

Od Europejskich do Krajowych Ram Kwalifikacji

(pod redakcją merytoryczną Ewy Chmieleckiej)



Warszawa, grudzień 2009

Publikacja przygotowana w ramach realizacji zadań partnera projektu systemowego Ministerstwa Edukacji Narodowej pt. *Opracowanie bilansu kwalifikacji i kompetencji dostępnych na rynku pracy w Polsce oraz modelu Krajowych Ram Kwalifikacji* – Poddziałanie 3.4.1 Priorytetu III Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki

**Publikacja przygotowana z wykorzystaniem tekstów
opracowanych przez zespół ekspertów projektu w składzie:**

Ewa Chmielecka –ekspert wiodący

Piotr Bartosiak

Krzysztof Chępiński

Stanisław Drzażdżewski

Marek Frankowicz

Andrzej Janowski

Stefan Kwiatkowski

Ludmiła Łopacińska

Tomasz Saryusz-Wolski

Stanisław Sławiński

Magdalena Szpotowicz

Urszula Sztandar-Sztanderska

Jolanta Urbanik

Ireneusz Woźniak

Witold Woźniak

Małgorzata Żuber-Zielicz

oraz tekstów Łukasza Sienkiewicza i Michała Sitka

Redakcja i korekta:

Teresa Czerniewicz-Umer

Wydawca:

Fundacja „Fundusz Współpracy”

ul. Górnośląska 4a,

00-444 Warszawa,

www.cofund.org.pl

Opracowanie graficzne:

Tomasz Woźniak

druk:

Printmax

ul. Sochaczewska 37,

01-327 Warszawa

Nakład:

1500 egz.

Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

SPIS TREŚCI

Wstęp.

Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacji jako narzędzie uczenia się przez całe życie	7
1. Europejskie Ramy Kwalifikacji – wybór dokumentów	10
1.1. Europejskie Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (ERK)	10
1.2. Wyjaśnienie Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie	22
1.3. Podnoszenie wzajemnego zaufania – zapewnianie jakości procesu ustalania odniesień do ERK	32
1.4. Kryteria i procedury odnoszenia poziomów krajowych kwalifikacji do Europejskich Ram Kwalifikacji (ERK)	42
1.5. Europejska inicjatywa <i>New Skills for New Jobs</i> a Ramy Kwalifikacji	47
2. Wartość dodana Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji	53
3. Glosariusz Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji – komentarz	61
4. Wprowadzanie Krajowych Ram Kwalifikacji: przykład Szkocji, Chorwacji i Austrii	69
4.1. Szkocja	69
4.2. Austria	78
4.3. Chorwacja	79
5. Analiza raportów referencyjnych przygotowanych przez Malte i Irlandię	82
5.1. Malta	82
5.2. Irlandia	84
6. Potrzeba Ram Kwalifikacji – polski punkt widzenia	86
6.1. Polskie Ramy Kwalifikacji a rynek pracy	86
6.2. Krajowe Ramy Kwalifikacji – uwagi dotyczące niektórych kompetencji	96
7. Punkt startowy prac nad Polskimi Ramami Kwalifikacji	101
7.1. Dokonania w zakresie szkolnictwa ogólnego – nowe podstawy programowe kształcenia ogólnego	101
7.2. Dokonania w sferze zawodowej – poziomy kwalifikacji zawodowych w Polsce	102
7.3. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego	103
8. Rezultaty prac	106
8.1. Projekt tablic kategorii kluczowych deskryptorów zawodowych i ogólnych oraz dla szkolnictwa wyższego	106
8.2. Walidacja efektów uczenia się – zarys problemu	130
8.3. Punktacja ECTS i ECVET w polskim systemie kwalifikacji – zarys problemu	136
8.4. Budowanie zaplecza społecznego dla Ram Kwalifikacji	138
9. Założenia badań empirycznych służących analizie systemu kwalifikacji w Polsce	143
9.1. Założenia ogólne	143
9.2. Założenia z punktu widzenia funkcjonowania rynku pracy i potrzeb pracodawców	145
9.3. Metodyka badania	149
9.4. Wykorzystanie wyników badania w projekcie	152
9.5. Założenia pełnego badania w latach następnych	152
9.6. Podsumowanie	153
10. Na zakończenie	153
Bibliografia	156

WSTĘP

Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacji jako narzędzie uczenia się przez całe życie

Rozwój społeczeństwa i gospodarki opartej na wiedzy oraz poszerzająca się współpraca międzynarodowa powodują zwiększanie się zawodowej i geograficznej mobilności osób. Skala tego zjawiska, a zwłaszcza jego znaczenie dla przyszłości społeczeństw, wpływa na tworzenie polityki edukacyjnej – polityki na rzecz uczenia się przez całe życie (*lifelong learning* – LLL).

Do głównych celów polityki edukacyjnej LLL w Europie zaliczono:

- ułatwianie swobodnego przepływu osób między różnymi miejscami uczenia się oraz miejscami pracy w rozmaitych sektorach, branżach, regionach i krajach;
- ułatwianie przenoszenia zdobytych kwalifikacji oraz ich aktualizacji i rozwijania nowych;
- promowanie kreatywności i innowacyjności;
- przyczynianie się do wzrostu gospodarczego i zatrudnienia.

W centrum zainteresowania twórców europejskiej polityki LLL stawiana jest osoba ucząca się, a nie instytucja lub system edukacyjny (sposób realizacji i efekty uzgodnień dotyczących tej dziedziny powinny mieć odzwierciedlenie w życiu konkretnych osób, a nie tylko w funkcjonowaniu instytucji i systemów). Właśnie do osób odnoszą się trzy podstawowe zasady LLL:

- *lifewide learning* – równorzędne traktowanie porównywalnych efektów uczenia się przebiegającego w różnych formach, miejscach i okresach życia (uczenia się formalnego, pozaformalnego, nieformalnego);
- *learning outcomes* – prowadzenie oceny i uznawanie efektów uczenia się niezależnie od formy, miejsca i czasu realizacji tej czynności;
- *lifelong learning* – nieustające uczenie się od pierwszych do ostatnich lat życia, zależne nie tyle od nakłaniania do podejmowania nauki w tradycyjnym rozumieniu tego słowa, co od:
 - bardziej precyzyjnej niż dotychczas identyfikacji uczenia się realizowanego w różnych sytuacjach i okresach życia, w tym przede wszystkim wszelkich przejawów uczenia się praktycznego;
 - dostępnej i rzetelnej oceny efektów uczenia się;
 - doceniania tych efektów w systemach kwalifikacji.

Podstawowym narzędziem umożliwiającym porównanie kwalifikacji uzyskiwanych w rozmaitych zakresach i formach uczenia się, w różnych miejscach i czasie są Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacji. Parlament Europejski i Rada w Zaleceniu z dnia 23 kwietnia 2008 roku rekomendują ich wprowadzenie, stwierdzając zarazem, że są one „...wspólnymi europejskimi ramami odniesienia, wiążącymi systemy kwalifikacji różnych krajów ... dzięki którym kwalifikacje stają się bardziej czytelne i łatwiejsze do zrozumienia w różnych państwach i systemach w Europie. Ich dwa główne cele to: promocja mobilności obywateli pomiędzy krajami oraz ułatwianie im uczenia się przez całe życie”.

Stworzenie zarysu – eksperckiego modelu – Polskich Ram Kwalifikacji jest podstawowym celem projektu „Opracowanie bilansu kwalifikacji i kompetencji dostępnych na rynku pracy w Polsce oraz modelu Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK)”. Potrzeba podjęcia zagadnień objętych tym projektem wynikała z:

- konieczności dostosowania systemu kwalifikacji w Polsce do wytycznych Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, przede wszystkim w celu umożliwienia jasnego i łatwego porównywania kwalifikacji zdobywanych w naszym kraju z kwalifikacjami osiąganymi w innych krajach Europy, działania na rzecz większej przejrzystości i zrozumiałości polskiej edukacji na forum międzynarodowym;
- konieczności stworzenia instrumentów pozwalających na wdrożenie idei uczenia się przez całe życie;
- konieczności opracowania modelu umożliwiającego uznawanie dorobku w uczeniu się uzyskiwanego poza systemem edukacji formalnej jako elementu kwalifikacji.

Interesariuszem projektu jest właściwie całe społeczeństwo polskie – wprowadzenie Ram Kwalifikacji będzie miało wpływ na istotne aspekty edukacji, życia zawodowego i potrzeby rozwoju wszystkich polskich obywateli – w kraju i zagranicą, bez względu na wiek, pozycję zawodową i społeczną.

Niniejsza publikacja zawiera podstawowe informacje o Europejskich i Krajowych Ramach Kwalifikacji oraz wybrane wstępne rezultaty prac podjętych w tym projekcie, zmierzających do utworzenia modelu Polskich Ram Kwalifikacji.

Układ treści publikacji jest następujący:

W rozdziale 1 podana została treść Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 roku oraz dokumentów wyjaśniających i rozszerzających jej zasadnicze idee przygotowane przez odpowiednie instytucje europejskie. Nad wdrożeniem Europejskich Ram Kwalifikacji czuwa Grupa Doradcza (*EQF Advisory Group*) mająca mandat Komisji Europejskiej, władz państw członkowskich, jak również partnerów społecznych. Grupę Doradczą wspomagają eksperci

zgrupowani w jednym z ośmiu zespołów działających w ramach *Education and Training 2010 Work Programme*. Od 2008 roku obok Grupy Doradczej utworzona została sieć Krajowych Punktów Koordynacyjnych ds. KRK. Wszystkie te gremia wspomagają kraje członkowskie w budowie i wdrażaniu Ram Kwalifikacji. Punktem docelowym tych działań jest – po opracowaniu i wdrożeniu Ram Kwalifikacji – przygotowanie tzw. raportu referencyjnego, w którym opisane zostaną Krajowe Ramy Kwalifikacji oraz ich przystawalność do Europejskich Ram Kwalifikacji – w sposób uzasadniony i wiarygodny. Raport ten zostanie podany do publicznej wiadomości i oceny. Zasady prowadzenia procesu referencyjnego opracowała Grupa Doradcza i jej podzespoły. Pracom Grupy Doradczej towarzyszy wiele inicjatyw uzupełniających, prowadzonych w ramach projektów europejskich związanych tematycznie z ramami kwalifikacji, takich jak *New Skills for New Jobs*, EQARF i inne. Zawarte w rozdziale 1 wybrane fragmenty dokumentów i ich omówienia to efekt działania wymienionych zespołów.

Rozdziały 2-5 omawiają międzynarodowy kontekst tworzenia Krajowych Ram Kwalifikacji. W rozdziale 2 rozważana jest potrzeba tworzenia Ram Kwalifikacji i wynikające z nich korzyści (wartość dodana). Tu także podstawą do analiz są teksty przygotowane przez europejskich ekspertów zajmujących się Ramami. Rozdział 3 poświęcony jest opracowaniu słownika podstawowych terminów związanych z Ramami Kwalifikacji. Utworzenie takiego glosariusza jest prawdziwym wyzwaniem, zważywszy na konieczność zapewnienia przejrzystego, przekonującego i umożliwiającego porównania zapisu Krajowych Ram Kwalifikacji w sytuacji, gdy jego podstawą jest nieprzystający i wieloznaczny język dokumentów brukselskich. Rozdział 4 zawiera analizę sposobów wprowadzania Krajowych Ram Kwalifikacji w tych krajach, z którymi nawiązano szczególnie bliską współpracę przy opracowywaniu Polskich Ram – Austrii, Szkocji i Chorwacji, zaś rozdział 5 – analizę treści tych raportów referencyjnych, które zostały opublikowane do jesieni 2009 roku.

Rozdziały 6–9 ukazują wybrane wstępne wyniki prac nad Polskimi Ramami Kwalifikacji. Rozważane są potrzeby i uzasadnienia dla nich („polski punkt widzenia”) od strony pożądaných kompetencji osób uczących się oraz potrzeb rynku pracy (rozdział 6). W rozdziale 7 przedstawiono dorobek ekspercki i badawczy zgromadzony do czasu rozpoczęcia prac nad Ramami Kwalifikacji w Polsce. Rozdział 8 zawiera propozycję najistotniejszego elementu Krajowych Ram – tablice deskryptorów poziomów efektów uczenia się opracowanych dla Polskich Ram Kwalifikacji (8.1.) oraz rozważania o innych elementach systemu kwalifikacji: walidacji efektów uczenia się (8.2.), systemach transferu punktów (8.3.) oraz budowie zaplecza społecznego dla Ram Kwalifikacji (8.4.). Wreszcie rozdział 9 podaje założenia do zamierzonych w projekcie badań empirycznych, których realizacja przewidziana jest na lata 2009-2010. Należy podkreślić, że przedstawione w rozdziałach 6-9 rozwiązania i sugestie są wyłącznie ekspercką propozycją i nie są ani ostateczne, ani zobowiązujące. Decyzję o tym, czy Polskie Ramy Kwalifikacji przyjmą proponowany tu kształt, podejmą uprawnione do tego instytucje – miejmy nadzieję, iż w nieodległym terminie.

1. EUROPEJSKIE RAMY KWALIFIKACJI – WYBÓR DOKUMENTÓW

1.1. Europejskie Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (ERK) ¹

Europejskie Ramy Kwalifikacji są wspólnymi europejskimi ramami odniesienia, wiążącymi systemy kwalifikacji poszczególnych krajów. Ramy funkcjonują jako instrument przełożenia, dzięki któremu kwalifikacje stają się bardziej czytelne i łatwiejsze do zrozumienia w różnych państwach i systemach w Europie. Ich dwa główne cele to: promocja mobilności obywateli pomiędzy krajami oraz ułatwianie im uczenia się przez całe życie.

Niniejsze zalecenie formalnie weszło w życie w kwietniu 2008 roku. Zalecaną datę docelową, przed której upływem państwa powinny odnieść swoje krajowe systemy kwalifikacji do Europejskich Ram Kwalifikacji, ustalono na rok 2010, natomiast przed końcem 2012 roku państwa powinny dopilnować, aby wystawiane przez nie indywidualne zaświadczenia o kwalifikacjach zawierały odniesienie do odpowiedniego poziomu Europejskich Ram Kwalifikacji.

Europejskie Ramy Kwalifikacji umożliwią powiązanie różnych krajowych systemów i Ram Kwalifikacji na podstawie ośmiu poziomów odniesienia. Poziomy obejmują pełną skalę kwalifikacji, od poziomów podstawowych (Poziom 1, na przykład świadectwa ukończenia szkoły) do zaawansowanych (Poziom 8, na przykład doktoraty). Jako instrument promowania uczenia się przez całe życie Europejskie Ramy Kwalifikacji obejmują wszystkie poziomy kwalifikacji uzyskane podczas kształcenia i szkolenia ogólnego, zarówno zawodowego, jak akademickiego. Ponadto Ramy odnoszą się także do kwalifikacji uzyskanych w ramach kształcenia i szkolenia początkowego oraz ustawicznego.

Osiem poziomów odniesienia opisanych jest poprzez efekty uczenia się.

W Europejskich Ramach Kwalifikacji bierze się pod uwagę ogromną różnorodność systemów kształcenia i szkolenia w Europie oraz fakt, że w związku z tym niezbędne jest przesunięcie akcentu na efekty uczenia się, aby umożliwić porównanie i współpracę pomiędzy krajami i instytucjami.

W Europejskich Ramach Kwalifikacji efekt uczenia się jest definiowany przez określenie tego, co uczący się wie, rozumie i potrafi wykonać po zakończeniu procesu uczenia się. Dlatego Europejskie Ramy Kwalifikacji kładą nacisk raczej na rezultaty uczenia się niż na wkład, jak na przykład długość trwania nauki. Efekty uczenia się są wyszczególnione w trzech kategoriach

¹ Treść broszury Komisji Europejskiej *Europejskie Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (ERK)*, Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg 2008.

– jako wiedza, umiejętności i kompetencje. Wskazuje to na fakt, że kwalifikacje – w rozmaitych kombinacjach – obejmują szeroki zakres efektów uczenia się, łącznie z wiedzą teoretyczną, umiejętnościami praktycznymi i technicznymi oraz kompetencjami społecznymi, gdzie rozstrzygająca jest zdolność do pracy z innymi.

Tło opracowania Europejskich Ram Kwalifikacji – skąd się wzięły ERK?

Opracowywanie Europejskich Ram Kwalifikacji rozpoczęto w 2004 roku w odpowiedzi na żądania stworzenia wspólnego punktu odniesienia w celu zwiększenia przejrzystości kwalifikacji, wysuwane przez państwa członkowskie Unii, partnerów społecznych i inne zainteresowane strony.

Komisja Europejska, przy wsparciu Grupy Ekspertkiej ds. ERK, przygotowała plan proponujący ośmiopozomowy system ramowy oparty na efektach uczenia się, mający na celu zwiększenie przejrzystości i możliwości przenoszenia kwalifikacji oraz wsparcie dla uczenia się przez całe życie. W drugiej połowie 2005 roku Komisja opublikowała ów plan, by przeprowadzić konsultacje w całej Europie.

W czasie konsultacji okazywano duże wsparcie dla propozycji Komisji ze strony zainteresowanych osób w Europie, ale także proszono o pewne wyjaśnienia i uproszczenia. W odpowiedzi Komisja uzupełniła propozycję, wykorzystując wkład ekspertów pochodzących ze wszystkich 32 państw biorących udział w projekcie oraz europejskich partnerów społecznych. Poprawiony tekst został następnie przyjęty przez Komisję jako wniosek 6 września 2006 roku. W roku 2007 Parlament Europejski i Rada z powodzeniem przeprowadziły negocjacje dotyczące tego wniosku, co doprowadziło do formalnego przyjęcia ERK w lutym 2008 roku.

Jakie korzyści zapewniają Europie Europejskie Ramy Kwalifikacji?

Zalecenie ustali wspólny europejski punkt odniesienia, który powiąże rozmaite krajowe systemy kwalifikacji i dzięki temu ułatwi lepszą komunikację pomiędzy nimi. W ten sposób zostanie utworzona sieć niezależnych, ale powiązanych i wzajemnie zrozumiałych systemów kwalifikacji. Stosując efekty uczenia się jako wspólny punkt odniesienia, system ramowy ułatwi porównanie i transfer kwalifikacji pomiędzy krajami, systemami i instytucjami i tym samym nabierze znaczenia dla szerokiego zakresu użytkowników tak na poziomie europejskim, jak krajowym.

Większość krajów europejskich zdecydowała się na opracowanie Krajowych Ram Kwalifikacji nawiązujących i odpowiadających Europejskim Ramom Kwalifikacji. Owe opracowania są konieczne, aby upewnić się, że proces współpracy na poziomie europejskim jest odpowiednio umocowany na poziomie krajowym. Szybki rozwój Krajowych Ram Kwalifikacji od roku 2004 wskazuje na potrzebę większej przejrzystości i porównywalności kwalifikacji na wszystkich poziomach i ukazuje, że podstawowe zasady stanowiące fundament Europejskich Ram Kwalifikacji są powszechnie uznawane.

Z tego ściślejszego związku pomiędzy systemami kwalifikacji poszczególnych państw skorzysta wiele stron:

- Europejskie Ramy Kwalifikacji będą wspierać większą mobilność uczących się i pracowników. Ułatwią uczącym się zdefiniowanie poziomu swoich kompetencji na użytek osób przeprowadzających rekrutację w innych krajach. Pomoże to pracodawcom zinterpretować kwalifikacje osób ubiegających się o dane stanowisko i w ten sposób wspierać będzie mobilność na europejskim rynku pracy. Z bardzo praktycznego punktu widzenia, od 2012 roku wszystkie nowe kwalifikacje powinny zawierać odniesienie do odpowiedniego poziomu Europejskich Ram Kwalifikacji. W ten sposób Europejskie Ramy Kwalifikacji będą uzupełniać i wzmacniać istniejące instrumenty europejskiej mobilności, jak Europass, Erasmus oraz ECTS;
- Europejskie Ramy Kwalifikacji powinny przynieść korzyści jednostkom poprzez zwiększenie dostępu do uczenia się przez całe życie oraz zakresu uczestnictwa w tym procesie. Poprzez ustanowienie wspólnego punktu odniesienia Europejskie Ramy Kwalifikacji wskażą, w jaki sposób mogą być łączone efekty uczenia się, będące rezultatem rozmaitych kontekstów, na przykład nauki formalnej czy pracy, oraz uzyskane w różnych krajach, i jak to może się przyczynić do zmniejszania barier pomiędzy instytucjami zapewniającymi kształcenie i szkolenie, na przykład pomiędzy kształceniem wyższym a kształceniem i szkoleniem zawodowym, które mogą prowadzić działalność we wzajemnej izolacji. Będzie to promować postęp, tak więc uczący się nie będą na przykład zmuszani do powtarzania danego etapu nauki;
- Europejskie Ramy Kwalifikacji mogą wspierać jednostki mające rozległe doświadczenie zdobyte w pracy lub w innych dziedzinach aktywności poprzez ułatwienie walidacji kształcenia pozaformalnego i nieformalnego. Nacisk na efekty uczenia się ułatwi oszacowanie, czy efekty uczenia się uzyskane w tych kontekstach są równoważące co do zawartości z formalnymi kwalifikacjami;
- Europejskie Ramy Kwalifikacji będą stanowić wsparcie zarówno dla indywidualnych użytkowników, jak i instytucji zapewniających kształcenie i szkolenie dzięki wzrastającej przejrzystości kwalifikacji przyznanych poza systemami krajowymi, na przykład przez sektory oraz firmy międzynarodowe. Przyjęcie wspólnych ram odniesienia opartych na efektach uczenia się ułatwi porównanie i (potencjalne) powiązanie tradycyjnych kwalifikacji przyznanych przez władze krajowe i kwalifikacji przyznanych przez inne zainteresowane strony. W ten sposób Europejskie Ramy Kwalifikacji pomogą sektorom i jednostkom wykorzystać wzrastającą internacjonalizację kwalifikacji.

Europejskie Ramy Kwalifikacji stanowią ambitny instrument o dalekim zasięgu, który wywiera wpływ na systemy kształcenia i szkolenia, rynek pracy, przemysł i handel oraz obywateli.

Więcej informacji można uzyskać pod adresem: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_pl.html

ZALECENIE PARLAMENTU EUROPEJSKIEGO I RADY

z dnia 23 kwietnia 2008 r.

w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie

PARLAMENT EUROPEJSKI I RADA UNII EUROPEJSKIEJ,

uwzględniając Traktat ustanawiający Wspólnotę Europejską, w szczególności jego artykuł 149 ust. 4 i art. 150 ust. 4, uwzględniając wniosek Komisji, uwzględniając opinię Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego², uwzględniając opinię Komitetu Regionów³, stanowiąc zgodnie z procedurą określoną w art. 251 Traktatu⁴,

a także mając na uwadze, co następuje:

- (1) Poszerzanie i uznawanie wiedzy, umiejętności i kompetencji obywateli ma kluczowe znaczenie dla ich rozwoju osobistego, konkurencyjności, zatrudnienia i spójności społecznej Wspólnoty. Takie poszerzanie i uznawanie wiedzy powinno ułatwiać międzynarodową mobilność pracowników i osób uczących się oraz sprzyjać spełnianiu wymogów w zakresie podaży i popytu na europejskim rynku pracy. Należy zatem promować i zwiększać na szczeblu krajowym i wspólnotowym dostęp do uczenia się przez całe życie i uczestnictwo w nim wszystkich osób, w tym osób znajdujących się w niekorzystnej sytuacji, a także korzystanie z kwalifikacji.
- (2) Rada Europejska obradująca w Lizbonie w 2000 r. stwierdziła, że większa przejrzystość kwalifikacji powinna być jednym z głównych elementów koniecznych do dostosowania systemów kształcenia i szkolenia we Wspólnocie do potrzeb społeczeństwa opartego na wiedzy. Rada Europejska obradująca w Barcelonie w 2002 r. wezwała ponadto do ściślejszej współpracy w sektorze uniwersyteckim oraz do zwiększenia przejrzystości i metod uznawania kwalifikacji w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego.
- (3) W rezolucji Rady z dnia 27 czerwca 2002 r. w sprawie uczenia się przez całe życie⁵ wezwano Komisję, aby w ściślejszej współpracy z Radą i państwami członkowskimi opracowała ramy uznawania kwalifikacji w zakresie kształcenia i szkolenia, w oparciu o osiągnięcia Procesu Bolońskiego i w ramach promowania podobnych działań w zakresie szkolenia zawodowego.

² Dz.U. C 175 z 27.7.2007, s. 74.

³ Dz.U. C 146 z 30.6.2007, s. 77.

⁴ Opinia Parlamentu Europejskiego z dnia 24 października 2007 r. (dotychczas nieopublikowana w Dzienniku Urzędowym) i decyzja Rady z dnia 14 lutego 2008 r.

⁵ Dz.U. C 163 z 9.7.2002, s. 1.

- (4) We wspólnych sprawozdaniach Rady i Komisji w sprawie wdrożenia programu prac „Edukacja i szkolenie 2010”, przyjętych w latach 2004 i 2006, podkreślono potrzebę opracowania Europejskich Ram Kwalifikacji.
- (5) W kontekście Procesu Kopenhaskiego konkluzje Rady i przedstawiciele rządów państw członkowskich, zebranych w Radzie w dniu 15 listopada 2004 r., w sprawie przyszłych priorytetów wzmocnionej współpracy europejskiej w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego, nadały priorytet opracowaniu otwartych i elastycznych Europejskich Ram Kwalifikacji, opartych na przejrzystości i wzajemnym zaufaniu, które powinny być wspólnym odniesieniem zarówno dla kształcenia, jak i szkolenia.
- (6) Walidację efektów uczenia się pozaformalnego i nieformalnego należy wspierać zgodnie z konkluzjami Rady z dnia 28 maja 2004 r. w sprawie wspólnych europejskich zasad w zakresie identyfikacji i uznawania uczenia się pozaformalnego i nieformalnego.
- (7) Rada Europejska obradująca w Brukseli w marcu 2005 r. i w marcu 2006 r. podkreśliła znaczenie przyjęcia Europejskich Ram Kwalifikacji.
- (8) W niniejszym zaleceniu uwzględnia się decyzję nr 2241/2004/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 grudnia 2004 r. w sprawie jednolitych ram wspólnotowych dla przejrzystości kwalifikacji i kompetencji (Europass)⁶ oraz zalecenie 2006/962/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie⁷.
- (9) Niniejsze zalecenie jest zgodne z ramami dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego oraz deskryptorami cykli uzgodnionych przez ministrów szkolnictwa wyższego 45 krajów europejskich na spotkaniu w Bergen w dniach 19 i 20 maja 2005 r. w ramach Procesu Bolońskiego.
- (10) Konkluzje Rady dotyczące zapewniania jakości kształcenia i szkolenia zawodowego z 23 i 24 maja 2004 r., zalecenie 2006/143/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 lutego 2006 r. w sprawie dalszej europejskiej współpracy w zakresie zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym⁸ oraz normy i wytyczne w zakresie zapewniania jakości w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego uzgodnione przez ministrów szkolnictwa wyższego podczas spotkania w Bergen w maju 2005 r. zawierają wspólne zasady zapewniania jakości, które powinny stanowić podstawę realizacji Europejskich Ram Kwalifikacji.
- (11) Niniejsze zalecenie pozostaje bez uszczerbku dla dyrektywy 2005/36/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 7 września 2005 r. w sprawie uznawania kwalifikacji zawodowych⁹, która określa prawa i nakłada obowiązki zarówno na właściwy organ krajowy, jak i na migranta. Odniesienia kwalifikacji do poziomów Europejskich Ram Kwalifikacji

⁶ Dz.U. L 390 z 31.12.2004, s. 6.

⁷ Dz.U. L 394 z 31.12.2006, s. 10.

⁸ Dz.U. L 64 z 4.3.2006, s. 60.

⁹ Dz.U. L 255 z 30.9.2005, s. 22. Dyrektywa zmieniona dyrektywą Rady 2006/100/WE (DZ.U. L 363 z 20.12.2006, s.141).

nie powinny wpłynąć na dostęp do rynku pracy w przypadku kwalifikacji zawodowych, które zostały uznane zgodnie z dyrektywą 2005/36/WE.

