnego i rynku pracy oraz badacze i praktycy. Decyzje podejmowane są w drodze konsensusu.

Dania

Grupy zidentyfikowanych interesariuszy:

- uczniowie i studenci – oczekują kompletnej informacji o systemie;
- pracodawcy i pracownicy – potrzebują systemu oceny i porównywania kwalifikacji;
- dostawcy usług doradczych – oczekują kompletnej informacji potrzebnej do wspierania swoich klientów;
- organy i instytucje zajmujące się edukacją i szkoleniami – liczą na wskazówki,

- jak oceniać rezultaty uczenia się;
- instytucje i władze polityczne – potrzebują ram niezbędnych do opisanie, przygotowania i oceny systemu edukacji, szkoleń i kwalifikacji.

Proces wdrażania KRK jest koordynowany przez zespół ministerialny skupiający przedstawicieli ministerstw edukacji, badań, technologii i rozwoju, kultury i gospodarki. Partnerzy społeczni są systematycznie włączani do pracy poprzez seminaria, narodowe konsultacje i udział w radach i komitetach. Do współpracy zapraszani są też przedstawiciele różnych instytucji edukacyjnych i szkoleniowych. Rola partnerów społecznych opisywana jest jako pozytywna i krytyczna, a ich pozytywne wsparcie postrzegane jest jako warunek konieczny do skutecznej implementacji KRK. Partnerzy społeczni widzą natomiast KRK jako instrument reform wewnątrz kraju, zwracając zdecydowanie mniejszą uwagę na implikacje międzynarodowe.

Francja

Platformą współpracy pomiędzy partnerami społecznymi i innymi interesariuszami (jak na przykład Izby Gospodarcze) a ministerstwami zaangażowanymi w kwalifikacje jest CNCP – Narodowy Komitet ds. Profesjonalnej Certyfikacji. Szerokie zaangażowanie różnych interesariuszy jest widziane jako konieczność (zarówno z powodów technicznych, jak i administracyjnych), pozwalająca na ogarnięcie różnorodności kwalifikacji występującej we Francji, jak też w celu uzyskania wiarygodności.

Rola CNCP jako „strażnika” Francuskich Ram Kwalifikacji jest niezwykle istotna. Każda kwalifikacja, niezależnie od źródła pochodzenia (publiczne, prywatne, narodowe, sektorowe) może być włączona do Ramy. Konieczne jest jednak spełnienie ustanowionych przez CNCP kryteriów mających zapewnić odpowiednią jakość.

Norwegia

Partnerzy społeczni wspólnie z reprezentantami instytucji edukacyjnych i szkoleniowych zostali włączeni w pracę różnych zespołów zajmujących się przygotowaniem propozycji dla szkolnictwa wyższego i szkolnictwa zawodowego (na różnych poziomach). Główne organizacje reprezentujące partnerów społecznych zostały również zaproszone do grupy konsultacyjnej powołanej przez Ministerstwo Edukacji i Badań.

Partnerzy społeczni wyrażali tu krytyczny stosunek do przyjętego modelu wdrażania KRK, wskazując na konieczność lepszej koordynacji procesów i zadań w celu uzyskania w efekcie kompleksowego rozwiązania dla KRK. Sceptycyzm wynikał z mieszanych doświadczeń związanych z próbą odniesienia zawodowych kwalifikacji do ERK.

Finlandia

Proces wdrażania KRK w Finlandii jest tak zorganizowany, żeby włączyć tak szeroki krąg interesariuszy, jak to tylko możliwe. Koordynatorem jest Ministerstwo Edukacji, a w skład grupy roboczej

wchodzą przedstawiciele Ministerstwa Sprawiedliwości, Ministerstwa Spraw Wewnętrznych, Ministerstwa Pracy i Gospodarki, Ministerstwa Obrony, Fińskiej Narodowej Rady Edukacji, Konfederacji Związków Kadry Menedżerskiej, Konfederacji Fińskiego Przemysłu, Centralnej Organizacji Fińskich Związków Zawodowych, Stowarzyszenia Centrów Edukacji Zawodowej Dorosłych, Konferencji Rektorów Fińskich Uniwersytetów Technicznych, Dostawców Edukacji Zawodowej, Fińskiej Rady Rektorów Uniwersytetów Fińskiego Stowarzyszenia Edukacji Dorosłych, Narodowego Związku Studentów Uniwersytetów, Fińskiego Związku Uczniów Szkół Ponadpodstawowych. Szeroki zakres podmiotów włączonych do prac zespołu roboczego świadczy o trosce, aby od samego początku wdrożenia KRK liczba interesariuszy identyfikujących się z projektem była możliwie największa. Proces konsultacji będzie kontynuowany.

Podsumowanie

Ten krótki przegląd doświadczeń różnych krajów pokazuje, jak odmienne mogą być drogi dojścia do celu i jak różnorodne sposoby współpracy z interesariuszami w procesie wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji. Zależy to w dużej mierze od zaawansowania samego procesu, uwarunkowań kulturowych i prawnych, dojrzałości systemu edukacji, wymagań rynku pracy, stanu gospodarki itd.

Niemożliwe jest więc przyjęcie i skopiowanie jednego wzoru, trzeba wybrać własną drogę. Jedno jest jednak bezsporne: bez zaangażowania partnerów społecznych, grup interesu, podmiotów działających na rynku edukacyjnym, bez identyfikacji interesariuszy z KRK sukces nie zostanie osiągnięty.

