



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



*kwalifikacje
po europejsku*

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Agnieszka Chłoń-Domińczak, Horacy Dębowski
Elżbieta Lechowicz, Stanisław Sławiński,
Katarzyna Trawińska-Konador

Raport z debaty społecznej

Warszawa, październik 2011

Zespół projektu

„Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie”

Agnieszka Chłoń-Domińczak
Horacy Dębowski
Elżbieta Lechowicz
Stanisław Sławiński
Katarzyna Trawińska-Konador

Wydawca:
Instytut Badań Edukacyjnych
ul. Górczewska 8
01-180 Warszawa
tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl

© Copyright by: *Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2011*

Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego
w ramach projektu: Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie

Egzemplarz bezpłatny

SPIS TREŚCI

SPIS TREŚCI	3
WSTĘP	5
CZĘŚĆ I	7
1. DYSKUSJA O PROJEKCIE POLSKIEJ RAMY KWALIFIKACJI	7
1.1. Informacje o Polskiej Ramie Kwalifikacji przedstawione uczestnikom grupy.....	7
1.2. Wokół problemu terminologii	9
1.3. O eksperckim projekcie Polskiej Ramy Kwalifikacji.....	9
1.4. O samych deskryptorach w PRK.....	12
1.5. Podsumowanie dyskusji w ramach grupy	15
CZĘŚĆ II	17
2. POTENCJALNY WPŁYW BUDOWANEGO SYSTEMU KWALIFIKACJI, W TYM PRK, NA REDUKOWANIE BARIER W UCZENIU SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE	17
2.1. Informacje przedstawione uczestnikom grupy	18
2.2. Kategorie barier w uczeniu się przez całe życie, o których dyskutowano.....	19
2.3. Bariery związane z motywacją osób	19
2.4. Bariery związane z funkcjonowaniem systemów oświaty i szkolnictwa wyższego	21
2.5. Bariery związane z obszarem rynku szkoleń	22
2.6. Bariery instytucjonalno-prawne	23
2.7. Bariery finansowe	24
2.8. Inne czynniki mające wpływ na nie podejmowanie uczenia się	25
2.9. Możliwe sposoby redukcji czynników negatywnie wpływających na podejmowanie uczenia się dorosłych w okresie ich aktywności zawodowej oraz po jej zakończeniu	25
2.10. Propozycje działań dotyczących kształtowania świadomości potrzeby i motywacji do uczenia się	25
2.11. Propozycje dotyczące kwestii instytucjonalno-prawnych oraz finansowania	26
2.12. Propozycje dotyczące funkcjonowania oświaty i szkolnictwa wyższego	28

2.13. Propozycje dotyczące funkcjonowania edukacji pozaformalnej.....	29
2.14. Inne propozycje	30
2.15. Podsumowanie dyskusji w ramach grupy	30
CZĘŚĆ III.....	32
3. SYSTEM POTWIERDZANIA EFEKTÓW UCZENIA SIĘ ORAZ MECHANIZMY ZAPEWNIAJĄCE JAKOŚĆ KWALIFIKACJI.....	32
3.1. Informacje przedstawiane uczestnikom grupy	32
3.2. Istniejąca w Polsce praktyka w zakresie walidacji efektów uczenia się	34
3.3. Przedstawiane propozycje rozwiązań pozwalających na zbudowanie kompleksowego systemu walidacji i zapewniania jakości	34
ZAKOŃCZENIE	40
ZAŁĄCZNIKI.....	41
Załącznik 1. Standardy kwalifikacyjne w bankowości polskiej: Związek Banków Polskich	42
Załącznik 2. Europejska Rama Kwalifikacji dla sektora usług finansowych	44
Załącznik 3. Projekt Trans-VAE dotyczący walidacji kompetencji nabytych w sposób nieformalny i pozaformalny w sektorze opieki osobistej: ZDZ Bydgoszcz	47
Załącznik 4. Certyfikacja umiejętności informatycznych: Polskie Towarzystwo Informatyczne	49
Załącznik 5. Uznawanie kwalifikacji zawodowych nabytych w systemie edukacji pozaformalnej i poprzez uczenie się nieformalne na przykładzie działu budownictwa: Konfederacja Budownictwa i Nieruchomości.....	51
Załącznik 6. Walidacja w obszarze rzemiosła jako przykład dobrej praktyki: Związek Rzemiosła Polskiego	53
Załącznik 7. Lista instytucji i organizacji uczestniczących w debacie	55
Załącznik 8. Harmonogram spotkań debaty.....	60
Załącznik 9. Ocena debaty społecznej dokonana przez uczestników w formie ankiety.....	61

WSTĘP

Budowanie systemu kwalifikacji w Polsce wymaga stałej współpracy partnerów społecznych. Dlatego Instytut Badań Edukacyjnych, który realizuje projekt systemowy pt. „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie”, w lutym 2011 r. zaprosił do debaty na temat Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK) przedstawicieli różnych grup interesariuszy przyszłego systemu kwalifikacji. Organizatorom debaty zależało, by PRK, stanowiąca integralną część budowanego w Polsce krajowego systemu kwalifikacji, nie była wyłącznie efektem prac eksperckich, ale była konfrontowana z oczekiwaniami praktyków. Zakończona w czerwcu 2011 seria spotkań umożliwiła udział partnerów społecznych w procesie tworzenia rozwiązań systemowych. W ramach tych spotkań obok przedyskutowania projektu PRK wspólnie dokonano ponadto:

- przeglądu istniejących w Polsce rozwiązań w dziedzinie nadawania kwalifikacji (elementów przyszłego krajowego systemu kwalifikacji);
- przeglądu proponowanych nowych elementów w przyszłym systemie;
- identyfikacji brakujących w naszym kraju elementów przyszłego systemu kwalifikacji.

W ramach spotkań uczestnicy debaty dyskutowali o potrzebie budowania nowego systemu kwalifikacji oraz zagrożeniach systemu tym związanych. Wspólnie poszukiwano rozwiązań.

W niniejszym raporcie przedstawiamy szczegółowe cele debaty, jej przebieg, tematykę poszczególnych spotkań, relacje z dyskusji oraz efekty wspólnych prac, a także opisujemy wnioski z debaty i zmiany, jakie na skutek debaty wprowadzono w eksperckim projekcie Polskiej Ramy Kwalifikacji.

Debata zaczęła się od konferencji zorganizowanej w dniu 16 lutego 2011 r. Otworzyła ją podsekretarz stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej Lilla Jaroń, która przedstawiła projekt dokumentu „Perspektywa uczenia się przez całe życie”, przygotowany przez Międzyresortowy Zespół ds. uczenia się przez całe życie, w tym krajowych ram kwalifikacji. Następnie wiceprezydent Warszawy Włodzimierz Paszyński zaprezentował doświadczenia miasta w zakresie modernizacji szkolnictwa zawodowego. W dalszej części spotkania przedstawiciele IBE (realizujący projekt KRK) omówili cele debaty oraz zaproponowali zakres prac poszczególnych grup tematycznych. W drugiej części konferencji odbyły się pierwsze spotkania tych grup:

- W grupie pierwszej rozmawiano o projekcie Polskiej Ramy Kwalifikacji;
- W grupie drugiej dyskutowano, czy i w jaki sposób przyszły system kwalifikacji i PRK wpłyną na redukcję barier w uczeniu się przez całe życie;
- W trzeciej omawiano system potwierdzania efektów uczenia się oraz mechanizmy zapewniające jakość kwalifikacji.

Każda z grup tematycznych spotkała się pięć razy. Podczas pracy w grupach uczestnicy debaty wymieniali się uwagami, zgłaszali zastrzeżenia odnośnie elementów struktury tworzonej ramy

i podsuwali nowe pomysły, zwracali też uwagę na różne problemy polskiego rynku pracy i edukacji. Uczestnicy debaty prezentowali także swoje doświadczenia związane z omawianą tematyką.

W debacie brali udział przedstawiciele:

- ministerstw
- urzędów pracy
- organizacji pracodawców (w tym branżowych) oraz związków zawodowych
- instytucji publicznych realizujących zadania edukacyjne
- komercyjnych firm szkoleniowych
- instytucji ogólnokrajowych związanych z systemem edukacji
- stowarzyszeń i organizacji pozarządowych
- instytucji naukowo-badawczych oraz doradczych

Łącznie w spotkaniach uczestniczyło około 200 osób reprezentujących 101 instytucji.

Konferencja plenarna, podsumowująca pracę grup, odbyła się 15 czerwca 2011 r. w Warszawie. W jej trakcie omówiono przebieg czteromiesięcznej dyskusji oraz osiągnięte efekty. Swoją ocenę debaty przedstawili zarówno przedstawiciele IBE, jak i partnerzy społeczni.

CZĘŚĆ I

1. DYSKUSJA O PROJEKCIE POLSKIEJ RAMY KWALIFIKACJI

Spotkania w ramach tej grupy tematycznej prowadziła dr Agnieszka Chłoń-Domińczak. Ekspertem grupy był dr Stanisław Sławiński. Prowadzenie dyskusji wspierał dr Zbigniew Czwartosz.

W trakcie pierwszych dwóch spotkań omawiane były ogólne kwestie dotyczące stosowanej terminologii oraz problem niespójności języka, jakim opisywane są poszczególne elementy nowego systemu kwalifikacji, oraz zagadnienia związane ze strukturą PRK. Zaprezentowane zostały doświadczenia wynikające z procesu budowania kwalifikacji w sektorze bankowym.

Kolejne trzy spotkania poświęcone były prezentacji sposobu opisywania kwalifikacji przy użyciu deskryptorów poziomów oraz dyskusji nad zapisami deskryptorów w eksperckiej propozycji PRK.

1.1. Informacje o Polskiej Ramie Kwalifikacji przedstawione uczestnikom grupy

Krajowy system kwalifikacji (KSK) to ogół działań państwa związanych z potwierdzaniem efektów uczenia się dla potrzeb rynku pracy, społeczeństwa obywatelskiego oraz indywidualnego rozwoju uczących się, oparty na krajowej ramie kwalifikacji. Obejmuje on w szczególności nadawanie i uznawanie kwalifikacji, a także zapewnianie jakości kwalifikacji.¹ KSK ma służyć zwiększeniu możliwości uwzględniania i formalnego dokumentowania nowych kompetencji nabywanych w bardzo różny sposób w ciągu całego życia. Kluczowym elementem tego systemu jest Polska Rama Kwalifikacji, która będzie stanowić wspólny układ odniesienia dla wszystkich kwalifikacji.

Zbudowanie nowoczesnego KSK, który nie tylko będzie umożliwiał polskiemu społeczeństwu podejmowanie nowych wyzwań cywilizacyjnych, ale także będzie odpowiednio powiązany z systemami kwalifikacji w innych krajach europejskich, wymaga ustalenia odpowiedniej terminologii. Musi być ona wolna od wieloznaczności, ale będzie nieco odbiegać od potocznego sposobu opisywania kwalifikacji, czy od tradycyjnego nazewnictwa w języku polskim.

Kluczowym elementem systemu kwalifikacji będzie Polska Rama Kwalifikacji. PRK będzie opisywać wzajemne relacje między kwalifikacjami oraz integrować różne krajowe podsystemy kwalifikacji. PRK ma zawierać również opis hierarchii poziomów kwalifikacji.

¹ Definicja zaproponowana w „Słowniku kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji”.

W Polskiej Ramie Kwalifikacji (PRK) wyróżniono osiem poziomów kwalifikacji. Na każdym poziomie opisane są efekty uczenia się, jakie trzeba osiągnąć. Opisy te, czyli deskryptory, służą opisaniu pełnego spektrum efektów uczenia się: bez względu na to, czy uzyskanych w szkole/uczelni, czy na dalszych etapach (po zakończeniu edukacji w szkole/uczelni, np. w toku pracy zawodowej). PRK uwzględnia bowiem efekty uczenia się osiągnięte w systemie edukacji formalnej, pozaformalnej oraz w wyniku nieformalnego uczenia się.

W PRK efekty uczenia się, podobnie jak w ERK, podzielono na trzy następujące grupy:

- Wiedza – zbiór uzasadnionych sądów (opisów faktów, teorii oraz zasad postępowania) będących wynikiem poznawczej działalności człowieka. W kontekście Europejskiej Ramy Kwalifikacji wiedzę opisuje się jako teoretyczną lub faktograficzną;
- Umiejętności – zdolność do stosowania wiedzy i korzystania z know-how w celu wykonywania zadań i rozwiązywania problemów. W kontekście ERK umiejętności określa się jako umysłowe (kognitywne – obejmujące myślenie logiczne, intuicyjne i kreatywne) oraz praktyczne (związane ze sprawnością i korzystaniem z metod, materiałów, narzędzi i instrumentów);
- Kompetencje społeczne – udowodniona (w pracy, nauce oraz w rozwoju osobistym) zdolność stosowania posiadanej wiedzy i umiejętności z uwzględnieniem zinternalizowanego (uwewnętrznego) systemu wartości. Dla potrzeb ERK kompetencje określa się bazując na kategoriach odpowiedzialności i autonomii.

Deskryptory każdego z kolejnych poziomów w PRK różnią się od deskryptorów poprzednich (niższych) poziomów. Różnice te są istotne i dotyczą ilości oraz głębi wiedzy, stopnia złożoności/skomplikowania wymaganych umiejętności oraz poziomu samodzielności i zdolności do podjęcia odpowiedzialności za pracę, działanie lub naukę (swoją i na wyższych poziomach także innych osób).

Zgodnie z przyjętą w Europie koncepcją ram kwalifikacji, deskryptory poziomów w Polskiej Ramie Kwalifikacji są generyczne, tzn. sformułowane ogólnie, a przez to odnoszące się do różnych dziedzin. Dla Polskiej Ramy Kwalifikacji układem odniesienia są deskryptory w Europejskiej Ramie Kwalifikacji. Pozwala to na przejrzyste ukazanie zaproponowanych odniesień polskich poziomów kwalifikacji do ośmiu poziomów wyróżnionych w ERK.