- (12) Celem niniejszego zalecenia jest utworzenie wspólnych ram odniesienia, które będą służyć jako instrument przełożenia kwalifikacji i ich poziomów w różnych systemach kwalifikacji i ich poziomach, zarówno w kształceniu ogólnym i wyższym, jak i w kształceniu i szkoleniu zawodowym. Poprawi to przejrzystość, porównywalność i możliwość przenoszenia kwalifikacji obywateli, uzyskanych zgodnie z praktykami stosowanymi w poszczególnych państwach członkowskich. Każdy poziom kwalifikacji powinien być zasadniczo osiągalny przez osoby podążające różnymi ścieżkami edukacji i kariery. Europejskie Ramy Kwalifikacji powinny ponadto umożliwiać międzynarodowym organizacjom sektorowym odnoszenie swoich systemów kwalifikacji do wspólnego europejskiego punktu odniesienia, co ułatwi wskazanie związku między wewnętrznymi kwalifikacjami sektorowymi a krajowymi systemami kwalifikacji. Niniejsze zalecenie przyczynia się zatem do realizacji szerszych celów promowania uczenia się przez całe życie oraz zwiększania możliwości zatrudnienia, mobilności i integracji społecznej pracowników i osób uczących się. Przejrzyste zasady zapewniania jakości oraz wymiana informacji pomogą w jego wdrożeniu, przyczyniając się do budowania wzajemnego zaufania.
- (13) Niniejsze zalecenie przyczynia się do unowocześnienia systemów kształcenia i szkoleń, do powiązania kształcenia i szkolenia z zatrudnieniem oraz do budowania mostów między uczeniem formalnym, pozaformalnym i nieformalnym, a tym samym prowadzi do walidacji efektów uczenia się poprzez praktyczne doświadczenia.
- (14) Niniejsze zalecenie nie zastępuje ani nie określa krajowych systemów kwalifikacji lub samych kwalifikacji. Europejskie Ramy Kwalifikacji nie opisują określonych kwalifikacji lub kompetencji jednostki – konkretne kwalifikacje powinny zostać odniesione do właściwego poziomu Europejskich Ram Kwalifikacji poprzez odpowiednie krajowe systemy kwalifikacji.
- (15) Z uwagi na jego niewiążący charakter, niniejsze zalecenie odpowiada zasadzie pomocniczości, wspierając i uzupełniając działania państw członkowskich poprzez ułatwianie dalszej współpracy między nimi mającej na celu zwiększenie przejrzystości oraz promowanie mobilności i uczenia się przez całe życie. Powinno ono zostać wdrożone zgodnie z krajowym prawem i praktyką.
- (16) Ponieważ cel niniejszego zalecenia, mianowicie utworzenie wspólnych ram odniesienia służących jako mechanizm przekładu między różnymi systemami kwalifikacji i ich poziomami, nie może być osiągnięty w wystarczającym stopniu przez państwa członkowskie, natomiast ze względu na rozmiary i skutki zamierzonego działania możliwe jest jego lepsze osiągnięcie na poziomie wspólnotowym, Wspólnota może podjąć działania zgodnie z zasadą pomocniczości określoną w art. 5 Traktatu. Zgodnie z zasadą proporcjonalności, o której mowa w tym samym artykule, niniejsze zalecenie nie wykracza poza to, co jest konieczne do osiągnięcia tego celu.

niniejszym zalecają państwom członkowskim, co następuje:

1. Stosowanie Europejskich Ram Kwalifikacji jako narzędzia odniesienia w celu porównywania poziomów kwalifikacji w różnych systemach kwalifikacji oraz wspieranie zarówno uczenia się przez całe życie, jak równych szans w społeczeństwie opartym na wiedzy, także dalszą integrację europejskiego rynku pracy, w poszanowaniu dla bogactwa różnorodności krajowych systemów edukacji;
2. Odniesienie krajowych systemów kwalifikacji do Europejskich Ram Kwalifikacji do 2010 r., w szczególności poprzez odniesienie w sposób przejrzysty poziomów kwalifikacji do poziomów określonych w załączniku II i poprzez opracowanie, w stosownych przypadkach, Krajowych Ram Kwalifikacji zgodnie z krajowym ustawodawstwem i praktyką;
3. W odpowiednich przypadkach przyjęcie środków mających na celu zagwarantowanie, że do 2012 r. wszystkie nowe świadectwa, dyplomy i dokumenty Europass potwierdzające zdobyte kwalifikacje, wydane przez właściwe organy, będą zawierały wyraźne odniesienie – za pośrednictwem krajowych systemów kwalifikacji – do odpowiedniego poziomu Europejskich Ram Kwalifikacji;
4. Stosowanie podejścia opartego na efektach uczenia się przy definiowaniu i opisywaniu kwalifikacji oraz promowanie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego zgodnie ze wspólnymi europejskimi zasadami uzgodnionymi w konkluzjach Rady z dnia 28 maja 2004 r., przy zwróceniu szczególnej uwagi na obywateli najbardziej narażonych na bezrobocie lub niepewne formy zatrudnienia, w przypadku których takie podejście może ułatwić zwiększanie uczestnictwa w uczeniu się przez całe życie oraz dostęp do rynku pracy;
5. Promowanie i stosowanie zasad zapewniania jakości w kształceniu i szkoleniu, określonych w załączniku III, przy odnoszeniu kwalifikacji zdobytych w kształceniu wyższym oraz kształceniu i szkoleniu zawodowym umieszczonych w krajowych systemach kwalifikacji do Europejskich Ram Kwalifikacji;
6. Wyznaczenie krajowych struktur koordynacyjnych, powiązanych ze szczególnymi strukturami i wymogami państw członkowskich, w celu wspierania oraz – wraz z innymi odpowiednimi organami krajowymi – kierowania powiązaniem między krajowymi systemami kwalifikacji a Europejskimi Ramami Kwalifikacji dla promowania jakości i przejrzystości tych powiązań.

Zadania krajowych struktur koordynacyjnych powinny obejmować:

- (a) odnoszenie poziomów kwalifikacji w ramach krajowych systemów kwalifikacji do poziomów Europejskich Ram Kwalifikacji opisanych w załączniku II;
- (b) zapewnianie stosowania przejrzystej metodyki ustalania odniesień między krajowymi poziomami kwalifikacji a Europejskimi Ramami Kwalifikacji, z jednej strony w celu ułatwienia porównań między nimi, a z drugiej dla zapewnienia publikacji wynikających z niej decyzji;
- (c) zapewnianie zainteresowanym stronom dostępu do informacji oraz wytycznych

w zakresie tego, w jaki sposób kwalifikacje krajowe odnoszą się do Europejskich Ram Kwalifikacji poprzez krajowe systemy kwalifikacji;

- (d) wspieranie uczestnictwa wszystkich odpowiednich zainteresowanych stron, w tym, zgodnie z krajowym ustawodawstwem i praktyką, instytucji szkolnictwa wyższego oraz kształcenia i szkolenia zawodowego, partnerów społecznych, sektorów i ekspertów w zakresie porównywania i wykorzystania kwalifikacji na poziomie europejskim.

zатwierdzają zamierzenie komisji w zakresie:

1. Wspierania państw członkowskich w realizowaniu wspomnianych powyżej zadań i międzynarodowych organizacji sektorowych w stosowaniu poziomów odniesienia i zasad Europejskich Ram Kwalifikacji określonych w niniejszym zaleceniu, w szczególności poprzez ułatwienie współpracy, wymianę dobrych praktyk i testowanie, między innymi w drodze dobrowolnej wzajemnej weryfikacji i programów pilotażowych w ramach programów wspólnotowych, poprzez inicjowanie działań informacyjnych i konsultacyjnych z udziałem komitetów dialogu społecznego oraz opracowanie materiałów pomocniczych i wytycznych;
2. Ustanowienia do 23 kwietnia 2009 roku Grupy Doradczej ds. Europejskich Ram Kwalifikacji, złożonej z przedstawicieli państw członkowskich, z odpowiednim udziałem europejskich partnerów społecznych i innych zainteresowanych stron, odpowiedzialnej za zapewnianie ogólnej spójności i promowanie przejrzystości procesu ustalania odniesień systemów kwalifikacji do Europejskich Ram Kwalifikacji;
3. Oceny i analizy we współpracy z państwami członkowskimi, po przeprowadzeniu konsultacji z zainteresowanymi stronami, działań podejmowanych w odpowiedzi na niniejsze zalecenie, w tym kompetencji Grupy Doradczej i okresu, na jaki została powołana, a także przedstawienia Parlamentowi Europejskiemu i Radzie, w terminie do 23 kwietnia 2013 roku, sprawozdania na temat zdobytych doświadczeń i wniosków na przyszłość, w tym, w razie konieczności, możliwego przeglądu i zmiany niniejszego zalecenia;
4. Wspierania ścisłych powiązań między Europejskimi Ramami Kwalifikacji a istniejącymi lub przyszłymi europejskimi systemami transferu i akumulacji osiągnięć w szkolnictwie wyższym oraz kształceniu i szkoleniu zawodowym, w celu zwiększenia mobilności obywateli i ułatwiania uznawania efektów uczenia się.

Sporządzono w Strasburgu, 23 kwietnia 2008 r.

W imieniu Parlamentu Europejskiego

Przewodniczący
HANS-GERT PÖTTERING

W imieniu Rady

Przewodniczący
JANEZ LENARČIČ

ZAŁĄCZNIK I

Definicje

Do celów niniejszego zalecenia zastosowanie mają następujące definicje:

- a) „kwalifikacja” oznacza formalny wynik procesu oceny i walidacji uzyskany w sytuacji, w której właściwy organ stwierdza, że dana osoba osiągnęła efekty uczenia się zgodne z określonymi standardami;
- b) „krajowy system kwalifikacji” oznacza wszystkie aspekty działalności państw członkowskich związane z uznawaniem uczenia się i inne mechanizmy łączące kształcenie i szkolenie z rynkiem pracy i społeczeństwem obywatelskim. Obejmuje on opracowanie i wdrażanie rozwiązań instytucjonalnych i procedur związanych z zapewnianiem jakości, oceną i przyznawaniem kwalifikacji. Krajowy system kwalifikacji może składać się z kilku podsystemów i może obejmować Krajowe Ramy Kwalifikacji;
- c) „Krajowe Ramy Kwalifikacji” oznaczają narzędzie służące do klasyfikowania kwalifikacji na wyszczególnione według przyjętego zespołu kryteriów poziomy osiągnięć w uczeniu się, które ma na celu integrację i koordynację krajowych podsystemów kwalifikacji oraz poprawę przejrzystości, dostępności, rozwoju i jakości kwalifikacji w odniesieniu do rynku pracy i społeczeństwa obywatelskiego;
- d) „sektor” oznacza zgrupowanie aktywności zawodowej według głównej funkcji gospodarczej, produktu, usługi lub technologii;
- e) „międzynarodowa organizacja sektorowa” oznacza stowarzyszenie organizacji krajowych, w tym na przykład organizacji pracodawców i organizacji zawodowych reprezentujących interesy sektorów krajowych;
- f) „efekty uczenia się” oznaczają określenie tego, co uczący się wie, rozumie i potrafi wykonać po ukończeniu procesu uczenia się, które dokonywane jest w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji;
- g) „wiedza” oznacza efekt przyswajania informacji poprzez uczenie się. Wiedza jest zbiorem faktów, zasad, teorii i praktyk powiązanych z dziedziną pracy lub nauki. W kontekście Europejskich Ram Kwalifikacji wiedzę opisuje się jako teoretyczną lub faktograficzną;
- h) „umiejętności” oznaczają zdolność do stosowania wiedzy i korzystania z *know-how* w celu wykonywania zadań i rozwiązywania problemów. W kontekście Europejskich Ram Kwalifikacji umiejętności określa się jako kognitywne (obejmujące myślenie logiczne, intuicyjne i kreatywne) oraz praktyczne (obejmujące sprawność i korzystanie z metod, materiałów, narzędzi i instrumentów);
- i) „kompetencje” oznaczają udowodnioną zdolność stosowania wiedzy, umiejętności i zdolności osobistych, społecznych lub metodologicznych okazywaną w pracy lub nauce oraz w karierze zawodowej i osobistej; w Europejskich Ramach Kwalifikacji, kompetencje określone są w kategoriach odpowiedzialności i autonomii.

ZAŁĄCZNIK II

Deskryptory definiujące poziomy Europejskich Ram Kwalifikacji (ERK)

Każdy z ośmiu poziomów jest określony poprzez zestaw deskryptorów wskazujących na efekty uczenia się odpowiadające kwalifikacjom na tym poziomie w dowolnym systemie kwalifikacji.

		Wiedza
		W kontekście ERK wiedzę opisuje się jako teoretyczną lub faktograficzną
Poziom 1	Efekty uczenia się odpowiadające poziomowi 1:	• Podstawowa wiedza ogólna
Poziom 2	Efekty uczenia się odpowiadające poziomowi 2:	• Podstawowa wiedza faktograficzna w danej dziedzinie pracy lub nauki
Poziom 3	Efekty uczenia się odpowiadające poziomowi 3:	• Znajomość faktów, zasad, procesów i pojęć ogólnych w danej dziedzinie pracy lub nauki
Poziom 4	Efekty uczenia się odpowiadające poziomowi 4:	• Faktograficzna i teoretyczna wiedza w szerszym kontekście danej dziedziny pracy lub nauki
Poziom 5	Efekty uczenia się odpowiadające poziomowi 5:	• Obszerna, specjalistyczna, faktograficzna i teoretyczna wiedza w danej dziedzinie pracy lub nauki i świadomość granic tej wiedzy
Poziom 6	Efekty uczenia się odpowiadające poziomowi 6:	• Zaawansowana wiedza w danej dziedzinie pracy i nauki obejmująca krytyczne rozumienie teorii i zasad
Poziom 7	Efekty uczenia się odpowiadające poziomowi 7:	• Wysoce wyspecjalizowana wiedza, której część stanowi najnowszą wiedzę w danej dziedzinie pracy lub nauki, będąca podstawą oryginalnego myślenia lub badań • Krytyczna świadomość zagadnień w zakresie wiedzy w danej dziedzinie oraz na styku różnych dziedzin
Poziom 8	Efekty uczenia się odpowiadające poziomowi 8:	• Wiedza na najbardziej zaawansowanym poziomie w danej dziedzinie pracy lub nauki oraz na styku różnych dziedzin

Umiejętności	Kompetencje
W kontekście ERK umiejętności określa się jako kognitywne (z zastosowaniem myślenia logicznego, intuicyjnego i kreatywnego) oraz praktyczne (związane ze sprawnością manualną i korzystaniem z metod, materiałów, narzędzi i instrumentów)	W kontekście ERK kompetencję określa się w kategoriach odpowiedzialności i autonomii.
• Podstawowe umiejętności wymagane do realizacji prostych zadań	• Praca lub nauka pod bezpośrednim nadzorem w zorganizowanym kontekście
• Podstawowe kognitywne i praktyczne umiejętności 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, o pewnym stopniu autonomii
• 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
• Zakres umiejętności kognitywnych i praktycznych potrzebnych do generowania rozwiązań określonych problemów w danej dziedzinie pracy lub nauki	• Samodzielna organizacja w ramach wytycznych dotyczących kontekstów związanych z pracą lub nauką, zazwyczaj przewidywalnych, ale podlegających zmianom • Nadzorowanie rutynowej pracy innych, ponoszenie pewnej odpowiedzialności za ocenę i doskonalenie działań związanych z pracą lub nauką
• Rozległy zakres umiejętności kognitywnych i praktycznych potrzebnych do kreatywnego rozwiązywania abstrakcyjnych problemów	• Zarządzanie i nadzór w kontekstach pracy i nauki podlegających nieprzewidywalnym zmianom • Analizowanie i rozwijanie osiągnięć pracy własnej oraz innych osób

• Zaawansowane umiejętności, wykazywanie się biegłością i innowacyjnością potrzebną do rozwiązania złożonych i nieprzewidywalnych problemów w specjalistycznej dziedzinie pracy lub nauki	• Zarządzanie złożonymi technicznymi lub zawodowymi działaniami lub projektami, ponoszenie odpowiedzialności za podejmowanie decyzji w nieprzewidywalnych kontekstach związanych z pracą lub nauką • Ponoszenie odpowiedzialności za zarządzanie rozwojem zawodowym jednostek i grup
• Specjalistyczne umiejętności rozwiązywania problemów potrzebne do badań lub działalności innowacyjnej w celu tworzenia nowej wiedzy i procedur oraz integrowania wiedzy z różnych dziedzin	• 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 przeglądu strategicznych wyników zespołów
• 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 określania istniejącej wiedzy lub praktyki zawodowej	• Wykazywanie się znaczącym autorytetem, innowacyjnością, autonomią, etyką naukową i zawodową oraz trwałym zaangażowaniem w rozwój nowych idei i procesów w najważniejszych kontekstach pracy zawodowej lub nauki, w tym badań

Zgodność z Ramami Kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego

Ramy Kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego określają deskryptory dla cykli. Deskryptory dla każdego cyklu oferują ogólne określenie typowych oczekiwań w zakresie osiągnięć i umiejętności związanych z kwalifikacjami odzwierciedlającymi koniec danego cyklu.

1.2. Wyjaśnienie Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie¹⁰

1.2.1. Kluczowe pytania i odpowiedzi¹¹

Niniejsza nota została przygotowana dla osób podejmujących decyzje polityczne oraz ekspertów zajmujących się wdrażaniem Europejskich Ram Kwalifikacji. Nota ta jest pierwszym z serii dokumentów referencyjnych odnoszących się do Europejskich Ram Kwalifikacji, które wspierają ich wdrożenie. Niniejsza nota – odpowiadając na 12 najczęściej zadawanych pytań – skupia się na wyjaśnieniu podstawowych zasad i logiki Europejskich Ram Kwalifikacji.

Dlaczego Europejskie Ramy Kwalifikacji nazywane są „metaramami”?

Europejskie Ramy Kwalifikacji zostały zaprojektowane, aby spełniać rolę punktu odniesienia dla różnych systemów i Ram Kwalifikacji w Europie. Biorą pod uwagę różnorodność systemów krajowych i ułatwiają przełożenie i porównanie systemów kwalifikacji pomiędzy państwami. W tym sensie Europejskie Ramy Kwalifikacji stanowią ramy dla ram oraz/lub systemów i dlatego mogą być zdefiniowane jako „metaramy”. (Ramy Kwalifikacji mogą być postrzegane jako część systemu kwalifikacji, w którym poziomy kwalifikacji są wyraźnie opisane w pojedynczej hierarchii).

Te metaramy umożliwiają wzajemne odniesienie systemów kwalifikacji z ich domniemanymi poziomami lub/i Krajowych oraz Sektorowych Ram Kwalifikacji. W procesie wdrażania Europejskich Ram Kwalifikacji zakłada się, że każdy kraj powinien odnieść swoje kwalifikacje krajowe (jeżeli chodzi o dyplomy, zaświadczenia lub nagrody) do ośmiu poziomów Europejskich Ram Kwalifikacji poprzez Krajowe Ramy Kwalifikacji lub domniemane poziomy w krajowym systemie kwalifikacji. Oznacza to, że na pierwszym etapie poziomy Krajowych Ram Kwalifikacji lub części systemów kwalifikacji będą się odnosić do poziomów Europejskich Ram Kwalifikacji. Na dłuższą metę wszystkie kwalifikacje przyznane w Europie powinny zawierać odniesienie do Europejskich Ram Kwalifikacji.

Specyficzną kwalifikacją krajową jest na przykład „dyplom mistrzowski w dziedzinie cukiernictwa” w Niemczech lub „baccalauréat technologique” we Francji.

Poziomem w Krajowych Ramach Kwalifikacji jest na przykład „National Clusters at Access Level 2” w Szkockich Ramach Kwalifikacji i zaliczeń (SCQF) lub „Junior Certificate at Level 3” w Irlandii.

Część krajowego systemu kwalifikacji jest na przykład reprezentowana przez kwalifikacje zdobywane w „technicznych i zawodowych szkołach średnich” w Austrii lub kwalifikacje zdobywane na „uczel-

¹⁰ Podrozdział ten stanowi obszerny fragment broszury Komisji Europejskiej *Wyjaśnienie Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg 2008.

¹¹ Autorami noty są Jörg Markowitsch, Karin Luomi-Messerer oraz Sonja Lengauer z laboratorium badawczego 35 w Wiedniu i Jens Bjornavold z Cedefop. Michael Graham, Georg Hanf oraz Mike Coles pracowali nad tekstem i dodali komentarze.

niach (Föiskola) ” jako część wyższego wykształcenia na Węgrzech.

Przykład innych Ram międzynarodowych stanowią „Europejskie Ramy e-kompetencji” jako międzynarodowe Ramy Sektorowe lub „karaibskie kwalifikacje zawodowe”.

*Jakie zasady stoją za deskryptorami Europejskich Ram Kwalifikacji
i jakie jest znaczenie ich sformułowania?*

Deskryptory zostały napisane w celu ujęcia pełnego spektrum efektów uczenia się, bez względu na kontekst naukowy lub instytucjonalny, od kształcenia podstawowego poprzez poziomy szkoły oraz od niewykwalifikowanego robotnika do poziomów doktoratu lub wyższych rangą poziomów zawodowych. Obejmują zarówno sytuacje związane z pracą, jak i nauką oraz tło akademickie i zawodowe, i odnoszą się do kształcenia lub szkolenia zarówno początkowego, jak i ustawicznego, tj. wszystkich formalnych, pozaformalnych i nieformalnych sposobów uczenia się.

Dodatkowo deskryptory odzwierciedlają zarówno specjalizacje, jak i uogólnienia. W ten sposób osiągnięcie wyższego poziomu niekoniecznie musi oznaczać, że wymagane umiejętności i wiedza będą bardziej wyspecjalizowane, chociaż przypadek taki może mieć miejsce w wielu kontekstach akademickich i badawczych. Przechodzenie z poziomu niższego na wyższy, w niektórych kontekstach związanych z nauką lub pracą, może także oznaczać poszerzenie wiedzy ogólnej.

Deskryptory zostały napisane, aby wystarczająco odróżnić deskryptory na poziomie niższym od tych na poziomie wyższym i aby ukazać wyraźny postęp – od poprzedniego poziomu – w wymiarach zmian (np. złożoność wiedzy, zob. także pytanie 8). Każdy poziom opiera się na poziomie znajdującym się poniżej i podciąga go do wyższej kategorii. Jednakże, w celu utrzymania maksymalnej przejrzystości tabeli i tekstu, unikano powtórek, a deskryptory odpowiednich poprzednich poziomów są ujęte w sposób domniemany.

Aby jednocześnie osiągnąć ciągłość i odrębność, użyto słów kluczowych do scharakteryzowania poziomów (np. „wiedza oparta na faktach i teoretyczna” w odróżnieniu od „wiedzy podstawowej” na niższych poziomach lub „wiedzy specjalistycznej” na wyższych poziomach; lub „nadzorowanie” cudzych działań związanych z pracą/nauką, które pojawia się na poziomie 4 i 5, ale nie odnosi się do poziomów poniżej). Te słowa kluczowe mogą być także rozumiane jako wskaźniki poziomów granicznych. Dlatego też pełne zrozumienie jednego konkretnego poziomu wymaga „zarówno lektury w poziomie, jak i w pionie”, gdy brane są pod uwagę niższe i wyższe poziomy (zob. także pytanie 7).

Dalsze kryteria dla sformułowania deskryptorów brzmiały: używanie tylko stwierdzeń pozytywnych, unikanie żargonu, stosowanie definitywnych i konkretnych stwierdzeń (np. unikanie terminów typu „stosowany”), a jednocześnie, tak dalece jak to możliwe, zachowanie prostoty i ogólnego charakteru sformułowań. Dlatego też deskryptory niniejszej tabeli Europejskich Ram Kwalifikacji są celowo raczej ogólnikowe, np. w porównaniu z wcześniejszymi wersjami (zob. także pytania 1 i 9). W tytułach kolumn pragmatycznie zdecydowano się stosować proste i zrozumiałe terminy zamiast możliwie bardziej precyzyjnych, technicznych terminów stosowanych przez niewielkie grupy ekspertów (zob. także pytanie 3).

*Co rozumie się pod pojęciami „wiedzy, umiejętności oraz kompetencji”
i dlaczego używamy tych terminów?*

Istnieje wiele rozmaitych możliwości zorganizowania i ustanowienia wyników procesów uczenia się. W następstwie dyskusji pomiędzy ekspertami technicznymi ze wszystkich krajów zajmujących się rozwojem Europejskich Ram Kwalifikacji uzgodniono, że podstawą Ram będzie rozróżnienie pomiędzy wiedzą, umiejętnościami i kompetencjami, jako że jest to najszerzej uznawany sposób klasyfikacji efektów uczenia się.

Ta klasyfikacja została wyraźnie zainspirowana innymi, bardziej podobnymi, rozróżnieniami efektów uczenia się, i połączona z nimi. We Francji na przykład istnieje ogólne rozróżnienie pomiędzy *savoir*, *savoir-faire* i *savoir-être*; w krajach niemieckojęzycznych powszechne rozróżnienie dotyczy *Fachkompetenz*, *Methodenkompetenz*, *Personalkompetenz* oraz *Sozialkompetenz*; podczas gdy w krajach angielskojęzycznych konwencjonalna klasyfikacja przebiega pomiędzy *cognitive competence* [‘kompetencją poznawczą’], *functional competence* [‘kompetencją funkcjonalną’] oraz *social competence* [‘kompetencją społeczną’].

Dlatego też rozróżnienie pomiędzy wiedzą, umiejętnościami i kompetencjami w Europejskich Ramach Kwalifikacji może być postrzegane jako pragmatyczne porozumienie pomiędzy rozmaitymi, powszechnymi sposobami podejścia i nie zobowiązuje krajów do uczynienia tego samego. Ramy lub systemy krajowe lub sektorowe mogą wymagać odmiennego podejścia, wzięwszy pod uwagę szczególne tradycje i potrzeby (zob. także pytanie 4 oraz 9).

Rozróżnienie pomiędzy wiedzą, umiejętnościami i kompetencjami w efektach uczenia się pomaga w jasnym skonstruowaniu deskryptorów i w łatwiejszej klasyfikacji poziomów kwalifikacji. Niemniej jednak te trzy kategorie (wiedza, umiejętności i kompetencje) nie powinny być odczytywane w oderwaniu od siebie, mają być postrzegane zbiorowo. Tak oto, aby pojąć cechy charakterystyczne jednego poziomu, należy także „czytać poziomo” (zob. także pytanie 6). Pomiedzy kategoriami mogą istnieć podobieństwa (np. kolumna „kompetencje” obejmuje pewne umiejętności; kolumna „umiejętności” obejmuje także pewne formy wiedzy), ale taka jest naturalna kolej rzeczy.

*Inne Ramy Kwalifikacji stosują – zamiast wiedzy,
umiejętności i kompetencji – więcej lub inne kategorie czy też wymiary.
Czy Ramy Kwalifikacji stosujące inne wymiary są w ogóle porównywalne?*

W Krajowych, Regionalnych lub Sektorowych Ramach Kwalifikacji można dostosować deskryptory do odpowiednich celów i zamierzeń (np. potrzeb specyficznych dla kraju lub sektora). Dlatego też nie istnieje ogólny lub jedyny słuszny sposób stosowania deskryptorów; możliwe są rozmaite sposoby.

Na przykład w Szkockich Ramach istnieje rozróżnienie pomiędzy „wiedzą i rozumieniem”, „praktyką: stosowaną wiedzą i rozumieniem”, „ogólnymi umiejętnościami poznawczymi”, „komunikacją, umiejętnościami informatycznymi i umiejętnością liczenia” oraz „autonomią, odpowiedzialnością i zdolnością współpracy”. W Irlandii stosuje się następujące kategorie: „zakres wiedzy”, „rodzaj wiedzy,

przedział know-how i umiejętności”, „kontekst kompetencji”, „rola kompetencji”, „kompetencja w zakresie uczenia się, jak się uczyć” oraz „wgląd (kompetencja)”.

Europejskie Ramy Kwalifikacji zostały zaprojektowane tak, aby posiadały możliwie jak najmniej różnic i jak najprostsze (zob. także pytanie 3). Europejskie Ramy Kwalifikacji mogą być postrzegane jako system skupiający się na najbardziej zasadniczych i istotnych aspektach. Ogólny charakter deskryptorów Europejskich Ram Kwalifikacji, w połączeniu z faktem, że obejmują one porównywalność oraz przydział/związek, stanowi ułatwienie, ponieważ ogólniejsze deskryptory Europejskich Ram Kwalifikacji zawierają także bardzo podobne deskryptory w dotychczas istniejących Ramach Kwalifikacji.

Niektórzy twierdzą, że Europejskie Ramy Kwalifikacji nie powinny być Ramami Kwalifikacji, a Ramami Kompetencji. Inni nawet sugerowali, że „kompetencje” stanowiłyby odpowiednie określenie zbiorowe do tabeli. Czy mają rację i co to oznacza?

Europejskie Ramy Kwalifikacji to Ramy (meta-) Kwalifikacji, a nie Ramy Kompetencji, ponieważ umożliwiają klasyfikację poziomów i systemów kwalifikacji. W założeniu nie powinny być stosowane do klasyfikacji kompetencji indywidualnych. Są to Ramy zorientowane na efekty uczenia się, gdzie deskryptory opisują wszystkie formy efektów uczenia się. Błędne zrozumienie Europejskich Ram Kwalifikacji jako Ram Kompetencji jest spowodowane tym, że efekty uczenia się są sformułowane jako określenia tego, co uczący się mogą zrobić i w ten sposób są w jakimś stopniu „zorientowane na kompetencje”. Europejskie Ramy Kwalifikacji nie są również Ramami Kompetencji, gdyż – na przykład – efektem uczenia się może być również wiedza bez żadnych odpowiednich kompetencji lub umiejętności.

W rezultacie efekty uczenia się są zawsze bardziej rozległe niż kompetencje, a nie na odwrót. Dlatego też kompetencje nie stanowiłyby adekwatnego określenia zbiorczego do tabeli. Bardziej prawidłową nazwą dla Europejskich Ram Kwalifikacji byłyby „Ramy Kwalifikacji w oparciu o efekty uczenia się”.

Część krajowego systemu kwalifikacji wydaje się idealnie pasować na pewnym poziomie w jednej z trzech kolumn, ale zgodnie z innym wymiarem, system lepiej by się wpisywał na innym poziomie. Czy istnieje możliwość odniesienia jednej i tej samej grupy kwalifikacji na różnych poziomach?

Nie, ponieważ Europejskie Ramy Kwalifikacji nie stanowią systemu klasyfikacji kwalifikacji zgodnie z różnymi wymiarami. Innymi słowy, tabela Europejskich Ram Kwalifikacji nie powinna być odczytywana jako osobne kolumny. Odczytanie jednego poziomu oznacza, że należy czytać całą linijkę (wszystkie trzy kolumny) w poziomie, a dodatkowo założyć, że każdy deskryptor poziomu zawiera także efekty dla poziomów znajdujących się poniżej. Tak więc pełne zrozumienie danego poziomu wymaga odczytania go w związku z poprzednimi poziomami (zob. także pytania 2 oraz 3).

Ze względu na charakter obszernego europejskiego systemu kwalifikacji oraz różnorodnych kwalifikacji dosyć często części (grupy kwalifikacji) krajowych systemów kwalifikacji będą mieścić się na pewnym poziomie w jednej kolumnie, a jednocześnie będą pasować do innego poziomu w innej kolumnie. Mogą to być bardzo odmienne kwalifikacje z punktu widzenia złożoności wiedzy lub zakresu wymaganych umiejętności, ale mogą być one równie trudne do uzyskania.

Na przykład do uzyskania „le baccalauréat general” we Francji lub „General Certificate of Secondary Education” (GCSE) w Anglii, Walii i Irlandii Północnej wymaga się prawdopodobnie więcej wiedzy teoretycznej i opartej na faktach, lecz mniej umiejętności praktycznych, podczas gdy egzamin potwierdzający ukończenie nauki zawodu w Niemczech lub Austrii wymaga zapewne większej ilości umiejętności praktycznych i mniej wiedzy teoretycznej w danej dziedzinie.

Prezentacja deskryptorów Europejskich Ram Kwalifikacji w tabeli zawierającej trzy kolumny powinna ułatwić zrozumienie Europejskich Ram Kwalifikacji oraz przypisanie kwalifikacji. Jeżeli format tabeli spowoduje sprzeczne interpretacje, kolumny powinny być postrzegane jako element mniejszej wagi. Oznacza to, że powinno czytać się całą liniijkę (wiedza, umiejętności i kompetencje) i osądzić – ogólnie rzecz biorąc – w którym z poziomów najlepiej mieści się dana grupa kwalifikacji. Ten sposób odczytywania deskryptorów pomoże w ustaleniu „środka ciężkości” kwalifikacji, o które chodzi, i w ten sposób umożliwi podjęcie decyzji, gdzie należy je umiejscowić w odniesieniu do Europejskich Ram Kwalifikacji. To pokazuje, że ze względu na różnorodność kwalifikacji na poziomie krajowym i sektorowym nigdy nie będą się one pokrywać perfekcyjnie lub absolutnie z poziomami Europejskich Ram Kwalifikacji – zamiast tego należy przyjąć zasadę najlepszego dopasowania.