9. ZAŁOŻENIA BADAŃ EMPIRYCZNYCH SŁUŻĄCYCH ANALIZIE SYSTEMU KWALIFIKACJI W POLSCE⁸³

9.1. Założenia ogólne

Potrzeba przeprowadzenia badań terenowych w dziedzinie kwalifikacji i kompetencji wynika z braku opracowań, które można by nazwać „bilansem kwalifikacji i kompetencji dostępnych na rynku pracy w Polsce”. Idea bilansu kompetencji narodziła się we Francji i oznacza tam analizę własnych kompetencji osobistych i zawodowych, podejmowaną w celu zdefiniowania dalszej kariery i rozwoju zawodowego. Bilans kwalifikacji i kompetencji w projekcie POKL, nadzorowanym przez MEN, postrzegany jest jednak inaczej, jako zebranie informacji o przyznawanych w Polsce dyplomach, świadectwach, zaświadczeniach, certyfikatach, uprawnieniach itp., poświadczających

⁸³ Autorami tego opracowania są Michał Sitek, Urszula Sztandar-Sztanderska, Ireneusz Woźniak.

i opisujących umiejętności i uprawnienia danej osoby. Przy czym owe dokumenty mogą mieć różną wartość i zasięg, w zależności od ich uznawania przez państwo (zasięg ogólnokrajowy, czasem międzynarodowy) lub tylko niektóre instytucje i organizacje (zasięg lokalny, czasem korporacyjny, globalny). Uwzględnić należy także trzeci obszar bilansu kwalifikacji i kompetencji, który związany jest z uczeniem się nieformalnym, zachodzącym w trakcie pracy zawodowej i realizacji zainteresowań pozazawodowych. Ten obszar będzie szczególnym przedmiotem walidacji osiągnięć jednostki, kończącym się wydaniem odpowiedniego poświadczenia.

Takie rozumienie bilansu kwalifikacji i kompetencji wynika z zapisu, że „do 2012 roku wszystkie nowe poświadczenia (świadectwa, dyplomy, licencje, uprawnienia, dokumenty Europass i inne), potwierdzające zdobyte kwalifikacje i kompetencje, wydane przez właściwe organy, będą zawierały wyraźne odniesienie – za pośrednictwem krajowych systemów kwalifikacji – do odpowiedniego poziomu Europejskich Ram Kwalifikacji” (Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 roku w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie). W związku z tym należy zebrać i scharakteryzować wszelkie poświadczenia funkcjonujące w zakresie edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej. Nikt nie jest dziś w stanie oszacować, ile takich dokumentów funkcjonuje, chociaż wiadomo, że jest ich bardzo dużo. Instytucja prowadząca badania w dziedzinie edukacji pozaformalnej i nieformalnej będzie musiała bazować na próbach losowych reprezentatywnych dla poszczególnych kategorii społeczno-zawodowych, organizacji, instytucji itp. Istnieją jednak uznane organizacje pozarządowe, których dorobek i znaczenie dla edukacji pozaformalnej i nieformalnej są ponadprzeciętne – te organizacje powinny być opisane bardzo dokładnie, najlepiej w formie studium przypadku.

Należy podkreślić, że zebranie wzorów i przykładów poświadczeń o uzyskanych kwalifikacjach i kompetencjach nie jest wystarczające, nie da bowiem odpowiedzi na pytanie, do którego poziomu Polskich Ram Kwalifikacji (a za ich pośrednictwem do Europejskich Ram Kwalifikacji) należy je przypisać. Potrzebne są także: charakterystyka organizacji przyznających poświadczenia, opis procedur towarzyszących ich przyznawaniu, w tym procedur oceny i walidacji kompetencji, procedur zapewniania jakości procesu potwierdzania kompetencji i przyznawania kwalifikacji, opis wymagań wstępnych dla kandydatów oraz osiągniętych przez nich kwalifikacji opisanych najlepiej w postaci: wiedzy, umiejętności i kompetencji (zgodnie z definicjami tych pojęć przyjętymi w Europejskich Ramach Kwalifikacji).

Reasumując: sporządzenie bilansu kwalifikacji i kompetencji wymaga przeprowadzenia skomplikowanych i rozległych badań terenowych o zasięgu ogólnokrajowym. Badania muszą objąć edukację formalną, pozaformalną i nieformalną. Wynikiem badań powinien być: wykaz i charakterystyka poświadczeń (dyplomy, świadectwa, certyfikaty, licencje, uprawnienia itp.) przyznawanych w Polsce, charakterystyka przyznających je instytucji i organizacji, opis procedur towarzyszących ich przyznawaniu (dopuszczenie, ocena, walidacja, zapewnienie jakości), opis wymagań dla kandydatów ubiegających się o ich przyznanie w kategoriach: wiedza, umiejętności, kompetencje (rozumiane w kategoriach odpowiedzialności i autonomii), a także ocena wartości i przydatności poświadczeń z punktu widzenia funkcjonowania rynku

pracy i potrzeb pracodawców. Istotne jest zwłaszcza, by zbadać, czy uzyskane kwalifikacje opierają się na badaniu kompetencji jako efektu uczenia się, czy też potwierdzają tylko proces kształcenia.

9.2. Założenia z punktu widzenia funkcjonowania rynku pracy i potrzeb pracodawców

Badanie osób oraz ich kwalifikacji i kompetencji

Wstępne badanie występujących na rynku pracy kompetencji i kwalifikacji powinno pozwolić zidentyfikować:

- kompetencje, które:
 - podlegają/podlegały kwalifikowaniu (ocenie, poświadczaniu);
 - nie są kwalifikowane;
- kwalifikacje, które opisują kompetencje:
 - wykorzystywane zawodowo;
 - wykorzystywane w systemie kształcenia się;
 - wykorzystywane pozazawodowo i poza systemem kształcenia się, w ramach szeroko pojętej konsumpcji;
 - z których się nie korzysta/nie korzystało w sytuacjach zawodowych, edukacyjnych i konsumpcyjnych.