Uporządkowanie kwalifikacji z wykorzystaniem PRK pozwoli na osiągnięcie większej przejrzystości, dostępności i jakości kwalifikacji, do których uczący się mogą dochodzić różnymi drogami, w tym przez uczestnictwo w edukacji formalnej, edukacji pozaformalnej oraz uczenie się nieformalne.

Wstępna, ekspercka propozycja Polskiej Ramy Kwalifikacji została przygotowana w ramach prac zespołu ekspertów w projekcie „Opracowanie bilansu kwalifikacji i kompetencji dostępnych na rynku pracy w Polsce oraz modelu Krajowych Ram Kwalifikacji”, stanowiącym pierwszy etap prac nad Polską Ramą Kwalifikacji, zakończony w styczniu 2010 r. Propozycja ta uwzględniała siedem poziomów kwalifikacji w Polsce. W sierpniu 2010 r. Komitet Sterujący ds. Krajowych Ram Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie, w którego skład wchodzi przedstawiciele właściwych ministerstw, podjął decyzję o rozbudowaniu ramy do ośmiu poziomów.

1.2. Wokół problemu terminologii

Po zapoznaniu się z propozycją modelu Polskiej Ramy Kwalifikacji uczestnicy debaty dyskutowali o terminologii związanej z systemem kwalifikacji. Zwracano uwagę na konieczność stosowania jednolitego słownictwa w różnego rodzaju inicjatywach związanych z budowaniem systemu kwalifikacji i jego elementów. Dyskutanci podnosili również konieczność uzgodnienia terminologii stosowanej w Polskiej Ramie Kwalifikacji ze słownictwem dotyczącym już istniejących opisów zawodów kwalifikacji i wymagań zawodowych. Uczestnicy rekomendowali większe wykorzystanie języka, którym posługują się służby rekrutacyjne (HR, kadry itp.) oraz pracodawcy.

Podkreślano, że używany w oficjalnych dokumentach język, często na skutek złego tłumaczenia, jest niezrozumiały i hermetyczny. Uczestnicy debaty doszli do wniosku, że istnieje potrzeba odrębnej, solidnej i wspólnej pracy nad definicjami i terminologią stosowaną w systemie kwalifikacji. Wielu uczestników dyskusji zadeklarowało chęć współpracy przy wypracowywaniu spójnego i klarownego słownictwa.

W odpowiedzi na postawione w trakcie dyskusji problemy dr Stanisław Sławiński poinformował o prowadzonych w ramach projektu pracach nad słownikiem terminów związanych z systemem kwalifikacji. Słownik ten ma służyć ujednoczeniu terminologii używanej w projektach i materiałach informacyjnych dotyczących PRK oraz szerzej dyskusji na temat budowanego w Polsce nowego systemu kwalifikacji. Słownik zawierać będzie rozbudowany opis najważniejszych haseł, uwzględniający definicję terminu, konteksty definicji, odniesienie do aktów prawnych oraz dokumentów europejskich, przykłady stosowania danego hasła oraz jego powiązanie z innymi. Przedstawiona została również wstępna lista terminów proponowanych do słownika.

W trakcie dyskusji uczestnicy rozmawiali na temat listy przedstawionych terminów. Proponowali rozbudowanie słownika o szereg haseł związanych z edukacją: np. uczenie się przez całe życie, kompetencje (w tym wiedza, umiejętności). Wskazywali na potrzebę szukania jednolitych terminów, szukając jednego określenia dla procesu uczenia się, rezygnując z opisywania terminów, które związane są np. z organizacją tego procesu (np. coaching).

Podsumowując ten wątek dyskusji uczestnicy zgodzili się, że przedstawiony zakres opisu haseł wyczerpuje ich oczekiwania. Dobór haseł powinien uwzględniać użyteczny cel słownika (terminy niezbędne dla budowy systemu kwalifikacji).

W trakcie spotkania w maju uczestnicy zapoznali się ze stanem prac nad projektem słownika. Redaktor słownika, dr Stanisław Sławiński, przedstawił założenia dotyczące tej publikacji, m.in. schemat opisu hasła.

1.3. O eksperckim projekcie Polskiej Ramy Kwalifikacji

Debata nad projektem PRK podzielona była na dwie części. Pierwsza część dotyczyła ogólnej struktury PRK oraz przyjętego sposobu opisywania poziomów z użyciem deskryptorów. Druga część dyskusji skupiła się na szczegółowych propozycjach zapisów deskryptorów na wszystkich poziomach PRK.

Wprowadzeniem do dyskusji na temat struktury deskryptorów była prezentacja „Nowy system opisywania kwalifikacji przy użyciu deskryptorów poziomów”, którą przedstawił dr S. Sławiński. W swoim wystąpieniu podał podstawowe informacje o propozycji przygotowanej przez ekspertów.

Dla deskryptorów z Polskiej Ramy Kwalifikacji zewnętrznym (meta-generycznym) punktem odniesienia są deskryptory definiujące poziomy Europejskiej Ramy Kwalifikacji. Mimo że wszystkie deskryptory w PRK są uogólnionym opisem efektów uczenia się, to jednak różnią się między sobą szczegółowością opisu i dziedziną, do której się odnoszą.

W PRK wyodrębniono trzy kategorie deskryptorów.

Najbardziej ogólne są deskryptory uniwersalne (deskryptory pierwszego stopnia generyczności), które opisują wspólne dla wszystkich dróg kształcenia efekty uczenia się, jakie należy osiągnąć na danym poziomie. Nie jest ważne, czy ktoś uczy się w systemie edukacji ogólnej i wyższej, czy edukacji zawodowej.

Deskryptory drugiego stopnia generyczności uwzględniają odmienności obszarów edukacji: ogólnej, zawodowej oraz wyższej. Są to:

- deskryptory efektów uczenia się właściwe dla edukacji ogólnej. Deskryptory te mogą być stosowane do innego sektora, ale nie są uniwersalne. Opisują one efekty uczenia się na poziomach 1-4,
- deskryptory efektów uczenia się właściwe dla edukacji zawodowej. Deskryptory te mogą być stosowane do innego sektora, ale nie są uniwersalne. Opisują one efekty uczenia się na poziomach 1-8,
- deskryptory efektów uczenia się właściwe dla kształcenia wyższego. Deskryptory te mogą być stosowane do innego sektora, ale nie są uniwersalne. Opisują one efekty uczenia się na poziomach 5-8.

Deskryptorami trzeciego stopnia generyczności będą deskryptory opracowane dla ośmiu obszarów kształcenia w szkolnictwie wyższym oraz najprawdopodobniej deskryptory sektorowych ram kwalifikacji (powstających już w niektórych branżach). Dla edukacji ogólnej deskryptorami trzeciego stopnia generyczności zapewne okażą się niektóre zapisy odnoszące się do efektów uczenia się w podstawach programowych dla szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum.

Duże wątpliwości uczestników debaty budził podział deskryptorów w PRK na uniwersalne oraz właściwe dla edukacji ogólnej, szkolnictwa wyższego i edukacji zawodowej. Padały pytania dotyczące roli deskryptorów uniwersalnych w kontekście deskryptorów właściwych dla różnych obszarów edukacji.

W szczególności szereg wątpliwości budziło wydzielenie trzech odrębnych grup deskryptorów (dla edukacji ogólnej, wyższej i zawodowej). Uczestnicy wyrażali obawę, że spowoduje to utrwalenie się ich obecnego nadmiernego oddzielenia od siebie, co ograniczy możliwość ich rozwoju i integracji w ramach jednego systemu kwalifikacji w Polsce. Obawiali się również, że może to rodzić dodatkowe ryzyko związane z brakiem spójności wymagań dotyczących kwalifikacji tego samego poziomu zdobywanych w ramach edukacji ogólnej i wyższej oraz zawodowej.

Pojawiały się głosy, że ten podział mógłby w przyszłości zostać zmodyfikowany, w tym znacząco uproszczony. Dr Stanisław Sławiński wyjaśnił, że podział deskryptorów ma swoje uzasadnienie w faktycznym podziale organizacyjnym polskiego szkolnictwa, a ten wynika z uwarunkowań historycznych. Poza tym wymagania co do wiedzy zawodowej są nieco odmienne niż w przypadku wiedzy ogólnej i tę specyfikę należy uszanować. Wskazał, że intencją ekspertów przygotowujących propozycję PRK było oddanie realiów obecnego systemu edukacji w Polsce, a jednocześnie wskazanie takiego kierunku zmian, aby w przyszłości kwalifikacje odzwierciedlały efekty uczenia się osiągnięte różnymi drogami. Podkreślił, że istotne jest utrzymanie równowagi w zapisach wymagań dla poziomów w całości Polskiej Ramy Kwalifikacji.

Dyskutowano również o sposobie opisywania kompetencji na każdym poziomie, roli deskryptorów uniwersalnych, wreszcie o wypełnianiu kolejnych poziomów ramy treścią dostosowaną do konkretnych zawodów, pytano, z czego wynikają zaproponowane deskryptory szczegółowe.

Uczestnicy postulowali, aby zapisy deskryptorów w PRK były jak najbardziej przejrzyste. Powinno z nich jasno wynikać, że osoba przechodząca na wyższy poziom posiada przedtem wszystkie kompetencje z niższego poziomu. Padła też propozycja, by podział deskryptorów nie oddawał stanu faktycznego szkolnictwa, ale oczekiwany model docelowy, który zapewni większą elastyczność systemu, łatwiejsze przechodzenie między edukacją ogólną a zawodową.

Uczestnicy formułowali również wątpliwości co do spójności zapisów deskryptorów uniwersalnych, a następnie uszczegółowienia ich wymagań w podziale na 3 kategorie edukacji i potem na poziomie branżowym. Wskazywali także na potrzebę powiązania podstaw programowych edukacji ogólnej z PRK. Niektórzy wyrażali opinię, że brak istotnej wartości dodanej deskryptorów uniwersalnych w stosunku do deskryptorów Europejskich Ram Kwalifikacji. Dr Agnieszka Chłoń-Domińczak wyjaśniła, że deskryptory europejskie nie są częścią Polskiej Ramy Kwalifikacji, która będzie samodzielna. Ich włączenie do opisu na bieżącym etapie stanowi wyłącznie punkt odniesienia ze względu na konieczność przygotowania raportu referencyjnego.

W odniesieniu do edukacji zawodowej w trakcie prezentacji wprowadzającej pokazane zostało, jak można precyzować wymagania przechodząc od Polskiej Ramy Kwalifikacji, która zawiera ogólne wymagania na każdym poziomie, do sektorowych ram kwalifikacji. Uczestnicy wyrazili wątpliwość, czy w ramach projektu będzie możliwe utworzenie sektorowych ram dla wielu branż. Propozycje te, w opinii uczestników, powinny być również przedmiotem konsultacji z przedstawicielami branż.

Dr Agnieszka Chłoń-Domińczak wyjaśniła, że w ramach projektu planowane jest opracowanie wstępnych projektów kilku ram sektorowych, by pokazać przykłady przechodzenia od wymagań ogólnych do bardziej szczegółowych, uwzględniających specyfikę wybranych branż. Sektorowe ramy nie będą obowiązkowym elementem systemu kwalifikacji, ale mogą być pomocne dla tworzenia opisów kwalifikacji w obszarze zawodowym. Propozycje te powinny powstać w perspektywie ok. 1,5 roku. Planowany jest udział przedstawicieli i ekspertów z danych branż w przygotowywaniu zapisów ram sektorowych.

W trakcie dyskusji o strukturze projektu PRK pojawił się również wątek dotyczący miejsca i roli edukacji zawodowej i jej różnych form, w tym również wyższych szkół zawodowych, w systemie kwalifikacji. Nie był szczegółowo omawiany podczas debaty, jednak rozmówcy zgłaszali problemy, także związane z przypisaniem kwalifikacji uzyskanych w ramach edukacji zawodowej do określonych poziomów. Przedstawiciel Związku Rzemiosła Polskiego zwrócił uwagę na konieczność odniesienia

się do procesu kopenhaskiego w trakcie prac nad projektowaniem systemu kwalifikacji, a także uwzględnienia istniejących i stosowanych już rozwiązań, m.in. weryfikacji jakości edukacji zawodowej.

Kolejnym poruszonym wątkiem było zapewnienie odpowiednich sprzężeń, w szczególności pomiędzy edukacją ogólną i zawodową oraz klasyfikacją zawodów i specjalności. PRK powinna również w jak największym stopniu odnosić się do tego, co się dzieje w gospodarce. Uczestnicy podkreślili, że PRK powinna być również odpowiednio powiązana z przepisami prawa, w tym w szczególności z ustawą o systemie oświaty i jej planowaną nowelizacją.

W odpowiedzi dr Sławiński podkreślił, iż intencją autorów projektu było jest osadzenie PRK w kontekście realnych procesów zachodzących w Polsce w różnych „sektorach” edukacji. Odnosząc się do postulowanej prostoty przekazu, która ma umożliwiać zrozumienie budowy ramy kwalifikacji, podkreślił, że istotną funkcją PRK jest umożliwienie przypisywania kwalifikacji do poziomów, a także opisywania kwalifikacji. Model PRK można więc traktować jako „wewnętrzny” instrument w systemie kwalifikacji i jako taki może być bardziej skomplikowany. Tak samo jak użytkownicy telewizora lub komputera, zwykli użytkownicy systemu kwalifikacji nie będą „zaglądać” do wnętrza tego narzędzia jakim będzie PRK – będą raczej szukać potrzebnych im informacji o zdobywanych w Polsce kwalifikacjach. Należy również pamiętać, że PRK nie odnosi się do cykli kształcenia, stanowi ramę odniesienia dla różnego rodzaju kwalifikacji, nabywanych także poza systemem szkolnym.