*Czy któraś z kolumn zawartych w tabeli deskryptorów
jest ważniejsza od innych?*

Istniejące kwalifikacje będą się znacznie różnić pod względem ich koncentracji na wiedzy, umiejętnościach lub kompetencjach. Na przykład kwalifikacje akademickie mogą skupiać się bardziej na wiedzy, podczas gdy pewne kwalifikacje zawodowe mogą koncentrować się na umiejętnościach lub kompetencjach. Trzy wymiary wprowadzone w Europejskich Ramach Kwalifikacji powinny pomóc w identyfikacji owych różnic w procesie przypisywania kwalifikacji. Europejskie Ramy Kwalifikacji w żadnym wypadku nie mają na celu promowania lub dyskryminacji jakiegokolwiek typu kwalifikacji, ale mają służyć jako neutralny punkt odniesienia dla wszystkich rodzajów kwalifikacji. Ważnym celem przyświecającym stworzeniu Europejskich Ram Kwalifikacji jest promowanie równego poważania dla ścieżek kształcenia akademickiego, zawodowego lub wyższego, a także kształcenia początkowego i ustawicznego. W tym sensie wszystkie wymiary tabeli mają tę samą wartość.

Dana kwalifikacja może idealnie pasować na pewnym poziomie w jednej z kolumn, ale zgodnie z deskryptorami w innej kolumnie, na pierwszy rzut oka może się wydawać, że będzie bardziej

pasować na innym poziomie (zob. także pytanie 3). Dlatego też – lub może dlatego, że kolumna „wiedza” znajduje się przed „umiejętnościami” – można by zapytać, czy któraś z kolumn ma większe znaczenie od innych. Tak nie jest. Wszystkie wymiary są równie istotne, a porządek kolumn w zamierzeniach nie powinien mieć żadnych szczególnych konsekwencji (zob. także pytanie 6).

Czy Europejskie Ramy Kwalifikacji muszą być postrzegane jako szczeble kariery? Czy należy zaliczyć wszystkie stopnie po kolei, aby osiągnąć kwalifikacje na określonym poziomie? Jeżeli tak jest, dlaczego szczeble kariery kończą się na ósmym stopniu, podczas gdy Europejskie Ramy Kwalifikacji stanowią ramy dla uczenia się przez całe życie? Czy ktoś może także uzyskać kwalifikacje na innym poziomie, czy też liczy się tylko najwyższy z nich?

Europejskie Ramy Kwalifikacji stanowią szczeble kariery w tym sensie, że poczynawszy od poziomu 1 aż do poziomu 8 powiązane uczenie się staje się coraz bardziej złożone i wiąże się z większymi wymaganiami stawianymi przed uczącym się lub pracownikiem. Wzrastające wartości na poziomie od 1 do 8 odnoszą się do rozmaitych czynników, są to na przykład:

- złożoność oraz głębia wiedzy i rozumienia;
- stopień koniecznego wsparcia lub instrukcji;
- wymagany stopień integracji, niezależności i kreatywności;
- zasięg i złożoność stosowania/praktyki;
- stopień przejrzystości oraz dynamiki sytuacji.

Ta lista z pewnością nie jest wyczerpująca, jako że uczenie się ma wiele istotnych wymiarów, o których czasem nawet możemy nie wiedzieć. Powinna ona jedynie wskazywać, co rozumie się poprzez „stale wzrastające wymagania od uczących się/pracowników”.

Pojmowanie Europejskich Ram Kwalifikacji jako drabiny kariery o ośmiu szczeblach nie oznacza, że koniecznie należy wyróżniać tę samą liczbę poziomów we wszystkich krajowych kontekstach, dziedzinach, sektorach lub domenach. Krajowe systemy lub Ramy Kwalifikacji mogą zawierać mniej lub więcej poziomów. W niektórych dziedzinach, sektorach lub domenach kwalifikacje na wyższym poziomie mogą nie być dostępne. W przypadku innych mogą nie istnieć kwalifikacje na niższym poziomie lub też nawet niektóre kwalifikacje mogą wykraczać poza poziom 8. Europejskie Ramy Kwalifikacji nie czynią dalszych rozróżnień pomiędzy kwalifikacjami na poziomie 8 i wyższymi.

Na przykład jest bardzo mało prawdopodobne, że istnieją kwalifikacje w dziedzinie farmacji na najniższym poziomie, czy też mało prawdopodobne jest znalezienie kwalifikacji na wyższym poziomie w zakresie prowadzenia domu i sprzątnięcia (choć mogą istnieć wyjątki).

W wielu krajach doktorat będzie klasyfikowany na poziomie odpowiadającym poziomowi 8 Europejskich Ram Kwalifikacji, choć w niektórych krajach mogą istnieć dalsze formalne kwalifikacje w karierze uniwersyteckiej następujące po doktoracie, jak na przykład habilitacja w krajach niemieckojęzycznych. Inny przykład stanowi dziedzina księgowości; w wielu krajach do uzyskania uprawnień

biegłego księgowego wymaga się – oprócz dyplomu ukończenia studiów wyższych – od pięciu do dziesięciu lat doświadczenia i zaliczenia dalszych egzaminów.

Europejskie Ramy Kwalifikacji nie stanowią instrumentu bezpośrednio dokumentującego indywidualne postępy w uczeniu się, ale dostarczają – na pierwszym etapie – narzędzia umożliwiającego przełożenie [kwalifikacji] pomiędzy różnymi kontekstami krajowymi oraz – na dłuższą metę – stanowią narzędzie odniesienia dla wszystkich kwalifikacji wydanych w Europie. Jednak wskazanie poziomów Europejskich Ram Kwalifikacji dla danych kwalifikacji nie oznacza, że kwalifikacje te koniecznie muszą być uzyskane w tej samej kolejności, co poziomy Europejskich Ram Kwalifikacji.

Przykład: Zaświadczenie o ukończeniu nauki zawodu jest porównywane np. z poziomem 3. Po kilku latach zdobywania doświadczenia zawodowego i dalszego szkolenia w firmie osoba posiadająca takie zaświadczenie pragnie kontynuować naukę na uniwersytecie (np. poziom 5). W ramach szczególnych przepisów krajowych owe umiejętności i kompetencje uzyskane w sposób nieformalny są przyjęte jako kwalifikacje wystarczające do przyjęcia na uczelnię zamiast formalnych kwalifikacji na poziomie 4. Po pomyślnym zakończeniu programu kształcenia wyższego osoba ta uzyskuje kwalifikacje sklasyfikowane na poziomie 5. Zatem osoba ta uzyskała formalne kwalifikacje na poziomie 3 oraz na poziomie 5, ale nie na poziomie 4. Wygląda na to, że osoba ta pominęła poziom 4. Ale tak naprawdę osoba ta dysponowała niezbędną wiedzą, umiejętnościami i kompetencjami na poziomie 4 na początku programu studiów, ponieważ takie były wymagania do przyjęcia na uczelnię, nawet jeżeli nie uzyskała formalnych kwalifikacji.

Przez całe życie uczący się będą przede wszystkim przechodzić z niższego poziomu na wyższy, ale możliwe jest także uzyskanie dwóch różnych kwalifikacji na tym samym poziomie lub przejście z wyższego poziomu kwalifikacji na niższy, jeżeli podejmuje się naukę w innej dziedzinie lub zdobywa się nowe umiejętności.

Na przykład osoba z doktoratem w dziedzinie inżynierii decyduje się studiować nowy kierunek, na przykład ekonomię, co można sklasyfikować na niższym poziomie.

W życiu różne powody, jak choroby, nowe zainteresowania i pasje lub bezrobocie, mogą umotywować osobę do uzyskania nowych kwalifikacji na niższym poziomie niż te, które mogła zdobyć wcześniej. Na przykład ktoś, kto posiada kwalifikacje i pracuje jako specjalista informatyk, może dodatkowo być zainteresowany uzyskaniem pewnych kwalifikacji w zakresie organizacji czasu wolnego (np. przewodnik wycieczek, instruktor narciarski). Te dodatkowe kwalifikacje mogą sytuować się na niższym poziomie niż kwalifikacje pierwotne.

Czy deskryptory Europejskich Ram Kwalifikacji mogą być również stosowane dla Krajowych Ram Kwalifikacji?

Funkcje Ram Kwalifikacji różnią się w zależności od ich kontekstu (porównanie międzynarodowe, krajowe, regionalne lub sektorowe); dlatego szczegółowy projekt Ram będzie również odmienny.

Europejskie Ramy Kwalifikacji są pomyślane jako meta-ramy (zob. pytanie 1) i w związku z tym stosują bardziej ogólne deskryptory niż większość Ram Krajowych, Regionalnych lub Sektorowych. Deskryptory Europejskich Ram Kwalifikacji nie zastępują deskryptorów innych Ram Kwalifikacji. Ale oczywiście struktura i liczba poziomów owych innych deskryptorów może być ukierunkowana na Europejskie Ramy Kwalifikacji. Oznacza to, że deskryptory Europejskich Ram Kwalifikacji nie powinny być stosowane jako plan dla wypracowywania innych Ram Kwalifikacji bez wyraźnego rozpatrzenia i odzwierciedlenia ich potrzeb. Jednak deskryptory Europejskich Ram Kwalifikacji mogą być użyte jako punkt wyjścia dla tego procesu i mogą być odpowiednio zmieniane, uzupełniane itp.

Jako przykład zbieżności z Europejskimi Ramami Kwalifikacji można podać nowo powstałe Krajowe Ramy Kwalifikacji na Malcie i na Litwie; oba systemy obejmują osiem poziomów. Nowo powstałe Krajowe Ramy Kwalifikacji na Malcie stosują nawet podobną strukturę do tej użytej w Europejskich Ramach Kwalifikacji, jako że odnoszą się do wiedzy, umiejętności i kompetencji.

Dlaczego niektóre z kompetencji, jak kompetencje kluczowe lub meta-kompetencje (np. wiedza o zrównoważonym rozwoju, uczenie się, jak się uczyć, lub kompetencje etyczne), nie są wspomniane w Europejskich Ramach Kwalifikacji?

Europejskie Ramy Kwalifikacji nie czynią żadnych deklaracji w odniesieniu do szczegółowej zawartości efektów uczenia się. To, co kraj lub społeczeństwo uważa obecnie lub w przyszłości za kompetencje kluczowe (np. kompetencje w zakresie znajomości języków obcych, kompetencje w zakresie komunikacji, kompetencje w zakresie przedsiębiorczości, kompetencje dotyczące kultury), może różnić się w zależności od kraju i społeczeństwa, ale także zmieniać się w czasie. Europejskie Ramy Kwalifikacji nie odsyłają do żadnych szczególnych kompetencji kluczowych, ale mogą obejmować wszystkie odmienne typy kompetencji kluczowych na rozmaitych poziomach. Istnieją także inne, bardziej ogólne, kompetencje, jak na przykład „uczenie się, jak się uczyć” lub „kompetencje etyczne”, które nie zostały zawarte wprost w Europejskich Ramach Kwalifikacji. Te cechy, często zwane meta-kompetencjami, nie zostały włączone, gdyż nie mogą być postrzegane niezależnie od reszty wiedzy, umiejętności i kompetencji. Dlatego też nie zostały dorzucone jako dodatkowe wymiary, ale powinny być postrzegane jako integralna część wiedzy, umiejętności i kompetencji. Na przykład „uczenie się, jak się uczyć” odgrywa ważną rolę przy zdobywaniu wiedzy teoretycznej i opartej na faktach; kompetencje etyczne są ważne dla rozwoju niezależności i odpowiedzialności.

Czy Europejskie Ramy Kwalifikacji mogą być stosowane do klasyfikacji programów i zajęć edukacyjnych?

Europejskie Ramy Kwalifikacji nie zostały zaprojektowane do celów klasyfikacji programów i zajęć edukacyjnych, albowiem skupiają się na systemach i Ramach Kwalifikacji. Poziomy Europejskich Ram Kwalifikacji nie odzwierciedlają uczestnictwa w żadnym konkretnym programie edukacyjnym ani kompetencji wymaganych dla szczególnych zadań lub zajęć. Oczywiście kwalifikacje odnoszą

się do kształcenia i szkolenia oraz do świata aktywności zawodowej i te elementy w Europejskich Ramach Kwalifikacji są bardzo istotne. Międzynarodowa Klasyfikacja Standardów Edukacyjnych (ISCED) oraz Międzynarodowy Standard Klasyfikacji Zawodów (ISCO) to klasyfikacje stworzone specjalnie do klasyfikowania kształcenia i zawodów. Europejskie Ramy Kwalifikacji tylko częściowo implikują hierarchię programów edukacyjnych (np. kwalifikacje na wyższym poziomie w Europejskich Ramach Kwalifikacji bardzo prawdopodobnie będą odpowiadać wyższemu poziomowi w systemie ISCED) oraz hierarchię zawodów (np. kwalifikacje na niższym poziomie w Europejskich Ramach Kwalifikacji będą najprawdopodobniej prowadzić do działalności zawodowej ocenionej na niższym poziomie zgodnie z poziomami umiejętności ISCO). Jednak Europejskie Ramy Kwalifikacji koncentrują się na efektach uczenia się w formie wiedzy, umiejętności i kompetencji; te elementy są postrzegane niezależnie od programów edukacyjnych lub kontekstów zawodowych. Dlatego też Europejskie Ramy Kwalifikacji stanowią nowy instrument, oferując możliwość łączenia taksonomii edukacyjnej i zawodowej, oraz w pewien sposób przerzucają pomost pomiędzy systemami ISCED i ISCO.

Jaki jest związek pomiędzy Europejskimi Ramami Kwalifikacji a Ramami dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego?

Na poziomie europejskim rozwój Ram Kwalifikacji rozpoczął się wraz z Ramami Kwalifikacji dla jednego sektora edukacji: Ramy Kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego kształtowały się od 1991 r. (Deklaracja Bolońska; deskryptory dublińskie zostały przyjęte w roku 2005); podczas gdy opracowywanie Europejskich Ram Kwalifikacji rozpoczęto w 2005 r. Oba systemy ramowe zawierają wyraźne podobieństwa i częściowo pokrywające się obszary: oba systemy stanowią meta-ramy, obejmują szeroki zakres uczenia się i zostały zaprojektowane, aby poprawić przejrzystość w odniesieniu do kwalifikacji w obrębie Europy. Oba systemy są kojarzone z zapewnianiem jakości kształcenia i w celu określenia poziomów stosują koncept „najlepszego dopasowania”. Oba również wyraźnie aspirują do wspierania uczenia się przez całe życie oraz mobilności na rynku pracy.

Mimo tych oczywistych podobieństw pomiędzy powyższymi Ramami, można także zaobserwować różnice pod względem ich celów oraz stosowanych deskryptorów. Zamierzeniem Ram Kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego jest harmonizacja systemów, podczas gdy Europejskie Ramy Kwalifikacji mają na celu odniesienie systemów do siebie. Jedynym centralnym celem Procesu Bolońskiego jest harmonizacja europejskich systemów kształcenia wyższego poprzez wprowadzenie wspólnych struktur stopni (system stopni naukowych przyznawanych w trzech cyklach). Natomiast Europejskie Ramy Kwalifikacji nie są narzędziem harmonizacji kwalifikacji ani też nie stanowią części systemów kwalifikacji, ale w zamierzeniu mają funkcjonować jako rodzaj narzędzia umożliwiającego przełożenie, w celu lepszego wyjaśnienia, zależności pomiędzy kwalifikacjami i różnymi systemami.

Aby połączyć te dwie meta-ramy, dokument o Europejskich Ramach Kwalifikacji zaznacza zgodność z Ramami Kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Głównym powodem nakre-

ślenia wyższych poziomów Europejskich Ram Kwalifikacji bezpośrednio na deskryptorach Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego jest staranie uniknięcia wypracowania dwóch odosobnionych systemów ramowych. Stąd też efekty uczenia się na pewnych poziomach w Europejskich Ramach Kwalifikacji odpowiadają deskryptorom cykli Ram Kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Istnieją wyraźne odniesienia krzyżowe na poziomie od 5 do 8. Dlatego też odpowiednie deskryptory cykli Ram Kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego – opracowane przez Wspólną Inicjatywę Jakości jako część Procesu Bolońskiego – pojmowane są jako odpowiadające deskryptorom dla poziomów od 5 do 8 Europejskich Ram Kwalifikacji. Chociaż stosowane są różne deskryptory, oba systemy ramowe dzielą wspólny punkt widzenia w odniesieniu do wymiarów postępów w kwestiach wiedzy, umiejętności (zastosowania) i profesjonalnego postępowania.

Jednak jako że Europejskie Ramy Kwalifikacji są nadrzędne i usiłują zawrzeć w sobie różnorodne formy uczenia się (nie tylko formy uczenia się poprzez kształcenie wyższe, ale także kwalifikacje bardziej zorientowane zawodowo), deskryptory są rozleglejsze, bardziej ogólne i powinny być pojemniejsze niż deskryptory dublińskie, stosowane do definiowania poziomów na użytek Ram Kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Oznacza to, że poziomy te mogą być postrzegane jako ekwiwalentne, chociaż deskryptory poziomów nie są takie same. Wskutek tego poziomy od 5 do 8 w Europejskich Ramach Kwalifikacji mogą odpowiadać nie tylko stopniom kwalifikacji uzyskanym w sposób formalny, poprzez studiowanie na wyższej uczelni, ale także kwalifikacjom zawodowym przyznawanym poprzez kształcenie formalne, pozaformalne i nieformalne.

W Ramach Kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego efekty uczenia się nie są pojmowane jako opisy tego, co uczący się powinien wiedzieć, rozumieć i robić po ukończeniu odpowiedniego cyklu. Deskryptory dublińskie odsyłają do następujących pięciu wymiarów: „wiedza i rozumienie”, „stosowanie wiedzy i rozumienia”, „wyrabianie sobie opinii”, „komunikacja” i „umiejętności uczenia się”. Podczas gdy pierwsze trzy wymiary są ujęte głównie w wymiarach wiedzy i umiejętności w Europejskich Ramach Kwalifikacji, Europejskie Ramy Kwalifikacji nie odsyłają wprost do takich kluczowych kompetencji, jak komunikacja, lub meta-kompetencje, jak „uczenie się, jak się uczyć”. Są one częściowo włączone jako nieodłączny element wszystkich trzech kolumn, ale na ogół mogą być ujęte w kolumnie kompetencji (zob. także pytanie 10).

Chociaż deskryptory definiujące poziomy w Europejskich Ramach Kwalifikacji oraz deskryptory dublińskie różnią się od siebie, deskryptory poziomów w Europejskich Ramach Kwalifikacji całkowicie włączają deskryptory bolońskie i stąd też istnieje między nimi zgodność.

Na przykład efekty uczenia się odpowiednie dla poziomu 7 Europejskich Ram Kwalifikacji obejmują między innymi „specjalistyczne umiejętności rozwiązywania problemów, potrzebne do badań lub działalności innowacyjnej w celu tworzenia nowej wiedzy i procedur oraz integrowania wiedzy z różnych dziedzin”. Odpowiednio, drugi poziom Ram Kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego odsyła do „oryginalności w opracowywaniu i/lub stosowaniu idei, często w kontekście prowadzenia badań”. Efekty uczenia się na poziomie 8 Europejskich Ram Kwalifikacji obejmują „wykazywanie się znaczącym

autorytetem, innowacyjnością, autonomią, etyką naukową i zawodową oraz trwałym zaangażowaniem w rozwój nowych idei i procesów w najważniejszych kontekstach pracy zawodowej lub nauki, w tym badań”, a trzeci cykl Ram Kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego odnosi się do „wkładu poprzez oryginalne badania, które rozszerzają granice wiedzy poprzez wypracowanie pokaźnego korpusu prac, z których część zasłużyła na miano polecanych publikacji na skalę krajową lub międzynarodową” oraz do zdolności „krytycznej analizy, oceny oraz syntezy nowych i złożonych idei”.

1.3. Podnoszenie wzajemnego zaufania – zapewnianie jakości procesu ustalania odniesień do ERK

1.3.1. Proces ustalania odniesień systemów kwalifikacji do ERK

Głównym celem tej części niniejszego dokumentu jest objaśnienie ról i zakresu odpowiedzialności interesariuszy zaangażowanych w realizację różnych etapów procesu ustalania odniesień, w celu uniknięcia nieporozumień dotyczących charakteru tego procesu, oraz przy pozostawieniu ostatecznych decyzji w gestii władz i organizacji krajowych. Ponadto w części tej przedstawione są również możliwości, w ramach których poszczególne kraje odnosić mogą korzyści z europejskiej współpracy i aktywnego wsparcia.

Proces ustalania odniesień systemów kwalifikacji do ERK składa się z następujących etapów:

Krajowy proces ustalania odniesień systemów kwalifikacji do ERK

Jest to autonomiczny proces krajowy, w ramach którego właściwe władze i interesariusze krajowi uzgadniają odpowiednie powiązania pomiędzy poziomami krajowych kwalifikacji zawodowych a poziomami i deskryptorami ERK.

Ogólnym celem krajowego procesu ustalania odniesień jest wyjaśnienie, w sposób poglądowy, jednoznaczny i poparty argumentami, jak poziomy kwalifikacji krajowych powiązane są z odpowiednimi poziomami ERK. W procesie tym zastosowanie ma dziesięć kryteriów ustalania odniesień uzgodnionych przez Grupę Ekspercką ds. ERK w marcu 2009 r. Sprawozdanie nt. ustalania odniesień powinno umożliwić osobom nieznającym systemu kwalifikacji danego kraju zrozumienie i uznanie poprawności przedstawionych powiązań. Proces ustalania odniesień powinien także opisywać procedury prowadzące do włączenia poszczególnych kwalifikacji do systemu. Zalecenie ERK wymaga, by proces ten opierał się na podejściu uwzględniającym efekty uczenia się¹². Każdy kraj musi w związku z tym wyjaśnić, w jaki sposób kwalifikacje w jego systemie opisane mogą być w kategoriach efektów uczenia się, w tym jakie istnieją między nimi powiązania wertykalne i horyzontalne. Koordynacją tego procesu zajmuje się w każdym kraju Krajowy Punkt Koordynacyjny (KPK), utworzony zgodnie z zasadami podanymi w Zaleceniu

¹² Zalecenie ERK wzywa państwa członkowskie do „wykorzystania na potrzeby definicji i opisu kwalifikacji podejścia opierającego się na efektach procesu uczenia się”. (Zalecenie 4).

ERK¹³ i kierujący się dziesięcioma kryteriami ustalania odniesień. W większości krajów przed rozpoczęciem procesu ustalania odniesień i/lub równoległe do niego tworzone są Krajowe Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie¹⁴.

Wsparciem dla krajowego procesu ustalania odniesień może być doradztwo ekspertów międzynarodowych, którzy – dzięki ponadnarodowemu punktowi widzenia oraz znajomości wielu systemów kwalifikacji – wnieść mogą wkład w zapewnienie większej ogólnej przejrzystości i spójności tego procesu oraz będącego jego wynikiem sprawozdania (patrz 8 kryterium ustalania odniesień do ERK). Chociaż decyzja co do tego, jak odnosić krajowe poziomy kwalifikacji do ERK, należy całkowicie do władz i interesariuszy krajowych, rolą ekspertów międzynarodowych jest zapewnienie doradztwa i możliwości przedyskutowania sposobu zaprezentowania tych decyzji w sposób budzący jak największe zaufanie.

Współpraca pomiędzy krajami

Systematyczna wymiana poglądów i doświadczeń w trakcie procesu ustalania odniesień stanowić może dodatkowy istotny element międzynarodowego dialogu na jego temat, zwiększający ogólną przejrzystość oraz zaufanie do procesu oraz tworzący strefy wzajemnego zaufania między krajami. Zależnie od potrzeb występujących na poziomie krajowym, to same kraje decydują o konkretnych formach współpracy. Jednakże Komisja Europejska wspólnie z Cedefop zapewniać może wsparcie organizacyjne i doradcze¹⁵. W zakresie tym wyróżnić można następujące główne formy współpracy (w części 2 opisano dostępne zasoby i rodzaje wsparcia):

¹³ Zadania KPK obejmować powinny:

- a) odnoszenie poziomów kwalifikacji w ramach krajowych systemów kwalifikacji do poziomów Europejskich Ram Kwalifikacji opisanych w załączniku II;
- b) zapewnianie stosowania przejrzystej metodyki ustalania odniesień między krajowymi poziomami kwalifikacji a Europejskimi Ramami Kwalifikacji, z jednej strony w celu ułatwienia porównań między nimi, a z drugiej dla zapewnienia publikacji wynikających z niej decyzji;
- c) zapewnianie zainteresowanym stronom dostępu do informacji oraz wytycznych w zakresie tego, w jaki sposób kwalifikacje krajowe odnoszą się do Europejskich Ram Kwalifikacji poprzez krajowe systemy kwalifikacji;
- d) wspieranie uczestnictwa wszystkich odpowiednich zainteresowanych stron, w tym, zgodnie z krajowym ustawodawstwem i praktyką, instytucji szkolnictwa wyższego oraz kształcenia i szkolenia zawodowego, partnerów społecznych, sektorów i ekspertów w zakresie porównywania i wykorzystania kwalifikacji na poziomie europejskim.

¹⁴ Niektóre kraje mogą zdecydować się na odniesienie ich poziomów kwalifikacji do ERK bez uprzedniego utworzenia Krajowych Ram Kwalifikacji. Kraje takie będą musiały przedstawić swe systemy kwalifikacji i dokonać odniesienia krajowych poziomów kwalifikacji do ERK.

¹⁵ Społeczność Wirtualna Grupy Eksperckiej ds. ERK może również służyć jako dobre forum wymiany poglądów na temat procesu referencyjnego i projektów sprawozdań referencyjnych.

- kraje samodzielnie inicjują – w formie bilateralnej lub multilateralnej – spotkania w celu omówienia wspólnych interesujących je kwestii związanych z procesem ustalania odniesień systemów kwalifikacji do ERK;
- Komisja Europejska i Cedefop mogą – po skierowaniu do nich takiego wniosku – zorganizować seminaria poświęcone kwestiom szczególnie istotnym z punktu widzenia procesu ustalania odniesień systemów kwalifikacji do ERK;
- Klaster ds. uznawania efektów uczenia się może regularnie odnosić się do tematów budzących zainteresowanie lub wątpliwości.

Bez względu na wybraną formę współpracy, istotne jest, by wnioski i wyniki tych seminariów i spotkań były szeroko upowszechniane i udostępniane wszystkim zainteresowanym stronom. Społeczność Wirtualna Grupy Eksperckiej ds. ERK służyć może jako płaszczyzna takich działań upowszechniających oraz zachęcać do dalszej wymiany doświadczeń i informacji.

Klaster ds. uznawania efektów uczenia się odgrywać będzie szczególnie aktywną rolę w ogólnym wspieraniu wdrożenia ERK, a zwłaszcza procesu ustalania odniesień systemów kwalifikacji do ERK. Od zapoczątkowania swej pracy w 2006 roku, Klaster zapewnia konkretne wsparcie w zakresie opracowywania polityk krajowych, zwłaszcza w dziedzinie Krajowych Ram Kwalifikacji oraz walidacji. Na swym spotkaniu w maju 2009 roku Klaster postanowił skupić się bardziej na kwestiach związanych bezpośrednio z procesem ustalania odniesień systemów kwalifikacji do ERK, takich jak interpretacja deskryptorów poziomów ERK (oparta na pojęciu efektów uczenia się) oraz zagadnieniom „najlepszego powiązania”¹⁶. Dlatego też jest niezwykle istotne, by w całym procesie ustalania odniesień systemów kwalifikacji do ERK prowadzona była intensywna współpraca pomiędzy Klastrem, Grupą Ekspercką ds. ERK oraz Krajowymi Punktami Koordynacyjnymi.

Sumarycznym wynikiem tej współpracy jest stopniowy rozwój wiedzy technicznej i doświadczenia, zarówno na poziomie krajowym, jak i europejskim, oraz zwiększenie ogólnej wiarygodności ERK.

Grupa Ekspercka ds. ERK

Po zatwierdzeniu krajowych sprawozdań nt. ustalenia odniesień systemów kwalifikacji do ERK przez władze i interesariuszy krajowych, sprawozdanie każdego kraju przedstawione powinno zostać na forum Grupy Eksperckiej ds. ERK. Celem tej prezentacji jest przejrzyste przedstawienie innym krajom, w jaki sposób dany kraj ustalił odniesienia swych poziomów kwalifikacji do ERK. Kluczowym punktem zainteresowania Grupy Eksperckiej jest zapewnienie ogólnej spójności inicjatywy ERK. Dlatego też Grupa zachęca swych członków do wzajemnego wspierania się poprzez aktywną i konstruktywną dyskusję na temat krajowych sprawozdań nt. ustalenia

¹⁶ Patrz dokument AG4-7 w sprawie priorytetów i pracy Klastra ds. uznawania efektów uczenia się.

odniesień systemów kwalifikacji do ERK w chwili, gdy zostaną one Grupie przedstawione. Uwagi i komentarze członków Grupy będą szczególnie cenne dla zapewnienia, by informacje podane w krajowych sprawozdaniach były jasne dla czytelnika z innego kraju, zgodnie z zasadami określonymi w Zaleceniu ERK oraz kryteriach odniesienia. Niemniej jednak ostateczna decyzja dotycząca treści sprawozdania należy do władz krajowych.

W celu umożliwienia członkom Grupy Eksperckiej ds. ERK wypełnienia ich roli, otrzymać oni muszą tekst krajowego sprawozdania przynajmniej jeden miesiąc przed zaplanowaną datą posiedzenia Grupy, na którym nastąpić ma formalna prezentacja danego sprawozdania krajowego¹⁷. Dzięki temu członkowie Grupy będą mogli skonsultować się z ekspertami na poziomie krajowym, by zweryfikować, czy zawarte w sprawozdaniu informacje są wystarczająco klarowne, i przygotować swe komentarze. W celu ułatwienia dyskusji, uwagi i pytania przygotować można w formie pisemnej jeszcze przed posiedzeniem Grupy, co umożliwi przedstawicielom danego kraju przygotowanie konstruktywnej odpowiedzi. W procesie tym aktywne zastosowanie znaleźć może Społeczność Wirtualna.

Publikacja sprawozdania na stronie internetowej ERK

Po dokładnym przedyskutowaniu sprawozdania krajowego na forum Grupy Eksperckiej ds. ERK oraz zatwierdzeniu go przez właściwe władze krajowe, Krajowy Punkt Koordynacyjny przekaze ostateczną wersję sprawozdania nt. ustalenia odniesień systemów kwalifikacji do ERK Komisji Europejskiej, w celu opublikowania na stronie internetowej ERK (oprócz, oczywiście, publikacji na właściwej stronie internetowej danego kraju oraz udostępnieniu sprawozdania opinii publicznej; por. 9 kryterium odniesienia). Sprawozdania te (oraz ich przyszłe aktualizacje; patrz poniżej) będą oczywiście stanowić ważny element docelowego portalu internetowego ERK, którego otwarcie planowane jest na koniec 2011 r.