Istotą tworzenia Polskich Ram Kwalifikacji (PRK), jak też Europejskich Ram Kwalifikacji (ERK), jest bowiem nie tylko uporządkowanie występujących w kraju kwalifikacji, ale i dostosowanie ich systemu do funkcjonowania rynku pracy oraz do sposobów nabywania kompetencji. PRK mają bowiem być częścią współtworzącą „system uczenia się przez całe życie” (LLL), a jego działanie ma wspomagać funkcjonowanie gospodarki, a zwłaszcza rynku pracy.⁸⁴ Tym samym nie wystarcza przeprowadzić badania, które zewidencjonuje istniejące/posiadane świadectwa, ale też musi określić, jakie jest ich znaczenie w systemie uczenia się i na rynku pracy. Może okazać się, że są zasoby różnych świadectw o znikomej lub żadnej wartości dla LLL i dla rynku pracy.

⁸⁴ Kwalifikacje ujęte w system PRK mają zapewnić jasność, przejrzystość posiadanych kwalifikacji, ułatwić ich nabywanie i wykorzystywanie w obrębie krajowego rynku pracy, a w powiązaniu z ERK na europejskim rynku pracy. Ponadto PRK mają być czynnikiem wpływającym na jakość usług edukacyjnych i poprawę efektywności uczenia się. Wreszcie PRK mogą być narzędziem efektywnego „produkcjonowania” usług edukacyjnych, w tym na eksport, jak i podstawą oceny przydatności ich importu (poprzez decyzje o imigracji).

Z drugiej strony, w materiałach dotyczących kompetencji (i zasobów kapitału ludzkiego) podnosi się znaczenie stażu pracy jako wyrazu uzyskanych kompetencji w trakcie wykonywania pracy zawodowej (uczenie się poprzez pracę – *learning by doing*)⁸⁵. Świadectwo pracy jest głównym sposobem poświadczenia takich kompetencji, ale możliwe, że wewnątrz firm lub firm powiązanych w grupy wydaje się poświadczenia wiedzy/umiejętności/kompetencji nabytych przez praktykę i wykorzystywanych głównie na tzw. wewnętrznym rynku pracy, w trakcie awansowania lub tzw. poziomego (nie w drodze awansu) przemieszczania pracowników pomiędzy stanowiskami pracy. Konieczne jest sprawdzenie, czy kompetencje uwidaczniane w świadectwach pracy są przez osoby ich dotyczące dokumentowane jeszcze w jakiś inny sposób, czy w ogóle widzą taką potrzebę, by je dokumentować (poddawać kwalifikowaniu).

Badanie powinno ujawnić nie tylko, jakie kwalifikacje (kiedy i jak uzyskane) mają osoby badane, które z nich są kwalifikacjami o charakterze ogólnym, a jakie są elementem wewnętrznych systemów zarządzania kapitałem ludzkim (zasobami ludzkimi) w firmach/instytucjach, jak również jakie inne niekwalifikowane kompetencje mają osoby badane. W identyfikacji kwalifikacji należy rozróżnić kwalifikacje wymagające przeprowadzenia sprawdzianów wiedzy, umiejętności, kompetencji, to jest efektów uczenia się, od kwalifikacji potwierdzających uczestnictwo w kształceniu się, na przykład poprzez udział w konferencji, kursie itp.

Wykorzystywanie kwalifikacji w sytuacjach zawodowych najczęściej występuje w trakcie rekrutacji do nowego pracodawcy bądź ubiegania się o awans stanowiskowy lub płacowy, ewentualnie połączony stanowiskowo-płacowy. Inną sytuacją jest podejmowanie nowych zadań w tym samym lub innym miejscu pracy, do których trzeba mieć udokumentowane kompetencje. Wreszcie, istnieją rodzaje zadań zawodowych – obojętnie czy wykonywanych w pracy najemnej, czy na własny rachunek – które wolno wykonywać tylko osobom uprawnionym (zawody regulowane). Należy te przypadki – zawodowego wykorzystywania kwalifikacji – zbadać.

Wykorzystanie kwalifikacji ma znaczenie w procesie uczenia się, zwłaszcza formalnego, kiedy posiadanie określonych kwalifikacji jest warunkiem wstępnym do podjęcia kształcenia się bądź jest składnikiem uzyskania kwalifikacji innego poziomu.

Można też zidentyfikować kwalifikacje używane pozazawodowo i pozaedukacyjnie, jak i takie, których posiadanie nie jest w ogóle wykorzystywane. Badanie powinno zidentyfikować wszystkie wyżej wymienione sposoby używania bądź nieużywania kwalifikacji. Ideę badania związku kwalifikacji i kompetencji ze sposobem ich wykorzystywania prezentuje tabela 6.

Badanie kwalifikacji i kompetencji osób oraz ich wykorzystywania powinno ponadto:

- zakładać ograniczenie populacji badanej ze względu na wiek (propozycja

⁸⁵ Między innymi w raporcie dla Komisji Europejskiej autorstwa A. de la Fuente, A. Ciccone, *Human capital in a global and knowledge-based economy*, maj 2002.