1.4. O samych deskryptorach w PRK

Dyskusja na temat deskryptorów dla poszczególnych poziomów odbywała się wokół podstawowych pytań związanych z tym zagadnieniem, a mianowicie:

- Czy zachowana jest spójność „pozioma” i „pionowa” deskryptorów?
- Czy zapisy są trafnie rozmieszczone w kolumnach (czyli czy dane wymaganie zaliczyć należy np. do kompetencji czy do umiejętności)?
- Czy stosowana terminologia jest właściwa i czy zachowana jest poprawność językowa?
- Czy zaproponowany opis jest kompletny?

Spotkania dotyczące tego tematu rozpoczęły się od pracy nad projektem PRK i tabelami deskryptorów przekazanych do debaty, czyli od analizy zapisów w PRK poziom po poziomie. Sformułowania, które budziły wątpliwości, oraz sugestie modyfikacji były odnotowane na roboczych wersjach tabeli. Zostaną one wykorzystane w pracach nad sformułowaniem końcowych zapisów projektu Polskiej Ramy Kwalifikacji.

W trakcie rozmowy na temat zapisów deskryptorów, uczestnicy ponownie podkreślili, że ważne jest utrzymanie jak największej prostoty zapisów, używanie łatwych słów. Ważne jest również unikanie niuansowania, a także zbędnych sformułowań (w tym przymiotników), które nie dodają treści merytorycznej. W trakcie prac nad zapisami można wykorzystać doświadczenia międzynarodowe, w tym także te spoza Unii Europejskiej (ciekawą inspiracją mogą być np. ramy kwalifikacji w Rosji).

Uczestnicy stwierdzili, że istotne jest zapewnienie konsekwencji stosowanej terminologii, jak również takie określenie wymagań na poszczególnych poziomach, żeby zrozumiałe były różnice pomiędzy poziomami i wzrost oczekiwań w stosunku do osoby zdobywającej daną kwalifikację. Zaproponowano zbudowanie tabel pokazujących gradację wymagań odnoszących się do wybranych kompetencji przez kolejne poziomy w PRK.

Kolejną istotną sprawą poruszoną w debacie było zachowanie spójności PRK i ERK, aby wymagania określone w PRK nie były wyższe niż wymagania w ERK na tym samym poziomie. Zbyt wysokie wymagania w PRK oznaczać mogą utrudnienie mobilności polskich pracowników na rynku europejskim. Uczestnicy debaty postulowali również zapewnienie przejrzystości i spójności zapisów w zakresie powiązań pomiędzy zapisami dotyczącymi kompetencji (społecznych i personalnych) w PRK i ERK.

Zwracano również uwagę na występujące w projekcie PRK niespójności zapisów deskryptorów właściwych dla edukacji zawodowej. W ocenie uczestników debaty wymagania określone przez deskryptory właściwe dla edukacji zawodowej były w przypadku niektórych zapisów wyższe niż w pozostałych grupach deskryptorów (np. wymagania dotyczące kierowania zespołem, przywództwo na poziomie 5.). Ponadto zapisy z poszczególnych kolumn (tj. wiedza, umiejętności oraz kompetencje społeczne i personalne) były niewłaściwie przyporządkowane. Uczestnicy debaty podkreślali, że w przypadku deskryptorów właściwych dla edukacji zawodowej należy stosować sformułowania stosowane na rynku pracy, np. używane przy budowaniu modeli kompetencyjnych pracowników.

Debatujący odnieśli się również do szczegółowych zapisów proponując, aby:

- zastanowić się, od którego poziomu powinno się wprowadzić zapisy odnoszące się do etyki;
- rozważyć dodanie wymagań dotyczących przedsiębiorczości (w szczególności w przypadku edukacji zawodowej);
- dopisać wymagania dotyczące znajomości języka obcego do deskryptorów właściwych dla szkolnictwa wyższego;
- rozważyć dodanie deskryptorów związanych z innowacyjnością na poziomie 6;
- rozważyć dodanie takich elementów jak: zarządzanie procesami, projektowanie, zarządzanie, tworzenie nowych produktów i usług, odpowiedzialność za rozwój innych osób na poziomach 7-8 w PRK.

Na podstawie pierwszej dyskusji opracowane zostały korekty zapisów deskryptorów uniwersalnych. W efekcie debaty, a także na podstawie konsultacji w środowisku akademickim, wypracowane zostały również skorygowane propozycje zapisów deskryptorów właściwych dla szkolnictwa wyższego (dla poziomów 6-8). Propozycje te również zostały omówione podczas debaty.

Skorygowana propozycja dotycząca deskryptorów uniwersalnych zawierała łącznie ponad dwadzieścia korekt, będących efektem wcześniejszych dyskusji. Uczestnicy debaty w trakcie dyskusji pozytywnie odnieśli się do większości propozycji zmian. Zgłosili ponadto szereg dodatkowych porządkujących propozycji i uwag, między innymi dotyczących adekwatności wymaganych kompetencji do poziomu, na którym one są wpisane. W dalszym ciągu podkreślana była potrzeba zachowania odpowiedniej gradacji wymagań na poszczególnych poziomach. Dyskutanci wskazali

również na potrzebę odpowiedniego ujęcia w proponowanych zapisach wymagań odnoszących się do pracy w zespole, a na wyższych poziomach kwalifikacji również zarządzania strategicznego, podejmowania odpowiedzialności za rozwój zespołu lub podległych osób, jak również kreowania postawy uczenia się przez całe życie.

Uczestnicy debaty omawiali także skorygowaną propozycję zapisów dla deskryptorów właściwych dla kształcenia wyższego na poziomach 6, 7 i 8. W przedstawionej propozycji nie zostały uwzględnione deskryptory z poziomu 5, ponieważ grupa ekspertów opracowująca deskryptory opierała się na trzypoziomowych tzw. deskryptorach bolońskich dla europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego, w których nie ma poziomu 5. Nad poziomem 5 pracuje w ramach projektu KRK grupa złożona ze specjalistów reprezentujących różne dziedziny.

Na podstawie przedstawionych dokumentów uczestnicy zwrócili uwagę, iż pogłębiła się różnica co do sposobu formułowania i prezentowania efektów uczenia się w edukacji ogólnej, kształceniu zawodowym i szkolnictwie wyższym. Prowadząca spotkanie dr Agnieszka Chłoń-Domińczak wyjaśniła, że różnice te wynikają ze zmian, które wprowadzone zostały w wyniku dyskusji prowadzonych podczas debaty. Ze względu na różny stopień zaawansowania prac nad modyfikacją deskryptorów różnice takie mogą być widoczne. Niemniej jednak, wraz z rozwojem brakujących elementów, powinny być zniwelowane.

Na jednym ze spotkań zaproponowany został nowy sposób określania deskryptorów właściwych dla edukacji zawodowej, który uwzględniał dyskusję i uwagi uczestników debaty. Propozycje w tym zakresie przedstawili zaproszeni eksperci – dr Krystyna Lelińska oraz Maciej Gruza. Zaproponowali, aby kompetencje określone na poszczególnych poziomach pogrupowane były dla różnych rodzajów zadań.

W trakcie dyskusji uczestnicy debaty docenili ogrom pracy włożonej w wypracowanie nowego sposobu opisu deskryptorów dla edukacji zawodowej. Przedstawiona przez ekspertów prezentacja przybliżyła koncepcję podziału deskryptorów na cztery kategorie. Podział ten uporządkował deskryptory na poszczególnych poziomach w PRK, pozwolił również na lepsze odzwierciedlenie stopniowania wymaganych kompetencji z poziomu na poziom. Uczestnicy sugerowali, że w końcowej wersji projektu PRK kategorie te powinny być skumulowane w ramach poszczególnych poziomów, czyli, jeśli ktoś ma spełniać jakieś kryterium z niższego poziomu, to na wyższym też musi je posiadać.

Uczestnicy spotkania zwrócili uwagę, iż opracowywanie przedstawionych deskryptorów wyłącznie na podstawie Klasyfikacji Zawodów i Specjalności może zawęzić opisywany obszar. Zaproponowali, by wziąć pod uwagę również Polską Klasyfikację Działalności (PKD). Należy także zwrócić uwagę na zastosowane w opisach słownictwo, które nie jest spójne ze słownictwem używanym w przypadku deskryptorów uniwersalnych (np. wiedza teoretyczna i praktyczna).

Uczestnicy zaproponowali również, aby wyeksponować w opisach deskryptorów elementy wchodzące w skład procesu pracy tj. planowanie, organizowanie, wykonanie i sprawdzanie.

Podkreślono konieczność egzekwowania zasady, która została przyjęta przy konstruowaniu modelu ramy, iż poziom wyższy zawiera poziom niższy. Czyli ktoś, kto ma kwalifikację na poziomie czwartym, musi mieć wiedzę umiejętności i kompetencje z poziomów od 1 do 4 włącznie. Uczestnicy spotkania zwrócili także uwagę, iż niezbędna jest analiza rozmieszczenia wymagań w poszczególnych kolumnach – wiedzy, umiejętności, kompetencji.

W odpowiedzi na uwagi uczestników pan Maciej Gruza wyjaśnił, iż przy opracowywaniu opisów deskryptorów świadomie nie wzięto pod uwagę PKD, która wprowadzałaby podział branżowy. Celowo zrezygnowano z opisu procesu pracy w ujęciu klasycznym, ponieważ zawiera zbyt dużo elementów o charakterze technicznym. Przedstawiona formuła zbudowana jest w oparciu o teorie psychologiczne i socjologiczne, co ułatwia obudowanie deskryptorów narzędziami badającymi natężenie określonych cech.

Uczestnicy zwrócili uwagę, że w przypadku niektórych kwalifikacji może zdarzyć się sytuacja, gdy jedna z czterech kategorii będzie dominująca, a inne mniej istotne. To, która kategoria jest dominująca, zależy od rodzaju kwalifikacji i zawodu, z którym jest ona związana. Powinno to być rozwiązane przy opracowywaniu zasad przypisywania kwalifikacji do poziomów. Zwrócono również uwagę na sformułowanie użyte w kolumnie *kompetencje* „Jest zdolny do...”, które raczej związane jest z opisem umiejętności, a nie kompetencji.

Dr Stanisław Sławiński stwierdził, że często kwalifikacje znajdujące się na najwyższym poziomie nie mają odpowiednika na niższych poziomach. W wysoko kwalifikowanych zawodach kompetencje mogą rozwijać się w dwóch różnych kierunkach: albo w kierunku umiejętności zarządzania coraz większymi strukturami w danej branży, albo „w głąb” danej specjalności, na co należy zwrócić uwagę przy zapisach wymagań.

Przedstawione propozycje deskryptorów właściwych dla edukacji zawodowej są materiałem wyjściowym, na bazie którego opracowana będzie ostateczna wersja deskryptorów. Prezentacja podczas debaty miała na celu przedstawienie sposobu podejścia do opracowania ramy kwalifikacji właściwej dla edukacji zawodowej. Kolejnym etapem działań będzie wypracowanie na tej podstawie zapisów bardziej generycznych.

W trakcie debaty zaprezentowana została również propozycja sektorowej ramy kwalifikacji dla instytucji finansowych, którą przedstawiła przedstawicielka Warszawskiego Instytutu Bankowości (WIB). WIB jest partnerem w projekcie *FIRST* realizowanym w ramach programu Leonardo da Vinci, którego celem było wypracowanie Europejskiej Ramy Kwalifikacji dla sektora usług finansowych (ram sektorowych). W naszym kraju w ramach sektorowych stosowane będą deskryptory trzeciego stopnia generyczności.

1.5. Podsumowanie dyskusji w ramach grupy

Już w trakcie spotkania rozpoczynającego debatę uczestnicy wskazali na szereg istotnych kwestii, które w wymagały przedyskutowania i analizy w tej grupie. W trakcie spotkania pierwszej grupy tematycznej omawiane były kwestie dotyczące terminologii stosowanej w debacie oraz używanej dla budowania systemu kwalifikacji, jak również zaproponowany projekt Polskiej Ramy Kwalifikacji, obejmujących zarówno tabelę z deskryptorami uniwersalnymi, jak i właściwymi dla: edukacji ogólnej, szkolnictwa wyższego oraz edukacji zawodowej.

Uczestnicy pytali ponadto o wdrażanie systemu kwalifikacji związanego z Polską Ramą Kwalifikacji. Postawili m.in. następujące pytania:

- Kto będzie opisywał kwalifikacje i zawody zgodnie z PRK?

- Czy istnieje konieczność ponownego opisanie kwalifikacji i zawodów już opisanych?
- Czy będzie wystarczająco dużo czasu na opisanie kwalifikacji pełnych i częściowych, zanim wejdą w życie przepisy pozwalające na umieszczanie informacji o poziomie w PRK?

W trakcie debaty uczestnicy deklarowali chęć współpracy w ramach swoich branż w zakresie działań związanych z opisywaniem kwalifikacji, w tym kwalifikacji w zawodach, które ich dotyczą.

W odniesieniu do nabywania kwalifikacji przez uczących się wskazywano na to, że gromadzenie kwalifikacji nie powinno być związane tylko z uzyskiwaniem kwalifikacji pełnych na kolejnych poziomach, lecz także z poszerzaniem zasobu posiadanych kwalifikacji w ramach jednego poziomu.

Dyskutanci byli zgodni co do tego, że praca nad systemem kwalifikacji i Polską Ramą Kwalifikacji to nie jest biurokratyczne wypełnianie wymogów unijnych, ale proces istotny dla edukacji i rynku pracy, weryfikujący jakość edukacji i oczekiwania pracodawców, stąd wymaga bardzo solidnego podejścia i wypracowania przez wielu interesariuszy wspólnej wizji nowego systemu.