Dalsze aktualizacje krajowego sprawozdania nt. ustalenia odniesień systemów kwalifikacji do ERK

W razie istotnych zmian/reform na poziomie krajowym, zaistnieć może potrzeba aktualizacji sprawozdania krajowego. Decyzja w sprawie terminu takiej aktualizacji należy do władz i interesariuszy krajowych, i podejmowana powinna być z uwzględnieniem charakteru zmian oraz zasad wzajemnego zaufania.

¹⁷ Sprawozdania publikowane będą na stronach Społeczności Wirtualnej Grupy Eksperckiej, gdzie członkowie Grupy umieszczać mogą również swoje komentarze. Dostęp do Społeczności Wirtualnej uzyskają również Krajowe Punkty Koordynacyjne, które dzięki temu będą także mogły zamieszczać swoje komentarze.

1.3.2. Planowanie i zasoby – wsparcie procesu ustalania odniesień systemów kwalifikacji do ERK

Spełnienie terminów ustalonych w Zaleceniu ERK wymaga – zarówno na poziomie krajowym, jak i europejskim – uważnego zaplanowania procesu ustalania odniesień systemów kwalifikacji do ERK, również pod względem wystarczających zasobów ludzkich i finansowych.

Zasoby na potrzeby procesu ustalania odniesień krajowego systemu kwalifikacji do ERK

Proces ustalania odniesień oraz jego wdrożenie należy do wyłącznej kompetencji władz krajowych. Ważne jest jednak, by kraje przygotowywały „mapę drogową”, ukazującą główne etapy procesu krajowego oraz czas ich realizacji. Jest to konieczne nie tylko z punktu widzenia organizacji procesu krajowego, lecz również z punktu widzenia koordynacji wymiany poglądów z innymi krajami oraz udostępnienia wsparcia na poziomie europejskim¹⁸.

W celu ułatwienia komunikacji z ekspertami międzynarodowymi w czasie przygotowywania sprawozdania krajowego, a także później – na forum Grupy Ekspertckiej i dyskusji publicznej, kraje proszone będą o przygotowanie sprawozdania w dwóch oficjalnych językach Unii Europejskiej, z których jeden należeć musi do języków najpowszechniej używanych w Europie, tzn. w języku angielskim, francuskim lub niemieckim. Nie oznacza to jednak konieczności tłumaczenia aktów prawnych i podstawowych dokumentów krajowych systemów kwalifikacji.

Biorąc pod uwagę kluczową rolę, jaką w procesie ustalania odniesień systemów kwalifikacji do ERK odgrywają Krajowe Punkty Koordynacyjne, Komisja rozważy udzielenie im wsparcia finansowego począwszy od 2010 roku. Środki te zasadniczo przeznaczone będą na wsparcie działań zwiększających wzajemne zaufanie na poziomie europejskim, tj. opracowanie i tłumaczenie sprawozdania krajowego nt. ustalenia odniesień systemów kwalifikacji do ERK, komunikację oraz współpracę europejską.

Wspieranie współpracy pomiędzy krajami

Komisja Europejska oraz Cedefop rozważa różne sposoby zapewnienia wsparcia organizacyjnego oraz dostępności ekspertów na potrzeby wymiany poglądów pomiędzy krajami (patrz wyżej, część 1).

Kraje samodzielnie inicjują – w formie bilateralnej lub multilateralnej – spotkania w celu omówienia wspólnych interesujących je kwestii związanych z procesem ustalania odniesień systemów kwalifikacji do ERK. W tym przypadku zaangażowane kraje przygotowane muszą być do pokrycia kosztów organizacji spotkania. Pewne elementy takich spotkań sfinansować będzie można z środków wsparcia, którego Komisja udzieli Krajowym Punktom Koordynacyjnym w 2010 roku. Na wniosek zainteresowanych krajów, Komisja i Cedefop zapewnią również na

¹⁸ Wniosek o przygotowanie takich „map drogowych” został krajom już przekazany w maju 2009 r.

potrzeby wspomnianych spotkań wsparcie techniczne oraz dostępność ekspertów.

- Komisja Europejska i Cedefop mogą – po skierowaniu do nich takiego wniosku – zorganizować seminaria poświęcone kwestiom szczególnie istotnym z punktu widzenia procesu ustalania odniesień systemów kwalifikacji do ERK. W takich przypadkach wsparcie finansowe zapewnione może być na tych samych zasadach, co w przypadku Klastra ds. uznawania efektów uczenia się i jego działań w zakresie uczenia się od siebie. W czasie takich spotkań uczestnicy otrzymywaliby zwrot wydatków zgodnie z typowymi zasadami¹⁹. Spotkania takie organizowane byłyby najczęściej w Brukseli, chociaż inne lokalizacje również nie są wykluczone. Przygotowanie serii seminariów w ramach jednego spotkania mogłoby przyczynić się zarówno do obniżenia kosztów, jak i zapewnienia możliwości nieformalnej dyskusji w formule mieszczącej się pomiędzy ograniczonym co do tematyki seminarium a posiedzeniem plenarnym Grupy Ekspertkiej lub spotkań Krajowych Punktów Koordynacyjnych²⁰.
- Klaster ds. uznawania efektów uczenia się może regularnie odnosić się do tematów budzących zainteresowanie lub wątpliwości. W tych sytuacjach uczestnicy otrzymują zwrot kosztów zgodnie z obowiązującymi zasadami. W przypadku spotkań organizowanych poza Brukselą (działania w ramach uczenia się od siebie), niektóre koszty (np. wynajem pomieszczeń na organizację spotkania, itp.) poniesione muszą być przez kraje uczestniczące.
- Najważniejsze wnioski i doświadczenia wynikające z projektów testowych i pilotażowych ERK udostępniane będą za pośrednictwem stron internetowych Społeczności. Ponadto te oraz inne projekty wypracowujące doświadczenia istotne z punktu widzenia ERK zostaną przeanalizowane przez ekspertów Komisji oraz Cedefop, a także w ramach działań uczenia się od siebie i seminariów, w celu lepszego zrozumienia najważniejszych wyzwań, przed którymi stanąć mogą poszczególne kraje w trakcie realizacji procesu ustalania odniesień systemów kwalifikacji do ERK.

¹⁹ Zwrot kosztów dotyczy jednego uczestnika z danego kraju, chociaż w konkretnych sytuacjach związanych z uczeniem się od siebie zaistnieć może możliwość zwrotu kosztów uczestnictwa dwóch uczestników z jednego kraju: przedstawiciela władz rządowych oraz przedstawiciela spoza sektora rządowego. Przedstawicielowi rządowemu zwracane są koszty podróży, natomiast eksperci pozarządowi uprawnieni są również do zwrotów kosztów utrzymania.

²⁰ Na przykład, jedno spotkanie obejmować mogłoby równoległe seminaria z krajami A, B, C, D oraz E, F, G, H, następnie dwa seminaria w układzie krajów A, F, H, J oraz C, D, G, K – organizowanymi pomiędzy krótkimi sesjami plenarnymi. Osiem z dziesięciu uczestniczących krajów wzięłoby udział w dwóch seminariach, a przy okazji wszystkie kraje uzyskiwałyby możliwość szerszej wymiany poglądów.

W ramach Społeczności Wirtualnej Grupy Eksperckiej ds. ERK powstanie moderowane forum dyskusyjne. Będzie ono otwarte dla członków Grupy Eksperckiej, Narodowych Punktów Koordynacyjnych oraz ekspertów, by umożliwić im wymianę dokumentów oraz komentarzy dotyczących procesu ustalania odniesień systemów kwalifikacji do ERK.

Zasoby na potrzeby dyskusji na forum Grupy Eksperckiej ds. ERK

W ramach Społeczności Wirtualnej Grupy powstać mogą fora dyskusyjne, pozwalające jej członkom na wymianę poglądów w okresie pomiędzy posiedzeniami Grupy oraz wymianę informacji na temat procesu ustalania odniesień systemów kwalifikacji do ERK oraz projektów sprawozdań krajowych.

W oparciu o potrzeby wyrażone przez Grupę Ekspercką Komisja Europejska oraz jej agendy, przy wsparciu ekspertów zewnętrznych, mogą zainicjować i koordynować dalsze prace doradcze dotyczące rozwoju koncepcji ERK oraz przejścia na koncepcję efektów uczenia się.

Zasoby na potrzeby publikacji krajowych sprawozdań nt. ustalania odniesień systemów kwalifikacji do ERK

Krajowe sprawdzania nt. ustalania odniesień systemów kwalifikacji do ERK przekazane Komisji przez Narodowe Punkty Koordynacyjne zostaną udostępnione opinii publicznej za pośrednictwem internetu. Sprawozdania już gotowe do publikacji zostaną zamieszczone na ogólnej stronie internetowej Komisji Europejskiej pod zakładką ERK. Następnie wszystkie sprawozdania opublikowane zostaną na ogólnodostępnej witrynie internetowej poświęconej ERK, której otwarcie planowane jest na koniec 2011 roku.

1.3.3. Kryteria i procedury ustalania odniesień krajowych poziomów kwalifikacji do ERK

Grupa Ekspercka ds. ERK przyjęła „Kryteria i procedury ustalania odniesień krajowych poziomów kwalifikacji do ERK” w marcu 2009 r. Kryteria te mają zasadnicze znaczenie dla wdrożenia ERK. Ustalają one pewne podstawowe zasady mające zapewnić przejrzystą wymianę porównywalnych informacji, będącą podstawą budowania wzajemnego zaufania krajów. Po przyjęciu kryteriów, kilka krajów zgłosiło potrzebę dodatkowych wytycznych dotyczących interpretacji poszczególnych kryteriów. Poniżej przedstawiono dodatkowe objaśnienia dziesięciu kryteriów i procedur. Członkowie Grupy Eksperckiej zachęceni są do dalszej dyskusji uszczegóławiającej na ten temat.

1. *Zakres obowiązków i/lub kompetencje prawne wszystkich właściwych instytucji krajowych zaangażowanych w proces ustalania odniesień systemów kwalifikacji do ERK, w tym Krajowego Punktu Koordynacyjnego, są jasno określone i publikowane przez właściwe władze krajowe.*

Liczba i rodzaj instytucji zaangażowanych w proces ustalania odniesień systemów kwalifikacji do ERK jest różny w różnych krajach. Jest to wynikiem różnic w krajowych procesach decyzyjnych oraz

zróźnicowania krajowych systemów kwalifikacji. Jednoznaczne określenie wszystkich zaangażowanych instytucji, w tym organizacji partnerów społecznych, oraz ich ról i zakresu obowiązków jest bardzo istotne, gdyż pozwala uniknąć nieporozumień i dać podmiotom niezwiązanym z systemem orientacyjny obraz podstaw, na których opiera się proces ustalania odniesień. Jednoznaczną definicję roli oraz zakresu obowiązków uznać można również za warunek wstępny stworzenia na poziomie krajowym jasnej odpowiedzialności za powodzenie procesu powiązania systemu krajowego z ERK.

2. Istnieje jednoznaczne i możliwe do udowodnienia powiązanie między poziomami Krajowych Ram lub systemu kwalifikacji a deskryptorami poziomów Europejskich Ram Kwalifikacji.

Konieczna jest dalsza regularna i ciągła wymiana doświadczeń, by określić, co uznać można za „jednoznaczne i możliwe do udowodnienia powiązanie”. Taka wymiana informacji – prowadzona obecnie w ramach projektów testowych i pilotażowych oraz formuł współpracy opisanych w części pierwszej powyżej – umożliwi lepsze zrozumienie wyzwań kryjących się w: (a) definiowaniu krajowych poziomów kwalifikacji i ich deskryptorów oraz (b) wykorzystaniu poziomów i deskryptorów ERK jako wspólnego punktu odniesienia. Zebrane doświadczenia powinny zostać ujęte w syntetycznej formie i szeroko upowszechnione, by umożliwić przyszłe udoskonalenie definicji i deskryptorów, zarówno na poziomie krajowym, jak i europejskim. Podejście takie, oparte na stopniowym budowaniu bazy doświadczeń, wynika z istnienia niewielu wcześniejszych doświadczeń, na których można by oprzeć obecne prace, oraz przekonania, że decyzja o najlepszym powiązaniu oparta będzie na wielu względach technicznych i politycznych. Dlatego też z jeszcze większą mocą podkreślić należy znaczenie potrzeby przejrzystości – wyniki procesu ustalania odniesień muszą być na tyle przejrzyste, by osoby nieznaące systemu kwalifikacji danego kraju były w stanie zrozumieć i dostrzec podstawy ustalonych powiązań.

3. Krajowe Ramy lub system kwalifikacji opierają się na zasadzie i celu efektów uczenia się, powiązane są z rozwiązaniami służącymi walidacji wyników uczenia się pozaformalnego i nieformalnego, a także – gdzie to możliwe – z systemami transferu osiągnięć.

Zgodnie z Zaleceniem ERK, kryterium 3 podkreśla niezwykle istotne znaczenie wykorzystania w procesie ustalania odniesień do ERK podejścia opartego na efektach uczenia się. Jest to wyrazem ogólnego przekonania, że pojęcie efektów uczenia się najlepiej nadaje się do celów porównawczych i – jako takie – powinno być jedyną podstawą porównywania kwalifikacji ponad granicami krajowymi i instytucjonalnymi. Jednakże, odnosząc się do „zasady i celu efektów uczenia się”, kryterium 3 wyraża również przekonanie, że choć efekty uczenia się nie są jeszcze koncepcją powszechnie wdrożoną, kraje powinny zmierzać w tym kierunku i być w stanie wykazać podjęcie takich działań.

Przechodzenie do wykorzystania koncepcji efektów uczenia się jako podstawy podejścia do procesu ustalania odniesień do ERK wymaga regularnej wymiany doświadczeń i wzajemnego uczenia się. Opracowanie odpowiednich wytycznych na potrzeby stosowania kryterium 3 wymaga starannej analizy

i upowszechnienia wyników projektów testowych i pilotażowych²¹. Wykonawcy projektów podkreślają, że istnieje wiele różnic w interpretacji pojęcia efektów uczenia się i ich komponentów (wiedzy, umiejętności i kompetencji), nie tylko pomiędzy poszczególnymi krajami, lecz również w ramach tych samych poziomów edukacyjnych i sektorów. Chociaż nadal nie istnieje jedna ogólna metoda identyfikacji i definiowania efektów uczenia się, opracowano już jednak i przetestowano kilka interesujących koncepcji, ukazujących, jak stopniowo opracować można opis i definicję efektów uczenia się. Doświadczenia te, wielce wzbogacone wynikami szybko postępujących prac nad opracowywaniem opartych na efektach uczenia się Krajowych Ram Kwalifikacji, powinny być regularnie prezentowane i udostępniane na poziomie europejskim, w celu ułatwienia wzajemnego uczenia się i osiągania stopniowej poprawy.

Zalecenie ERK postrzega przejście do koncepcji efektów uczenia się jako sposób ułatwienia walidacji uczenia się nieformalnego, pozaformalnego oraz systemów transferu osiągnięć. Działanie to jednak nie jest powiązane z procesem ustalania odniesień i powinno być uznawane za potencjalną wartość dodaną. Trwające prace nad opracowywaniem Krajowych Ram Kwalifikacji (patrz dokument AG4-2 wytycznych Grupy Eksperckiej ERK) pokazują, że przejście na koncepcję efektów uczenia się jest rzeczywiście przydatne na potrzeby walidacji. Bardziej szczegółowe omówienie procesu tworzenia systemów walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego znaleźć można w „Europejskich wytycznych w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego”²².

4. Procedury włączania kwalifikacji do Krajowych Ram Kwalifikacji lub opisywania miejsca kwalifikacji w krajowym systemie kwalifikacji są przejrzyste.

Chociaż to władze krajowe decydują, w jaki sposób dokonywać włączania kwalifikacji do Ram Krajowych, jasny opis stosowanych przez nie procedur ma zasadnicze znaczenie dla osiągnięcia i zwiększania wzajemnego zaufania. Procedury oficjalnego włączania kwalifikacji do Ram lub systemu krajowego w wielu krajach stanowią będą kluczowy element krajowego systemu zapewnienia jakości. Szczególnie interesujące jest, jak (jeżeli w ogóle) procedury te pozwalają na włączenie kwalifikacji przyznanych poza strukturami instytucji publicznych, na przykład przez przedsiębiorstwa lub sektory gospodarcze.

5. Krajowe systemy zapewnienia jakości kształcenia i szkolenia odnoszą się do Krajowych Ram lub systemu kwalifikacji i są spójne z odpowiednimi zasadami i wytycznymi europejskimi (zgodnie z Załącznikiem 3 Zalecenia).

²¹ Ostateczne rezultaty projektów Programu Leonardo da Vinci związanych z ERK z 2006 r. zostaną wkrótce opublikowane na serwerze Europa: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm. Związane z ERK projekty z 2007 r. zaczynają już formułować istotne wnioski, a wkrótce to samo powiedzieć będzie można o projektach z roku 2008. Przydane okazać się mogą również wyniki projektów wybranych w innych, niezwiązanych z ERK, konkursach.

²² Wytyczne dotyczące walidacji uzyskać można pod następującym adresem: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Information_resources/Bookshop/publication_details.asp?pub_id=553

Powodzenie procesu ustalania odniesień systemów kwalifikacji do ERK oraz wzajemne zaufanie, które proces ten tworzy, są ściśle powiązane z kryterium 5, poświęconym zapewnieniu jakości (podobnie jak kryteria 4 i 6). Kraje wykazywać powinny powiązania pomiędzy krajowymi systemami zapewnienia jakości, Krajowymi Punktami Koordynującymi oraz ogólnymi porozumieniami europejskimi w tym zakresie, w tym deklaracji właściwych urzędów ds. zapewnienia jakości, że dokumentacja dostarczona na potrzeby procesu ustalania odniesień jest poprawna. Załącznik 3 Zalecenia również może służyć pomocą w decyzji o formie prezentacji rozwiązań dotyczących zapewnienia jakości danego kraju – ze szczególnym podkreśleniem procesu certyfikacji. Opublikowany niedawno przez Cedefop dokument pt. „Związki pomiędzy zapewnieniem jakości oraz certyfikacją kształcenia i szkolenia zawodowego w Państwach Członkowskich UE”²³ ukazuje wyzwania, jakie napotkać można w próbach właściwego powiązania zapewnienia jakości i certyfikacji.

6. *Proces ustalania odniesień obejmuje zadeklarowaną zgodę właściwych urzędów ds. zapewnienia jakości.*

Co oznacza stwierdzenie „zadeklarowana zgoda”, niewątpliwie określone musi zostać przez władze krajowe, zgodnie z obowiązującymi w danym kraju rozwiązaniami prawnymi i politycznymi. Deklaracja taka musi jednakże ukazywać istnienie jednoznacznego powiązania pomiędzy procesem ustalania odniesień do ERK i krajowymi instytucjami i urzędami ds. zapewnienia jakości.

7. *W procesie ustalania odniesień systemów kwalifikacji do ERK uczestniczą eksperci międzynarodowi.*

Eksperti międzynarodowi zapewnić mogą zewnętrzny punkt widzenia, pomagający zwiększyć przejrzystość rozwiązań i wzajemne zaufanie. Decyzja co do tego, na którym etapie i poziomie zaangażować należy ekspertów międzynarodowych, należy do władz krajowych. W celu zapewnienia spojrzenia wystarczająco szerokiego (np. z punktu widzenia różnych części systemu kształcenia i szkolenia), jak i koniecznych umiejętności językowych, w procesie ustalania odniesień zaangażowanych powinno być więcej niż jeden ekspertów. Źródłem informacji o właściwych ekspertach mogą być dla władz krajowych projekty związane z ERK. Biorąc pod uwagę, iż sprawozdanie krajowe nt. ustalenia odniesień musi zostać przetłumaczone na jeden z najszerzej używanych języków europejskich – inny niż język oficjalny danego kraju, tzn. angielski, niemiecki lub francuski, możliwe jest zaangażowanie ekspertów niemających biegłej znajomości języka danego kraju.

8. *Właściwa instytucja (instytucje) kraju dokonuje certyfikacji odniesienia Krajowych Ram lub systemu kwalifikacji do ERK. Właściwe instytucje krajowe, w tym Krajowy Punkt Koordynacyjny, opublikują jedno kompleksowe sprawozdanie, przedstawiające proces ustalania odniesień oraz towarzyszące mu dowody, omawiając oddzielnie każde z kryteriów odniesienia.*

²³ Cedefop Panorama 5196. Dostępna pod następującym adresem:

http://www.cedefop.europa.eu/etv/Information_resources/Bookshop/publication_details.asp?pub_id=555

Kryterium to dotyczy opisu procesu. Jego celem jest zapewnienie, by kraje sporządziły jeden kompleksowy dokument, dający spójny ogłęd całego zakresu poziomów (i typów) kwalifikacji ujętych w ich ramach lub systemach, odzwierciedlając w ten sposób spajający i związany z uczeniem się przez całe życie charakter ERK. Sprawozdanie zawierać powinno wyjaśnienia i przykłady ukazujące, w jaki sposób właściwe instytucje krajowe dokonywać mogą certyfikacji procesu ustalania odniesień. Kryterium to mówi o przygotowaniu jednego kompleksowego sprawozdania opisującego krajowy proces ustalania odniesień systemu lub Ram Kwalifikacji do ERK. Sprawozdanie to podlega certyfikacji przez właściwy urząd (urzędy) krajowy (krajowe).

9. *Oficjalny portal internetowy ERK zawierać powinien publiczną listę państw członkowskich, które potwierdziły zakończenie procesu ustalania odniesień, wraz z linkami do sprawozdań krajowych.*

Państwa powinny podać linki do portali ich Krajowych Punktów Koordynacyjnych lub do załączki krajowej w oficjalnym portalu internetowym ERK.

10. *Po zakończeniu procesu ustalania odniesień oraz zgodnie z harmonogramem określonym w Zaleceniu, wszystkie nowe certyfikaty kwalifikacji, dyplomy i dokumenty Europass wydawane przez właściwe władze powinny zawierać jasne odniesienie, poprzez strukturę krajowych systemów kwalifikacji, do właściwego poziomu Europejskich Ram Kwalifikacji.*

Władze krajowe podawać powinny w certyfikatach, dyplomach i dokumentach Europass odniesienie do poziomów ERK (zalecenie to wdrożyć należy do roku 2012). Możliwe sposoby wskazywania jasnego odniesienia do poziomów ERK w certyfikatach, dyplomach i dokumentach Europass będą przedmiotem dialogu międzynarodowego w bliskiej przyszłości.

1.4. Kryteria i procedury odnoszenia poziomów krajowych kwalifikacji do Europejskich Ram Kwalifikacji (ERK) ²⁴

W Zaleceniu w sprawie ustanowienia ERK zachęca się państwa do odniesienia poziomów krajowych kwalifikacji do ERK do 2010 r. Aby termin ten został dotrzymany oraz aby zapewnić przeprowadzenie tego procesu w taki sposób, żeby jego efekt był zrozumiały i wiarygodny dla wszystkich zainteresowanych stron we wszystkich państwach uczestniczących, Grupa Doradcza ds. ERK opracowała zbiór kryteriów i procedur celem właściwego ukierunkowania tego procesu.

1.4.1. Kryteria i procedury odnoszenia

Stosowanie tych kryteriów ma na celu sprawienie, że informacja i dokumentacja podawane do wiadomości publicznej, zatwierdzone przez właściwe organy, będą istotne, przejrzyste, porównywalne i wiarygodne. Powodzenie inicjatywy ERK zależy bowiem od tego, czy państwa uczest-

²⁴ Dokument opracowany przez Grupę Doradczą ds. ERK.

niczące będą potrafiły odnieść swoje systemy i poziomy kwalifikacji do ERK w sposób wytu-
maczalny, oczywisty i zasadny. Oznacza to, że nawet osoby nieznające systemu kwalifikacji
w danym państwie będą mogły stwierdzić, czy podane informacje są wiarygodne.

Kryteria te są w tym sensie niezbędne, że wskazują ogólny kierunek procesu odnoszenia. Na-
leży zauważyć jednak, że muszą one być sprawdzone w praktyce. Oznacza to, że porozumienie
co do zestawu kryteriów jest tylko pierwszym krokiem w tym kierunku i że stosowaniu kryte-
riów musi towarzyszyć poradnictwo oraz systematyczna wymiana doświadczeń i dobrych
praktyk. Ważną rolę w tych działaniach odgrywają Krajowe Punkty Koordynacyjne oraz pro-
jekty próbne i pilotażowe.

Uczestnictwo w inicjatywie ERK jest oparte na zasadzie dobrowolności oraz wzajemnego za-
ufania między państwami uczestniczącymi. Dzięki niniejszym kryteriom i procedurom państwa
pragnące wziąć udział w procesie odnoszenia kwalifikacji krajowych do ERK dysponować będą
wskazówkami, jak go przeprowadzić w sposób przejrzysty i spójny, przyczyniając się do budowy
wzajemnego zaufania.

Kryteria i procedury odnoszenia poziomów krajowych kwalifikacji do ERK

-
1. Właściwe organy władzy publicznej jasno określają i publikują zadania i uprawnienia właści-
wych organów krajowych zaangażowanych w proces odnoszenia kwalifikacji, w tym Krajowe-
go Punktu Koordynacyjnego.

 2. Pomędzy poziomami kwalifikacji określonymi w Krajowych Ramach lub systemie kwalifika-
cji a deskryptorami poziomów ERK istnieje wyraźny i łatwy do wykazania związek.

 3. Krajowe Ramy lub system kwalifikacji, jak również składające się na nie kwalifikacje, są opar-
te na efektach uczenia się oraz powiązane są z mechanizmami efektów uczenia się pozafor-
malnego i nieformalnego oraz, jeśli takowe istnieją, z systemami transferu i akumulacji
punktów zaliczeniowych.

 4. Procedury dotyczące włączania kwalifikacji do Krajowych Ramy Kwalifikacji lub określania
ich miejsca w krajowym systemie kwalifikacji są przejrzyste.

 5. Krajowy/e system/y zapewniania jakości kształcenia i szkoleń odnosi się do Krajowych Ram
lub systemu kwalifikacji i jest spójny z odpowiednimi zasadami i wytycznymi europejskimi
(jak określono w Załączniku 3 Zalecenia).

 6. Nieodłączną częścią procesu odnoszenia jest oficjalne potwierdzenie jego efektu wyrażone
przez odpowiednie organy odpowiedzialne za zapewnianie jakości.

 7. W procesie tym biorą udział eksperci międzynarodowi.

-
8. Właściwe organy władzy krajowej poświadczają zgodność procesu odnoszenia Krajowych Ram lub systemu kwalifikacji do ERK. Właściwe organy władzy krajowej, w tym Krajowy Punkt Koordynacyjny, publikują jedno wyczerpujące sprawozdanie opisujące proces odnoszenia oraz jego uzasadnienie; w sprawozdaniu tym należy odnieść się do każdego z kryteriów osobno.
-
9. Na oficjalnej platformie ERK zostanie opublikowana ogólnodostępna lista państw członkowskich, które potwierdziły zakończenie procesu odnoszenia, wraz z odsyłaczami do krajowych sprawozdań z procesu odnoszenia.
-
10. W następstwie procesu odnoszenia oraz zgodnie z terminami ustalonymi w Zaleceniu wszystkie nowe świadectwa, dyplomy i dokumenty Europass potwierdzające zdobyte kwalifikacje, wydane przez właściwe organy, będą zawierały wyraźne odniesienie, za pośrednictwem Krajowych Ram Kwalifikacji, do odpowiedniego poziomu Europejskich Ram Kwalifikacji.
-

1.4.2. Kryteria i procedury odnoszenia: kontekst i cele

Znaczenie Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK) dla procesu odnoszenia

Zalecenie w sprawie ustanowienia ERK nie obowiązuje państw uczestniczących do opracowania Krajowych Ram Kwalifikacji. Państwa te mogą, w zasadzie, odnieść poziomy krajowych kwalifikacji bezpośrednio do ERK, nie ustanawiając formalnie Krajowych Ram Kwalifikacji. Kryteria i procedury zostały w związku z tym opracowane w sposób pozwalający na odniesienie poziomów kwalifikacji do ERK państwom nieposiadającym KRK (zob. kryteria 2, 3 i 4). Nie umniejszając znaczenia krajowych systemów kwalifikacji, należy wymienić powody, dla których KRK odegrają jednak kluczową rolę w procesie odnoszenia.

Po pierwsze, państwa uczestniczące w ERK zobowiązały się do opracowania KRK zgodnych z Ramami Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (QF-EHEA) w ramach Procesu Bolońskiego (zob. komunikat z Bergen), a więc będą one dysponowały KRK przynajmniej dla części ich systemu kształcenia dotyczącej szkolnictwa wyższego. Po drugie, znacząca większość państw współpracujących w ramach ERK jest w trakcie wprowadzania KRK obejmujących pełen zakres kwalifikacji. Chociaż kilka państw nadal zastanawia się nad możliwościami opracowania KRK, w większości przypadków proces odnoszenia poziomów krajowych kwalifikacji do ERK będzie odbywał się poprzez Krajowe Ramy Kwalifikacji. Wreszcie, co nie mniej istotne, państwa chcące odnieść swoje poziomy kwalifikacji do ERK muszą je wyraźnie określić oraz zdefiniować w kategoriach efektów uczenia się. Przyjęcie formalnych KRK nie jest wymagane w procesie odnoszenia do ERK, to jednak niezbędne będzie sformułowanie efektów uczenia się oraz wyraźne zdefiniowanie poziomów kwalifikacji, co może nawet być do pewnego stopnia postrzegane jako faktyczne wprowadzenie KRK.

Wymóg zdefiniowania efektów uczenia się

Podejście oparte na efektach uczenia się ma fundamentalne znaczenie dla ERK – zgodnie z kryterium 3 Krajowe Ramy lub system kwalifikacji i ich składniki opierają się na efektach uczenia się. Niektóre z państw twierdzą, że podejście oparte na efektach uczenia się może być wprowadzane jedynie stopniowo i że nierealistyczne jest oczekiwanie, że wszystkie państwa zaczną je w pełni stosować przed rozpoczęciem procesu odnoszenia. Argumentując dalej, twierdzą one, że kryterium 3 powinno być postrzegane jako silny bodziec do uwzględniania efektów uczenia się, a nie jako przeszkoda powstrzymująca państwa przed stopniowym przyjęciem podejścia opartego na efektach uczenia się.

Wymóg opracowania i uwzględniania efektów uczenia się może być postrzegany jako odniesienie do mechanizmów i systemów wspomagających transfer kwalifikacji, przede wszystkim do systemu transferu punktów zaliczeniowych i walidacji efektów uczenia się pozaformalnego i nieformalnego. W kryterium 3 podkreśla się jednak, że odniesienie do systemów transferu punktów zaliczeniowych i walidacji nie jest obowiązkowe i że powinno ono odzwierciedlać istniejące praktyki krajowe lub europejskie.