Tabela 6. Kwalifikacje i kompetencje oraz sposoby ich wykorzystywania

Kwalifikacje/ kompetencje	Wykorzystywane			Newykorzystywane zawodowo, edukacyjne, konsumpcyjne
	W sytuacjach zawodowych: (1) ubieganie się o pracę; (2) awans stanowiskowy/płacowy; (3) inne	W sytuacjach kształceniowych: (1) rekrutacja do kształcenia; (2) uzyskiwanie kwalifikacji; (3) inne	W sytuacjach pozazawodowych i pozaledukacyjnych, np. prawo jazdy, zaświadczenia o osiągnięciach w zakresie hobby	
Kwalifikacje jako poświadczane kompetencje				
Dyplomy kształcenia formalnego				
Dyplomy /zaświadczenia kształcenia pozaformalnego związane z uczestnictwem w kursach, seminarjach, praktykach, innych zajęciach kształceniowych*				
Dyplomy /zaświadczenia kompetencji uzyskane bez udziału w zajęciach kształceniowych, na podstawie egzaminów, przedkładania prac, projektów, dorobku zawodowego*				
Kompetencje niekwalifikowane				
Kompetencje wykazane w świadectwach pracy*				
Kompetencje nieuwzględnione w kwalifikacjach ani w świadectwach pracy*, ale używane zawodowo w rekrutacji /awansowaniu /podejmowaniu nowych zadań zawodowych				

Uwagi: *tak oznaczone kompetencje i kwalifikacje wymagają dość szczególowej charakterystyki.

użycia granic wiekowych najpowszechniej występujących w statystykach rynku pracy: 15-64 lata);

- zakładać określony czas wstecz od momentu przeprowadzania badania, w którym kwalifikacje osiągnięto (ponieważ występuje niemożność uzyskania wiarygodnej odpowiedzi o wszelkie kwalifikacje uzyskane w odleglejszej przeszłości, na przykład w okresie ostatnich 40 lat); pytania z ograniczonym czasem powinny zwłaszcza odnosić się do wykorzystywania posiadanych kwalifikacji/kompetencji;
- obejmować podstawowe cechy respondentów odnoszące się do ich uczenia się we wszystkich trzech formach (formalnego, pozaformalnego i nieformalnego) oraz do ich charakterystyk ze względu na pozycję na rynku pracy, takie same, jakie stosuje się w podstawowych badaniach z tego zakresu.

Najkorzystniejsza byłaby próba ogólnopolska, a w razie niemożności jej sfinansowania celowa próba wyłoniona ze zróżnicowanych obszarów – punktem wyjścia do wyboru tych obszarów powinna być charakterystyka edukacyjna i gospodarcza.

Badanie instytucji przyznających kwalifikacje

Osobnym problemem jest badanie instytucji kwalifikujących (wydających świadectwa poświadczające kompetencje), głównie ze względu na kryteria kwalifikowania:

- uczestnictwo w kształceniu (i jego krótka charakterystyka na podstawie programów, dotycząca zwłaszcza kształcenia w zakresie wiedzy/umiejętności/kompetencji);
- zdawanie egzaminów (co poświadczających/sprawdzających, z określeniem jaki odsetek przystępujących do nich je zdaje);
- składanie do oceny opracowań, projektów itp. (rodzaje z określeniem, jaki odsetek jest na tej podstawie kwalifikowany);
- dokumentowanie dorobku zawodowego/edukacyjnego/innego.

Kluczowym celem tej części powinno być uchwycenie, czy sam udział w określonych formach kształcenia gwarantuje uzyskanie kwalifikacji, czy też kwalifikacje opierają się na określonych efektach kształcenia (jakich?).

Jednocześnie wybrane do badania instytucje kwalifikujące powinny zostać scharakteryzowane ze względu na liczbę kwalifikowanych osób, ich charakterystykę (według dostępnych danych, w kategoriach użytych w równoległym badaniu osób).

9.3. Metodyka badania

Przedmiot badania

Przedmiotem badania jest funkcjonowanie w Polsce szeroko rozumianego systemu kwalifikacji, będącego wynikiem działań regulacyjnych państwa oraz efektem działania i oddolnych inicjatyw środowisk gospodarczych, obywatelskich, kulturowych, twórczych, artystycznych i gospodarczych (władz samorządowych, podmiotów gospodarczych i organizacji zrzeszających pracodawców, fundacji, stowarzyszeń i innych organizacji pozarządowych, związkowych, branżowych, gospodarczych itp.), a także podmiotów zagranicznych (korporacje międzynarodowe, organizacje i stowarzyszenia międzynarodowe, itp.) oraz indywidualnej aktywności edukacyjnej i zawodowej Polaków. Tak rozumiany system obejmuje kwalifikacje i kompetencje nabywane na drodze formalnej, pozaformalnej i nieformalnej.

Cel i struktura badania

Ogólnym celem badania jest zidentyfikowanie i opisanie kwalifikacji i kompetencji oraz opisanie najważniejszych sposobów (formalnych, pozaformalnych i nieformalnych) nabywania, walidowania, potwierdzania oraz poświadczania kompetencji: ogólnych (na przykład generycznych, kluczowych, ponadzawodowych), szczegółowych niezawodowych (na przykład hobbistycznych i innych wynikających z rozwijania zainteresowań pozazawodowych) oraz zawodowych. Badanie ma charakter eksploracyjny. Dotychczasowe badania prowadzone w Polsce obejmowały jedynie część kwalifikacji i kompetencji funkcjonujących na rynku pracy, koncentrując się najczęściej na kwalifikacjach nabywanych na drodze formalnej. Zastana wiedza dotycząca kwalifikacji i kompetencji jest więc fragmentaryczna. Szczególnie ważne jest także rozpoznawanie systemu walidacji kompetencji – odpowiednie funkcjonowanie takiego systemu jest bowiem podstawowym uwarunkowaniem funkcjonowania systemu kwalifikacji.