Uczestnicy podkreślili, że potrzeby osoby uczącej się powinny być najważniejsze w kształtowaniu systemu kwalifikacji, co oznacza także konieczność zachowania prostoty Polskiej Ramy Kwalifikacji. W opinii biorących udział w tych dyskusjach PRK jest narzędziem przyszłości dla polskiej edukacji, ponieważ ta będzie ewoluować zgodnie z kierunkiem wskazanym przez wymagania określone w ramie. Wdrożenie systemu kwalifikacji, którego elementem jest PRK, zdaniem debatujących, daje szanse na ograniczenie pozorów i fikcji przy nadawaniu kwalifikacji.

Efektom prac w ramach grupy pierwszej było uzgodnienie przez uczestników wspólnej opinii co do potrzeby prac nad słownikiem dotyczącym systemu kwalifikacji. Uczestnicy zaakceptowali przedstawioną koncepcję *Słownika najważniejszych terminów w systemie kwalifikacji*.²

Po wyjaśnieniach i dyskusjach uczestnicy debaty w tej grupie przyjęli do wiadomości zaproponowaną strukturę Polskiej Ramy Kwalifikacji, z zastrzeżeniem że konieczne jest zachowanie spójności zapisów w odniesieniu do każdego z poziomów oraz każdego z sektorów edukacji ujętych w tej ramie. W toku dyskusji nad projektem PRK opracowana i przedyskutowana została korekta propozycji deskryptorów uniwersalnych. Zaakceptowane zostało również nowe podejście do formułowania deskryptorów właściwych dla edukacji zawodowej. Zgłoszono szereg wartościowych propozycji korekt do propozycji deskryptorów właściwych dla szkolnictwa wyższego (propozycja zmian uwzględnia również wyniki konsultacji prowadzonych w środowisku akademickim). Dokonana została ocena deskryptorów pod kątem poziomu ich szczegółowości. Przedstawione doświadczenia praktyczne różnych środowisk pozwoliły skonfrontować projekt PRK z efektami edukacji formalnej i uczenia się nieformalnego związanego ze środowiskiem pracy.

² Słownik został opracowany oraz przedłożony do akceptacji Komitetu Sterującego ds. Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Zespołu Międzyresortowego ds. Uczenia się przez Całe Życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji. Wydanie pierwszej edycji słownika zaplanowano na jesień 2011 r.

CZĘŚĆ II

2. POTENCJALNY WPŁYW BUDOWANEGO SYSTEMU KWALIFIKACJI, W TYM PRK, NA REDUKOWANIE BARIER W UCZENIU SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE

Spotkania w ramach drugiej grupy tematycznej prowadzili Horacy Dębowski i Henryk Michałowicz z Instytutu Badań Edukacyjnych. Prowadzenie dyskusji wspierali dr Agata Gójska i Paweł Luft.

Wszystkie prezentowane w niniejszej części sprawozdania opinie i wnioski zostały sformułowane przez uczestników, prowadzący dyskusję nie ingerowali w ich treść. Zadaniem prowadzących było zainicjowanie dyskusji, wyznaczenie terminów i jasnych celów spotkań, stworzenie dogodnych warunków do rozmowy i pracy zespołowej; czuwanie nad porządkiem obrad oraz dokumentowanie – systematyzacja i klasyfikacja formułowanych wniosków.

Dyskusję podzielono na dwie części:

- Opracowanie katalogu barier w uczeniu się;
- Stworzenie pakietu propozycji działań redukujących rozpoznane bariery ze wskazaniem, które z nich będzie można wykorzystać dzięki wprowadzeniu krajowego systemu kwalifikacji opartego na PRK. Na ten temat rozmawiano w czterech podgrupach roboczych. Efekty dyskusji każdej z podgrup były później prezentowane i omawiane na spotkaniu całej grupy.

Dyskusja umożliwiła całościowy przegląd istniejących w Polsce barier utrudniających uczenie się przez całe życie. Przedyskutowano też różne sposoby działania, które zdaniem uczestników mogą doprowadzić do stworzenia bardziej sprzyjających warunków dla uczenia się przez całe życie. Wiele osób wyrażało nadzieję, że przygotowywana obecnie Polska Rama Kwalifikacji umożliwi zwiększenie efektywności różnych działań nakierowanych na rozwój uczenia się przez całe życie. Uczestnicy grupy zadeklarowali gotowość do dalszej współpracy w budowaniu nowoczesnego systemu kwalifikacji w naszym kraju.

2.1. Informacje przedstawione uczestnikom grupy

Polska od lat charakteryzuje się jednym z najniższych w Europie wskaźników partycypacji w uczeniu się przez całe życie³. Niewiele osób po ukończeniu 25. roku życia decyduje się uzupełniać swoje kompetencje lub nabywać nowe. Niskiej aktywności edukacyjnej dorosłych w ostatnich latach nie zmienił nawet kilkukrotny wzrost nakładów na edukację dorosłych osiągnięty przede wszystkim dzięki środkom z Europejskiego Funduszu Społecznego⁴).

W literaturze podkreśla się konieczność zmiany nastawienia do procesu uczenia się i zdobywania kompetencji nie tylko przez osoby uczące się, ale także przez pracodawców oraz instytucje kształcące (np. uczelnie wyższe, szkoły) i szkolące (np. firmy szkoleniowe)⁵. W opracowaniach instytucji zagranicznych⁶ i krajowych (np. dokument „Perspektywa uczenia się przez całe życie”) zwraca się ponadto uwagę, że istotny wpływ nie tylko na sposób działania wyżej wymienionych podmiotów, ale także na ich motywację do podnoszenia lub pogłębiania kwalifikacji lub inwestowania w wykształcenie pracowników ma system kwalifikacji, który funkcjonuje w danym kraju. Zdaniem wielu autorów krajowe systemy kwalifikacji mogą sprzyjać zdobywaniu dodatkowych kompetencji lub – co często ma miejsce – zniechęcać do takiego działania. Dlatego tak ważna jest rola ram kwalifikacji jako jednego z najważniejszych narzędzi polityki państwa w tworzeniu nowoczesnego systemu kwalifikacji, który najpełniej wspierałby ideę uczenia się przez całe życie.

Z tych właśnie powodów Zespół ds. KRK w Instytucie Badań Edukacyjnych (IBE) uznał, że zagadnienie roli ram kwalifikacji w polityce na rzecz uczenia się przez całe życie powinno to być tematem dyskusji w tej debacie. Harmonogram spotkań drugiej grupy tematycznej został tak zaprojektowany, aby zainicjowana dyskusja obok rozpoznania barier w uczeniu się przez całe życie i określenia możliwych sposobów ich redukcji umożliwiła także osiągnięcie następujących celów:

- poznanie opinii przedstawicieli różnych grup interesariuszy na temat proponowanych rozwiązań w zakresie polityki na rzecz uczenia się przez całe życie w Polsce (w odniesieniu do edukacji formalnej, pozaformalnej i uczenia się nieformalnego);

³ Por. np. H. Dębowski, M. Lis, K. Pogorzelski, *Kształcenie ustawiczne w czasie zmian w: Zatrudnienie w Polsce 2008. Praca w cyklu życia*, red. M. Bukowski, Warszawa 2008; OECD, *Highlights from Education at glance 2010*, s. 28–29; Eurostat, *Key figures on Europe 2011 edition*, s. 67.

⁴ Informacja pochodzi z projektu dokumentu strategicznego pt. „Perspektywa uczenia się przez całe życie” opracowanego przez Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji.

⁵ OECD, *Qualifications systems – Bridges to lifelong learning*, Paris 2007; ILO, *The implementation and impact of National Qualifications Systems Frameworks, Report of a study in 16 countries*, Geneva 2009; *Developing Qualifications Frameworks in EU Partner Countries, Modernising Education and Training*, red. J.M. Castejon, B. Chakroun, M. Coles, A. Deij, V. McBride, London 2011.

⁶ Por. m.in. opracowania OECD, Międzynarodowej Organizacji Pracy (ILO), CEDEFOP (*European Centre for the Development of Vocational Training*) i Komisji Europejskiej.

- przedyskutowanie, w których obszarach polityki na rzecz uczenia się przez całe życie PRK będzie mogła stanowić skuteczny „mechanizm naprawczy”, a w których konieczne będą dodatkowe rozwiązania lub modyfikacja już istniejących;
- upowszechnianie wiedzy o PRK;
- zidentyfikowanie zagadnień dotyczących tej problematyki, które powinny stać się przedmiotem badań prowadzonych w Instytucie Badań Edukacyjnych (IBE).

2.2. Kategorie barier w uczeniu się przez całe życie, o których dyskutowano

W trakcie pierwszych dwóch spotkań dyskutowano o istniejących w Polsce barier w uczeniu się przez całe życie. Zostały one przypisane do sześciu kategorii:

- bariery związane z motywacją osób,
- bariery związane z funkcjonowaniem systemów oświaty i szkolnictwa wyższego⁷,
- bariery związane z obszarem rynku szkoleń (tj. szkoleń, kursów, itp. prowadzonych poza systemem oświaty i szkolnictwa wyższego),
- bariery instytucjonalno-prawne,
- bariery finansowe,
- inne czynniki mające wpływ na niepodejmowanie uczenia się.

Uczestnicy dyskusji uznali, że wyodrębnione kategorie mają charakter umowny, a wiele z nich jest ze sobą powiązanych.

2.3. Bariery związane z motywacją osób

Wskazano na szereg barier związanych z motywacją osób do uczenia się, wśród nich bariery wewnętrzne (bezpośrednio związane z uczącym się) i bariery zewnętrzne (wynikające z uwarunkowań społecznych).

Bariery wewnętrzne:

- brak umiejętności budowania celów edukacyjnych i konsekwentnego ich realizowania: w odczuciu uczestników tej grupy umiejętność budowania celów ma kluczowe znaczenie dla

⁷ W czasie debaty społecznej określeniem „edukacja formalna” posługiwano się w znaczeniu „oświata i szkolnictwo wyższe”.

rozwoju zawodowego i osobistego. Wyznaczenie celu, który chce się osiągnąć, oraz ścieżki do niego prowadzącej i konsekwentne trzymanie się jej, przyczyniają się do sukcesu jednostki. Zdaniem dyskutantów powinno uczyć się takich umiejętności od wczesnych lat szkolnych;

- uczący się często nie zdają sobie sprawy z własnych potrzeb, możliwości czy ograniczeń: z tego powodu brakuje im poczucia, że uczą się dla siebie. Nie dostrzegają, że uczenie się może stanowić odpowiedź przynajmniej na niektóre z ich potrzeb. W takiej sytuacji chęć do uczenia się nie pochodzi „z wnętrza człowieka”, a konieczność nauki staje się czymś narzuconym i przez to przyjmowanym z obojętnością lub niechęcią;
- brak nastawienia na rozwój zawodowy i osobisty;
- brak wiary we własne siły: uczący się z wiekiem zaczynają wątpić, czy zdołają sobie przyswoić nową wiedzę i nowe umiejętności;
- brak świadomości, że uczenie się może być narzędziem poprawy lub niekiedy zachowania swojej pozycji na rynku pracy;
- niska świadomość potrzeby szkoleń: pracownicy często nie wiedzą, że ich umiejętności uległy dezaktualizacji. Z kolei pracodawcy nie zawsze dostrzegają, że ich pracownicy chcieliby się szkolić, bądź że szkolenie mogłoby się przyczynić do wzrostu wydajności pracy;
- brak pewności, czy zdobyte kompetencje zapewnią poprawę statusu na rynku pracy: często szkolenie nie skutkuje wzrostem wynagrodzenia lub zwiększenia szans na znalezienie pracy. Przy traktowaniu szkolenia jako inwestycji, uczestnicy w pierwszej kolejności pytają o nagrodę. Jeśli ta nie jest pewna lub jest odsunięta w czasie, chęć udziału w szkoleniu się zmniejsza.

Bariery zewnętrzne:

- przekazywanie złych wzorców dotyczących uczenia się w domu (dziedziczenie statusu społecznego): uczestnicy debaty wskazali, że rodzic jest pierwszym edukatorem dziecka – on pierwszy motywuje i kształtuje postawy uczenia się. Jeśli rodzic nie widzi korzyści w nauce i do niej nie zachęca, dziecku brakuje pozytywnych wzorców;
- brak mody na uczenie się: uczestnicy debaty wskazali, że czas wolny traktuje się w Polsce (przeważnie) jako czas wypoczynku od wszelkiego wysiłku intelektualnego. Świadomość, że można ten czas wykorzystać do zdobywania nowej wiedzy i nowych umiejętności, jest rzadka.
- niekorzystny stereotyp, że tylko w okresie młodości wypada uczyć się. Osoby starsze mają wątpliwości, czy ze względu na wiek jeszcze „pasują” do uczestnictwa w kształceniu. Osoby w wieku średnim, które decydują się podjąć studia na uczelniach wyższych, czują się niepewnie i obco w towarzystwie dwudziestoparolatków (w dyskusji używano na to określenia „wstyd społeczny”).
- nieadekwatna do potrzeb i predyspozycji uczących się oferta edukacyjna: wśród nauczycieli (trenerów) często panuje przekonanie, że „wszystkich można nauczyć wszystkiego”, bez

brania pod uwagę osobistych preferencji i możliwości intelektualnych słuchaczy. Powoduje to nieefektywne wykorzystanie czasu i osłabienie motywacji do nauki.