ERK i Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego (EHEA)

Zestaw kryteriów i procedur odnoszenia został opracowany z myślą o związku ERK z Europejskimi Ramami Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Ramami EHEA lub Bolońską). Mimo że wynikają one z oddzielnych inicjatyw politycznych, ERK i Ramy Bolońskie zachodzą na siebie pod względem celów i harmonogramu realizacji. W związku z tym, że poziomy 5-8 ERK są w pełni zgodne z pierwszym, drugim i trzecim stopniem EHEA, a także z uwagi na to, że Krajowe Ramy mogą zawierać pośrednie poziomy kwalifikacji wewnątrz tych stopni, Proces Boloński może być postrzegany jako część wszechogarniającej struktury ERK. Fakt ten musi znaleźć swoje odzwierciedlenie na poziomie krajowym, a co za tym idzie, kryteria odnoszenia do ERK i te dotyczące samopotwierdzenia w Procesie Bolońskim²⁵ muszą być zgodne.

Kryteria odnoszenia zostały opracowane w sposób pozwalający na współdziałanie w ramach obu inicjatyw. Państwo, które dokonało odniesienia (samopotwierdzenia) w ramach EHEA, może nie powtarzać tego procesu co do odpowiednich poziomów ERK. I *vice versa* – w przypadku odniesienia poziomów kwalifikacji do ERK nie trzeba też powtarzać tego w stosunku do QF-EHEA. Państwa uczestniczące mają w tej kwestii wolny wybór, jednak generalnie można przeprowadzić tylko jeden z tych procesów i uznawać jego wyniki również w stosunku do drugiego. Dążenie do jednego krajowego procesu odnoszenia obejmującego zarówno ERK i EHEA

²⁵ Informacje na temat kryteriów samopotwierdzania dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego są dostępne pod adresem:

<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/qf/national.asp#A>

pozwoлиłyby na uniknięcie dublowania wysiłków, a także, co ważniejsze, niejasnej sytuacji zainteresowanych osób i pracodawców, będących głównymi użytkownikami systemu kwalifikacji. Dzięki opracowaniu wszechobejmującej struktury KRK obejmującej pełen zakres kwalifikacji, również w szkolnictwie wyższym, można by znacznie przyczynić się do integracji systemu.

Należy zauważyć, że poziomy 5-8 są istotne dla instytucji innych niż te objęte ramą QF-EHEA. Z uwagi na uwzględnienie w nich wiedzy, umiejętności i kompetencji deskryptory poziomów ERK powinny być również stosowane jako punkt odniesienia dla kwalifikacji zawodowych na poziomie wyższym przyznawanych poza kontekstem EHEA.

Powiązanie z krajowymi systemami i organami zapewnienia jakości

Powodzenie procesu odnoszenia oraz wzajemne zaufanie będące jego wynikiem jest ściśle powiązane z kryteriami 5 i 6, dotyczącymi zapewnienia jakości. Od państw uczestniczących oczekuje się, że wykażą one powiązania między krajowymi systemami zapewnienia jakości, KRK oraz umowami europejskimi w tej dziedzinie (kryterium 5), w tym złożą oświadczenie wydane przez odpowiednie organy zapewniania jakości, w którym potwierdzają one prawidłowość dokumentacji dostarczonej w trakcie procesu odnoszenia. Brak takiego oświadczenia podważyłby wiarygodność procesu odnoszenia.

Ograniczenia stosowania kryteriów i procedur odnoszenia

Przedstawione powyżej kryteria i procedury mają służyć jako wskazówki dla państw, pozwalające na odpowiednie wykorzystanie Europejskiej Metaramy Kwalifikacji, jej poziomów i deskryptorów. Kryteria odnoszenia nie dotyczą tym samym krajowych inicjatyw politycznych mających na celu reformowanie systemów kwalifikacji, gdyż nie mają one stanowić pomocy w opracowaniu KRK lub we wprowadzaniu systemów zapewnienia jakości. Kwestia ta została poruszona w kryterium 7 dotyczącym zaangażowania ekspertów międzynarodowych. Wymóg ten odnosi się do *procesu odnoszenia*, ze względu na konieczność wzajemnego zaufania, a *nie* do procesu reform na poziomie krajowym, gdyż w tym przypadku decyzja o zaangażowaniu ekspertów międzynarodowych należy do władz krajowych. W szczególności zaangażowanie ekspertów międzynarodowych powinno pomóc przy opracowywaniu sprawozdania, które, spełniając odpowiednie wymogi, przedstawi wyniki procesu odnoszenia w sposób pozwalający czytelnikom nieobeznany z danym systemem krajowym na zrozumienie i ocenę prawidłowości procesu odnoszenia. Eksperti międzynarodowi nie muszą brać udziału w szczegółowych działaniach podejmowanych w ramach procesu odnoszenia. Wybór konkretnych ekspertów międzynarodowych leży w gestii władz krajowych odpowiedzialnych za ten proces. Należałoby mieć jednak na względzie ogólną zasadę, że skład zespołu odpowiedzialnego za proces powinien odzwierciedlać różnorodność zainteresowanych stron.

W kryterium 8 sformułowano wymóg przedstawienia jednego wyczerpującego sprawozdania przedstawiającego proces odnoszenia. Sprawozdanie to powinno być zatwierdzone przez właściwe organy władz krajowych. Celem tego kryterium jest zagwarantowanie, że Krajowe Ramy lub system będą obejmować wszystkie poziomy (i typy) kwalifikacji, odzwierciedlając tym samym wszechobejmujący charakter ERK związany z uczeniem się przez całe życie.

1.5. Europejska inicjatywa *New Skills for New Jobs* a Ramy Kwalifikacji ²⁶

Jednym z podstawowych celów tworzenia Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji jest dostosowanie kompetencji osób uczących się do potrzeb rynku pracy oraz zwiększenie ich „zatrudnialności”, przez co rozumie się zdolność uzyskania oraz utrzymania bądź zmiany zatrudnienia. Tworzenie i wdrażanie Ram, a potem kontrola ich funkcjonowania i stała modernizacja powinny odbywać się przy współudziale pracodawców i pracowników oraz innych podmiotów rynku pracy. Sam rynek pracy podlega znaczącym przeobrażeniom, także w zakresie wymagań stawianych pracownikom – rozwijaniu umiejętności nowego typu – między innymi tych, których generyczny opis zawarty jest w Ramach.

W Unii Europejskiej już w latach 90. powstał konsensus polityczny w zakresie strukturalnej natury problemów zatrudnienia, a także konieczności zintensyfikowania działań służących wzrostowi zatrudnienia²⁷. Jako główne narzędzie na poziomie UE ukierunkowujące i koordynujące priorytety polityk krajowych w zakresie zatrudnienia przewidziano Europejską Strategię Zatrudnienia (*European Employment Strategy*). Od czasu jej ostatecznego sformułowania w 2000 roku opiera się ona na czterech zasadniczych filarach: przedsiębiorczości, adaptacyjności, polityce równych szans oraz zapewnieniu atrakcyjności zatrudnieniowej („*employability*”). W Strategii (jako elemencie składowym Strategii Lizbońskiej) silnie podkreślono, że osiągnięcie pełnego zatrudnienia wymaga przede wszystkim zwiększenia atrakcyjności zatrudnieniowej pracowników, zdefiniowanej jako zdolności do znalezienia zatrudnienia w warunkach wzrostu produktywności²⁸. Europejska Strategia Zatrudnienia umożliwia krajom członkowskim i Komisji Europejskiej przyjmowanie wspólnych celów dotyczących polityk zatrudnienia, monitorowanie postępów i wymianę najlepszych praktyk w celu kreowania większej liczby i lepszych stanowisk pracy w każdym kraju. Również przygotowywane przez Komisję Europejską Wytycz-

²⁶ Tekst opracowany przez Łukasza Sienkiewicza.

²⁷ *European Employment Observatory* (www.eu-employment-observatory.net)

²⁸ Europejska Strategia Zatrudnienia

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

ne w sprawie *Zatrudnienia (Employment Guidelines)* podkreślają potrzebę dostosowywania systemów edukacji i szkolenia do zapotrzebowania na nowe zawody i umiejętności oraz ułatwiania pracodawcom rozpoznawania i uznawania kwalifikacji pracowników.

W ten obszar działań Komisji Europejskiej wpisuje się także inicjatywa *New Skills for New Jobs*. Podstawą prawną tej inicjatywy jest Komunikat Komisji Europejskiej „Nowe umiejętności w nowych miejscach pracy. Przewidywanie wymogów rynku pracy i potrzeb w zakresie umiejętności oraz ich wzajemne dopasowywanie” z 16 grudnia 2008 roku²⁹ oraz Rezolucja Rady z 15 listopada 2007 roku³⁰, uzupełnione raportem roboczym zespołu³¹, szerzej prezentującym omawiane zagadnienie.

Zgodnie z założeniami tej inicjatywy, nowe umiejętności stać się mają kluczem do większej liczby lepszych miejsc pracy, tym samym realizując założenia Europejskiej Strategii Zatrudnienia. W krótkiej perspektywie podnoszenie poziomu umiejętności ma podstawowe znaczenie dla naprawy sytuacji gospodarczej w Europie, a w dłuższej perspektywie – dla wzrostu gospodarczego i wydajności, a także dla rynku pracy, zdolności dostosowywania się do zmian, równego dostępu do rynku pracy, równości płci i spójności społecznej. Konieczna jest więc poprawa zdolności ciągłego monitorowania, oceny i prognozowania dynamicznie zmieniających się potrzeb rynku pracy. Jednocześnie konieczne jest dostosowywanie systemów kształcenia i szkolenia do tych wymagań. Muszą one generować nowe umiejętności, odpowiadające wymaganiom nowych miejsc pracy, których utworzenie przewiduje się w przyszłości, oraz aby zwiększać zdolność przystosowania się i szanse przyszłego zatrudnienia obecnych uczestników rynku pracy.

Zgodnie z cytowanymi w Komunikacie badaniami CEDEFOP, w latach 2006-2020 w UE25 powstanie około 100 milionów miejsc pracy³², w tym 19,6 miliona nowo utworzonych miejsc pracy

²⁹ Komunikat Komisji „Nowe umiejętności w nowych miejscach pracy. Przewidywanie wymogów rynku pracy i potrzeb w zakresie umiejętności oraz ich wzajemne dopasowywanie”, Bruksela, 16.20.08, KOM (2008) 868 (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0868:FIN:PL:PDF>)

³⁰ 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>)

³¹ Raport roboczy zespołu [*Staff working document*], Bruksela, 16.20.08, SEC (2008) 3058 (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SEC:2008:3058:FIN:EN:PDF>)

³² Pamiętać jednak należy, że prognozy te opracowywane były jeszcze przed znaczącym w skali niektórych krajów UE pogorszeniem kluczowych wskaźników rynku pracy związanych z rozwojem kryzysu gospodarczego. Dlatego też prognozy te mogą być znacząco przeszacowane. Niemniej jednak wydaje się, że ogólne trendy związane z dalszą serwicyzacją gospodarki czy rosnącymi wymaganiami kompetencyjnymi pozostaną niezmienione.

oraz 80,4 miliona wynikających z popytu zastąpienia, a więc powstałych w wyniku odchodzenia z rynku pracy np. na emeryturę. W 2020 roku prawie $\frac{3}{4}$ miejsc pracy będzie przypadać w sektorze usług, w tym głównie w obszarze usług biznesowych. Ubędzie 2,9 miliona miejsc pracy w pierwszym sektorze gospodarki, a także 800 tysięcy w produkcji, choć nadal pozostanie on kluczowym sektorem gospodarki państw UE. Przewidywany duży wpływ na zmiany na rynku pracy w skali europejskiej będzie miało przejście do gospodarki niskoemisyjnej.

Zmienić się musi również obecna struktura kwalifikacji pracowników, ponieważ coraz więcej wolnych miejsc pracy (zgodnie z przewidywaniami raportu prawie 55 milionów) wymagać będzie średniego poziomu kwalifikacji (zgodnie z klasyfikacją ISCED – poziomów 3 i 4, obejmującego również kwalifikacje zawodowe). Mniej niż 10 milionów wolnych miejsc pracy otwartych będzie dla osób bez formalnych kwalifikacji i z niższym poziomem kwalifikacji. Według autorów raportu, ważne jest zrozumienie faktu, że szkolenia i monitoring same w sobie nie rozwiążą znaczącego problemu niedoboru siły roboczej w Europie. Częściowym tylko rozwiązaniem może być migracja. Biorąc pod uwagę zmniejszającą się liczbę osób aktywnych zawodowo w UE i trendy w obszarze popytu na pracę, mobilność wewnętrzna (międzynarodowa, ale w obrębie UE) nie wystarczy. Poprawa sytuacji na rynku pracy jednego kraju członkowskiego kosztem innego nie poprawi ogólnej sytuacji gospodarczej UE jako całości.

O ile istnieje zagrożenie nadmiernej podaży pracowników mających formalne kwalifikacje w niektórych obszarach gospodarki, istnieje wiele dowodów na znaczące zmiany w zakresie wymagań kompetencyjnych pracy. Globalizacja i rosnący udział handlu międzynarodowego, przekształcenia prowadzące do powstania gospodarki niskoemisyjnej, zastosowanie technologii ICT oraz zmiany organizacji pracy wynikające ze zmian technologicznych i podnoszenia się poziomu umiejętności wpłyną na wyższe wymagania dotyczące umiejętności. Wymagania te rosną we wszystkich kategoriach zawodowych – obejmując także zawody o najniższych wymaganiach kompetencyjnych. Wskazuje się także na ryzyko polaryzacji rynku pracy. Wzrost liczby miejsc pracy będzie spolaryzowany w zależności od zawodów – zdecydowaną przewagę będą miały zawody wymagające wysokich, złożonych kwalifikacji, ale popyt na prace wymagające niskich formalnych kwalifikacji, ale jednocześnie polegające na wykonywaniu zadań nierutynowych, również będzie stabilny.

Uznano więc, że warunkiem wstępnym opracowania skutecznej polityki w zakresie zatrudnienia, kształcenia i szkolenia oraz ułatwienia podejmowania trafnych decyzji zawodowych na poziomie indywidualnym jest znaczne zwiększenie zdolności państw członkowskich i Unii do prognozowania, podejmowania działań wyprzedzających oraz zaspokajania przyszłych potrzeb w zakresie umiejętności i wymagań rynku pracy. Dlatego też inicjatywa „Nowe umiejętności dla nowych miejsc pracy” zakłada zintensyfikowanie działań w dwóch obszarach: dostosowania umiejętności do potrzeb rynku pracy oraz związanym z tym poprawianiem zdolności UE do oceny i prognozowania potrzeb w zakresie umiejętności. Realizacja tych celów wymaga zastosowania szeregu działań, zarówno o charakterze monitorującym,

jak również dostosowawczym w zakresie koordynacji podaży i popytu na pracę. W ramach działań związanych z przeciwdziałaniem zjawisku niedostosowania umiejętności do potrzeb Komunikat zakłada:

- utworzenie „Europejskiego Monitora Rynku Pracy” w 2009 roku;
- opracowanie standardowego wielojęzycznego słownika zawodów i umiejętności;
- opracowanie w 2009 roku łatwego w obsłudze i przejrzystego internetowego serwisu „Match and Map”, który będzie dostarczał obywatelom informacji jakościowych o zawodach, umiejętnościach oraz o możliwościach kształcenia się i szkolenia w UE.

Działania te wzmocnić mają w skali UE możliwości dostosowania podaży pracy w ujęciu kwalifikacyjnym i kompetencyjnym do przyszłych potrzeb gospodarki i nowych miejsc pracy.

Komunikat zakłada także podjęcie działań wzmacniających zdolności Unii w zakresie prognozowania i podejmowania działań wyprzedzających. W ramach tej grupy działań przewidziano:

- ocenę podaży i popytu na rynkach pracy UE w perspektywie długoterminowej (do 2020 roku), z uwzględnieniem podziału na sektory, zawody, poziomy kwalifikacji i kraje;
- zwiększenie zdolności UE w zakresie opracowywania metodyki i analiz oraz wzajemnego uczenia się;
- zwiększenie zdolności UE do oceniania wpływu przekształceń prowadzących do powstania gospodarki niskoemisyjnej na zatrudnienie;
- promowanie dialogu między przedsiębiorstwami a podmiotami świadczącymi usługi w zakresie kształcenia i szkolenia;
- pogłębianie i upowszechnianie wiedzy na temat prognozowania potrzeb w zakresie umiejętności wśród przedsiębiorstw;
- wspieranie wysiłków platform skupiających przedsiębiorstwa, podmiotów realizujących szkolenia i specjalistów ds. rekrutacji na rzecz wspólnego opracowywania specjalistycznych kursów szkoleniowych oraz zorganizowanie dorocznej imprezy *Partnerstwo na rzecz umiejętności i zatrudnienia*, aby wyróżnić najbardziej innowacyjne partnerstwa działające na rzecz dostosowania podaży do popytu na umiejętności;
- przeprowadzenie analizy potrzeb w zakresie umiejętności i potrzeb rynku pracy w kluczowych sektorach gospodarki;
- omówienie z zainteresowanymi stronami, przede wszystkim z istniejącymi sektorowymi komitetami ds. dialogu społecznego, możliwości powołania na poziomie UE „sektorowych rad ds. zatrudnienia i umiejętności”.

Komunikat zakłada także działania związane z pogłębianiem współpracy międzynarodowej, takie jak:

- aktywne uczestnictwo w nowym programie OECD na rzecz międzynarodowej oceny kompetencji dorosłych (PIAAC), a także w programach oceny umiejętności

- uczniów (PISA) i wyników nauczania na poziomie szkolnictwa wyższego (AHELO);
- współpracę z Międzynarodową Organizacją Pracy (MOP), przede wszystkim w celu opracowania platformy wymiany wiedzy oraz w celu oceny wpływu polityki w zakresie zmian klimatu na umiejętności i miejsca pracy w skali światowej;
- pogłębianie prowadzonego już dialogu z krajami trzecimi, przede wszystkim z Chinami, Indiami, USA i Kanadą, którego celem są wspólne badania naukowe i współpraca w zakresie prognozowania i metodyki;
- rozwijanie dialogu dotyczącego polityki z krajami sąsiadującymi z UE.

Efektywność powyższych działań uzależniona jest również od zakładanego w Komunikacie wykorzystania innych instrumentów wspólnotowych. Oprócz konwergencji w ramach znaczących programów finansowych (Europejski Fundusz Społeczny, Europejski Fundusz Rozwoju Regionalnego, Europejski Fundusz Rolny na rzecz Rozwoju Obszarów Wiejskich, Europejski Fundusz Dostosowania do Globalizacji) czy obecnych strategii (strategia na rzecz wzrostu gospodarczego i zatrudnienia, dążenie do *flexicurity* – elastyczności zatrudnienia i bezpieczeństwa społecznego) podkreśla się znaczenie Europejskich Ram Kwalifikacji. Ich wykorzystanie, podobnie jak wykorzystanie Krajowych Ram Kwalifikacji na szczeblu narodowym, ułatwić może tworzenie i doskonalenie narzędzi antycypowania potrzeb w zakresie przyszłościowych umiejętności.

W ramach inicjatywy podjęto jak do tej pory znaczące badania sektorowe na poziomie UE, „*Investing in the future of jobs and skills*”, realizowane przez Europejską Fundację na rzecz Poprawy Warunków Życia i Pracy³³. Celem badania jest wsparcie dla krajów członkowskich Unii Europejskiej udzielane w zakresie zwiększania efektywności działań mających na celu przewidywanie i wspomaganie zapotrzebowania na pracę (w tym przygotowanie prognozy zapotrzebowania na kwalifikacje do 2020 roku), co przyczyni się do promowania wykorzystania zasobów pracy, zwiększania efektywności pracy oraz wzrostu zatrudnienia. Celem projektu było również wypracowanie spójnej metodologii umożliwiającej opracowanie ogólnoeuropejskiej infrastruktury wspierającej zarządzanie takimi obszarami jak: edukacja i orientacja zawodowa, szkolenia i kursy zawodowe, ocena kwalifikacji i kompetencji oraz mobilność zawodowa.

Badania przeprowadzono metodą analizy danych zastanych oraz analizy eksperckiej, której celem było opracowanie ekonomicznej oraz statystycznej mapy danego sektora, ze szczególnym uwzględnieniem struktury oraz trendów w produkcji oraz zatrudnieniu, lokalnych charakterystyk produkcji oraz zatrudnienia, a także innych czynników, takich jak rozmiar przedsiębiorstwa, struktura wiekowa, płeć, kwalifikacje oraz struktura zawodowa pracowników. Badania przeprowadzono na terenie Unii Europejskiej w latach 2008-2009.

³³ <http://www.eurofound.europa.eu/>

Badaniami objęte zostały sektory takie jak: komputery, elektronika i przemysł optyczny, handel i dystrybucja, produkcja energii elektrycznej, gospodarka energetyczna i wodna oraz gospodarka odpadami, przemysł elektromechaniczny, usługi finansowe, hotele i restauracje, pozostałe usługi (salony fryzjerskie i kosmetyczne, pralnie, usługi pogrzebowe, usługi typu spa, osoby do towarzystwa, opieka nad zwierzętami, astrologia, studia tatuażu itp.), przemysł stoczniowy, przemysł lekki, transport i spedycja, przemysł wydawniczy, materiały niemetalowe, zdrowie i usługi społeczne, przemysł meblarski, przemysł chemiczny, farmaceutyczny, produkty plastikowe i gumowe, poczta i telekomunikacja. Sukcesywnie opracowywane są także raporty dla kolejnych sektorów.

W każdym z sektorów na podstawie analizy SWOT określono oczekiwane zapotrzebowanie na konkretne kompetencje i kwalifikacje. Przykładowo w sektorze „hotele i restauracje” wśród oczekiwanych kompetencji znalazły się: *multi-skilling* (wielozadaniowość, wszechstronność), zarządzanie finansami, umiejętności ICT (technologie informacyjne i telekomunikacyjne), kompetencje międzykulturowe i językowe oraz pogłębiona wiedza i umiejętności z zakresu obsługi klienta. Patrząc przekrojowo, do najczęściej wymienianych w raportach sektorowych kwalifikacji i kompetencji zawodowych należą:

- wiedza z zakresu prawa;
- kompetencje językowe;
- obsługa programów i sprzętu komputerowego;
- wiedza z zakresu marketingu i sprzedaży;
- wiedza z zakresu technologii IT;
- znajomość produktów i technologii;
- zdolności komunikacyjne i międzykulturowe;
- umiejętności analityczne;
- inicjatywa;
- kreatywność;
- umiejętność planowania i zarządzania czasem;
- umiejętność radzenia sobie ze stresem;
- umiejętność pracy grupowej;
- elastyczność;
- wszechstronność;
- umiejętność pracy nad różnymi zadaniami jednocześnie (podzielność uwagi);
- umiejętność identyfikacji trendów;
- umiejętność współpracy z klientami;
- rozumienie biznesu.

Planowane jest praktyczne wykorzystanie wyników zarówno na poziomie Komisji Europejskiej, jak i poszczególnych państw członkowskich oraz stron zaangażowanych w działania na rynku pracy, takich jak przedsiębiorcy, stowarzyszenia zawodowe, szkoły i firmy szkoleniowe. Z uwa-

gi na to, że celem projektu nie była ocena prowadzonych obecnie programów integrowania rynku pracy, wypracowane rekomendacje mogą być zgodne lub sprzeczne z konkretnymi programami realizowanymi w poszczególnych krajach członkowskich UE.

Wyniki badań będą wykorzystane przy pracach nad opracowaniem strategii rozwoju oraz podejmowaniu konkretnych działań w Unii Europejskiej do roku 2020, zarówno na szczeblu Komisji Europejskiej, jak i rządów krajów członkowskich, samorządu terytorialnego, przedsiębiorstw, stowarzyszeń zawodowych, szkolnictwa wyższego i zawodowego oraz firm szkoleniowych. Celem badań jest wypracowanie rekomendacji w zakresie podejmowania inicjatyw zwiększających jakość kapitału ludzkiego poprzez podnoszenie poziomu kwalifikacji zawodowych oraz zapewnienie dopasowania kształcenia i szkolenia zawodowego do potrzeb rynku pracy. Zostaną one również wykorzystane jako uzasadnienie działań legislacyjnych związanych z usuwaniem barier w przepływie siły roboczej w Unii, wpływających na zwiększenie zawodowej, sektorowej i geograficznej mobilności pracowników.

Omawiany projekt wpisuje się w Strategię Lizbońską, zgodnie z którą należy zwiększać konkurencyjność Unii Europejskiej poprzez nakierowanie rozwoju gospodarczego na nowe dziedziny, pozwalające osiągać wzrost wartości dodanej oraz kreować nowe, lepsze miejsca pracy. W procesie dostosowywania do nowych realiów gospodarczych pojawia się konieczność strategicznego zarządzania zasobami pracy, skoncentrowanego na dynamicznej i zorientowanej na przyszłości współpracy pomiędzy uczestnikami rynku pracy. Zagadnienia związane z kwalifikacjami zawodowymi oraz miejscami pracy stają się coraz ważniej obserwowane i badane, zarówno na szczeblu krajów członkowskich, jak i całej Unii Europejskiej. Niniejszy projekt ma na celu dostarczenie informacji wykorzystywanych w celu sprostania tym wyzwaniom. Umożliwia on podjęcie inicjatyw zwiększających jakość kapitału ludzkiego poprzez podnoszenie poziomu kwalifikacji zawodowych oraz zapewnienie dopasowania kształcenia i szkolenia zawodowego do potrzeb rynku pracy. Wyniki projektu mogą ponadto zostać wykorzystane do usuwania barier w przepływie siły roboczej w Unii Europejskiej, a tym samym wpłynąć na zwiększenie zawodowej, sektorowej i geograficznej mobilności pracowników.

2. WARTOŚĆ DODANA EUROPEJSKICH I KRAJOWYCH RAM KWALIFIKACJI³⁴

Kiedy w roku 2001 wydano pod auspicjami OECD pierwsze opracowanie na temat „kluczowych kompetencji” (*Defining and selecting key competencies*), trudno było przypuścić, że rozpoczyna się właśnie nowa era porządkowania zupełnie dotąd nieporównywalnych różnych możliwych podejść do zagadnienia „efektów uczenia się”.

Powstanie Europejskich Ram Kwalifikacji jest rezultatem procesu, który rozpoczął się dość dawno,

³⁴ Autorem tego rozdziału jest Andrzej Janowski.

ale który nabrał przyspieszenia dopiero w drugiej połowie lat 90. XX stulecia i w pierwszych latach XXI wieku, gdy wyraźnie zdano sobie sprawę z tego, że proces globalizacji wymaga wypracowania narzędzi do oceniania i porównywania kwalifikacji nabywanych w różnych systemach edukacji. Jako zapowiedź podobnych inicjatyw można wymienić zorganizowany i kierowany przez Radę Europy program badań i działań noszący tytuł „*Secondary education for Europe*”, realizowany w latach 1991-1996. Projekt ten miał na celu znalezienie podobieństw, a niekiedy wspólnych cech programów kształcenia w poszczególnych krajach obecnych wówczas w Radzie Europy, a także określenie zagadnień, wobec których istnieją znaczne rozbieżności. Była to pierwsza inicjatywa zaczynająca się po 1989 roku (jeszcze nieśmiało) Europy. Wydawało się wówczas, że proces jednoczenia należy rozpoczynać od uporządkowania różnych, nieraz sprzecznych ze sobą, wizji przeszłości. W ramach Unii Europejskiej uznano jednak, że zagadnienia dotyczące przeszłości i prace na rzecz wspólnych międzynarodowych podręczników historii są z pewnością cenne, ale jest to zawsze poruszanie się w „gąszczu nieporozumień” („*Au jardin de malentendus*” jak to ujmował jeden wspólnie opracowany podręcznik francusko-niemiecki), zaś zadaniem Unii Europejskiej jest budowanie wspólnoty skierowanej ku przyszłości i nastawionej na kooperację ekonomiczną i społeczną.

Pomysł Europejskich Ram Kwalifikacji (ERK) pojawił się w 2004 roku, został sformułowany przez Komisję Europejską w październiku 2006 roku, a po dyskusjach formalnie przyjęty przez Parlament Europejski w lutym 2008 roku. ERK to pierwszy międzynarodowy układ odniesienia, który obejmuje wszystkie kwalifikacje. Jego fundamentem są wyniki uczenia się – nie są ważne czynniki charakteryzujące lokalne systemy oświatowe, takie jak np. liczba lat nauki w szkole podstawowej. Celem ERK jest przede wszystkim ułatwienie mobilności siły roboczej i promowanie idei uczenia się przez całe życie (LLL). Gdy rozpoczęto prace nad tworzeniem ERK, pojawiło się pytanie, jak można wprowadzić ten układ na poziomie narodowym. Powstał wtedy pomysł tworzenia Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK), który podjęto w wielu krajach Europy. Istnieje ogromna różnorodność systemów oświaty i instytucji kształtujących u ludzi poszczególne kwalifikacje. Różnorodność jest czymś pozytywnym, bo pozwala na zaspokajanie wielu odmiennych potrzeb. Konieczna jest jednak możliwość oceniania i porównywania kwalifikacji powstających we wszelkich systemach edukacji. W celu umożliwienia porównywania zakłada się, że wymogi związane z kwalifikacjami muszą być przejrzyste (transparentne). Przez przejrzystość kwalifikacji rozumie się możliwość określania wartości kwalifikacji i możliwość zobaczenia ich na tle innych kwalifikacji obecnych na rynku pracy, w oświacie i w szerszym otoczeniu społecznym. Przyjmuje się, że każdy obywatel powinien mieć możliwość kompetentnej oceny wartości poszczególnych kwalifikacji na tle innych kwalifikacji obecnych w jego kraju lub w innych państwach.

Stworzenie ERK – i położenie nacisku na rezultaty uczenia się – może być traktowane jako sposób na promowanie i docenianie oraz uznawanie wszelkich skutków każdego rodzaju uczenia się, nie tylko formalnego w powołanych do tego instytucjach, ale też nieformalnego i pozaformalnego.

W modelu ERK najważniejsze jest nie to, jaką drogą dochodzi się do określonych poziomów wykształcenia, ale to, jakie osiągnięto rezultaty uczenia się. Efekty uczenia się to „stwierdzenia określające, co uczeń wie, rozumie i co potrafi po zakończeniu procesu uczenia się”. Jako rezultat uczenia się należy uznać całokształt kwalifikacji, poczynając od tych nabytych w trakcie realizacji tzw. obowiązku szkolnego aż po najwyższe kwalifikacje akademickie i profesjonalne.