Badanie będzie się składać z trzech wzajemnie powiązanych części:

- badanie kwalifikacji i kompetencji występujących na krajowym rynku pracy;
- badanie identyfikujące kwalifikacje i kompetencje określone w aktach prawnych i wybranych regulacjach wewnętrznych oraz identyfikujące podmioty uczestniczące w procesie walidacji kompetencji;
- badanie sposobów walidacji kompetencji w wybranych grupach zawodowych.

Badanie kwalifikacji i kompetencji występujących na krajowym rynku pracy

Podstawowym celem badania jest odpowiedź na następujące pytania badawcze:

- W jakim stopniu dorośli Polacy uczestniczą w kształceniu formalnym, pozaformalnym i nieformalnym?
- Jakimi formalnymi i pozaformalnymi kwalifikacjami posługują się Polacy w swoim życiu zawodowym?
- Jakie kwalifikacje i kompetencje są postrzegane jako ważne w funkcjonowaniu na rynku pracy?

- Jakim drogami zostały one zdobyte?
- Czy i jakimi sposobami i dokumentami zostały one potwierdzone?

Badanie zostanie przeprowadzane techniką wywiadu kwestionariuszowego na reprezentatywnej próbie dorosłych Polaków (warstwy: grupy wieku [18-65], wielkość miejscowości) z wykorzystaniem schematu losowania zespołowego w ramach kategorii miejscowości. Wielkość próby zostanie dostosowana do możliwości budżetu projektu. Można szacować, że założona próba wyniesie około 4000-5000 osób.

Punktem wyjścia badania będą dotychczasowe wyniki badań, w tym przede wszystkim zrealizowane w 2006 roku badanie GUS „Kształcenie dorosłych” oraz badania rynku pracy w Polsce. Badanie pozwoli uzupełnić wiedzę o formalnych kwalifikacjach Polaków (wykształcenie, zawód) i uczestnictwie w formalnych, pozaformalnych i nieformalnych formach kształcenia o informacje dotyczące znaczenia zdobytych kwalifikacji na rynku pracy. Badanie pozwoli także na odtworzenie subiektywnego obrazu kwalifikacji i kompetencji ważnych z punktu widzenia funkcjonowania na rynku pracy, a także wskaże różnice między kwalifikacjami różnych grup społeczno-zawodowych.

Rozważane jest uzupełnienie tego segmentu o badanie jakościowe przeprowadzone wśród przedstawicieli organizacji pracodawców i samorządów gospodarczych i ich ekspertów. Badanie takie, przeprowadzane techniką pogłębionych wywiadów indywidualnych, które objęłyby 20-40 osób, nie byłoby badaniem reprezentatywnym, ale pozwoliłoby spojrzeć na problem kwalifikacji i kompetencji ze strony ważnego interesariusza polskiego systemu kwalifikacji.

Badanie identyfikujące kwalifikacje i kompetencje określone w aktach prawnych i wybranych regulacjach wewnętrznych oraz identyfikujące podmioty uczestniczące w procesie walidacji kompetencji

Badanie ma na celu stworzenie rejestru formalnych kwalifikacji i kompetencji funkcjonujących w Polsce oraz podmiotów zapewniania jakości, oceniania, uznawania, potwierdzania i walidowania kompetencji. Punktem wyjścia badania będzie analiza aktów prawnych w różnych obszarach rynku pracy oraz regulacji wewnętrznych, zwłaszcza tych, które są określane przez podmioty sektora publicznego. Badanie objęłoby w pierwszej kolejności kwalifikacje i kompetencje uzyskiwane w systemie edukacji, a w drugiej kwalifikacje i kompetencje związane z wykonywaniem określonych zawodów. Przedmiotem analiz byłyby także związek między kwalifikacjami i kompetencjami, rozumianymi jako zbiór efektów uczenia się.

Drugim zasadniczym celem tej części badania będzie identyfikacja podmiotów uczestniczących w procesie walidacji kompetencji.

Oczekuje się, że badanie da odpowiedź na pytania:

- Jakie podmioty kształtują krajowy system kwalifikacji z podziałem na: formalny, pozaformalny i nieformalny?
- Jaka aktywność (czyli: zajęcia, działalność, twórczość, zainteresowania, hobby,

sporty, zawody, rekreacje i inne) podlega kwalifikowaniu (czyli: uznaniu, walidacji, ocenie jakości, diagnozie, rozpoznaniu) umiejętności?

- Jakie kwalifikacje warunkują wykonywanie pracy (dopuszczają do jej legalnego wykonywania)?
- Jakie kompetencje lub innego rodzaju umiejętności wchodzi w skład wyodrębnionej aktywności podlegającej kwalifikowaniu/walidowaniu?

Badanie sposobów walidowania kompetencji w wybranych grupach zawodowych

Walidacja ma kluczowe znaczenie w funkcjonowaniu systemu kwalifikacji. Przedmiotem badania będą sposoby walidacji kompetencji w wybranych zawodach. Badanie powinno dać odpowiedź na następujące pytania badawcze:

- Jakie wymagania wstępne musi spełnić kandydat, aby być dopuszczonym do procedury kwalifikowania/walidowania (wiedza, umiejętności, kompetencje, doświadczenie, staż, predyspozycje i inne)?
- Jak przebiega procedura kwalifikowania/walidowania, kto w niej uczestniczy i kto podejmuje decyzje?
- Jakie kryteria stosowane są podczas kwalifikowania/walidowania? Czy i w jakim stopniu odnoszą się do wiedzy, umiejętności, kompetencji?
- Jakie dowody należy przedstawiać w procesie kwalifikowania/walidowania? W jakim zakresie uwzględnia się kwalifikacje i kompetencje nabywane w drodze pozaformalnej i nieformalnej?
- Jakie poświadczenia (dyplomy, świadectwa, certyfikaty, licencje, uprawnienia i inne dokumenty) wydaje się na zakończenie procedury kwalifikowania/walidowania, kto je wydaje, kto podpisuje, kto honoruje, na jakim terenie obowiązują, w jakich środowiskach?
- Kto i na jakich zasadach sprawuje wewnętrzną, a kto zewnętrzną kontrolę nad przebiegiem procesu kwalifikowania/walidowania?