- ograniczona liczba doradców zawodowych: w opinii uczestników dyskusji liczba doradców jest daleko niewystarczająca w stosunku do potrzeb. Ponadto nieefektywny jest system wykorzystywania doradców zawodowych, którzy są zatrudniani jedynie przy instytucjach publicznych – urzędach pracy lub szkołach. Oznacza to, że osoby, które nie są uczniami lub nie korzystają z pomocy powiatowych urzędów pracy, mają utrudniony dostęp do tego rodzaju usług doradczych. W czasie spotkań dyskutowano obszernie o roli doradców zawodowych w szkołach. Wspomniano, że *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych* nie może być realizowane powszechnie z uwagi na brak środków finansowych organów samorządu terytorialnego. Gmin w Polsce jest 2479, zaś doradców zawodowych ok. 1100. W ten sposób niezbędna pomoc doradcy dla osób młodych jest w istotny sposób ograniczona;
- brak „instytucji mentora” w przedsiębiorstwie: uczestnicy dyskusji za jedną z barier w uczeniu się uznali zanik tradycji uczenia młodszych pracowników przez pracowników doświadczonych.

2.4. Bariery związane z funkcjonowaniem systemów oświaty i szkolnictwa wyższego

Uczestnicy dyskusji wskazali następujące:

- negatywne doświadczenia wyniesione ze szkoły: uczestnicy dyskusji silnie akcentowali tę kwestię. Argumentowano, że jeśli uczenie się w szkole nie było ani przyjemne, ani rozwojowe, to uzyskuje ono negatywną konotację. Złe skojarzenia mogą w późniejszym życiu wpływać na podświadomą niechęć do wzbogacenia i poszerzania wiedzy, umiejętności i kompetencji.
- zbyt duże nastawienie na oceny: w polskiej szkole uczeń motywowany jest przez oceny – nie uczy się dla siebie i swojego rozwoju. Jest możliwe, że uczeń, który często jest nisko oceniany, trwale zniechęca się do nauki i nabiera przekonania, że w jego przypadku dalsze uczenie się jest bezcelowe. Uczestnicy zwrócili uwagę na szkoły waldorfskie, w których brak ocen sprzyja w kształtowaniu innych motywacji do uczenia się.
- schematyczne podejście dydaktyczne (nastawienie na odtwórczość): na zajęciach w szkołach preferuje się formę wykładu nauczyciela, bez czynnego udziału ucznia. Wymaga się ponadto nie tyle zrozumienia, co zapamiętania lekcji. W rezultacie uczeń jest niesamodzielny i mało zaradny. Dysponuje wiedzą encyklopedyczną, ma jednak problem z zastosowaniem jej w praktyce. W efekcie uczeń nie potrafi poszerzać wiedzy i zdobywać nowych umiejętności pod nieobecność nauczyciela. W późniejszych okresach życia może się to przekładać na trwałą niechęć do dalszej nauki i znacząco zaniżać jej efektywność;
- brak kształtowania kompetencji społecznych, w tym umiejętności współpracy: uczeń polskiej szkoły często jest nieśmiały i skrępowany, boi się przyznać do niewiedzy. Nie udziela się na forum grupy, a współpraca z innymi sprawia mu trudności;

- niewystarczające kompetencje nauczycieli: szkoła nie może kształtować kompetencji społecznych uczniów, jeżeli nie są one dostatecznie rozwinięte u nauczycieli. Często nie są oni wyposażeni w umiejętności skutecznej komunikacji czy pracy w grupie. Jak wskazywali uczestnicy debaty, przyczyną takiego stanu rzeczy jest m.in. zły model kształcenia nauczycieli oraz tzw. nabór negatywny.
- niska przydatność programów nauczania w szkołach i na uczelniach z punktu widzenia kształtowania kariery zawodowej. Uczestnicy debaty stwierdzili, że absolwenci szkół i uczelni często są nieprzygotowani do potrzeb współczesnego rynku pracy. Taki stan rzeczy wynika m.in. z niskich wymagań placówek edukacyjnych oraz ze zbyt małej liczby zajęć praktycznych – zarówno pod względem liczby godzin, jak i procentowego udziału w programie uczenia. Zdaniem uczestników dyskusji braki te częściowo wynikają z niedostatecznej analizy potrzeb uczących się jak przyszłych pracowników.

2.5. Bariery związane z obszarem rynku szkoleń

Uczestnicy dyskusji wiele uwagi poświęcili ocenie rynku szkoleniowego i wskazywali na jego liczne niedostatki:

- niska jakość oferty szkoleniowej: w opinii uczestników debaty zbyt silny nacisk kładzie się na teorię, niewystarczający zaś na kształtowanie umiejętności praktycznych;
- niedostosowanie tematyki szkoleń do potrzeb osób wykluczonych bądź zagrożonych wykluczeniem społecznym: wiele osób bezrobotnych i długotrwale bezrobotnych uczestniczy w szeregu szkoleń, nie wpływa to jednak na zmianę ich sytuacji na rynku pracy. Program oferowanych szkoleń nie daje im możliwości nabycia konkretnych kompetencji, których oczekują pracodawcy. W czasie dyskusji poruszono też problem braku mentalnego przygotowania do podjęcia pracy osób po długim okresie przebywania poza rynkiem pracy;
- niewystarczające upowszechnienie szkoleń w zakresie umiejętności społecznych, które przeważnie są kierowane jedynie do wąskich grup, np. managerów. Niektórzy rozmówcy zaznaczyli, że znaczna część pracodawców w Polsce (w szczególności małych i średnich) nie docenia wartości umiejętności społecznych posiadanych przez ich pracowników. Co prawda od niedawna szkolenia finansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego w większości zawierają blok poświęcony tzw. miękkim umiejętnościom, jednakże polskie firmy często nie doceniają znaczenia tego rodzaju tematów i rezygnują z nich;
- nierówne traktowanie przez państwo podmiotów szkolących: zdaniem uczestników debaty instytucje funkcjonujące w ramach systemów oświaty i szkolnictwa wyższego są preferowane zarówno na gruncie rozwiązań prawnych, jak i finansowych (uwzględniając również finansowanie z budżetu). Tymczasem w opinii niektórych uczestników dyskusji stwarza to nierówne szanse dla edukacji pozaformalnej w dziedzinie uczenia dorosłych, która takiego wsparcia nie uzyskuje. Podniesiona tutaj została również kwestia socjalizacji dorosłych w edukacji pozaformalnej – zdaniem niektórych uczestników debaty szkolenia pełnią również funkcję wychowawczą;

- brak analiz potrzeb szkoleniowych, przez co oferta szkoleniowa nie jest dostosowana do wymagań rynku pracy i indywidualnych potrzeb pracodawców;
- postrzeganie kursów szkoleniowych jako nieefektywnych;
- niedostateczna informacja o szkoleniach: W odczuciu niektórych rozmówców potencjalnemu uczestnikowi szkoleń trudno jest ocenić ofertę szkoleniową (uzyskać o nim wiarygodną informację) przed rozpoczęciem danego kursu.

2.6. Bariery instytucjonalno-prawne

W trakcie dyskusji uczestnicy debaty zwrócili uwagę na istnienie następujących barier:

- brak miarodajnych narzędzi oceny jakości kwalifikacji uzyskiwanych w systemie edukacji pozaformalnej oraz poprzez uczenie się nieformalne,
- brak jednolitego systemu poradnictwa edukacyjno-zawodowego: obecnie oddzielna ustawy regulują poradnictwo w systemach oświaty i szkolnictwa wyższego, inna – w systemie doradztwa zawodowego. W rezultacie równolegle funkcjonują różne systemy doradztwa.
- nieprecyzyjne przepisy dotyczące podatku VAT na usługi świadczone przez firmy szkoleniowe: z dniem 1 stycznia 2011 r. wprowadzono jednolity podatek VAT w wysokości 23% na usługi szkoleniowe. Jednocześnie utrzymano zwolnienie od tego podatku na niektóre usługi wykonywane przez instytucje edukacyjne. Zdaniem niektórych uczestników debaty na skutek braku klarowności przepisów w tym zakresie nie wiadomo, które szkolenia są objęte VAT-em, a które powinny być z niego zwolnione. Sytuacja ta nie tylko zakłóca pewność obrotu gospodarczego i konkurencję, ale także negatywnie wpływa na dostęp do podnoszenia kwalifikacji w Polsce;
- niejednoznaczne przepisy dotyczące działalności niepublicznych placówek oświatowych, prowadzące do powstawania rozbieżnych interpretacji (również wśród urzędników) i poważnie ograniczające przez to dostęp do edukacji osób dorosłych. Na przykład nie ma jednolitej wykładni art.82 ust.2 pkt.3 ustawy o systemie oświaty dotyczącego obowiązku wskazania we wpisie do ewidencji adresu danej placówki. Interpretując ten przepis niektóre jednostki samorządu terytorialnego uważają, że placówka ta może prowadzić swoją działalność na całym obszarze jednostki samorządu terytorialnego, a inne, że może to mieć miejsce tylko pod wskazanym adresem placówki;
- w standardach wymagań dotyczących kwalifikacji w wielu przypadkach brakuje wymagań dotyczących uaktualniania wiedzy i umiejętności: uczestnicy jako przykład podali branżę energetyczną, w której kwalifikacje zawodowe często zdobywa się „raz na całe życie”;
- wymóg posługiwania się językiem polskim w toku egzaminów: wskazywano, że w zawodach technicznych brakuje możliwości zdawania egzaminu przy pomocy tłumacza. Ogranicza to dostęp do rynku specjalistom zagranicznym, a przez to zmniejsza konkurencję (co z kolei wpływa na zdobywanie nowych kwalifikacji przez specjalistów rodzimych) oraz hamuje przepływ wiedzy i doświadczenia zawodowego;

- brak harmonizacji przepisów odnośnie klasyfikacji zawodów: obecnie w Polsce istnieją trzy różne zestawienia:
 - klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego (208 zawodów),
 - klasyfikacja zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy (ok. 2300 zawodów),
 - klasyfikacja zawodów regulowanych (ok. 300).
- Wymagania dotyczące kwalifikacji opisane w ramach każdej z klasyfikacji są między sobą nieporównywalne. Zdaniem uczestników debaty brak spójności pomiędzy tymi systemami dodatkowo pogłębia rozdźwięk pomiędzy tym, czego uczy szkoła a potrzebami na rynku pracy. Zdaniem uczestników debaty klasyfikowanie kwalifikacji wedle jednolitych kryteriów (np. efektów uczenia się) rozwiązałoby ten problem;
- brak jednolitego systemu akredytacji: obecnie w Polsce nie istnieją jednolite i spójne procedury zapewniania i monitorowania jakości instytucji szkoleniowych.
- brak odnawialności akredytacji dla instytucji szkolących: zdaniem uczestników debaty w większości przypadków akredytacje przyznawane są na stałe, co nie wpływa korzystnie na zapewnienie i utrzymanie jakości prowadzonych szkoleń.

2.7. Bariery finansowe

Uczestnicy dyskusji wyróżnili również szereg barier finansowych:

- brak środków: osoby, które chcą podnosić swoje kwalifikacje, często nie mają wystarczających środków finansowych;
- „wąskie” kryteria przyznawania środków z Europejskiego Funduszu Społecznego: pierwsze projekty finansowane z EFS miały dużo bardziej liberalne kryteria strategiczne (projekty nastawione na firmy małe, średnie i duże, odbiorcy w grupie wiekowej 25-64 lata). Obecnie kryteria strategiczne zostały zawężone, np. wiek powyżej 45 lat, tylko sektor małych i średnich przedsiębiorstw itp.
- ograniczone finansowanie szkoleń pracowników przez pracodawców: zdaniem niektórych uczestników debaty taka sytuacja wynika z jednej strony z niskiej świadomości pracodawców, z drugiej – z niedostatecznego systemowego wsparcia kierowanego do przedsiębiorców. Jako przykład pożądanego rozwiązania wskazano stworzenie mechanizmu zapewniającego „wycenę kwalifikacji” posiadanych przez pracowników, który m.in. pozwalałby na „amortyzację kwalifikacji”, a tym samym zachęcał przedsiębiorców do inwestowania w kapitał ludzki. Wedle opinii uczestników debaty wyróżnienie obiektywnych kryteriów pozwalających „mierzyć” kwalifikacje pracowników mogłoby być narzędziem wyceny kapitału ludzkiego danej firmy, co z kolei powinno przekładać się na jej wartość.

2.8. Inne czynniki mające wpływ na nie podejmowanie uczenia się

W trakcie dyskusji uczestnicy zwrócili również uwagę na negatywne skutki:

- „nieszczelnego” systemu przyznawania orzeczeń o niepełnosprawności: zdaniem uczestników debaty osoby, które nie chcą być aktywne na rynku pracy, mogą w dość łatwy sposób uzyskać orzeczenie o niepełnosprawności. Zapewnia im to pewien dochód, ale w oczywisty sposób zniechęca do aktywności zawodowej i edukacyjnej;
- braku dobrej jakości opracowań na temat rynku pracy, szczególnie na poziomie regionalnym: obecnie nie ma jednolitych i prowadzonych systematycznie analiz rynku pracy w ujęciu regionalnym, w tym prognoz dotyczących popytu na pracę i podaży pracy. W związku z tym rzetelna diagnoza sytuacji panującej na rynku pracy jest niedostępna, co utrudnia ocenę rzeczywistego popytu na kwalifikacje. Tym samym brak jest pozytywnych impulsów do podejmowania starań o nabycie nowych kwalifikacji.

2.9. Możliwe sposoby redukcji czynników negatywnie wpływających na podejmowanie uczenia się dorosłych w okresie ich aktywności zawodowej oraz po jej zakończeniu

Po dokonaniu przeglądu istniejących w Polsce barier w uczeniu się przez całe życie uczestnicy zaproponowali różne działania zaradcze. Temu zagadnieniu poświęcono trzy spotkania.

W poszczególnych podgrupach pracowano nad propozycjami rozwiązań w odniesieniu do:

- kształtowania świadomości potrzeby i motywacji do uczenia się.
- uwarunkowań instytucjonalno-prawnych i finansowych,
- funkcjonowania oświaty i szkolnictwa wyższego,
- funkcjonowania edukacji pozaformalnej (obejmującej szkolenia, kursy, itp. organizowane poza systemem oświaty i szkolnictwa wyższego),

Umożliwiło to objęcie wszystkich dyskutowanych wcześniej kategorii barier. Rezultaty prac w podgrupach były zaprezentowane na forum i omówione przez wszystkich uczestników.