W obrębie ERK rezultaty uczenia się są określone jako kombinacja wiedzy, umiejętności i kompetencji. Wiedza to znajomość faktów, teorii i sposobów postępowania istotnych dla danej dziedziny nauki lub w danym zawodzie. W ERK wyodrębnia się wiedzę teoretyczną (*theoretical*) i wiedzę o faktach (*factual*). Umiejętności to zdolność do zastosowania wiedzy w celu wykonania zadań i rozwiązywania problemów. W ERK umiejętności opisuje się jako poznawcze (*cognitive*) i praktyczne. Umiejętności poznawcze to myślenie logiczne, intuicja i myślenie twórcze. Umiejętności praktyczne to sprawność manualna oraz umiejętność posługiwania się metodami, narzędziami i instrumentami. Kompetencja to zdolność użycia wiedzy i umiejętności w sytuacjach społecznych. Aby kompetencje można było wykorzystać z pożytkiem dla człowieka lub społeczeństwa, niezbędne jest, by podmiot (organizacja, instytucja lub człowiek) je posiadający dysponował także „autonomią” i miał poczucie „odpowiedzialności”.

ERK dotyczy kwalifikacji, a nie kompetencji. Posiadanie przez człowieka kwalifikacji oznacza, że formalnie został przez wiarygodną, prawomocną instytucję potwierdzony fakt, iż człowiek uzyskał rezultaty uczenia się zgodne z określonymi standardami. W ocenie kwalifikacji nacisk położony jest na to, co jednostka wie i co umie zrobić, a nie na to, czego jednostka była lub powinna być nauczona. Kwalifikacje powstają więc dzięki uczęszczaniu człowieka do instytucji powołanej do nauczania, ale też w rezultacie jego samokształcenia lub uczenia się w środowisku pracy lub w sytuacji wolontariatu.

Ustanowienie ERK ma na celu opracowanie Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK), tak by w poszczególnych krajach stała się możliwa realizacja czterech podstawowych celów:

- stworzenie krajowych standardów określających rezultaty uczenia się z uwzględnieniem efektów uzyskanych drogą uczenia się nieformalnego i pozaformalnego;
- określenie powiązań między poszczególnymi kwalifikacjami tak, by zredukować bariery między różnymi systemami edukacji i odrębnymi instytucjami prowadzącymi działania na rzecz uzyskania kwalifikacji;
- położenie nacisku na dostępność, transfer i kumulowanie się rezultatów uczenia się; uzyskanie wyższych szczebli wykształcenia powinno zależeć od osiągniętych rezultatów uczenia się i od nabytych kompetencji, a nie od tego, jak długo człowiek był obiektem zorganizowanego, formalnego procesu nauczania;
- zapewnienie jakości kształcenia; troska o uznawanie rezultatów nieformalnego uczenia się powinna być połączona z ustanowieniem form kontroli jakości wewnątrz instytucji kształcących – ta kontrola jakości powinna też brać pod uwagę opinie powstające poza instytucją kształcącą.

Widać więc, że tworzenie przez dane państwo Krajowych Ram Kwalifikacji powiązanych mocnymi nićmi z ERK może być bodźcem lub katalizatorem reformy krajowego systemu edukacji. Z niektórych dokumentów zdaje się wynikać, że rozwój ERK i odpowiednich KRK nie tylko można, ale wręcz należy traktować jako próbę reformowania istniejących systemów zdobywania kwalifikacji. To samo można powiedzieć o próbie stworzenia systemu uznawania (weryfikowania, walidacji) rezultatów uczenia się nieformalnego.

Konieczność reformowania wynika z następujących okoliczności: migracji siły roboczej, przyspieszonych zmian technologicznych, globalizacji. Warto podkreślić, że zarysowuje się właśnie konieczność wielokrotnego (cyklicznego) reformowania edukacji teraz i w przyszłości, a nie jednorazowej reformy połączonej z wprowadzeniem KRK. Możliwość modyfikacji dostosowujących edukację do zmieniających się okoliczności musi być niejako wpisana w system. Cele systemu edukacji i sposoby ich osiągania muszą więc być traktowane elastycznie, ze stałą gotowością poddania ich weryfikowaniu, czy w danej sytuacji społecznej służą one sprawie „uczenia się przez całe życie” (LLL), czy też stały się przeżytkiem. Jest już chyba oczywiste, że przygotowanie się do jednej pracy „raz na całe życie” to przeszłość. Każdy staje wobec konieczności zmian, a więc uczenia się przez całe życie. Istnieją co najmniej cztery okoliczności uzasadniające konieczność tworzenia Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK):

- konieczna jest możliwość dokładnego opisu kwalifikacji potrzebnych na danym stanowisku pracy, bo od poziomu kwalifikacji pracowników zależy konkurencyjność gospodarki krajowej. Od dobrej orientacji co do własnych kwalifikacji zależy także indywidualne powodzenie pracowników na globalnym rynku pracy;
- niezbędna jest przejrzystość, czyli transparentność systemów kwalifikacji. Dwa są po temu powody. Osoba mająca pewne kwalifikacje powinna móc określić ich wartość na obcym rynku pracy. Aby tego dokonać, musi umieć porównać je ze standardami obowiązującymi w tamtejszej sytuacji. Dobrze, gdy potrafi te kwalifikacje opisać tak, by potencjalny pracodawca ofertę zrozumiał i się nią zainteresował. To samo zadanie stoi przed przedsiębiorcą – musi poznać kwalifikacje, którymi legitymuje się pracownik przybyły z innego kraju i podjąć decyzję, czy kwalifikacje te są wystarczające do wykonywania pracy, na której przedsiębiorcy zależy;
- migracje i globalizacja wywołują konieczność opracowania form uznawania kwalifikacji uzyskanych w innych krajach i skłaniają do rozważenia szans eksportu kwalifikacji;
- równoległe z postępującą globalizacją pojawia się też tendencja, a czasem konieczność, tworzenia programów uczenia się dopasowanych do indywidualnych potrzeb.

Indywidualizacja podejścia do uczącego się jest reakcją na globalizację. Uważa się, że z punktu widzenia jednostki najbardziej skuteczna strategia dawania sobie rady z postępującą globalizacją to położenie nacisku na uczenie się przez całe życie (LLL).

Istnieją dwa podejścia do określenia poziomów kwalifikacji w obrębie KRK. Pierwsze jest oparte na analizie tego, co uczeń wie i umie po zakończeniu pewnego okresu edukacji, przy czym w ocenie rezultatów uczenia się uwzględnia się także te, które zostały nabyte w sposób nieformalny i pozaformalny. W drugim zwraca się uwagę na infrastrukturę systemu szkolnego, jego swoiste właściwości i to, co nauczyciele czynili „dla” czy „na rzecz” ucznia, jak oddziaływały programy itp. Zanim rozpoczęto prace nad Europejskimi Ramami Kwalifikacji i poszczególnymi Krajowymi Ramami Kwalifikacji, zagadnienie „odpowiedniości” i porównywalności kwalifikacji było obiektem zainteresowań Międzynarodowej Organizacji Pracy (ILO). ILO uznało, że powszechnie występuje kilka motywów, które skłaniają do tworzenia ERK. Jako istotne powody ILO wymieniło:

- przestarzałe treści w programach nauczania w szkołach różnych krajów;
- brak elastyczności w sposobie prezentowania materiału nauczania;
- brak w systemach edukacji nacisku na wyposażanie dzieci i młodzieży w kwalifikacje niezbędne do zaspokajania nowo powstających potrzeb społecznych i ekonomicznych;
- brak zaangażowania partnerów społecznych, którzy powinni mieć wpływ na tworzenie standardów wykształcenia;
- niejasne lub słabe powiązania między kwalifikacjami zawodowymi a kwalifikacjami akademickimi;
- niski prestiż kształcenia zawodowego w społeczeństwie.

W Międzynarodowej Organizacji Pracy przeprowadzono również analizę dla określenia, jakie korzyści może przynieść stworzenie Krajowych Ram Kwalifikacji różnym kategoriom osób żyjących w danym kraju.

Dostarczając pracownikom wiedzę o kwalifikacjach, Krajowe Ramy Kwalifikacji:

- dają większą orientację co do możliwości wykorzystania własnych umiejętności, a więc zwiększają szanse na zatrudnienie, karierę i zarobki;
- działają jako stymulator mobilności siły roboczej;
- ułatwiają elastyczny dostęp do formalnej edukacji i szkoleń;
- stanowią pomoc w planowaniu kształcenia się i w planowaniu kariery zawodowej;
- przyczyniają się do wzrostu motywacji do nauki.

Również i przedsiębiorcy odnoszą korzyści. Dzięki Krajowym Ramom Kwalifikacji mają oni do swej dyspozycji:

- wskaźniki umożliwiające poznanie umiejętności osób starających się o pracę;
- możliwość rozpoznania braku umiejętności i określenia potrzeb szkoleniowych;
- pomoc w planowaniu rozwoju zasobów ludzkich;
- możliwość tworzenia szczegółowych standardów wykonania zadań;
- układ odniesienia zapewniający jakość produktów i usług.

Międzynarodowa Organizacja Pracy podkreśla, że Krajowe Ramy Kwalifikacji przynoszą korzyści także rządowi poszczególnych krajów oraz instytucjom i organizacjom zajmującym się kształceniem młodzieży i dorosłych.

Spróbowano również spojrzeć na KRK z perspektywy korzyści, jakie mogą odnieść z ich istnienia poszczególni ludzie, niezależnie od tego, czy akurat należą do kategorii pracownicy czy pracodawcy, czy też w ogóle nie funkcjonują na rynku pracy. Przy tworzeniu Krajowych Ram Kwalifikacji nie zakładano, że będą one traktowane jako narzędzie indywidualnych korzyści – w praktyce jednak okazało się, że dzięki różnym użytkownikom KRK powstały zjawiska korzystne dla wielu jednostek.

Odnotowano więc następujące efekty:

- istnienie KRK może wzmacniać poradnictwo edukacyjne i zawodowe, zapobiegając tym samym wypadaniu z systemu szkolnego;
- wspierając różnorodne formy uczenia się, KRK może skłonić ludzi do ponownego rozpoczęcia edukacji lub szkolenia się; gdy ludzie wiedzą, że to, czego nauczyli się nieformalnie, może zostać oficjalnie uznane, wówczas wzrasta ich poczucie wartości i motywacja;
- posiadanie pełnych kwalifikacji jest ważne, ale przewidziana w KRK możliwość zaliczania fragmentów wiedzy lub umiejętności, czyli tzw. „małych jednostek uczenia się”, przydaje się i uczącym się, i przedsiębiorcom;
- zaliczanie odrębnych „małych jednostek uczenia się” i punkty przewidziane w KRK umożliwiają elastyczne podejście do nauki i zwiększają motywację.

Nie ma jednego obowiązującego schematu, zgodnie z którym winny być zbudowane Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK). Rozpatrując odmienne sposoby podejścia do tego zadania w różnych krajach, można zauważyć, że twórcy KRK biorą pod uwagę cztery rodzaje Ram Kwalifikacji, które stanowią gradację od dość ogólnikowych, aż po bardzo ściśle. Można więc wyodrębnić:

1. Ramy Kwalifikacji, które nie są tu określone *explicite*, lecz opierają się na potocznej, funkcjonującej w społeczeństwie wiedzy na przykład o tym, co trzeba wiedzieć, by być robotnikiem wykwalifikowanym;
2. Ramy Kwalifikacji, które są precyzyjnie określone na użytek jednego lub kilku sektorów (dziedzin) oświaty i szkolenia; nie ma powiązań między Ramami istotnymi i ważnymi dla odrębnych, oddzielonych wobec siebie sektorów;
3. Ramy, które budowane są tak, że tworzą połączenia między sektorami – oddzielne Sektorowe Ramy Kwalifikacji istnieją jako podstawa dla mostów międzysektorowych;
4. Ramy, w których obrębie pojedynczy zestaw poziomów i deskryptorów obejmuje wszystkie dziedziny. Nie ma Sektorowych Ram Kwalifikacji. Zintegrowany układ Ram Kwalifikacji łączy różne sektory (dziedziny) edukacji i szkolenia.

Wydaje się, że jak dotąd nie istnieją jeszcze KRK, które można by zaliczyć do opisu punktu czwartego, najbardziej zintegrowanego. Znane mi realizacje pasują raczej do opisu punktu

trzeciego lub drugiego. Nie potrafię stwierdzić, czy jest to rezultatem świadomych decyzji (być może punkt czwarty odstręcza nadmierną centralizacją?), czy też mamy tu do czynienia z wskaźnikiem ciągle jeszcze ograniczonych efektów w tworzeniu KRK.

W każdym razie wiadomo już teraz, że tworzenie KRK to długi proces, a nie jednorazowa decyzja. Wykorzystując doświadczenia brytyjskie, można tu wyodrębnić następujące etapy:

- etap orientacji – rozważanie argumentów „za i przeciw” KRK;
- etap tworzenia koncepcji – wielostronna dyskusja nad wszystkimi aspektami zarysu przyszłych Ram Kwalifikacji;
- etap planowania – czas na zarysowanie KRK i uzgodnienie ze wszystkimi zainteresowanymi instytucjami sposobu wprowadzania planu w życie;
- etap testowania – planowanie operacyjne i sprawdzenie narzędzi niezbędnych do realizacji całego przedsięwzięcia;
- etap realizacji – wykonanie planu ze zwracaniem szczególnej uwagi na sposób kierowania, zapewnienie jakości przeprowadzanych działań i koordynację;
- etap oceniania rezultatów – często wtedy ujawnia się konieczność modyfikacji dotychczas stosowanego planu.

23 kwietnia 2008 roku ukazało się Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. Podstawowe punkty tego dokumentu brzmią następująco. Zaleca się:

- stosowanie Europejskich Ram Kwalifikacji jako układu odniesienia w celu porównywania poziomów kwalifikacji w różnych systemach kwalifikacji oraz wspieranie zarówno uczenia się przez całe życie, jak i równych szans w społeczeństwie opartym na wiedzy, a także dalszej integracji europejskiego rynku pracy, w poszanowaniu dla bogactwa różnorodności krajowych systemów edukacji;
- odniesienie krajowych systemów kwalifikacji do Europejskich Ram Kwalifikacji do 2010 roku, w szczególności poprzez odniesienie w sposób przejrzysty poziomów kwalifikacji do poziomów określonych w Załączniku II i poprzez opracowanie, w stosownych przypadkach, Krajowych Ram Kwalifikacji zgodnie z krajowym ustawodawstwem i praktyką;
- w odpowiednich przypadkach przyjęcie środków gwarantujących, że do 2012 roku wszystkie nowe świadectwa, dyplomy i dokumenty Europass potwierdzające zdobyte kwalifikacje, wydane przez właściwe organy, będą zawierały wyraźne odniesienie – za pośrednictwem krajowych systemów kwalifikacji – do odpowiedniego poziomu Europejskich Ram Kwalifikacji;
- stosowanie podejścia opartego na efektach uczenia się przy definiowaniu i opisywaniu kwalifikacji oraz promowanie walidacji uczenia się pozaformal-

nego i nieformalnego zgodnie ze wspólnymi europejskimi zasadami uzgodnionymi w konkluzjach Rady z dnia 28 maja 2004 roku, przy zwróceniu szczególnej uwagi na obywateli najbardziej narażonych na bezrobocie lub niepewne formy zatrudnienia, w przypadku których takie podejście może ułatwić proces uczenia się przez całe życie oraz dostęp do rynku pracy.

Uwagi końcowe

Niniejsze opracowanie powstało głównie na bazie tekstów napisanych przez Jensa Bjornavolda i Mike'a Colesa – głównych ekspertów CEDEFOP-u ds. Ram Kwalifikacji. Ich autorzy nie są bezkrytycznymi propagatorami tworzenia KRK za wszelką cenę, bez względu na okoliczności. W tekście Bjornavolda i Colesa ze stycznia 2009 roku pojawia się sugestia, że przed przystąpieniem do tworzenia KRK należy zastanowić się, czy w kraju istnieje na nie zapotrzebowanie. KRK dają możliwość poprawy systemu oświaty poprzez zwiększenie partnerstwa i rozwój współdziałania. Nie gwarantują jednak sukcesu – przeciwnie, źle zaplanowane i źle wprowadzone KRK mogą przynieść wielkie szkody.

Decyzję o tym, czy przyjąć KRK, można podjąć wtedy, gdy wiadomo, co i dlaczego warto poprawić w systemie edukacji, i gdy istnieją powody do sądenia, że KRK mogą się przyczynić do realizacji tych zmian. Jeśli w kraju potrzebne są daleko idące reformy w oświacie, to analiza z użyciem KRK może podsunąć istotne propozycje zmian, ale KRK nie zastąpią krytycznego myślenia i dobrze zdefiniowanej woli reformowania, bez względu na to, czy przewidywane zmiany dobrze wpisują się w Europejskie Ramy, czy też nie.

Jeśli jednak istnieje mocno wyrażona tendencja do tworzenia KRK, niezbędne jest rozważenie celu i zasięgu tego przedsięwzięcia. Trzeba więc zdecydować, jakie cele będzie można osiągnąć, posługując się KRK, i jakie dziedziny edukacji lub zatrudnienia weźmie się pod uwagę. Potem można myśleć o strategii, a więc zdecydować, jak bardzo jednolite i jak bardzo zcentralizowane mają być KRK, oraz określić, co należy zrobić, by powstały KRK. Dopiero wtedy trzeba sporządzić plan niezbędnych czynności, zastanowić się, jak wprowadzać go w życie, i zdecydować, jak całe to przedsięwzięcie winno być zarządzane i kierowane.

Tekst napisany przez Colesa w 2007 roku kończy się postawieniem zasadniczego pytania: „Kto jest właścicielem KRK w danym kraju?”, czyli kto decyduje o kształcie KRK i kto przede wszystkim osiąga korzyści z ich istnienia. Autor zwraca uwagę, że rządy, wprowadzając KRK, starają się zachowywać ścisłą kontrolę nad tworzeniem Ram. Coles ostrzega: „Władza nad Ramami może być scentralizowana, może wzmóc odgórny nadzór nad systemem, może ograniczyć ekspansję indywidualizacji i regionalizację”.

Jaką wartość dodaną uzyskuje się przez stosowanie KRK?

„Istnieje mocne przekonanie, że KRK mogą wspierać reformowanie systemu edukacji narodowej i szkoleń i promować uczenie się przez całe życie. Dyskusje podkreślają możliwość uzyskiwania bardzo konkretnych rezultatów będących skutkiem wprowadzenia KRK./.../Być może najważniejsze znaczenie KRK polega na tym, że naciska na wyniki uczenia się, zwiększa przejrzystość i ułatwia

wszystkim użytkownikom ocenianie własnych i cudzych postępów w trakcie uczenia się./.../

Można spodziewać się pozytywnych rezultatów w niektórych (lub we wszystkich) dziedzinach wymienionych poniżej:

- zwiększenie się zwartości (wewnętrznej spójności) kwalifikacji;
- lepsza przejrzystość (transparentność) istotna dla poszczególnych osób – pracobiorców i pracodawców;
- zwiększenie zastosowań poszczególnych kwalifikacji;
- branie pod uwagę szerszego zestawu form uczenia się;
- krajowe/zagraniczne układy odniesienia dla standardów kwalifikacji;
- rozpatrywanie różnych dróg uczenia się i postępy w nauce;
- wzrastające szanse przenoszenia kwalifikacji (między sektorami lub między krajami);
- odgrywanie roli platformy promującej kooperację i zaangażowanie interesariuszy;
- zwiększony wkład w działania na rzecz reformy;
- silna podstawa na rzecz współpracy międzynarodowej, wzajemnego rozumienia się i porównań”.

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

“Každy kraj winien zastosować taki sposób postępowania, który pasuje do jego wielkości i tradycji oraz zgodny jest z jego strukturą społeczną. Wywodzące się z KRK sposoby zapewnienia jakości powinny koncentrować uwagę na tym, co naprawdę najważniejsze – czasami >mniej oznacza więcej<.”

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

3. GLOSARIUSZ EUROPEJSKICH I KRAJOWYCH RAM KWALIFIKACJI – KOMENTARZ³⁵

Celem Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 roku w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie³⁶ jest „utworzenie wspólnych ram odniesienia, które będą służyć jako narzędzie porównywania kwalifikacji i ich poziomów w różnych systemach kwalifikacji i ich poziomach, zarówno w kształceniu ogólnym, wyższym, jak i kształceniu i szkoleniu zawodowym”.

We wstępie do dokumentu stwierdzono, że Europejskie Ramy Kwalifikacji (ERK), a wraz nimi Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK), dostarczą wszystkim zainteresowanym wszechstronnej in-

³⁵ Rozdział opracowany przez Jolantę Urbanik.

³⁶ Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg 2008.

formacji na temat dostępu do kształcenia, transferu osiągnięć oraz progresji w ramach systemu kształcenia. ERK i KRK umożliwią określenie relacji posiadanego dyplomu lub świadectwa wobec kwalifikacji nadawanych w poszczególnych krajach Europy. Dzięki temu kwalifikacje staną się bardziej czytelne i łatwiejsze do zrozumienia w różnych państwach i systemach w Europie, przez co osiągnięte zostaną dwa główne stawiane przed nimi cele, tj. promocja mobilności obywateli pomiędzy krajami członkowskimi Unii oraz ułatwienie im uczenia się przez całe życie.

Aby tak się stało, aby każdy zainteresowany był w stanie te relacje pojąć, Ramy Kwalifikacji powinny być zrozumiałe nawet dla laika, a terminy i pojęcia w nich użyte powinny być klarownie i prosto wyłożone. Tymczasem przetłumaczenie tekstu omawianego Zalecenia wraz z dołączonym do niego słownikiem podstawowych terminów nie jest zadaniem prostym. Po pierwsze, języki krajowych systemów kwalifikacji są niezwykle bogate i zróżnicowane, co wynika z wielości tradycji i historycznie ukształtowanych rodzajów dyplomów i świadectw. Natomiast język Ram Europejskich jest uboższy i obciążony uproszczeniami wynikającymi z konieczności dostarczenia narzędzia opisu stanowiącego wspólny mianownik dla bardzo różnych systemów kwalifikacji w krajach europejskich. W słowniku definicji pomieszczonym w Załączniku I Zalecenia znajduje się zaledwie dziewięć terminów wraz z wyjaśnieniami. Tłumaczenie tych terminów z języka angielskiego na język polski (stosownie do zaproponowanych definicji) stanowi poważne wyzwanie, ponieważ w języku polskim funkcjonują równolegle rozmaite znaczenia tych samych terminów. Różnice te wynikają z jednoczesnego funkcjonowania tradycyjnej konotacji terminów w naukach pedagogicznych i utrwalonych już nowych nawyków językowych, będących rezultatem prac współczesnych legislatorów, a także tłumaczy pracujących w agendach europejskich, którzy (pracując pod presją czasu) nie zawsze mają możliwość sprawdzania specjalistycznego znaczenia poszczególnych terminów.

Dodatkowe problemy wynikają także z faktu, że polska terminologia dotycząca spraw oświaty, w tym kształcenia, szkoleń i uczenia się oraz znaczenia kwalifikacji w wymiarze ogólnokształcącym i zawodowym jest wieloznaczna, płynna i wewnętrznie niespójna. Inna trudność wynika z szybkiego rozwoju tej dziedziny, co skutkuje częstym modyfikowaniem definicji terminów stosowanych przez środowisko międzynarodowych ekspertów, przygotowujących projekty kolejnych dokumentów dotyczących ERK i KRK.

O tym, jak trudne jest przełożenie, nawet tylko tych dziewięciu podstawowych terminów (lub jak niedocenia się potrzeby dostarczenia użytkownikom Ram odpowiedniego narzędzia językowego), świadczyć może fakt, że prawie na wszystkich stronach www.powsieconych Krajowym Ramom Kwalifikacji, odniesionym do ERK, przedstawiono jedynie angielsko-angielski glosariusz podstawowych terminów, bez próby ich wyjaśnienia w języku ojczystym.

W odniesieniu do terminu „kwalifikacje”, który stanowi pojęcie kluczowe Zalecenia, a także całej koncepcji uczenia się przez całe życie, należy pamiętać, iż słowo to ma swoje znaczenie oraz wartość w specyficznych kontekstach instytucjonalnych, struktur edukacyjnych, społecznego wymiaru pracy oraz sposobu organizacji rynku pracy w danym kraju. Na przykład różne pojmowanie terminu „skills” w Anglii oraz „Qualifikationen” w Niemczech wynika z różnic kulturowych, historycz-

nych oraz społecznych między tymi krajami. Inne kluczowe terminy „*qualifications*” i „*certifications*” mają odmienne znaczenie w różnych językach, bywa także, że w obrębie jakiegoś języka są homonimami. Bardzo wiele terminów opisujących w języku polskim zjawiska z dziedziny szkolnictwa to wyrażenia z języka angielskiego, które autorzy licznych opracowań stosują w polskim kontekście, uciekając się tylko do literalnego przekładu. Niestety, nader często terminy te okazują się tym, co po angielsku nazywamy „*false friends*”, czyli homonimami. Wypada w tym miejscu przytoczyć choćby takie terminy, jak „*qualification*”, „*competence*”, „*credit*”, „*profile*”, czy „*title*”.

Szczególnie trudny, nawet dla rodzimych użytkowników języka angielskiego, jest termin „*competence*”, który w terminologii Europejskich Ram Kompetencji odnosi się do elementu „*learning outcomes*” – efektów uczenia się, na równi z „*knowledge*” i „*skills*”. Z kolei pojęcie „*competence/competences*” odnosi się do pewnej wiązki efektów uczenia się („*learning outcomes*”) istotnych dla wykonywania pewnej funkcji, roli czy zajęcia. Efekty kształcenia składające się na „*competence*” zawierają elementy „*knowledge*” (wiedzy), „*skills*” (umiejętności) i „*competence*”. Tu tylko w pierwszym przypadku termin „*competence*” jest użyty na równi z „*learning outcome*”. I na koniec pojęcie „*competency/competences*” oznacza stopień osiągnięcia efektu uczenia się (czyli „*competences*”) wymaganego jako kwalifikacja do pełnienia roli, wykonania zajęcia lub podjęcia roli eksperta w zakresie danej dziedziny. Tu „*competency*” ma taka rangą, jak „*qualification*”.

Już na wstępie prac nad polskimi Ramami Kwalifikacji zmierzono się z niezwykle trudną kwestią, mającą zapewne istotne znaczenie dla recepcji społecznej i zrozumienia instytucji *Qualifications Framework*. Chronologicznie prace polskich ekspertów najpierw (2005) skupione były na spolszczeniu *Qualifications Framework for European Higher Education Area*.³⁷ Dokument ten, przełożony przez zawodowych tłumaczy, mający stanowić narzędzie przekładu pomiędzy różnymi europejskimi tytułami i dyplomami nadawanymi po ukończeniu studiów wyższych, został zatytułowany po polsku jako *Ramowa struktura kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego*. Eksperci, nie mogąc pogodzić się z tak nieprzyjaznym tytułem, proponowali, odwołując się do funkcjonującego już w środowisku oświatowym i akademickim modelu³⁸, określenie „Europejski System Opisu Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym”. Ta nazwa, jak również kolejne odnoszące się do kwalifikacji nadawanych w polskim szkolnictwie wyższym, „krajowa struktura kwalifikacji” oraz „Krajowa Rama Kwalifikacji”, nie zyskały aprobaty także w odniesieniu do narzędzia opisującego kwalifikacje uzyskiwane podczas uczenia się przez całe życie. Przeważył argument, iż wcześniej wprowadzone do obiegu dokumenty europejskie zawierające wyraz „*framework*”, przełożony przez międzynarodowych tłumaczy na „ramy”, wpisały się trwale do języka polskiego i zastępowanie ich innym terminem przyczyni się do większej konfuzji terminologicznej.

Z powodów, o których mowa powyżej, przystępując do pracy nad Ramami Kwalifikacji, należało szczególnie zadbać, aby terminy ERK i KRK były interpretowane w naszym języku w taki sam sposób oraz aby wszyscy partnerzy społeczni i użytkownicy zgodzili się na przyjęcie zaproponowanych de-

³⁷ Bergen 2005.

³⁸ Europejski System Opisu Kształcenia Językowego, Rada Europy i CODN, Warszawa 2003.

finicji podstawowych terminów, co nie jest łatwe. W tym celu od samego początku swojej działalności zespół ekspertów pracujących nad opracowaniem polskich Ram Kwalifikacji podjął pracę nad ustaleniem adekwatnej dla problematyki Ram Kwalifikacji terminologii w języku polskim oraz właściwego powiązania terminów polskich z ich angielskimi odpowiednikami. Z konieczności prace nad słownikiem – glosariuszem terminów i pojęć dla Ram Kwalifikacji – musiały być zawężone do najbardziej podstawowych haseł. Pierwsze, wstępne i niekompletne jeszcze wyniki prac nad terminologią pozwoliły na podjęcie rzeczowych dyskusji w gronie członków zespołu ekspertów, z myślą o przedstawieniu wyników prac do konsultacji i ewentualnej akceptacji szerszemu gronu zainteresowanych.

Glosariusz terminów i pojęć dla Ram Kwalifikacji w wersji podstawowej będzie zawierał terminy używane w ERK/KRK, natomiast w wersji rozszerzonej będzie uzupełniony o główne pojęcia z zakresu kształcenia ogólnego i zawodowego, szkolnictwa wyższego oraz z dziedziny szkoleń, niezbędne dla opisanego charakterystycznych cech systemu kwalifikacji w Polsce. W konstruowaniu glosariusza zastosowano metodologię Panglossa³⁹, co oznacza, że w wersji polsko-angielskiej obok danego terminu przedstawione są wybrane polskie definicje terminu, wypracowana w zespole ekspertów propozycja definicji dla potrzeb PRK, odpowiednik angielskojęzyczny oraz niektóre definicje terminu w dokumentach międzynarodowych (w tym definicja z ERK). Hasła ułożone są w porządku alfabetycznym, definicje przytaczane są z podaniem źródła (odszyłyacz do wykazu tekstów cytowanych w załączniku). Docelowo opracowana zostanie także wersja angielsko-polska glosariusza.

Pierwszą grupę wstępnie przyjętych przez zespół ekspertów definicji terminów przedstawiono w tabeli poniżej.

Tabela 1. Glosariusz podstawowych terminów związanych z Ramami Kwalifikacji

L.p.	Termin polski	Propozycja definicji uzgodniona w zespole ekspertów
1.	Deskrytory poziomu	Ogólne stwierdzenia określające zakładane efekty uczenia się odpowiadające danemu poziomowi kwalifikacji
2.	Deskryptor poziomu generyczny	Deskryptor wspólny dla wielu odrębnych dziedzin, a zarazem wymagający zinterpretowania (skonkretyzowania) w ramach każdej z tych dziedzin
3.	Efekty uczenia się/kształcenia	Stwierdzenia oznaczające to, co uczący się wie, rozumie i potrafi wykonać po ukończeniu jakiegoś okresu uczenia się, ujęte w kategoriach wiedzy i umiejętności oraz innych kompetencji (postaw) niezbędnych do podejmowania działań na poziomie odpowiadającym zdobytej wiedzy i umiejętnościom

³⁹ Pangloss – termin ukuty przez Marka Frankowicza, eksperta bolońskiego, na potrzeby konstrukcji glosariusza terminów Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego.