Dla wybranych grup zawodowych wykonane zostanie badanie będące rodzajem monografii grupy, ukazującej wszystkie szczeble edukacji formalnej, jak i możliwości zdobywania kwalifikacji w drodze pozaformalnej i nieformalnej. Ograniczenie zakresu badań i analiz do wybranych grup zawodowych nie pozwoli co prawda na wnioskowanie ogólne o funkcjonowaniu walidacji kompetencji w Polsce, pozwoli jednak zilustrować niektóre jej sposoby.

Badanie będzie się opierać na analizie dokumentów oraz indywidualnych wywiadach pogłębionych z osobami uczestniczącymi w procesie uczenia się oraz walidacji kompetencji.

9.4. Wykorzystanie wyników badania w projekcie

Wartość dodana PRK polega głównie na usystematyzowaniu i zwiększeniu przejrzystości funkcjonujących w Polsce kwalifikacji i kompetencji. Podstawą tej systematyki jest opisanie rzeczywistości, którą można określić mianem krajowego systemu kwalifikacji. Krajowy system kwalifikacji należy rozumieć szeroko, jako wynik działań regulacyjnych państwa oraz efekt inicjatyw pozarządowych. Tak rozumiany system obejmuje kwalifikacje i kompetencje nabywane na drodze formalnej, pozaformalnej i nieformalnej. Rolą PRK jest znalezienie „klucza przejścia” do Europejskich Ram Kwalifikacji. W efekcie ma to wpłynąć na wzrost mobilności zawodowej i edukacyjnej wewnątrz Unii Europejskiej. Zadaniem PRK nie jest bowiem wymuszanie zmian zastanej rzeczywistości, chociaż zmiany nie są wykluczone z powodu refleksji wzbudzonej przy ich projektowaniu.

Badanie empiryczne przeglądowe i jego oczekiwane efekty stanowią jedną z dwóch najważniejszych części projektu nazwanego „Opracowanie bilansu kwalifikacji i kompetencji dostępnych na rynku pracy w Polsce oraz modelu Krajowych Ram Kwalifikacji”. Spodziewane wyniki badania ukazą mozaikę wydawanych w Polsce poświadczeń kompetencji, a także zasady uwzględniania przy zatrudnieniu i dalszej edukacji efektów uczenia się na drodze nieformalnej, których wyrazem jest na przykład świadectwo pracy, odbyte staże, wnioski racjonalizatorskie, patenty itp. Samo ukazanie „bilansu” kwalifikacji i kompetencji funkcjonujących w sferze zawodowej i pozazawodowej, chociaż nie jest warunkiem wystarczającym do określenia liczby poziomów Polskich Ram Kwalifikacji i ich deskryptorów, to jednak jest warunkiem koniecznym zbudowania modelu PRK przystającego do rzeczywistości polskiego rynku pracy, systemu edukacji i innych form uczenia się. Nie należy bowiem zakładać, że teoretyczna konstrukcja PRK może właściwie funkcjonować w oderwaniu od tej rzeczywistości.

9.5. Założenia pełnego badania w latach następnych

Projektowane badanie empiryczne, w części dotyczącej badania ankietowego osób oraz posiadanych przez nich kwalifikacji i kompetencji, będzie badaniem pełnym, wykonanym na reprezentatywnej próbie badawczej i jako takie stanie się polem zbierania doświadczeń i ulepszania narzędzia badawczego w latach następnych.

Nie można tego samego powiedzieć o badaniu instytucji za pomocą wywiadów pogłębionych ani o badaniu grup zawodowych. Zarówno duża liczba instytucji uczestniczących w procesach potwierdzania/walidacji kompetencji (dziś nie sposób oszacować ich liczby), jak też duża liczba zawodów i specjalności sklasyfikowanych w Polsce (ponad 1700) powodują, że badanie pełne, z uwagi na krótki termin realizacji, będzie niemożliwe.

W latach następnych należy przewidzieć pełne badanie kwalifikacji i kompetencji funkcjonujących

w Polsce oraz sposobów ich potwierdzania/walidacji (w wymiarze jednostkowym, instytucjonalnym, prawnym, rynkowym, konsumpcyjnym itp.), a szacowany czas tego badania będzie się zawierał zapewne w okresie od 1 do 2 lat, w zależności od przeznaczonych środków finansowych i badawczych.

9.6. Podsumowanie

Zespół ekspertów projektu, we współpracy z wyłonionym wykonawcą, wypracował założenia i metodykę pierwszego w historii badania empirycznego zmierzającego do opracowania bilansu/rejestru kwalifikacji i kompetencji funkcjonujących w sferze edukacyjnej, zawodowej i pozazawodowej w Polsce. Czas, rozległość zagadnienia i potrzeby projektu spowodowały, że nie będzie to badanie pełne, zwłaszcza w odniesieniu do instytucji potwierdzających/walidujących kompetencje oraz w odniesieniu do grup zawodowych bogatych w różne formy zapewniania jakości wykonywanych zawodów i specjalności. Satysfakcjonujące będzie natomiast badanie indywidualnych osób, przeprowadzone zgodnie ze sztuką badań społecznych, na reprezentatywnej próbie dorosłych między 18 a 65 rokiem życia.