Zaproponowane rozwiązania często dotyczyły więcej niż jednego obszaru, granice między nimi się zacierają. Dorobek tej fazy prac jest następujący:

2.10. Propozycje działań dotyczących kształtowania świadomości potrzeby i motywacji do uczenia się

Uczestnicy zaproponowali przygotowanie „strategii rozwoju społecznego”, na którą składałoby się:

- zbudowanie jednolitego systemu poradnictwa. Zwrócono uwagę na konieczność koordynacji działań pomiędzy Ministerstwem Pracy i Polityki Społecznej, Ministerstwem Edukacji oraz Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa Wyższego;

- kreowanie postawy uczniów nakierowane na świadomy wybór ścieżki kariery zawodowej: w ocenie dyskutantów młode osoby nie są przygotowywane do podejmowania takich wyborów, co ujemnie wpływa na ich motywację do uczenia się;
- wzmacnianie motywacji do uczenia się m.in. poprzez: pracę w grupach; budowanie pozytywnej samooceny ucznia i pogłębianie wiary w jego siły; upowszechnianie postaw akceptujących gotowość do zmian; nastawienie na cel, a także na rozwój i pracę z wartościami; szkolenie od pierwszych klas szkół podstawowych z zakresu tzw. umiejętności miękkich;
- zacieśnienie współpracy szkół z pracodawcami, organizowanie targów pracy i spotkań uczniów ze specjalistami od rynku pracy itp.
- lepsze przygotowanie nauczycieli do pracy z uczniem: nauczyciel powinien być ukierunkowany na wspieranie indywidualnego rozwoju ucznia. Uczestnicy debaty podkreślili przy tym konieczność korzystania przez nauczyciela z dorobku takich nauk jak socjologia i psychologia (zapropowali udział pedagoga i psychologa w szkoleniach kadry szkolnej) oraz znaczenie sprawnego działania systemowego mechanizmu wspierania nauczycieli;
- aktywizacja społeczna i zawodowa, która byłaby spójna z potrzebami rynku pracy oraz z umiejętnościami i preferencjami poszczególnych osób. Zwrócono uwagę na rolę tych działań nie w integrowaniu edukacji z rynku pracy.
- promowanie „mody na uczenie się” w celu pokonania zahamowań osób dorosłych i przełamania negatywnego wizerunku edukacji zawodowej dorosłych. Należy zmienić sposób ukazywania niektórych grup społecznych oraz przeprowadzić kampanię medialną, która spopularyzuje „modę na uczenie się”.

Ponadto w toku dyskusji sformułowano następujące postulaty:

- przejść w szkołach z negatywnego oceniania uczniów (system ocen obowiązujący od 4. klasy szkoły podstawowej) na ocenianie pozytywne (opisowe);
- wprowadzić rozwiązania sprzyjające większej motywacji nauczycieli (jednym z nich byłaby zmiana warunków pracy – zmniejszenie liczebności klas, z którym jednak wiązałoby się zwiększenie wymagań dotyczących jakości nauczania).

W czasie debaty wyrażono przekonanie, że Polska Rama Kwalifikacji będzie miała pozytywny wpływ na motywację do uczenia się.

2.11. Propozycje dotyczące kwestii instytucjonalno-prawnych oraz finansowania

- należałoby wprowadzić powszechnie uznawany i stosowany system odnawialnej akredytacji instytucji szkoleniowych. Uczestnicy spotkania stwierdzili, że choć system akredytacji już istnieje, wiedza o nim jest niedostatecznie rozpowszechniona. Zwrócono także uwagę, że,

choć pożądanym jest rozważny dobór kryteriów przyznawania akredytacji, to jednocześnie wypracowana procedura nie może prowadzić do przesadnego zbiurokratyzowania prawnych możliwości uczenia się. Uczestnicy dyskusji doszli do wniosku, że Polska Rama Kwalifikacji (PRK) – dzięki przyjęciu założenia, zgodnie z którym w systemie kwalifikacji będą istnieć mechanizmy walidacji efektów uczenia się i kontroli jakości (zarówno samych kwalifikacji, jak i procesu ich uzyskania) – może być narzędziem służącym do polepszenia oferty szkoleniowej;

- w celu poprawienia jakości usług szkoleniowych należy wprowadzić egzaminy zewnętrzne potwierdzające kompetencje nabywane w systemie edukacji pozaformalnej: uczestnicy dyskusji stwierdzili, że wyniki uczenia się powinien potwierdzać jeden egzamin przeprowadzany w odpowiednio wyposażonych ośrodkach. Ewaluacja zewnętrzna pozwoliłaby na obiektywną ocenę jakości kursów oferowanych przez firmy szkoleniowe;
- niezbędne jest wypracowanie jednolitych i czytelnych zasad współpracy w dziedzinie szkolnictwa zawodowego pomiędzy Ministerstwem Edukacji Narodowej i Ministerstwem Gospodarki, zacieśnienie już istniejącej współpracy na tym polu oraz zwiększenie finansowania tego obszaru edukacji z budżetu Ministerstwa Gospodarki: zdaniem uczestników debaty Ministerstwo Gospodarki powinno mieć większy wpływ na kształcenie zawodowe, ponieważ edukacja w tej dziedzinie ma bezpośredni związek z funkcjonowaniem rynku pracy i gospodarki. Środkiem prowadzącym do tego celu byłoby wypracowanie przejrzystych i spójnych zasad współpracy oraz granic odpowiedzialności pomiędzy MEN a MG. Jednocześnie uczestnicy spotkania podkreślili, że stworzenie nowoczesnego szkolnictwa zawodowego wymaga większego finansowania. Na kolejnym spotkaniu zaproponowano uzupełnienie tej współpracy o Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej – instytucję odpowiedzialną za zarządzanie środkami z Funduszu Pracy, z których finansowane są m.in. płace pracowników młodocianych (większość z nich zatrudniona jest w rzemiośle) oraz programy przygotowania zawodowego osób dorosłych. Ponadto uwagę zwrócono na alternatywną metodę praktycznego kształcenia pracowników młodocianych – szkolenie naprzemienne, którego część odbywa się w szkole, a część w zakładzie pracy;
- wprowadzić zasadę odnawialności kwalifikacji: uczestnicy debaty od pierwszego spotkania podkreślali, że prawo w Polsce szybko się zmienia. Tymczasem kwalifikacje raz uzyskane często nie wymagają późniejszej weryfikacji. Prowadzi to do sytuacji, w której posiadacze tej samej kwalifikacji mogą mieć różną wiedzę i odmienne umiejętności. Rozwiązaniem proponowanym przez uczestników dyskusji byłoby wprowadzenie wymogu uaktualniania wiedzy i umiejętności przez posiadaczy kwalifikacji. Wskazano tu na rolę PRK jako narzędzia wymuszającego dostosowanie programu nauczania do potrzeb zmieniającej się gospodarki;
- rozbudować stały monitoring rynku pracy: obecnie istnieje niewiele instytucji zajmujących się sukcesywnym analizowaniem i prognozowaniem sytuacji na rynku pracy. W opinii uczestników debaty obserwatoria rynku pracy działałyby bardziej efektywnie, gdyby zacieśniły współpracę z pracodawcami w dziedzinie zbierania informacji, zamiast opierać się np. głównie na danych rejestrowych. Uznano, że PRK ma szansę zwiększyć dokładność obecnie istniejących narzędzi prognostycznych (zgodnie z przyjętym założeniem do rejestru kwalifikacji będzie się zgłaszać te kwalifikacje, na które zapotrzebowanie albo już istnieje, albo będzie istnieć w przyszłości).

Ponadto w toku dyskusji zaproponowano:

- zapewnienie większej stabilności prawa: zbyt częste zmiany ustaw uniemożliwiają wypracowywanie efektywnych form promowania uczenia się przez całe życie;
- nadanie większego znaczenia istniejącym certyfikatom i normom jakości podmiotów szkolących. Uczestnicy debaty zauważyli, że obecnie akredytacja jest instrumentem niedoskonałym i nie znajduje zastosowania w obszarach, w których wiedza szybko się dezaktualizuje. Według dyskutantów o jakości usług ośrodków szkolących w obszarze nowych technologii świadczy posiadanie odpowiedniego certyfikatu (np. ISO), a nie akredytacja.
- korzystanie w kształceniu zawodowym z alternatywnych możliwości organizowania nauczania w celu wyeliminowania problemów związanych z niedostateczną liczbą zajęć praktycznych oraz z brakiem dostępu do nowych i kosztownych technologii; podano przykłady: zawierania umów pomiędzy ośrodkiem szkoleniowym a producentem urządzeń, na których odbywałyby się szkolenia; tworzenia szkół przyzakładowych kształcących przyszłą kadre; planowanych branżowych centrów kształcenia zawodowego. Powoływano się również na doświadczenia francuskie w dziedzinie edukacji, gdzie zajęcia praktyczne z różnych przedmiotów (nie tylko zawodowych) odbywają się w ośrodkach zewnętrznych, przystosowanych do wywiązywania się z tego rodzaju zadań. Wszystkie te rozwiązania pomogłyby wyeliminować problem braku odpowiedniego zaplecza i wyposażenia, z jakim boryka się obecnie kształcenie i szkolenie zawodowe.

2.12. Propozycje dotyczące funkcjonowania oświaty i szkolnictwa wyższego

- przejść do modelu, w którym szkoła uczy „konstruować wiedzę”: równoznaczne z odejściem od modelu, w którym szkoła tylko i wyłącznie przekazuje wiedzę. Pod kierunkiem nauczyciela uczniowie powinni aktywnie uczestniczyć w procesie zdobywania wiedzy, informacje czerpać z wielu źródeł i za pomocą różnych metod. Tylko w ten sposób będą mogli nabyć umiejętność samodzielnego uczenia się;
- indywidualizować nauczanie: uczestnicy grupy roboczej mieli świadomość, że realizacja tego postulatu napotka wiele trudności. Stąd zaproponowano rozwiązania, które miałyby ułatwić wprowadzenie go w życie. Zaliczono do nich: używanie indywidualnych portfolio uczniów w celu wskazywania im najlepszej dla nich drogi do opanowania potrzebnych treści; korzystanie z metody projektów; wprowadzenie w tygodniowym planie ucznia jednego dnia pracy w domu.
- zmiana kryteriów oceny pracy szkoły, zwiększenie nacisku na ewaluację wewnętrzną i odejście od części egzaminów zewnętrznych (lub zmiana ich formuły): uczestnicy dyskusji podkreślili, że wyniki egzaminów zewnętrznych wpływają obecnie na pozycję szkoły w rankingach szkół, co często prowadzi do „tresowania uczniów wyłącznie do zdania egzaminu”, a nie do rozwijania wiedzy i umiejętności ucznia;

- zmiana sposobu kształcenia nauczycieli i wyłaniania dyrektorów: zdaniem większości uczestników debaty zmiana ta jest koniecznym krokiem w kierunku polepszenia jakości oświaty, ponieważ innych umiejętności oczekuje się w pracy nauczyciela, a innych w pracy dyrektora szkoły;
- włączenie do portfolio ucznia obok osiągnięć szkolnych także umiejętności uzyskanych w systemie edukacji pozaformalnej i poprzez uczenie się nieformalne: zastosowanie takiego rozwiązania nie tylko pozwoliłoby na wzajemne uzupełnianie się edukacji formalnej, pozaformalnej i uczenia się nieformalnego w życiu uczniów. Sprzyjałoby także promocji postaw uczenia się poza szkołą, a w dłuższej perspektywie – uczenia się przez całe życie.

Ponadto w toku dyskusji zaproponowano:

- zacieśnienie współpracy pomiędzy systemem edukacji a przedsiębiorcami w celu ułatwienia wejścia absolwentów na rynek pracy;
- szkolenie nauczycieli w zakresie wykorzystywania nowych technik nauczania oraz dostępnych technologii informacyjnych;
- wprowadzenie nowych standardów w zakresie komunikowanie rodziców, nauczycieli i uczniów. Uczestnicy spotkania zwrócili uwagę na potrzebę usprawnienia systemu informacji w szkole. Brak skutecznych rozwiązań w tym obszarze negatywnie wpływa na motywację ucznia oraz na efektywność uczenia się. Rodzice nie posiadają pełnej informacji o sytuacji ich dzieci w szkole, nauczyciele nie wiedzą, jakie jest otoczenie ucznia. Utrudnia to udzielenie ewentualnej pomocy.

2.13. Propozycje dotyczące funkcjonowania edukacji pozaformalnej

Uczestnicy zaproponowali:

- ujednoczenie programów szkoleń,
- wprowadzenie powszechnego i spójnego systemu akredytacji,
- wprowadzenie egzaminów wewnętrznych i zewnętrznych po zakończeniu każdego szkolenia, które służyłyby sprawdzeniu wiedzy i umiejętności nabytych przez słuchaczy.
- zdaniem uczestników dyskusji, szkolenia na ten sam temat często różnią się między sobą liczbą godzin i zakresem treści. Ich jakość może zapewnić akredytacja oraz zewnętrzna ewaluacja.
- stosowanie zindywidualizowanego podejścia do osób bezrobotnych poprzez współpracę z doradcą zawodowym, który kierowałby bezrobotnego na odpowiednie dla niego szkolenie; uczenie nowozatrudnionych osób przez doświadczonych pracowników w wieku przedemerytalnym (podano przykład takiego rozwiązania, który został bardzo dobrze

oceniony przez dyskutantów, z zastrzeżeniem jednak, że realizacja takiego pomysłu zależy w dużej mierze od pracodawcy).