4.	Europejskie Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (ERK)	Wspólny europejski układ odniesienia umożliwiający wzajemne porównywanie i powiązanie systemów kwalifikacji w poszczególnych krajach; ERK wyróżnia osiem poziomów odniesienia obejmujących pełną skalę kwalifikacji – od najniższego poziomu edukacji obowiązkowej (1) do najwyższego poziomu kształcenia akademickiego (8)
5.	Kompetencje	Zbiór efektów uczenia się, czyli to, co dana osoba wie, rozumie i jest w stanie wykonać
6.	Krajowe Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (KRK)	Narzędzie służące w danym kraju do klasyfikowania kwalifikacji (rozumianych zgodnie z niżej podaną definicją) według poziomu danej kwalifikacji; KRK ma jasne odniesienie do ERK
7.	Kształcenie (kogoś)	Systemowo uporządkowane działania zmierzające do tego, aby uczącym się pomóc osiągnąć określone efekty uczenia się
8.	Kwalifikacja	Formalny wynik procesu oceny i walidacji uzyskany w sytuacji, w której właściwy organ zgodnie z ustaloną procedurą stwierdził, że dana osoba osiągnęła efekty uczenia się zgodne z określonymi standardami
9.	Postawy	Trwałe dyspozycje do działań ukierunkowane zinternalizowanym systemem wartości
10.	Poziomy (w Ramach Kwalifikacji)	Wyodrębnione według przyjętego zespołu kryteriów kategorie kwalifikacji; zgodnie z koncepcją tworzenia ERK i KRK poziomy w Ramach Kwalifikacji istotnie różni się pomiędzy sobą, co jest określone przez ustalony dla każdego poziomu zestaw deskryptorów generycznych
11.	Sektor (międzynarodowa organizacja sektorowa)	Wiązka aktywności zawodowej wyodrębniona według głównej funkcji gospodarczej, produktu, usługi lub technologii; („międzynarodowa organizacja sektorowa” oznacza stowarzyszenie organizacji krajowych, w tym na przykład organizacji pracodawców i organizacji zawodowych reprezentujących interesy sektorów krajowych)

12.	Uczenie się	Proces przyswajania przez uczącego się wiedzy, umiejętności oraz innych kompetencji
13.	Umiejętność	Wyćwiczona sprawność w wykonywaniu określonej (prostej lub złożonej) czynności albo określonego zadania
14.	Umiejętności (w ERK i KRK)	Zdolność do rozwiązywania określonych problemów oraz wykonywania określonych zadań w oparciu o wiedzę, zarówno teoretyczną, jak i praktyczną, czyli dotyczącą stosowania odpowiednich dla danego zadania lub problemu procedur, narzędzi i materiałów
15.	Walidacja (potwierdzanie) efektów uczenia się	Proces potwierdzania, że określone, poddane ocenie osiągnięcia w uczeniu się, uzyskane przez uczącego się, odpowiadają efektom wymaganym do uzyskania danej kwalifikacji
16.	Wiedza (w ERK i KRK)	Efekt uczenia się – przyswajania informacji dotyczących faktów, zasad, teorii oraz wzorów praktycznego działania, powiązanych z określoną dziedziną pracy lub nauki

Przy formułowaniu polskich definicji powyższych terminów stosowanych w Europejskich i Krajowych Ramach Kwalifikacji zespół ekspertów starał się zachować intencje autorów Zalecenia, jednocześnie czerpiąc z bogatej polskiej tradycji oświatowej. Jednak nie udało się uniknąć wyrażen stanowiących na pozór kalkę z języka angielskiego.

Do takich należy określenie „deskryptor” i „deskryptor generyczny”. Do niedawna niespotykane w języku polskim wyrażenie „deskryptor” toruje sobie drogę do powszechniejszego stosowania. I tak *Uniwersalny Słownik Języka Polskiego PWN*⁴⁰ podaje, iż jest to „słowo lub grupa słów, które wraz z innymi opisują treść tekstu na potrzeby katalogów lub systemów wyszukiwania informacji”. Zatem zasadne wydaje się użycie tego terminu do oznaczenia grupy słów (stwierdzeń) określających zakładane efekty uczenia się.

„Deskryptor generyczny” to z kolei, za *Megasłownikiem synonimów*⁴¹, deskryptor charakterystyczny, wspólny dla całego rodzaju. Przymiotnik „generyczny” oznacza jednocześnie, że jest on obligatoryjny dla każdej z dziedzin, których dotyczy, i winien być skonkretyzowany, uszczegółowiony w ramach każdej z tych dziedzin.

⁴⁰ <http://usjp.pwn.pl/>

⁴¹ http://megaslownik.pl/slownik/synonimy_antonimy/

Definicja „efektów uczenia się” powstała jako kompilacja dwóch definicji podanych w Zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady: z dnia 23 kwietnia 2008 roku w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie oraz z dnia 2 kwietnia 2009 roku w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET). W obu tych regulacjach jest mowa o kompetencjach definiowanych oryginalnie w kategoriach samodzielności i odpowiedzialności. Dla celów Polskich Ram Kwalifikacji uznano, iż odpowiednikiem tych tzw. innych kompetencji są wymienione w definicji w nawiasach postawy, które w propozycji Polskich Ram Kwalifikacji są definiowane w kategoriach tożsamości, odpowiedzialności oraz umiejętności pracy w zespole. Należy także podkreślić, że wyrażenie „efekty uczenia się”, które wywodzi się z nowego paradygmatu kształcenia akcentującego podmiotowość uczącego się w procesie uczenia się przez całe życie, z trudem przenika do dyskursu edukacyjnego. Dlatego też przedstawione jest jako równorzędne do wyrażenia „efekty kształcenia”, na które to efekty składa się nie tylko wysiłek uczącego się. Definicja Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (ERK) została sformułowana na podstawie zapisu w cytowanym Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 roku. Forma liczby mnogiej tłumaczenia terminu „*framework*” – „ramy” – przyjęta przez tłumaczy, została zaaprobowana przez decydentów, mimo że formalnie i semantycznie nie ma uzasadnienia. Termin „kompetencje” jest pojęciem, które dochowało się bardzo wielu różnych definicji i interpretacji, nawet w pokrewnych projektach europejskich, co wynika z niejednoznaczności tego pojęcia w języku angielskim oraz innych, w których funkcjonuje jako homonim, o czym wyżej. Według *Słownika Języka Polskiego*⁴² „kompetencja” to zakres czyjejś wiedzy, umiejętności lub odpowiedzialności. Pojęcie „kompetencje” jest często stosowane zamiennie z pojęciem „umiejętności”. Należy je jednak rozróżniać. Umiejętności są kształtowane w procesie dydaktycznym, odnoszą się do sfery działania. Natomiast kompetencje są skutkiem, rezultatem osiągniętym przez ćwiczenie umiejętności i nabywanie doświadczeń podbudowanych przekonaniem opartym na refleksji. Kompetencje powstają w wyniku zintegrowania pewnej liczby umiejętności, opanowanych sprawnie i świadomie.

Kształcenie według *Nowego Słownika Pedagogicznego* Wincentego Okonia⁴³ jest „jednym z najmniej jasnych pojęć pedagogicznych” z powodu utrwalenia się w polskiej tradycji językowej „poglądów różnych autorów”. Idąc za Okonem, eksperci zespołu słownikowego postanowili przyjąć jego opinie, że „termin kształcenie, jak wszystkie rzeczowniki odsłowne kończące się na „-nie”, oznacza czynność”, z tą modyfikacją, że przez kształcenie należy rozumieć zespół czynności ułatwiających osiągnięcie efektów uczenia się.

Definicja terminu „kwalifikacja” została przyjęta za sformułowaniem z Zalecenia z dnia 23 kwietnia 2008 roku, gdzie „formalny wynik” oznacza, że w efekcie przeprowadzenia określonej procedury dana osoba otrzymała jakiś dyplom bądź świadectwo oraz że tak zdefiniowana

⁴² *Słownik Języka Polskiego* PWN, Warszawa 1994.

⁴³ W. Okoń, *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, 2008.

„kwalifikacja” pociąga za sobą zmianę statusu, a więc podjęcie nauki w szkole wyższego szczebla lub uzyskanie zatrudnienia, wymagającego danej kwalifikacji, to jest określonego dyplomu lub świadectwa. Należy zauważyć, że w języku polskim termin „kwalifikacja” używany był dotąd w innych znaczeniach (na przykład kwalifikacja czynu lub kwalifikacja narciarska). W bardziej zbliżonym do podanej w definicji znaczeniu termin ten występuje w języku polskim raczej w liczbie mnogiej. Mówimy na przykład o pracowniku o odpowiednich kwalifikacjach. Innym terminem niosącym to samo znaczenie może być wyrażenie „kompetencje społeczne”, które także oznacza dyspozycje do określonych działań zgodnie z wyznawanym systemem wartości. Termin „poziomy (w Ramach Kwalifikacji)” nie powinien nastroczać problemów ze zrozumieniem, ponieważ w języku polskim takie znaczenie tego terminu jest przyjęte w bardzo wielu kontekstach. Terminy „sektor” i „międzynarodowa organizacja sektorowa” odnoszą się do partnerów społecznych oraz branżowych organizacji profesjonalnych, których zaangażowanie w procesie konsultowania i wdrażania Ram Kwalifikacji jest nie do przecenienia.

Zgodnie z podaną powyżej definicją „uczenie się” jako pojęcie obejmuje zarówno samoistne, spontaniczne procesy rozwojowe dotyczące człowieka w każdym wieku, jak i wszelkiego rodzaju samodzielne bądź ukierunkowane i wspomagane przez inne osoby lub instytucje czynności uczącego się, bardziej lub mniej świadomie nakierowane na „przyswojenie sobie” czegoś nowego.

Zaproponowana definicja terminu „umiejętności” powstała na wzór definicji zawartej w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 roku.

Natomiast znaczenie terminu „walidacja efektów uczenia się” oparte jest na definicji podanej w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 2 kwietnia 2009 roku.

Termin „wiedza (w ERK i KRK)” funkcjonuje jako tytuł pierwszej kolumny deskryptorów definiujących poziomy Europejskich Ram Kwalifikacji, podobnie jak terminy „umiejętności” i „postawy” stanowią odpowiednio tytuły drugiej i trzeciej kolumny deskryptorów.

Powyższa wersja podstawowych terminów i pojęć dla Ram Kwalifikacji zawartych w Załączniku do Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 roku w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie zostanie uzupełniona w wersji rozszerzonej o główne pojęcia z zakresu kształcenia ogólnego, zawodowego i szkoleń oraz szkolnictwa wyższego, niezbędne dla opisanego charakterystycznych cech systemu kwalifikacji w Polsce. Glosariusz docelowo służyć ma uporządkowaniu kwestii terminologicznych, ujednoliceniu stosowanych terminów i pojęć, a także oswojeniu nowych instytucji i procedur, co wpłynąć powinno na odpowiedni odbiór i wdrożenie Ram Kwalifikacji.

Przezwyciężenie narastającego chaosu językowego w szeroko pojętej sferze edukacji wymaga nie tylko dobrych propozycji terminologicznych, ale także zgody różnych środowisk, które się tą terminologią posługują. Taki konsensus może być osiągnięty jedynie w drodze pogłębionej dyskusji pomiędzy wszystkimi partnerami zaangażowanymi w proces tworzenia Polskich Ram Kwalifikacji, która powinna się toczyć równocześnie z postępowaniem projektowym i wdrożeniowym.

4. WPROWADZANIE KRAJOWYCH RAM KWALIFIKACJI: PRZYKŁAD SZKOCJI, CHORWACJI I AUSTRII⁴⁴

Doświadczenia wielu krajów europejskich pokazują, że wprowadzanie Krajowych Ram Kwalifikacji przebiega w różny sposób. Poniżej przedstawione zostaną trzy scenariusze nadawania kwalifikacjom krajowym uporządkowanej struktury w trzech krajach europejskich. Jeden z nich to ugruntowany i funkcjonujący od kilku lat system Szkockich Ram Kwalifikacji (SCQF), który doczekał się nie tylko pełnej obudowy instytucjonalnej, ale z powodzeniem funkcjonuje już w systemie kształcenia oraz w kontekście uczenia się formalnego i nieformalnego. Dwa pozostałe przykłady to kraje, w których idea KRK jest nowa i w których, podobnie jak w Polsce, nad koncepcją sposobu wdrażania Ram Kwalifikacji pracują specjalnie do tego celu powołane zespoły ekspertów. Krajami tymi są Austria i Chorwacja. W każdym z tych krajów podejście do KRK jest jednak inne. W Austrii trwa debata społeczna nad tym, w jaki sposób spowodować, aby Krajowe i Europejskie Ramy Kwalifikacji stały się powszechnie używanym punktem odniesienia, ale przy możliwie najmniejszej ingerencji w istniejący system edukacji. W Chorwacji przeciwnie, pojawienie się idei KRK zbiegło się w czasie z poważnymi reformami systemu i KRK stały się jedną z istotnych sił napędowych zmian.

4.1. Szkocja⁴⁵

Rozwój Szkockich Ram Kwalifikacji (SCQF)

W Szkocji Krajowe Ramy Kwalifikacji powstały w trybie ewolucji systemu zdobywania kwalifikacji formalnych i nieformalnych. Idea ta wyrosła z potrzeby uznawania kompetencji nabytych poza systemem kształcenia oraz z tradycji edukacyjnej opartej na efektach kształcenia i uczenia się. Warto pamiętać, że podwaliny szkockiego systemu kwalifikacji istniały na wiele lat przed stworzeniem Europejskich Ram Kwalifikacji. Już wtedy opis kwalifikacji wyrażano poprzez deskryptory generyczne – ogólne zapisy określające poziom kwalifikacji, czyli jej zaawansowanie. Należy podkreślić, że pomimo tego, iż w Szkocji Ramy Kwalifikacji dla różnych sektorów rozwijały się niezależnie, to w pewnym momencie udało się tam stworzyć wspólny system odniesienia obejmujący wszystkie sektory edukacji. Jest on bazą dla odniesienia do Ram Sektorowych. Oddzielne Ramy Sektorowe są więc podstawą dla Ram pomostowych, które są formalnym łącznikiem pomiędzy sektorem edukacji i szkoleń. Szkockie Ramy Kwalifikacji, czyli SCQF (*Scottish Credit and Qualifications Framework*), zaczęły oficjalnie obowiązywać w 2001 roku. W latach 1998-2001 trwały prace nad koncepcją i opisem Szkockich Ram Kwalifikacji. Prace prowadzone były przez pracowników szkockich uniwersytetów, agencji zajmujących się

⁴⁴ Rozdział opracowany przez Magdalenę Szpotowicz.

⁴⁵ Na podstawie nieopublikowanego raportu referencyjnego *Report on the Referencing of the Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF) to the European Qualifications Framework (EQF)*, z 30 maja 2008, opracowanego przez Johna Harta, międzynarodowego konsultanta.

jakością kształcenia i uznawaniem kwalifikacji oraz programu uczenia się przez całe życie. Od roku 2006 opiekę nad rozwojem SCQF sprawuje instytucja specjalnie do tego celu powołana. Jest nią *Scottish Credit and Qualifications Framework Partnership*, którego zadaniem jest opieka nad szkockim systemem uczenia się przez całe życie (*Scotland's lifelong learning framework*). W podręczniku SCQF⁴⁶ czytamy, że głównymi celami tej instytucji są:

- zapewnienie jakości i spójności Ram Kwalifikacji;
- promocja oraz rozwój Szkockich Ram Kwalifikacji; podtrzymywanie i rozwijanie kontaktów z instytucjami pracującymi nad Ramami Kwalifikacji w Wielkiej Brytanii, Europie i na świecie.

W celu zapewniania odpowiedniej jakości SCQF Partnership powołało Komisję do Spraw Jakości. Wśród jej członków znaleźli się przedstawiciele różnych sektorów edukacji i rynku pracy, partnerów społecznych oraz ekspertów do spraw zapewniania jakości i nadawania kwalifikacji. Ponadto powołano Narodowe Forum Szkockich Ram Kwalifikacji, które skupia przedstawicieli wszystkich organizacji rządowych i pozarządowych zajmujących się edukacją i szkoleniami w Szkocji. Forum to pełni funkcję doradczą i monitoruje prace związane ze Szkockimi Ramami Kwalifikacji.

Cele

Cele Szkockich Ram Kwalifikacji osadzone są w kontekście strategii uczenia się przez całe życie. Cele ogólne to pomoc osobom we wszystkich grupach wiekowych i wszelkich warunkach życiowych w dostępie do kształcenia się przez całe życie, aby mogły jak najpełniej wykorzystać swój potencjał. Jest to również pomoc pracodawcom, uczniom i całemu społeczeństwu w zrozumieniu pełnej oferty kwalifikacji w Szkocji, po to, by przyczynić się do podniesienia ogólnego poziomu umiejętności na krajowym rynku pracy.

Cele szczegółowe Szkockich Ram Kwalifikacji to między innymi pomoc w formułowaniu programów nauczania tak, aby prowadziły do osiągania różnych kwalifikacji, wspieranie ułatwiania przejścia z jednej kwalifikacji do drugiej, w tym uznawanie wcześniej zdobytych kwalifikacji poprzez przejrzysty system transferu punktów pomiędzy kwalifikacjami.

Ważnym celem opracowania Szkockich Ram Kwalifikacji jest doprowadzenie do tego, że wszystkie osoby i instytucje zajmujące się edukacją w Szkocji będą posługiwały się Ramami Kwalifikacji w opisie kursów i programów nauczania, które oferują. Dotyczy to nie tylko szkół wyższych oraz instytucji zajmujących się kształceniem ustawicznym czy doskonaleniem, ale również szkół podstawowych i średnich oraz wszelkich form kształcenia i doskonalenia w oświacie i na

⁴⁶ SCQF *Handbook* na www.scqf.org.uk

rynku pracy. Zdaniem autorów podręcznika SCQF każdy, nawet krótki program, moduł czy doświadczenie zdobyte w pracy mają szansę być uznane i wyrażone w punktach pod warunkiem, że są one opisane w języku efektów uczenia się, funkcjonują w odpowiednim systemie gwarantującym jakość oraz podlegają rzetelnym i trafnym metodom oceny.

Dzięki opracowanemu i przyjetemu raportowi referencyjnemu, który opisuje sposoby odnoszenia Szkockich Ram Kwalifikacji do innych Ram Kwalifikacji w Wielkiej Brytanii oraz Europejskich Ram Kwalifikacji, Szkocja ma narzędzie, dzięki któremu osoby zdobywające kwalifikacje w tym kraju powinny łatwiej odnaleźć się na rynku pracy lub systemie edukacji w innym kraju, gdzie wdrożone są Krajowe Ramy Kwalifikacji.

Dowodem na to, że Szkockie Ramy Kwalifikacji istotnie funkcjonują na co dzień w rzeczywistości przeciętnego obywatela, są następujące fakty:

- opisy kursów w informatorach uniwersytetów i kolegiów zawierają adnotacje dotyczące Szkockich Ram Kwalifikacji (na przykład poziom SCQF 7);
- rodzice i uczniowie, rozważając ścieżki edukacyjne w zupełnie nieformalnych rozmowach, posługują się numerami poziomów Szkockich Ram Kwalifikacji (SCQF), szczególnie wtedy, gdy zastanawiają się nad przygotowaniem do zawodu;
- świadectwa i dyplomy, nawet te w szkole podstawowej, zawierają odniesienia do numeru poziomu SCQF – jest to poziom zdobytych kwalifikacji potwierdzony przez ów certyfikat.

Deskryptory poziomów Szkockich Ram Kwalifikacji (SCQF)

W Szkocji kwalifikacje opisane są za pomocą dwóch wskaźników: poziomu efektów uczenia się oraz objętości efektów uczenia się, która jest przedstawiona w postaci punktów.

Szkockie Ramy Kwalifikacji (SCQF) mają dwanaście poziomów kwalifikacji, przy czym każdy z nich może zawierać jedną lub więcej kwalifikacji. Oznacza to, że na danym poziomie kwalifikacji można uzyskać rozmaite kwalifikacje pochodzące z różnych sektorów, czyli edukacji ogólnej, szkolnictwa wyższego oraz sektora szkoleń zawodowych.

THE SCOTTISH CREDIT AND QUALIFICATIONS FRAMEWORK

SCQF Level.	SQA National Units, Courses and Group Awards	Higher Education	Scottish Vocation Qualifications
12.		Doctorates	**SVQ5
11.	Umiejętności (w ERK i KRK)	Masters	
10.	Advanced Higher	Honours Degree *Graduate Diploma/Certificate Ordinary Degree *Graduate Diploma/Certificate	**SVQ4
16.	Higher		**SVQ3
	Intermediate 2 Credit Standard Grade		**SVQ2
	Intermediate 1 General Standard Grade		**SVQ1
	Access 3 Foundation Standard Grade		
	Access 2		
	Access 1		

*These qualifications are differentiated by volume of outcomes and may be offered at either level.

Tabela 2. Szkockie Ramy Kwalifikacji (www.scqf.org.uk) ⁴⁷

Szkockie Ramy Kwalifikacji stworzone zostały w oparciu o istniejące już definicje kwalifikacji i funkcjonujący opis poziomów. Przed 2000 rokiem wszystkie główne kwalifikacje w Szkocji

⁴⁷ Diagram pozostawiony w oryginalnej wersji językowej, ponieważ przełożenie na terminologię właściwą dla struktury polskiej edukacji może zdeformować sens oryginału.

były wyrażone efektami kształcenia. W początkowej fazie prac Szkockie Ramy Kwalifikacji odnosiły się więc do istniejących i opisanych kwalifikacji, a połączenia między nimi i deskryptorami poziomów zostały opracowane później. Szkockie Ramy Kwalifikacji to mapa wszelkiego rodzaju kwalifikacji wyrażonych nazwami dyplomów i certyfikatów, które można zdobyć w Szkocji (patrz tabela 2). Z punktu widzenia tworzenia Krajowych Ram Kwalifikacji w Europie nie był to typowy sposób działania, gdyż zwykle punktem wyjścia jest opracowanie deskryptorów poziomów.

W Szkocji do przygotowania wstępnej wersji deskryptorów poziomów użyto efektów uczenia się związanych z każdym z głównych typów kwalifikacji. Typowe cechy efektów uczenia się zostały użyte do stworzenia pięciu obszarów i deskryptorów na poziomach tych kwalifikacji.

Wyodrębnione obszary to:

- wiedza (wiadomości) i rozumienie – głównie dotyczące konkretnych dziedzin (przedmiotów);
- wykorzystanie wiedzy (wiadomości) i rozumienia w praktyce;
- generyczne sprawności poznawcze, np. ewaluacja, analiza krytyczna;
- umiejętności porozumiewania się, liczenia i posługiwania się technologią informacyjną;
- autonomia, odpowiedzialność i współpraca z innymi.

Wszystkie z powyższych obszarów zostały wykorzystane do opisu poszczególnych poziomów kwalifikacji poprzez zastosowanie procesu stopniowania polegającego na porównywaniu wymagań na różnych poziomach kwalifikacji. W rezultacie opis poziomów SCQF wygląda tak, że każda z tych dziedzin jest opisana na każdym z poziomów z wyjątkiem pierwszego, ze względu na to, że w czasie tworzenia Ram Kwalifikacji autorzy nie mieli jeszcze odpowiednich źródeł do opisanego tego poziomu. Po opracowaniu wstępnej wersji Szkockich Ram Kwalifikacji przeprowadzono serię warsztatów, podczas których potencjalni użytkownicy mogli przekazać swoje uwagi i poprawki.

Dla lepszego zilustrowania sposobu opisu poszczególnych poziomów poniżej zamieszczony został pełny opis jednego z nich – SCQF 3.

SCQF Poziom 3 (*Access 3, Standard Grade Foundation Level* to przykładowe kwalifikacje na tym poziomie)

NB: Poniższe deskryptory opisują typowe efekty uczenia się na każdym poziomie. Ich celem jest wskazanie ogólnego i wspólnego rozumienia każdego poziomu, po to, by możliwe było porównanie pomiędzy kwalifikacjami i uczeniem się na różnych poziomach. Deskryptory te nie mają na celu dostarczenia dokładnego i wyczerpującego opisu. Nie oczekuje się też, że każda kwalifikacja lub program będą mieć wszystkie z wymienionych cech. Deskryptory zostały opracowane w drodze licznych konsultacji i są pierwszą roboczą propozycją, która będzie poprawiana w miarę nadchodzących uwag o wykorzystaniu tego opisu w codziennym życiu.

Wiedza (wiadomości) i rozumienie	Wykorzystanie wiedzy (wiadomości) i rozumienia w praktyce	Generyczne sprawności poznawcze	Umiejętności porozumiewania się, liczenia i posługiwania się technologią informacyjną	Autonomia, odpowiedzialność i współpraca z innymi
Typowe efekty uczenia się na każdym poziomie oznaczają, że osoba jest zdolna:				
Zaprezentować/wykorzystywać w pracy: podstawową wiedzę w zakresie przedmiotu/dziedziny, proste fakty i pojęcia związane z przedmiotem/dziedziną	Przy pewnej pomocy odnieść posiadaną wiedzę do sytuacji życia osobistego/codziennego; używać kilku podstawowych rutynowych umiejętności w rutynowych i znanych zadaniach; przeprowadzić i zakończy zaplanowane zadania; według wskazówek używać podstawowych narzędzi i materiałów w sposób bezpieczny i efektywny	Rozpoznawać, z pewną pomocą, jak radzić sobie w konkretnej sytuacji lub z konkretną sprawą; funkcjonować w znanych sytuacjach, używając określonych kryteriów; zdawać sobie sprawę z konkretnych konsekwencji określonych działań	Wykorzystywać proste umiejętności, np.: tworzyć i odpowiadać na proste teksty w komunikacji pisemnej i ustnej, w znanych i rutynowych sytuacjach wykonywać proste zadania w celu przetwarzania danych i uzyskiwania informacji, używać prostych danych liczbowych i graficznych na co dzień	Pracować samodzielnie lub z innymi nad prostymi zadaniami, ale pod częstym nadzorem; brać udział w wyznaczaniu celów, planowaniu harmonogramu, itd.; brać udział w weryfikowaniu/sprawdzeniu wykonanej pracy i wskazywać sposoby ulepszenia sposobu i efektu pracy; rozpoznawać, za pomocą wskazanych kryteriów, swoje mocne i słabe strony w pracy

Tabela 3. Opis przykładowego poziomu kwalifikacji w Szkockich Ramach Kwalifikacji (źródło: *Handbook* str. 38 na www.scqf.org.uk)

System punktowy

Warto zauważyć, że system opisu kwalifikacji, jakim są Szkockie Ramy Kwalifikacji, obejmuje również, i to już w samej nazwie, opis systemu punktowego (*credit points system*) pozwalającego na transfer i akumulację osiągnięć osoby uczącej się.

Jak wspomniano powyżej, punkty są przypisane kwalifikacjom po to, by wyrazić ich objętość. Jest to sposób na opisanie i porównanie ilości nauki zainwestowanej w celu osiągnięcia danego poziomu na różnych stopniach skali Ram Kwalifikacji. Oczywiście po to, by kwalifikacje mogły być wymierzone w punktach, efekty uczenia się muszą być ocenione w sposób rzetelny i trafny i być poddawane odpowiedniej kontroli jakości.

Punkty są przyznawane w taki sposób, że objętość kwalifikacji, włącznie z zadaniami na ocenianie, w kwalifikacji lub programie nauczania, jest odniesiona do ilości czasu, w jakim „przeciętny” uczeń może je osiągnąć. Czas na zdobycie kwalifikacji jest wyłącznie szacunkowy, bo nie jest to czas konkretnego ucznia. Jeden punkt wyraża efekty uczenia się osiągnięte w toku nauki przez szacunkowe dziesięć godzin.

System punktów a uznawanie efektów uczenia się

System punktów jest również wykorzystywany do uznawania wcześniej zdobytych kompetencji lub kompetencji uzyskanych w drodze nauki nieformalnej lub pozaformalnej. Obecnie wiele instytucji szkolnictwa wyższego i ustawicznego w Szkocji posługuje się już spójnym systemem uznawania efektów uczenia się zdobytych poza daną instytucją (*Recognising Prior Learning RPL*). Niektóre programy kursów są pisane z myślą o osobach uzupełniających kwalifikacje. W przypadku studentów RPL i gromadzenie punktów pozwalają im na większą mobilność, czyli przenoszenie się między wydziałami w ramach tej samej uczelni lub między uczelniami, albo uznawanie częściowo kwalifikacji zdobytych w trybie kształcenia zawodowego lub ogólnego. Stosowanie Szkockich Ram Kwalifikacji i systemu punktów pomaga też w zawieraniu między instytucjami umów o możliwości kontynuacji nauki (*articulation agreement*), po to, by wcześniej zdobyta wiedza i umiejętności mogły być zaliczone na poczet nowej kwalifikacji. Zwykle jednak uznawalność dotyczy około 50% punktów potrzebnych do zdobycia pełnej kwalifikacji i nadania jej w danej instytucji (Horne, 2009).

Odniesienie Szkockich Ram Kwalifikacji do Europejskich Ram Kwalifikacji

Aby umożliwić porównanie kwalifikacji zdobywanych w Szkocji z kwalifikacjami uzyskiwanymi w innych krajach oraz stworzenie narzędzia do odnoszenia kwalifikacji z innych krajów na gruncie szkockim, opracowano raport referencyjny dla Szkocji⁴⁸, w którym omówiono zasady porównywania

⁴⁸ *Report on the Referencing of the Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF) to the European Qualifications Framework (EQF)* – niepublikowany raport z 30 maja 2008, opracowany przez Johna Harta.

poziomów obu struktur. W analizie porównawczej posłużono się kilkoma zasadami. Jedną z nich jest zasada *best fit*, czyli możliwie najlepszego dostosowania, z uwzględnieniem faktu, iż opis poziomów nie jest ani precyzyjny, ani całościowy, ale wyłącznie kierunkowy. Zdając sobie sprawę z trudności zadania, autorzy raportu starali się stworzyć zestawienie, które mniej lub bardziej orientacyjnie wskazuje poziomy porównywalne. Poniższa tabela pokazuje, w jaki sposób dokonano odniesienia i jakie elementy wzięto pod uwagę dla wszystkich poziomów. W legendzie po prawej stronie tabeli opisane są wybrane obszary, które posłużyły jako wspólne punkty porównania.