Zespół ekspertów stoi na stanowisku, że bez badania empirycznego przygotowywany model Polskich Ram Kwalifikacji nie miałby umocowania w rzeczywistości społecznej, rynkowej i gospodarczej, przez co nie spełniłby pokładanych w nim nadziei na skuteczne transformowanie polskiego systemu kwalifikacji do rodzącej się europejskiej przestrzeni uczenia się przez całe życie i pracy zawodowej, której wyrazem są Europejskie Ramy Kwalifikacji.

10. NA ZAKOŃCZENIE

Jak zaznaczono we wstępie, niniejsza publikacja ilustruje postępy i rezultaty prac uzyskane w pierwszej, wstępnej fazie projektu „Opracowanie bilansu kwalifikacji i kompetencji dostępnych na rynku pracy w Polsce oraz modelu Krajowych Ram Kwalifikacji” w okresie październik 2008- październik 2009. Głównym celem tej fazy prac było rozpoznanie intencji tworzenia oraz podstawowych cech Europejskich Ram Kwalifikacji oraz identyfikacja cech systemu kwalifikacji istniejącego w Polsce. Ich porównanie i dopasowanie powinno zaowocować pierwszą wersją modelu Polskich Ram Kwalifikacji (PRK) zgodnego z Europejskimi Ramami Kwalifikacji (ERK). Model Polskich Ram Kwalifikacji to nie tylko same tabele deskryptorów, budujące poziomy efektów uczenia się. Model to także niezbędne warunki prawidłowego i skutecznego wdrożenia Ram. A zatem w model wpisane są inne ważne elementy systemu kwalifikacji, a mianowicie:

- postulat i metodologia przebudowy treści nauczanych w stronę programów opartych na efektach uczenia się – na wszystkich poziomach i we wszystkich typach edukacji;
- mechanizmy walidacji osiągniętych efektów uczenia się, w szczególności po-

zwalające na walidację efektów uczenia się zdobywanych poza systemem edukacji formalnej;

- systemy zapewniania jakości we wszystkich obszarach uczenia się;
- dostosowywanie kompetencji i kwalifikacji osób uczących się do potrzeb rynku pracy oraz społeczeństwa obywatelskiego;
- i wreszcie – *last but not least* – stworzenie zaplecza społecznego i instytucjonalnego dla tworzenia i wdrażania Ram Kwalifikacji w Polsce, które zapewni faktyczny udział wszystkich najważniejszych podmiotów w tym procesie.

W tej publikacji niektóre z wymienionych wyżej tematów zostały rozwinięte, niektóre zaledwie dotknięte, jeszcze inne są na razie nieobecne. Będą one z pewnością rozwijane i wdrażane w życie w dalszych pracach nad Polskimi Ramami Kwalifikacji, o kilkuletniej perspektywie. Najpoważniejsze wyzwania, jakie stają przed realizatorami projektu oraz decydentami, którzy będą wdrażać jego wyniki w czyn, to:

- sporządzenie pełnego bilansu kwalifikacji dostępnych w Polsce, załączka przyszłego ich oficjalnego rejestru;
- przeanalizowanie i zaprojektowanie zmian w prawie, jakie będą potrzebne dla wprowadzenia PRK w życie;
- powołanie do życia instytucji koordynujących i nadzorujących prace nad PRK, a następnie czuwających nad ich prawidłowym funkcjonowaniem;
- stopniowe wypełnianie PRK treściami programów nauczania, procesami walidacji i zapewniania jakości aż do powstania pełnego opisu systemu kwalifikacji w Polsce, zgodnego z wymaganiami ERK.

Końcem wieńczącym to dzieło będzie przygotowanie raportu referencyjnego odnoszącego Polskie Ramy i system Kwalifikacji do Ram Europejskich i jego akceptacja przez społeczność międzynarodową. Przyjęcie raportu będzie oznaczało, że nasz krajowy system kwalifikacji jest spójny z systemami innych krajów, zaś nasze świadectwa, certyfikaty, dyplomy, upoważnienia i inne dokumenty poświadczające nasze kompetencje mogą być dobrze zrozumiane i uznane także poza naszym krajem.

BIBLIOGRAFIA

Rozdział 1

Investing in the future of jobs and skills, Europejska Fundacja na rzecz Poprawy Warunków Życia i Pracy (<http://www.eurofound.europa.eu/>)

European Employment Observatory (www.eu-employment-observatory.net)

Europejska Strategia Zatrudnienia
(www.ec.europa.eu/comm/employment_social/employment_strategy/employ_en.htm)

Komunikat Komisji *Nowe umiejętności w nowych miejscach pracy. Przewidywanie wymogów rynku pracy i potrzeb w zakresie umiejętności oraz ich wzajemne dopasowywanie*, Bruksela, 16.12.08, KOM (2008) 868
(<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0868:FIN:PL:PDF>)

McQuaid R.W., Lindsay C., *The Concept of Employability*, *Urban Studies*, Vol. 42, No. 2, February 2005, s. 197-219.

Raport roboczy zespołu [Staff working document], Bruksela, 16.12.08, SEC (2008) 3058
(<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SEC:2008:3058:FIN:EN:PDF>)

Rezolucja Rady z 15 listopada 2007 na temat nowych umiejętności dla nowych miejsc pracy, (2007/C 290/01)
(<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:290:0001:0003:EN:PDF>)

Sinfield, A., *Benefits and research in the labour market*, *European Journal of Social Security*, 3/2001, s. 209-235.

Rozdział 2

Bjornavold J., Coles M., *The added value of NQF in implementing the EQF*, January 2009.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg 2008.

Bjornavold J., *The EQF and the potential impact on lifelong learning policies and practices*, 2006.