- konieczność wprowadzenia rozwiązań zapewniających mierzalność efektów nauczania umiejętności miękkich;
- uświadamianie pracodawcom wartości szkoleń „miękkich” – przeprowadzenie kampanii społecznej na rzecz zrozumienia potrzeby podnoszenia przez pracowników kompetencji miękkich oraz promującej praktyczne wykorzystywanie ich w pracy
- stworzenie możliwości potwierdzania kompetencji niezależnie od formy uczenia się;
- wprowadzenie ulgi dla pracodawców organizujących szkolenia dla swoich pracowników;
- uporządkowanie stawek VAT w obrębie rynku szkoleniowego.
- zwiększenie współpracy pracodawców z władzami lokalnymi w zakresie inwestowania w kapitał ludzki,
- szersze wykorzystywanie analiz rynku pracy przy opracowywaniu oferty szkoleniowej. Uczestnicy debaty podali przykład stosunków panujących w Gdyni i Koszalinie, gdzie możliwie pełna informacja odnośnie rynku szkoleniowego dostępna jest w urzędach pracy i w jednostkach samorządu terytorialnego.

2.14. Inne propozycje

- badanie losów absolwentów, które odpowiedziałyby na pytanie, w jakim stopniu ukończona szkoła (lub kurs) daje młodym ludziom możliwość znalezienia pracy i wpływa na ich efektywność jako pracowników (obecnie przeciętny absolwent szkoły zawodowej szuka pracy w swoim zawodzie przez ok. 2 lata);
- otwarcie służb publicznych na współpracę z sektorem prywatnym
- upowszechnianie wiedzy o dobrych praktykach
- Stworzenie zespołu, który podjąłby się analizy podstaw programowych oraz systemu kształcenia nauczycieli pod kątem wykształcania postaw sprzyjających uczeniu się przez całe życie. Jest prawdopodobne, że kształcenie nastawione na potrzeby rynku pracy będzie coraz trudniejsze ze względu na tempo zmian w gospodarce.

2.15. Podsumowanie dyskusji w ramach grupy

W trakcie debaty uczestnicy wskazali na bardzo istotną z punktu widzenia interesu pracodawcy, systemową wręcz rolę PRK, jako narzędzia „mierzalności i wyceny” kwalifikacji pracowników. Zwrócono uwagę, że rama może być jednym z tych narzędzi, które pozwolą oszacować wartość

przedsiębiorstwa z uwzględnieniem wartości kapitału ludzkiego. Ma to szczególne znaczenie dla spółek giełdowych. Kwestia ta, w ocenie uczestników debaty, może mieć swoje przełożenie na postawy pracodawców odnośnie podejścia do szkoleń zatrudnianych pracowników i w istotny sposób wpłynąć na zmianę tych postaw, bowiem w oczywisty sposób przekładać się to będzie na ich interes (W dyskusji podkreślano, że globalna gospodarka rządzi się swoimi prawami. Zmienny portfel zamówień wymusza w przedsiębiorstwach odpowiednie podejście do strategii zarządzania zasobami ludzkimi. Pracodawcy potrzebują coraz większej swobody w kształtowaniu relacji z pracownikami z jednej strony ale także i większego znaczenia nabiera podnoszenie kompetencji pracowników.

Zwrócono uwagę, że nie należy patrzeć na uczenie się jedynie pod kątem dostosowania do rynku pracy. Uczenie się przez całe życie służyć ma najszerzej pojętemu rozwojowi osoby, a nie tylko jej kompetencji zawodowych

CZĘŚĆ III

3. SYSTEM POTWIERDZANIA EFEKTÓW UCZENIA SIĘ ORAZ MECHANIZMY ZAPEWNIAJĄCE JAKOŚĆ KWALIFIKACJI

Spotkania w ramach trzeciej grupy prowadziły Elżbieta Lechowicz i Katarzyna Trawińska-Konador z Instytutu Badań Edukacyjnych. Ekspertem grupy był dr Tomasz Saryusz-Wolski. Prowadzenie dyskusji wspierał Robert Boch przy udziale Magdaleny Formanowicz.

Tematem spotkań trzeciej grupy tematycznej były zagadnienia związane z systemami potwierdzania efektów uczenia się oraz mechanizmami zapewniającymi jakość kwalifikacji.

Dyskusję podzielono na dwie części:

- W pierwszej starano się zidentyfikować różne znane z praktyki sposoby działania w zakresie potwierdzania efektów uczenia się⁸ w Polsce. Dyskutowano także na temat stosowanych metod oraz pożądanych rozwiązań.
- W drugiej formułowano propozycje rozwiązań pozwalających na zbudowanie kompleksowego systemu walidacji oraz zasad zapewniania jakości kwalifikacji.

W toku wszystkich spotkań panowała zgodność co do tego, że przejrzystość i rozpoznawalność kwalifikacji na rynku pracy wymaga rzetelnej walidacji efektów uczenia się. Szczególnie podkreślano wagę i znaczenie rozwiązań służących zapewnianiu jakości kwalifikacji i konieczność dążenia do takiego rozwoju tych rozwiązań, aby stały się integralnym elementem krajowego systemu kwalifikacji.

3.1. Informacje przedstawiane uczestnikom grupy

Budowa krajowego systemu kwalifikacji ma stworzyć możliwości szerszego uwzględniania i formalnego dokumentowania nowych kompetencji nabywanych w bardzo różny sposób w ciągu całego życia. Do tego niezbędna jest rozbudowa systemu walidacji efektów uczenia się osiągniętych poza edukacją formalną.

⁸ W czasie debaty społecznej posługiwano się terminem „potwierdzanie efektów uczenia się” jako propozycja polskiego odpowiednika angielskiego terminu „validation”. Podczas prac nad „Słownikiem kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji” przyjęto ostatecznie termin *walidacja*.

Ukazano aktualny stan w dziedzinie walidacji w Polsce wraz z jej mocnymi stronami i niedostatkami. W odniesieniu do edukacji formalnej wskazano na uregulowane prawnie i funkcjonujące procedury walidacji zarówno w systemie oświaty (oceny wewnętrzne i zewnętrzne), jak i w systemie szkolnictwa wyższego (oceny wewnętrzne). Na szczególną uwagę zasługuje reforma edukacji z końca lat 90-tych, w ramach której matura i egzaminy potwierdzające kwalifikacje zawodowe przekazane zostały do kompetencji zewnętrznych instytucji oceniających, wprowadzono także zewnętrzne sprawdziany na koniec szkoły podstawowej i egzaminy gimnazjalne.

W odniesieniu do edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego wskazano na pojedyncze regulacje dotyczące walidacji, podkreślono ich rozproszony charakter i brak ogólnej regulacji obejmującej całość działań tego rodzaju w Polsce. Wymieniono inicjatywy, które pojawiły się jako oddolna odpowiedź na zapotrzebowanie rynku pracy w tym zakresie. Obejmują one m.in. liczne projekty dotyczące walidacji efektów uczenia się zdobytych w wyniku nieformalnego uczenia się i edukacji pozaformalnej: praktyki korporacyjne i sektorowe, różne możliwości uzyskiwania zaświadczeń i certyfikatów wydawanych przez różne podmioty. W chwili obecnej brak jest w Polsce ogólnokrajowego standardu zapewniania jakości w tego rodzaju działaniach. Niedostatki te wyraźnie widoczne są na tle już funkcjonujących bądź rozwijanych regulacji w tym obszarze w innych krajach Unii Europejskiej.

Omówiono zasady walidacji i mechanizmy zapewniania jakości kwalifikacji w szerszym kontekście rozwijania polityki na rzecz uczenia się przez całe życie. Wskazano na dokumenty europejskie, dotyczące strategii uczenia się przez całe życie, stanowiące podstawę tworzenia europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie.

Na gruncie polskim zasady działania na rzecz uczenia się przez całe życie opisane są w dokumencie strategicznym zatytułowanym „Perspektywa uczenia się przez całe życie”. Najważniejsze z nich to:

- uznanie, że dla polityki LLL najważniejszy jest człowiek – osoba ucząca się, a nie instytucja lub system, jest głównym punktem zainteresowania; kształcenie i szkolenie dostosowuje się do indywidualnych potrzeb osób uczących się;
- otwarte podejście do kwalifikacji – podejście to polega na uznaniu kwalifikacji niezależnie od miejsca, sposobu i czasu, w jakim została nabyta kompetencja wymagana dla danej kwalifikacji;
- uczenie się dotyczy wszystkich – uczenie się jako ważny składnik aktywności życiowej, dotyczy nie tylko uczniów, studentów i słuchaczy kursów; dotyczy także osób, które nie były w centrum zainteresowania tradycyjnej polityki edukacyjnej, tj. osób pracujących, nieaktywnych zawodowo, seniorów, a także małych dzieci;
- szerokie podejście do uczenia się – polega na docenianiu różnych form uczenia się – nie tylko w systemie edukacji formalnej, ale także na drodze uczenia się nieformalnego. Najlepsze efekty przynosi łączenie możliwości, jakie dają różne formy uczenia się.

Do realizacji tych celów Unia Europejska zarekomendowała państwom członkowskim wykorzystanie opracowanych przez nią różnorodnych narzędzi, wśród których jednym z najważniejszych jest Europejska Rama Kwalifikacji i krajowe ramy kwalifikacji, tworzone w poszczególnych państwach członkowskich.

3.2. Istniejąca w Polsce praktyka w zakresie walidacji efektów uczenia się

Uczestnicy reprezentujący poszczególne branże, organizacje i sektory edukacji podzielili się różnymi doświadczeniami w zakresie walidacji efektów uczenia się i zapewniania jakości kwalifikacji w swoich obszarach działalności. Przedstawiali je w formie prezentacji podczas spotkań oraz specjalnie w tym celu przygotowanych materiałów. Takie podejście umożliwiło zapoznanie się z wieloma sposobami działania w dziedzinie walidacji oraz w sferze zapewniania jakości. Szczegółowej analizie zostały poddane cztery przykłady konkretnych stosowanych w Polsce działań, których opis zawarty jest w załącznikach.

- Zakład Doskonalenia Zawodowego z Bydgoszczy zaprezentował projekt Trans-VAE, dotyczący walidacji kompetencji nabytych w systemie edukacji i pozaformalnej i nieformalnego uczenia się w sektorze opieki osobistej (załącznik 3).
- Polskie Towarzystwo Informatyczne przedstawiło system certyfikacji umiejętności informatycznych zgodnym z europejskim systemem opartym na licencji CEPIS⁹ (załącznik 4).
- Konfederacja Budownictwa i Nieruchomości omówiła uznawanie kwalifikacji zawodowych nabytych w systemie edukacji pozaformalnej i poprzez uczenie się nieformalne na przykładzie działu budownictwa (załącznik 5).
- Związek Rzemiosła Polskiego podzielił się doświadczeniami w zakresie walidacji w swoim obszarze (załącznik 6).

3.3. Przedstawiane propozycje rozwiązań pozwalających na zbudowanie kompleksowego systemu walidacji i zapewniania jakości

Omawiano propozycję schematu procesu walidacji. W dyskusji podkreślano, że celem tworzonego w Polsce krajowego systemu kwalifikacji jest ułatwienie i wspieranie uczenia się przez całe życie. Wymaga to równego traktowania takich samych efektów uczenia się bez względu na to, w jaki sposób zostały one osiągnięte (uczenie się w systemie edukacji formalnej, pozaformalnej, uczenie się nieformalne). Zwracano uwagę na trafność angielskiego wyrazu *validator* (pol. kasownik) – to urządzenie, które czyni bilet ważnym. W odniesieniu do kompetencji – stają się one naprawdę ważne, o ile są „zwalidowane”, czyli potwierdzone w sposób formalny, inaczej mówiąc, gdy staną się „kwalifikacją” (egzamin potwierdzający kompetencje zawodowe, którego pozytywny wynik skutkuje dyplomem technika w tym zawodzie).