SzRK	Czynniki – poziomy ERK				
Poziom	W&U	WaZ	Z&ZS	Ogólny	
12	8	---	8	8	Klucz
11	7	---	7	7	
10	6	6	6	6	
9	6	6	6	6	W&U – wiedza (wiadomości) i umiejętności (wiedza [wiadomości], umiejętności intelektualne i praktyczne)
8	5	---	5	5	
7	5	5	5	5	WaZ – Warunki zastosowania (czynności/ zadania i sytuacje i problemy/zagad- nienia)
6	4	4	4	4	
5	3	---	3	3	
4	2	---	2	2	Z&ZS – Zarządzanie i zarządzanie sobą (au- tonomia i organizacja pracy)
3	1	1	1	1	
2	---	---/1	1	---/1	
1	---	---	---	---	

Tabela 4. Podsumowanie porównania Szkockich Ram Kwalifikacji Europejskich poziom po poziomie (Hart, 2008: 21)

Według autora raportu porównanie informacji o kwalifikacjach ze Szkockich Ram w odniesieniu do tych samych obszarów Europejskich Ram Kwalifikacji pozwala stwierdzić, czy istnieje związek między ich celami i cechami. Pomimo tego, że nie znaleziono właściwego odniesienia dla poziomu 2 SCQF, analiza porównawcza okazała się zadowalająca i potwierdziła przewidywane związki. W wyniku tego porównania wysunięto następujące wnioski i zalecenia:

- nie ma podstaw do odnoszenia poziomu 1 SCQF do ERK;

- Poziom 2 SCQF może być porównany z poziomem 1 ERK tylko w niektórych obszarach. Ponieważ nie znaleziono też narzędzi do odpowiedniego porównania, w raporcie zarekomendowano, aby tego poziomu nie odnosić do ERK wcale;
- poziomy 3-6 SCQF mogą być bezpiecznie odnoszone do poziomów 1-4 w ERK;
- dla poziomu 7 SCQF trudno jest zastosować zasadę „najlepiej dopasowanego” poziomu (*best fit*) wyłącznie na podstawie analizy deskryptorów. Jednak na podstawie innych, zewnętrznych warunków rekomenduje się odniesienie tego poziomu do poziomu 5 ERK;
- poziom 8 SCQF może być bezpośrednio odnoszony do poziomu 5 ERK;
- poziom 9 SCQF reprezentuje wyższe wymagania niż poziom 5 ERK, dlatego nie może być wyłącznie odniesiony do tego poziomu. Nie jest on też równy poziomowi 6 ERK pod względem analizy deskryptorów. Jednak w związku z tym, że zarówno poziom 6 ERK, jak i poziom 9 SCQF są porównywane do pierwszego cyklu kształcenia w szkolnictwie wyższym w Szkocji, uznano, że na tej podstawie odniesienie takie jest uprawnione;
- poziom 10 SCQF może być bezpiecznie odniesiony do poziomu 6 ERK;
- poziomy 11 i 12 SCQF mogą być bezpiecznie odniesione do poziomów 7 i 8 ERK.

Powyższa analiza daje pojęcie o tym, jakie trudności niesie ze sobą proces porównywania kwalifikacji, zwłaszcza wtedy, gdy liczba poziomów w porównywanych strukturach jest różna.

Upowszechnianie Szkockich Ram Kwalifikacji

W ślad za opracowaniem deskryptorów i ciągłych prac nad jakością i referencyjnością Szkockich Ram Kwalifikacji do Europejskich Ram w Szkocji prężnie rozwinął się system informacji i promocji Ram Kwalifikacji. Kluczową rolę pełni tu specjalnie w tym celu powołane Partnerstwo na rzecz Szkockich Ram Kwalifikacji (SCQF Partnership). Instytucja ta zarządza stroną internetową, która jest bogatym źródłem informacji na temat rozwoju Ram, organizuje konferencje, utrzymuje kontakty z partnerami z zagranicy i publikuje materiały promujące Ramy Kwalifikacji. Wspomniana strona internetowa skierowana jest do różnych odbiorców: uczniów, pracodawców i instytucji zajmujących się kształceniem i doskonaleniem. Można tam znaleźć praktyczne informacje dotyczące programów nauczania, ścieżek edukacyjnych oraz możliwości powrotu do nauki po dłuższej przerwie.

Brytyjska tradycja uznawania kompetencji zdobywanych drogą pozaformalną jest powszechną praktyką. Przykłady takich rozwiązań można znaleźć nie tylko w sektorze zawodowym, ale również na poziomie edukacji ogólnej. W dziedzinach takich, jak gra na instrumentach czy taniec, można przystępować do egzaminów na ośmiu różnych poziomach. Na przykład egzamin

z gry na instrumencie muzycznym na poziomie 8 daje kwalifikacje do studiowania w Akademii Muzycznej. Uczniowie pobierający lekcje prywatne mogą przystępować do tych egzaminów na równi z uczniami szkół muzycznych i uzyskiwać równoważne kwalifikacje. Pomimo tego, że egzamin taki jest płatny, system sprawdzania i uznawania tych kompetencji jest oficjalnie przyjęty przez centralne i lokalne władze edukacyjne. Już czas, aby i w Polsce uznawano końcowe efekty uczenia się w różny sposób i aby te efekty zasługiwały na certyfikaty. Do tego niezbędny jest jednak system walidacji, która będzie cieszyła się społecznym zaufaniem, czyli zaufaniem tych, którzy przystępują do egzaminu, oraz tych, którzy będą jego wyniki uznawać.

4.2. Austria⁴⁹

W Austrii prace nad KRK rozpoczęły się w roku 2006 od procesu konsultacji wdrożenia idei Europejskich Ram Kwalifikacji. Wkrótce potem podjęto decyzję o opracowaniu i wprowadzeniu KRK w Austrii, a jako datę zakończenia tych działań przyjęto 2010 rok. Widać już jednak, że dotrzymanie tego terminu jest niemożliwe do osiągnięcia. Proces powstawania Ram Kwalifikacji jest koordynowany przez Grupę Projektu KRK, której członkami są przedstawiciele dwóch resortów: Ministerstwa Edukacji, Kultury i Sztuki oraz Ministerstwa Nauki i Badań. Grupa Projektu KRK jest odpowiedzialna za strategiczne planowanie działań dotyczących wprowadzania KRK w Austrii, zlecanie badań eksperckich oraz cały proces wdrażania. Prace nad KRK rozpoczęto na początku 2007 roku od utworzenia Krajowego Zespołu Kierującego KRK. Członkami tego gremium są reprezentanci wszystkich środowisk zainteresowanych KRK (*stakeholders*). W jego skład wchodzi więc przedstawiciele wszystkich ministerstw, partnerów społecznych i wszystkich prowincji. Ponadto nad KRK pracuje zespół ekspertów zewnętrznych reprezentujących różne sektory systemu kwalifikacji. Planowane jest też utworzenie Krajowego Punktu Koordynacyjnego.

W wyniku szerokich konsultacji, które przeprowadzono w 2008 roku, podjęto decyzję, że KRK będą w Austrii wdrażane. Pomimo długiej listy pytań, na które nie ma jeszcze odpowiedzi, wiadomo już, że KRK w Austrii będą miały funkcję przewodnika i nie będą miały charakteru regulacyjnego, wprowadzającego zmiany w systemie uznawania i nadawania kwalifikacji. Jednym z głównych celów funkcjonowania KRK ma być umożliwienie obywatelom porównania swoich kwalifikacji i zobaczenia ich z perspektywy Ram Kwalifikacji. Ma to pomóc im w planowaniu i organizowaniu dalszej edukacji. Istnieje obawa, szczególnie wśród przedstawicieli środowisk akademickich, że Ramy mogą nabrać charakteru regulacyjnego i zacząć wymuszać zmiany w systemie szkolnictwa wyższego. Jeżeli chodzi o deskryptory poziomów kwalifikacji, to na razie uznano, że jako punkt odniesienia przyjęte zostaną deskryptory Europejskich Ram Kwalifikacji (ERK). Trwają prace grupy

⁴⁹ Na podstawie nieopublikowanych materiałów przedstawionych przez Karin Luomi-Messerer podczas prezentacji pt. *Development of the National Qualifications Framework in Austria – „Work in Progress”*, 7 kwietnia 2009, Warszawa, Spotkanie Ekspertów KRK, a także materiałów ze stron www.3s.co.at

ekspertów nad analizą deskryptorów ERK i ich przydatnością do opisu kwalifikacji w Austrii. Uruchomiono też program pilotażowy, który ma na celu opracowanie przyrównania (*mapping*) wybranych kwalifikacji do opisu deskryptorów na różnych poziomach ERK. Działanie to ma pomóc w określeniu, w jakim stopniu deskryptory ERK są wystarczające i czy nie należy dopisać do nich uzupełnień. Takie uzupełniające informacje mogłyby znaleźć się w tabeli ukazującej szczegółowe objaśnienia deskryptorów ERK. Taka tabela miałaby zawierać bardziej szczegółowe i bezpośrednie odniesienia do istniejącego systemu kwalifikacji w Austrii.

4.3. Chorwacja⁵⁰

W Chorwacji wprowadzenie Ram Kwalifikacji zbiega się z czasem reform systemu edukacji i zarazem wzmacnia planowane zmiany oraz wpływa na ich kierunki. Według prof. Mile Dželalija, koordynatora prac nad Chorwackimi Ramami Kwalifikacji, nadanie kwalifikacjom spójnej i przejrzystej struktury wyszło naprzeciw potrzebie większej współpracy wszystkich podsystemów edukacji w celu stworzenia wspólnego systemu. ChRK postrzegane są też jako podstawowy warunek do tworzenia strategii uczenia się przez całe życie.

Prace nad Chorwackimi Ramami Kwalifikacji (ChRK) trwają od 2006 roku i od początku mają charakter zmian wprowadzanych odgórnie. W wyniku dyskusji i szerokich konsultacji w środowiskach zainteresowanych stron w roku 2007 rząd chorwacki powołał Komisję ds. Rozwoju ChRK. W skład Komisji weszli wszyscy interesariusze oraz przedstawiciele partnerów społecznych (27 członków). Ich zadaniem było określenie celów i zaplanowanie działań związanych z wdrażaniem ChRK. Aby wesprzeć Komisję w realizacji poszczególnych celów, Ministerstwo Nauki, Edukacji i Sportu powołało Zespół Operacyjny wspierający Komisję w konkretnych zadaniach. Według prof. Mile Dželalija, lidera Zespołu Operacyjnego, ChRK są definiowane jako narzędzie do klasyfikacji kwalifikacji zdobywanych w Republice Chorwacji i mają zapewniać przejrzystość, dostępność, uznawalność oraz jakość kwalifikacji.

Poniższa lista celów szczegółowych, wyznaczonych w związku opracowaniem ChRK, zawiera zadania, które pokazują, jak wielkie nadzieje władze chorwackie wiążą z wprowadzeniem koncepcji ChRK w życie. Cele te obejmują:

- uznawanie różnych rodzajów kwalifikacji i ich wzajemnych relacji poprzez wprowadzenie pojęcia efektów uczenia się;
- promocję mobilności oraz uczenia się przez całe życie;
- podniesienie poziomu zatrudnienia obywateli;
- uproszczenie sposobów uznawania kwalifikacji zdobytych zagranicą;
- uproszczenie procedur uznawalności kwalifikacji chorwackich zagranicą;

⁵⁰ Na podstawie materiałów przedstawionych przez Mile Dželalija w prezentacji pt. Croatian Qualifications Framework – the idea and development, Warszawa 22 maja 2009, Spotkanie Ekspertów KRK.

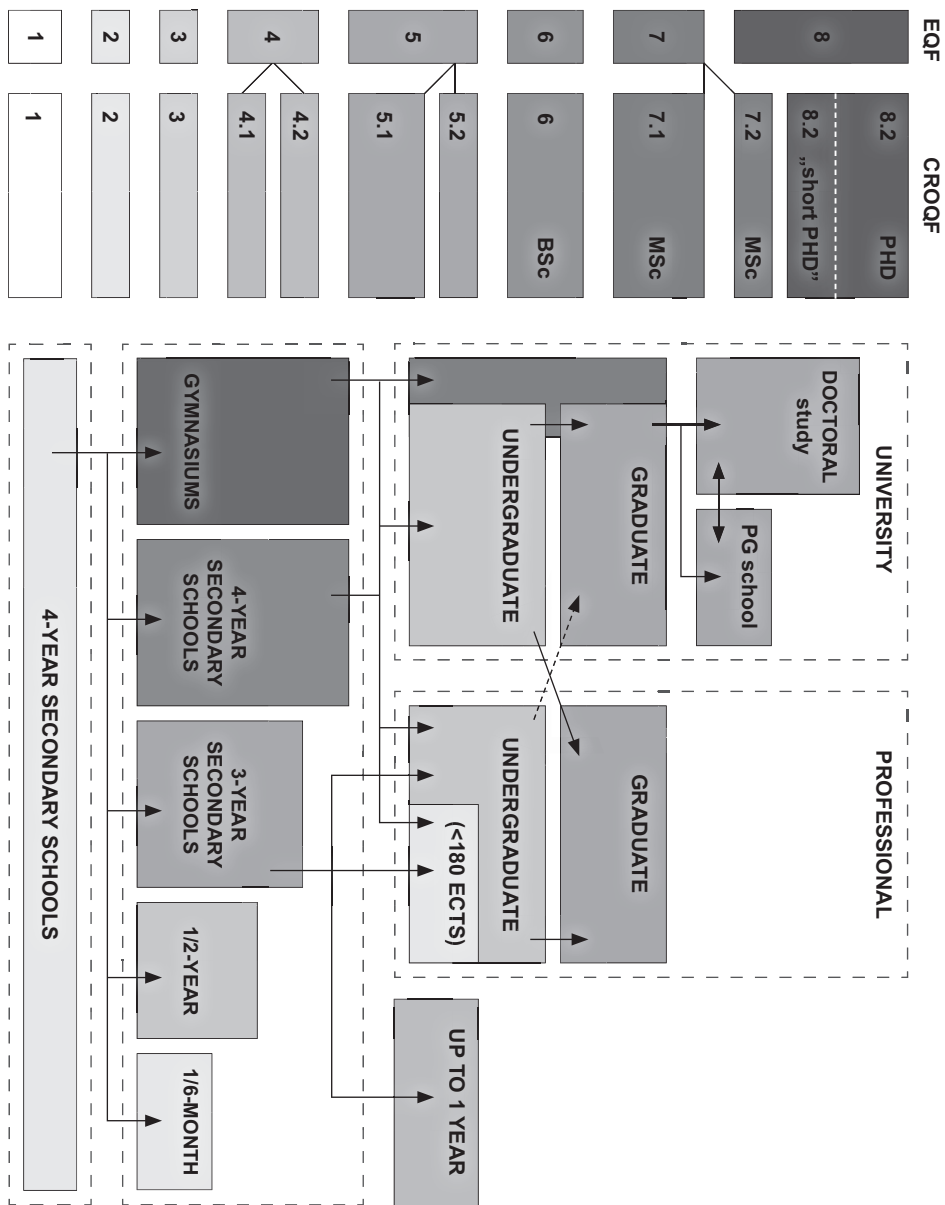
- poprawę współpracy pomiędzy różnymi sektorami zajmującymi się edukacją i szkoleniami;
- stworzenie wspólnego systemu zapewniania jakości kwalifikacji;
- stworzenie zrozumiałych opisów osiągnięć edukacyjnych dla pracodawców, uczniów i rodziców;
- promocję edukacji w Chorwacji.

Okres wdrażania ChRK (2006-2012) podzielono na kilka faz, które zajął się w czasie. Są to: etap ogólnej orientacji (2006-2007), etap uzgodnienia koncepcji i jej zrozumienia (2007-2010), etap planowania (2007-2011), etap testowania (2007-2012) oraz wdrażania. Ten ostatni rozpoczął się w roku 2009 i będzie kontynuowany stale, poza rok 2012, w formie ciągłego nadzoru i rozwoju. Rok 2009 to czas w dużej mierze poświęcony promocji i prezentacji ChRK w środowiskach interesariuszy w formie warsztatów i konferencji. W celu przekazania szczegółowych informacji Zespół Operacyjny opracował podręcznik ChRK, w którym opisano i wyjaśniono główne założenia Ram, deskryptory oraz ich odniesienia do Europejskich Ram Kwalifikacji oraz istniejącego systemu edukacji w Chorwacji. Obecnie Zespół Operacyjny przygotowuje kilkudziesięciu trenerów, którzy będą prowadzili prezentacje na temat ChRK w różnych środowiskach.

Deskryptory poziomów w Chorwackich Ramach Kwalifikacji

Chorwackie Ramy Kwalifikacji mają dwanaście poziomów (i podpoziomów), które odzwierciedlają istniejący system kwalifikacji w kraju. Struktura kwalifikacji przedstawiona została w tabeli 5. Pomimo faktycznych dwunastu poziomów kwalifikacji w systemie edukacji niektórym z nich nadano rangę podpoziomów po to, by już w samej strukturze zapisu jasno wskazać odniesienia do Europejskich Ram Kwalifikacji. Deskryptory, czyli opisy efektów uczenia się, też przygotowano dla ośmiu poziomów, po to, by ułatwić opracowanie programów nauczania odnoszących się do ERK. Pod względem opisu deskryptorów przyjęto też te same kategorie, co w ERK. Na każdym poziomie efekty uczenia się ujęte są więc w grupach: wiedza (faktograficzna i teoretyczna), umiejętności (poznawcze, praktyczne i społeczne) oraz samodzielność i odpowiedzialność. Podobnie jak w Szkockich Ramach Kwalifikacji, opis kwalifikacji w Chorwacji wyrażony jest w dwóch kategoriach: poziomu efektów uczenia się oraz objętości efektów uczenia się. Objętość mierzona jest za pomocą punktów ECTS dla edukacji ogólnej oraz punktów ECVET dla sektora edukacji i szkoleń zawodowych. Kwalifikacja może też być całkowita lub częściowa – wtedy jest składową częścią kwalifikacji, którą można uzyskać na wyższym poziomie w strukturze kwalifikacji. Jak widać z powyższego opisu, model ChRK ma charakter regulacyjny i zakłada generowanie zmian w systemie edukacji w celu podnoszenia jakości i odpowiedzialności. Proces wprowadzania Ram Kwalifikacji jest kierowany centralnie, a działania dotyczące promocji ChRK zostały zakrojone na szeroką skalę. Imponujące jest systematyczne i systemowe przygotowanie koncepcji zmian i planu ich wdrażania.

Tabela 5. Poziomy i podpoziomy w Chorwackich Ramach Kwalifikacji wg Mile Dželalija (2009) ⁵¹



⁵¹ Diagram pozostawiony w oryginalnej wersji językowej, ponieważ przełożenie na terminologię właściwą dla struktury polskiej edukacji może zdeformować sens oryginału

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 uwzględniać 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 równolegle 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 dziesięciopoziomową 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 KKK z ERK) i omawia się tu rolę poszczególnych interesariuszy i ich udział w odnoszeniu KKK 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 skrócone porównanie z ERK. Część druga (12 stron) prezentuje kontekst, w jakim funkcjonują KKK 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.

Zobaczmy, 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 szanse 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/institucjach może również opierać się na potwierdzonych kompetencjach (kwalifikacjach) powstających/tworzonych nie tylko wewnątrz firm/institucji, 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 „konieczny” poziomu bezrobocia i niższej niż możliwa efektywności wykorzystania zasobów czynników produkcji. Ostateczną konsekwencją staje się osiąganie 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 zarabkowania; 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) tejże 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 powstają) 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 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 wzmacniana 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

europiejskich 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 wzmogoną 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 nadrobienia braków cywilizacyjnych i oświatowych, jakie nagromadziły się na skutek niefortunnnych zbiegów okoliczności w XIX i XX wieku.

Ad 2. Opanowanie umiejętności samodzielnego uczenia się jako przygotowanie do realizacji postulatów 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;
 - nauczanie się krytycznego analizowania danych;

- nauczanie 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 osiągania 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 zbieżne 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 anglojęzycznej *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 rozwiązy- wania 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 ponosze- nia 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. Pierwsza wersja „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 uczenia 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 określone 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 załążkowo 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 niosą 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 kategorie, 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 częściowych) 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 „samodzielnosc”, ponieważ w rzeczywistości te dwie kategorie zawsze są ze sobą ściśle powiązane. Do dyskusji w następnym etapie jest kwestia ewentualnego wyodrębnienia osobnej kategorii „samodzielnosc”.

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 umożliwiającą rozpoznanie problemów i dochodzenia 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, poczynając 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 – poczynając 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 świadomością 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
	Wiedza	Umiejętności	Postawy
PRK uniwersalne	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	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	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: • że człowiek czerpie z dziedzictwa różnego rodzaju wspólnot, w ramach których żyje • rolę społecznych najbliższych osób • prostych zależności pomiędzy zjawiskami przyrodniczymi i elementarnych • pojęć matematycznych	Ma opanowane podstawowe umiejętności, potrzebne do zadań, takich jak: • 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 • postępowanie się językiem obcym na poziomie A2 • korzystanie z podstawowych narzędzi matematycznych w prostych sytuacjach życia codziennego	Jest zdolny do: • 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

ERK 2	Wiedza	Umiejętności	Kompetencje
	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	Umiejętności	Postawy
	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	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	Jest zdolny do: • 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	Wiedza	Umiejętności	Postawy
	Ma podstawową wiedzę ogólną umożliwiającą rozumienie: • 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	Ma opanowane podstawowe umiejętności, potrzebne do rozwiązywania rutynowych problemów przy użyciu prostych zasad i narzędzi, w tym w szczególności: • 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	Jest zdolny do: • 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	Wiedza	Umiejętności	Postawy
	Ma podstawową wiedzę zawodową umożliwiającą rozpoznanie typowych problemów w zakresie wykonywanych zadań zawodowych oraz wybór właściwego sposobu ich rozwiązania	Ma opanowane podstawowe umiejętności, potrzebne do: • wykonywania prostych prac zmiennych oraz zadań zawodowych o przeciętnym stopniu trudności • rozwiązywania typowych problemów w zakresie wykonywanych zadań zawodowych	Jest zdolny do: • 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	Umiejętności	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	Umiejętności	Postawy
	Ma wiedzę z różnych dziedzin umożliwiają- cą rozumienie charakteru oraz sposobu rozwiązywania problemów związanych z uczeniem się lub pracą oraz funkcjono- waniem 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: - 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	Wiedza Ma wiadomości z różnych dziedzin, umożliwiające rozumienie: • 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	Umiejętności Ma opanowane umiejętności takie jak: • 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	Postawy Jest zdolny do: • 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	Ma wiedzę zawodową umożliwiającą rozpoznawanie nietypowych problemów w zakresie wykonywanych zadań zawodowych oraz znajdowanie właściwego sposobu ich rozwiązania	Ma opanowane umiejętności potrzebne do: • wykonywania złożonych i trudnych zadań zawodowych • rozwiązywania nietypowych problemów w zakresie wykonywanych zadań zawodowych	Jest zdolny do: • wykonywania indywidualnie pracy samodzielnie (bez bieżącego ukierunkowania i kontroli) i/lub kierowania pracą małego 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	Wiedza	Umiejętności	Kompetencje
	Faktograficzna i teoretyczna wiedza w szerszym kontekście danej dziedziny pracy lub nauki	Zakres umiejętności kognitywnych i praktycznych potrzebnych do generowania rozwiązań określonych problemów w danej dziedzinie pracy lub nauki	Samodzielna organizacja w ramach wytycznych dotyczących kontekstów związanych z pracą lub nauką, zazwyczaj przewidywalnych, ale podlegających zmianom. Nadzorowanie rutynowej pracy innych, ponoszenie pewnej odpowiedzialności za ocenę i doskonalenie działań związanych z pracą lub nauką
PRK uniwersalne	Wiedza	Umiejętności	Postawy
	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	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	Jest zdolny do: • 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

PRK edukacja ogólna	Wiedza	Umiejętności	Postawy
PRK edukacja ogólna	Ma wiedzę z wybranych dziedzin, w zakresie umożliwiających rozumienie treści kształcenia akademickiego, oraz wiadomości umożliwiających 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	Ma opanowane umiejętności takie jak: • 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	Jest zdolny do: • 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
	Ma wiedzę zawodową umożliwiającą diagnozowanie nietypowych problemów związanych z wykonywaniem zadań zawodowych z uwzględnieniem uwarunkowań wewnętrznych (technicznych, organizacyjnych, społecznych)	Ma opanowane umiejętności potrzebne do: • wykonywania skomplikowanych, bardzo trudnych zadań zawodowych • rozwiązywania nietypowych problemów z uwzględnieniem uwarunkowań wewnętrznych (technicznych, organizacyjnych, społecznych)	Jest zdolny do: • wykonywania indywidualnej pracy całkowicie samodzielnie i/lub kierowania pracą zespołu średniej wielkości albo nadzorowania jego pracy • podejmowania w sposób odpowiedzialny działań związanych z całkowicie samodzielnym wykonywaniem zadań zawodowych i/lub z kierowaniem zespołem średniej wielkości albo nadzorowaniem jego pracy
PRK edukacja zawodowa			

Poziom 5

ERK 5	Wiedza	Umiejętności	Kompetencje
	Obszerna, specjalistyczna, faktograficzna i teoretyczna wiedza w danej dziedzinie pracy lub nauki i świadomość granic tej wiedzy Zaawansowana wiedza w danej dziedzinie pracy i nauki obejmująca krytyczne rozumienie teorii i zasad	Rozległy zakres umiejętności kognitywnych i praktycznych potrzebnych do kreatywnego rozwiązywania abstrakcyjnych problemów Zaawansowane umiejętności wykazywania się biegłością i innowacyjnością potrzebną do rozwiązywania złożonych i nieprzewidywalnych problemów w specjalistycznej dziedzinie pracy lub nauki	Zarządzanie i nadzór w kontekstach pracy i nauki polegających na przewidywalnym zmianom, analizowanie i rozwijanie osiągnięć pracy własnej oraz innych osób 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
PRK uniwersalne	Wiedza	Umiejętności	Postawy
	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	Ma opanowane wysoko profesjonalne umiejętności potrzebne do rozwiązywania problemów w kontekście uczenia się i/lub pracy	Jest zdolny do: • 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

PRK edukacja wyższa	Wiedza • 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	Umiejętności Ma opanowane umiejętności : • 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 zleconego prostego zadania badawczego lub ekspertyzy • logicznego wyciągania 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	Postawy Jest zdolny do: • 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 wskázówek oraz do pracy w zespole • formułowania sądów w ważnych sprawach społecznych i światopoglądowych
---------------------	---	---	---

Poziom 6

ERK 6	Wiedza	Umiejętności	Kompetencje
	Wysoko wyspecjalizowana wiedza, której część stanowi najnowszą wiedza w danej dziedzinie pracy lub nauki, będąca podstawą oryginalnego myślenia lub badań. Krytyczna świadomość zagadnień w zakresie wiedzy w danej dziedzinie oraz na styku różnych dziedzin	Specjalistyczne umiejętności rozwiązywania problemów potrzebne do badań lub działalności innowacyjnej w celu tworzenia nowej wiedzy i procedur oraz integrowania wiedzy z różnych dziedzin	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
PRK uniwersalne	Wiedza	Umiejętności	Postawy
	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	Ma opanowane wysoko profesjonalne umiejętności specjalistyczne potrzebne do rozwiązywania jakościowo nowych problemów w kontekście uczenia się i/lub pracy	Jest zdolny do działania na różnych polach w sferze publicznej i zawodowej z uwzględnieniem zobowiązań wynikających z pełnionych ról społecznych, w tym roli zawodowej

	Wiedza - 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	Umiejętności Ma opanowane umiejętności : - 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	Postawy Jest zdolny do: - 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	PRK edukacja wyższa
	Ma wiedzę specjalistyczną umożliwiającą: - wykonywanie skomplikowanych, bardzo trudnych zadań zawodowych - planowanie, wykonywanie lub kierowanie wykonywaniem operacji, składających się z zespołów zadań zawodowych, wymagających innowacyjnego i twórczego podejścia i twórczego podejścia - rozwiązywanie nietypowych problemów z pogranicza różnych dziedzin działalności z uwzględnieniem warunków wewnętrznych i zewnętrznych, w tym międzynarodowych (regulacje prawne, tradycja i obyczaje, polityka gospodarcza i/lub społeczna, sytuacja na rynku pracy, nastroje społeczne itp.)	Ma opanowane umiejętności potrzebne do: - 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 warunków wewnętrznych i zewnętrznych, w tym międzynarodowych (regulacje prawne, tradycja i obyczaje, polityka gospodarcza i/lub społeczna, sytuacja na rynku pracy, nastroje społeczne itp.)	Jest zdolny do: - 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	PRK edukacja zawodowa

Poziom 7

ERK 7 i 8	Wiedza	Umiejętności	Kompetencje
	Wiedza na najbardziej zaawansowanym poziomie w danej dziedzinie pracy lub nauki oraz na styku różnych dziedzin	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	Wykazywanie się znaczącym autorytetem, innowacyjnością, autonomią, etyką naukową i zawodową oraz trwałym zaangażowaniem w rozwój owych idei i procesów w najważniejszych kontekstach pracy zawodowej lub nauki, w tym badań
PRK uniwersalne	Wiedza	Umiejętności	Postawy
	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	Ma opanowane na poziomie światowym wysoko profesjonalne umiejętności specjalistyczne potrzebne do rozwiązywania jakościowo nowych problemów w kontekście uczenia się i/lub pracy	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

PRK edukacja wyższa	Wiedza • 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	Umiejętności Wykazuje umiejętności: • 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	Postawy Jest zdolny do: • 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	Ma wysoko zaawansowaną specjalistyczną wiedzę na najwyższym poziomie światowym umożliwiającą: • wykonywanie skomplikowanych, bardzo trudnych zadań zawodowych • diagnozowanie i projektowanie przebiegu złożonych procesów zachodzących w organizacjach	Ma opanowane umiejętności potrzebne do: • wykonywania skomplikowanych, bardzo trudnych zadań zawodowych wymagających wysoko zaawansowanej specjalistycznej wiedzy na najwyższym poziomie światowym • diagnozowania i projektowania przebiegu złożonych procesów zachodzących w organizacjach	Jest zdolny do: • 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, zobiektywizowanego 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 kształcące – 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 tytułu, 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 uwzględniać konieczność pozyskiwania zaufania różnych interesariuszy, co do rzetelności rezultatów kształcenia i szkoleń. Zidentyfikowanie interesariuszy i wdrożenie mechanizmu dialogu z nimi umożliwia 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 KRK w Austrii jest koordynowany przez Generalną Dyрекcję 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 KRK 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 wewnętrznych 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 wystarczy 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 „produkowania” 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			Niewykorzystywane zawodowo, edukacyjnie, konsumpcyjnie
	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 pozaedukacyjnych, 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, seminariach, 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 szczegółowej 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 poświadczonych 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 ukazać 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 osiąganych 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

Dželalija, 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 anglojęzycznej *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.