Coles M., *Qualification frameworks in Europe: platform for collaboration, integration and reform*, June 2007 [A paper for the conference: "Making the European Learning Area a Reality"], Munich.

Defining and Selecting Key Competencies, [Projekt DeSeCo realizowany w OECD];
edited by D. S. Rychen and L. H. Salganik; Hogrefe & Huber Publishers, Seattle 2001.

Peer learning activity on the development of NQFs, Niepołomice, June 2008.

Peer learning activity on the added value of NQFs as tools to support lifelong learning, London, October 2008.

Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning, Commission of the European Communities 2005.

Rozdział 3

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg 2008.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 czerwca 2009 w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET), Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 2009/C 155/11.

Europejski System Opisu Kształcenia Językowego, Rada Europy i CODN, Warszawa 2003.

Słownik Języka Polskiego PWN, Warszawa 1994.

Okoń W., *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak 2008.

Uniwersalny Słownik Języka Polskiego PWN, <http://usjp.pwn.pl/>

Megasłownik synonimów, http://megaslownik.pl/slownik/synonimy_antonimy/ [dostęp 5.XI.2009]

PWN Oxford *Wielki słownik angielsko-polski*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

Rozdział 4

Dżelalija, M. 2009. Prezentacja: *Croatian Qualifications Framework – the idea and development*, Spotkanie Ekspertów KRK, Warszawa 22 maja 2009.

Hart J., *Report on the Referencing of the Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF) to the European Qualifications Framework (EQF)*. Draft Report – 30 May 2008.

Horne I., *Uznawanie efektów uczenia się zdobywanych poza systemem edukacji formalnej – przykład szkocki*. Referat wygłoszony 23.11.2009 podczas międzynarodowego seminarium „Wzajemne zaufanie w procesie odnoszenia krajowych systemów kwalifikacji do Europejskich Ram Kwalifikacji”, Warszawa 22-23.11.09.

Handbook na www.scqf.org.uk

Luomi-Messerer K., Prezentacja: *Development of the National Qualifications Framework in Austria – „Work in Progress”*, Spotkanie Ekspertów KRK, Warszawa, 7 kwietnia 2009.

Rozdział 5

Malta Ministry of Education: *Referencing of the Malta Qualifications Framework (MQF) to the European Qualifications Framework (EQF) and the Qualifications Framework of the European Higher Education Area (QF/EHEA)*, August 2009.

National Qualification Authority of Ireland: *Referencing of the Irish National Framework of Qualifications (NFQ) to the European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*, National Report. June 2009.

Rozdział 6

Rozporządzenie Ministra Gospodarki i Pracy z dnia 8 grudnia 2004 r. (Dz.U Nr 265, poz. 2644).

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 1 czerwca 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (Dz. U Nr 106, poz. 728).

Projekt SPO RZL *Opracowanie i upowszechnienie krajowych standardów kwalifikacji zawodowych* na stronie <http://www.mpips.gov.pl/index.php?gid=502Ѷ>

Detailed work programme... przyjęty przez Radę UE w dn. 20 lutego 2002, gdzie na podstawie celu 3.3 sformułowano postulat by każdy człowiek uczył się dwóch języków obcych.

Dokument będący efektem szczytu UE w Barcelonie w 2002 roku, kiedy to Rada Europejska określiła potrzebę rozpoczęcia *action/.../to improve the mastery of basic skills, in particular by teaching at least two foreign languages from a very early age* (European Council, 15 and 16 March 2002).

Spis kluczowych kompetencji sporządzony w UE w 2005 r. (kompetencja nr 2 w sprawie znajomości języków obcych).

In the finishing straight: from Copenhagen to Bordeaux, CEDEFOP 2008.

Rozdział 7

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. Nr 4, poz.17).

Kwiatkowski S.M., Sepkowska Z. (red.), *Budowa standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce* (w wersji angielskiej *Developing Professional Qualification Standards in Poland*), IBE-ITeE, Warszawa – Radom 2000.

Kwiatkowski S.M., Woźniak I., *Elementy projektowania standardów kwalifikacji zawodowych*. [W:] *Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Rozwój i współpraca*, pod. red. Bednarczyk H., Woźniak I., Kwiatkowski S.M., Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2007.

Rozdział 8

Angielsko-polski i polsko-angielski glosariusz terminów i pojęć używanych w europejskich programach współpracy w dziedzinie edukacji, Warszawa 2004.

Krajowe Standardy Kwalifikacji Zawodowych – Rozwój i Współpraca red. Bednarczyk H., Woźniak I., Kwiatkowski S. M., wyd. MIPS, Warszawa 2007.

Propozycja założeń krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego opracowana przez Grupę Roboczą ds. Krajowej Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego – złożona w MNiSzW.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. (Dz. U. z 2009 r. Nr 4 poz. 17).

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, Urząd Oficjalnych Publikacji i Wspólnot Europejskich, Luksemburg 2008.

Załącznik II do Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie
http://www.zrp.pl/o_rzemiosle/ustawa.pdf.

A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, Ministry of Science, Technology and Innovation, Denmark 2005.

Narwojsz H., Krawczyński C., Symela K., Zwiefka K.: *Walidacja kompetencji nieformalnych uzyskiwanych poprzez doświadczenie w pracy*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Olsztyn 2008.

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

Rozdział 9

CEDEFOP, *The development of national qualifications frameworks in Europe*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2009.

Tuck R., *An Introductory Guide to National Qualifications Frameworks: Conceptual and Practical Issues for Policy makers*, Skills and Employability Department, International Labour Office (ILO).

de la Fuente A., Ciccone A. *Human capital in a global and knowledge-based economy*, Raport dla Komisji Europejskiej, May 2002.