⁹ Council of European Professional Informatics Societies – Stowarzyszenie Europejskich Towarzystw Informatycznych

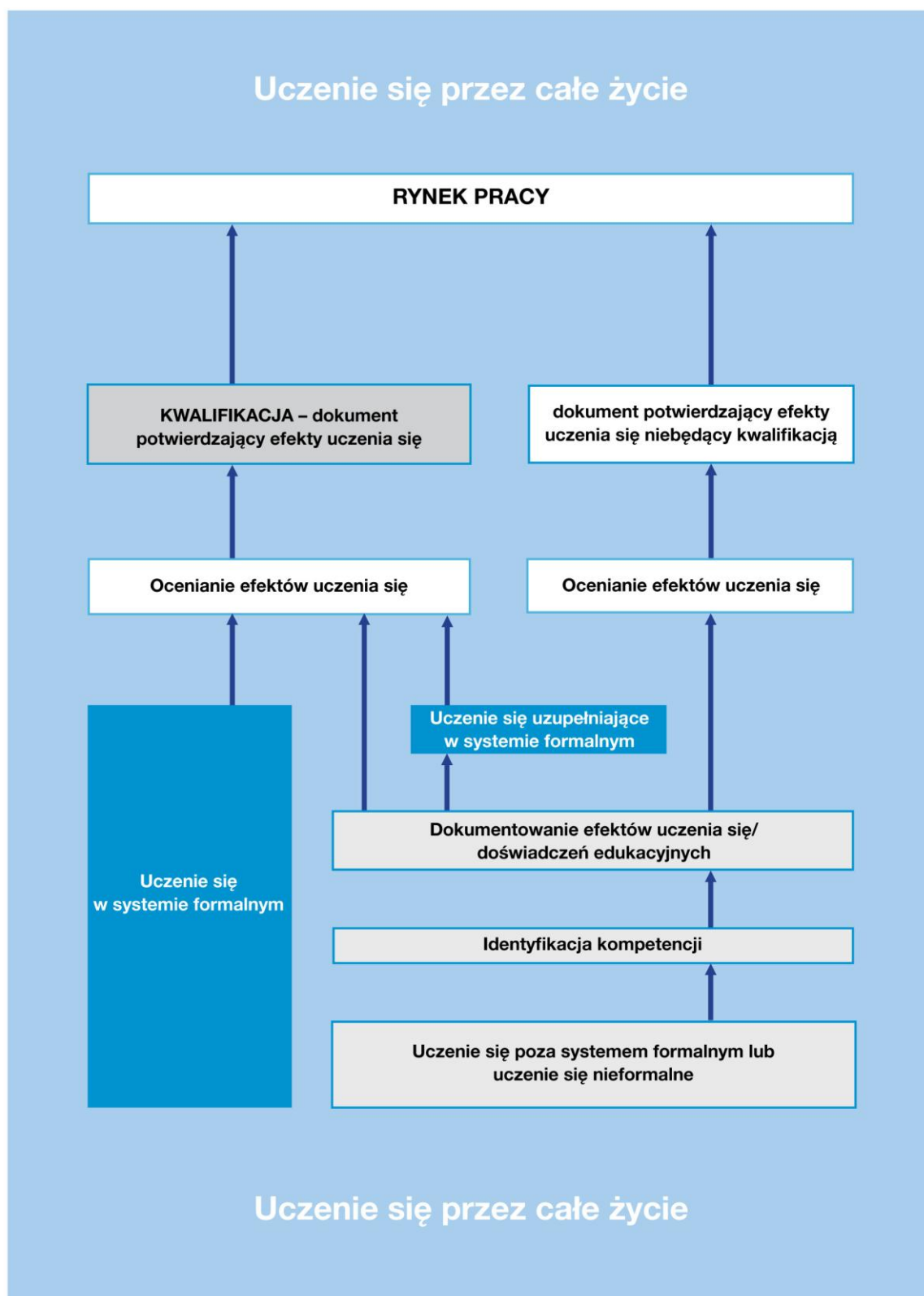
Uczestnicy zgodzili się co do tego, że na proces walidacji składają się etapy:

- identyfikowania efektów uczenia się;
- dokumentowania zidentyfikowanych efektów;
- ocenianie osiągniętych efektów uczenia się;
- porównanie ocenionych efektów uczenia się ze standardami kwalifikacji (wymaganiami);
- wydanie dokumentu potwierdzającego kwalifikację.

Proces walidacji występuje w skróconej postaci w przypadku uczenia się w systemie edukacji formalnej, ponieważ nie ma potrzeby identyfikacji efektów uczenia się, jako że są one zdefiniowane przez program kształcenia oraz obowiązujące procedury (rys na stronie obok)

Ważnym wnioskiem z dyskusji jest stwierdzenie, że system walidacji, obejmujący wszystkie efekty uczenia się, na które jest zapotrzebowanie na rynku pracy, będzie działał skutecznie tylko wtedy, gdy wdrożone będą pozostałe elementy krajowego systemu kwalifikacji (w tym fundamentalny dla tego systemu instrument – krajowy rejestr kwalifikacji).

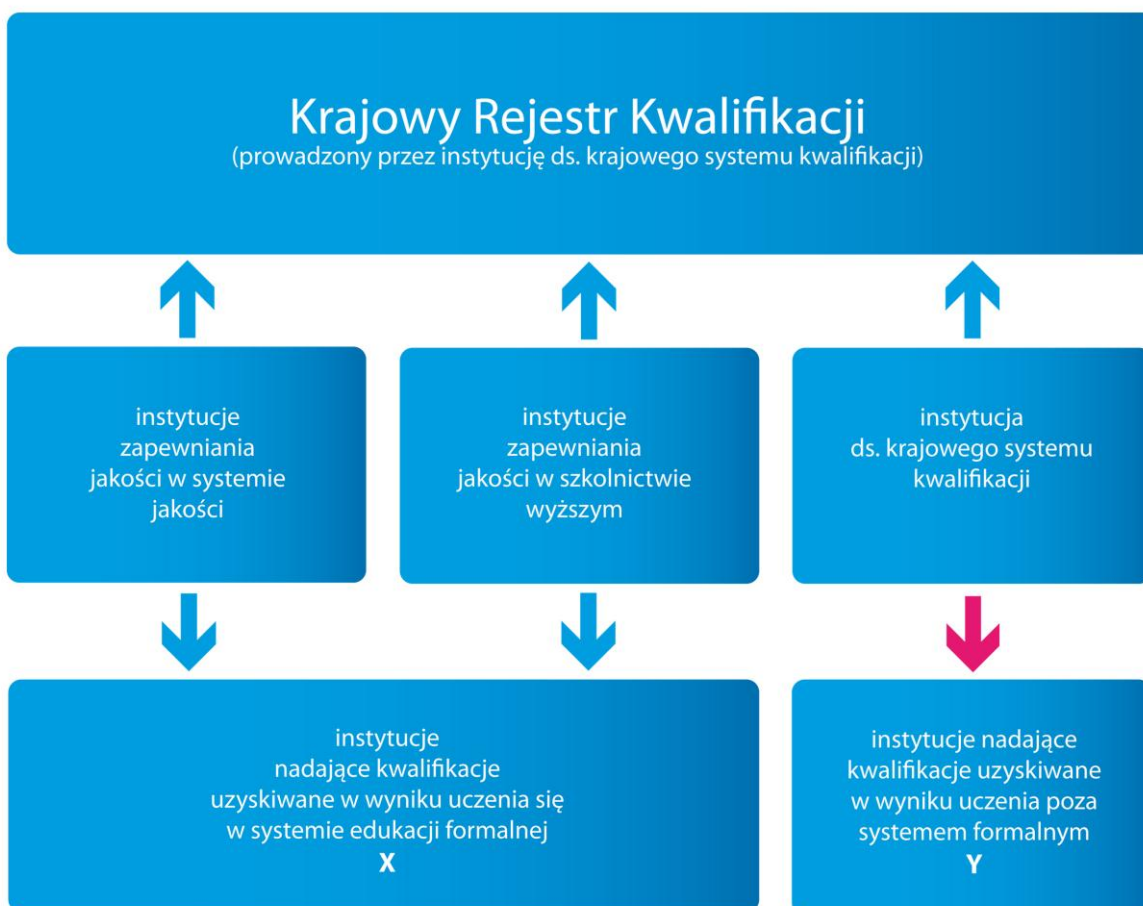
Ogólny schemat dochodzenia do kwalifikacji



Ponadto podczas dyskusji:

- rozważano różne warianty finansowania walidacji. Większości podobała się propozycja, by był to system samofinansujący się (jako przykład przywołano egzaminy na prawo jazdy). Tego rodzaju system musiałby uwzględniać rozwiązania wspierające określone grupy osób, np. bezrobotnych (w tym przypadku wskazano na możliwość finansowego wsparcia z funduszy przeznaczanych na aktywizację osób bezrobotnych);
- podkreślano fundamentalne znaczenie uświadomienia sobie przez poszczególne osoby swoich rzeczywistych kompetencji, rozumienia celowości uczenia się oraz wagę roli doradcy zawodowego;
- zwrócono uwagę, że istnieją i nadal będą pojawiać się (w odpowiedzi na zapotrzebowanie rynku pracy) nowe efekty uczenia się, które na tym etapie jeszcze nie są podstawą do nadania kwalifikacji, ale dla dobra gospodarki i rozwoju społeczeństwa nie powinny być „ignorowane” przez system. Należy w związku z tym przewidzieć możliwości wydawania dokumentów, które potwierdzałyby takie efekty uczenia się (przy zachowaniu powszechnie obowiązujących zasad zapewniania jakości).

Zdaniem uczestników dyskusji ustanowienie kompleksowego systemu walidacji wymaga zinstytucjonalizowanej koordynacji. W prezentacji wprowadzającej, otwierającej tę część dyskusji, przedstawiono poniższy schemat:

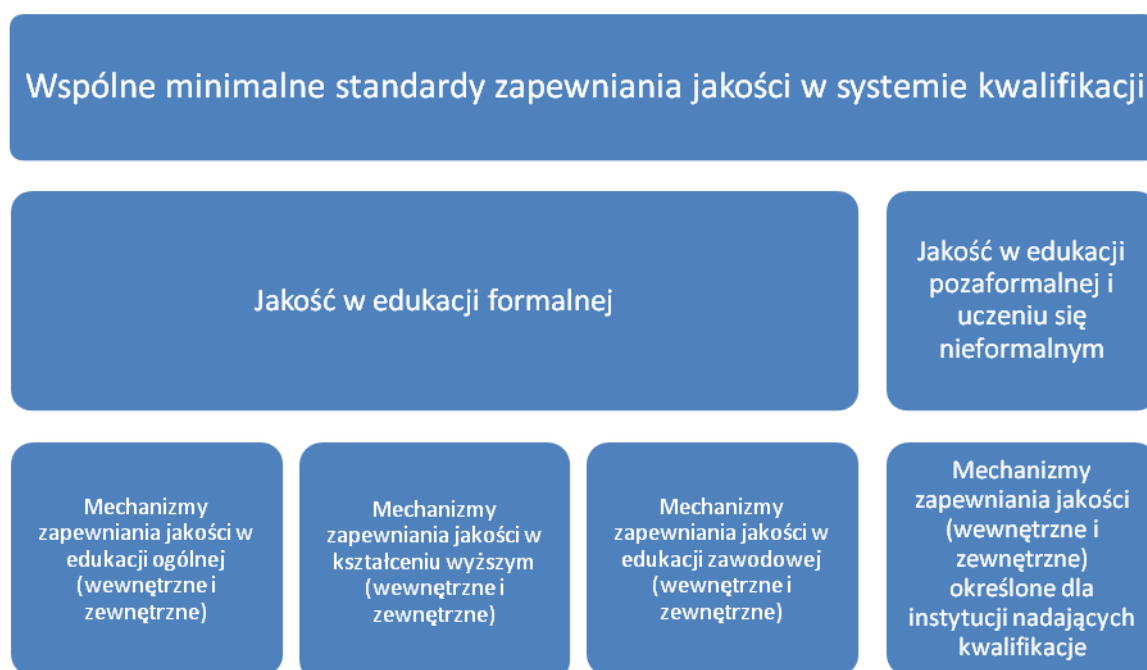


Aktualnie brakuje nam krajowego rejestru kwalifikacji oraz instytucji właściwej m.in. dla zapewniania jakości w obszarze edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego. Poinformowano uczestników dyskusji, że tę lukę wypełni instytucja, której koncepcja jest aktualnie przygotowywana w ramach projektu „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania PRK oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji”.

Planowane dla tej instytucji główne zadania w obszarze walidacji będą następujące:

- prowadzenie krajowego rejestru kwalifikacji
- monitorowanie, a w ustalonym zakresie także nadzorowanie, procedur zapewniania jakości w odniesieniu do nadawanych w Polsce kwalifikacji.

Ogólny schemat zapewniania jakości kwalifikacji został zilustrowany następująco:



W przyszłej ustawie o krajowym systemie kwalifikacji powinny zostać określone wspólne dla wszystkich instytucji najważniejsze zasady zapewniania jakości kwalifikacji. Rozwiązania w zakresie zapewniania jakości powinny być zaprojektowane w ten sposób, aby gwarantowały zdobywanie efektów uczenia się wymaganych dla danej kwalifikacji. Niezbędne będzie wypracowanie i wdrożenie rozwiązań w zakresie zapewniania jakości, które będą wspomagały też proces wpisywania danej kwalifikacji do krajowego rejestru kwalifikacji.

Krajowy rejestr kwalifikacji będzie obejmował wszystkie kwalifikacje nadawane w Polsce, ujęte w systemie kwalifikacji (tj. przypisane do właściwego poziomu kwalifikacji), niezależnie od już istniejących i nowo tworzonych rejestrów branżowych, środowiskowych i innych. Rejestr będzie korzystał z innych baz zawierających informacje o kwalifikacjach. W rejestrze obowiązkowo będą figurować kwalifikacje pełne oraz wybrane kwalifikacje cząstkowe (np. pojedyncza kwalifikacja

wchodząca w skład standardu dla danego zawodu). Zakłada się również, że część kwalifikacji cząstkowych zostanie obligatoryjnie wpisana do rejestru. Dotyczyć to będzie kwalifikacji mających szczególne znaczenie z perspektywy zapewnienia bezpieczeństwa osób – np. pilot, kierowca, elektryk oraz kwalifikacji w zawodach regulowanych.

Spis kwalifikacji o szczególnym znaczeniu dla bezpieczeństwa będzie z góry określony (z uwzględnieniem stanowiska partnerów społecznych) i ujęty w przepisach prawa dotyczących systemu kwalifikacji. Przepisy będą też określać maksymalny termin wymagany do wpisu kwalifikacji do rejestru.

W przypadku pozostałych kwalifikacji cząstkowych, wpis do rejestru dokonywany będzie na wniosek podmiotu/grupy podmiotów zainteresowanych nadawaniem danej kwalifikacji na podstawie określonej prawem procedury. Decyzję o wpisaniu do rejestru podejmować będzie instytucja ds. krajowego systemu kwalifikacji; kryterium będzie ocena przedstawionej przez wnioskodawcę dokumentacji, na podstawie przesłanek określonych w przepisach. Od decyzji instytucji przysługiwać będzie odwołanie, zgodnie z przepisami prawa administracyjnego. Drugą instancją będzie odpowiedni organ administracji państwowej.

Przedstawione informacje o systemie zapewniania jakości i rejestrze kwalifikacji nie były szerzej dyskutowane.

ZAKOŃCZENIE

Debata społeczna pozwoliła na omówienie w gronie interesariuszy systemu kwalifikacji w Polsce szeregu kluczowych elementów istotnych dla Polskiej Ramy Kwalifikacji, w tym:

- terminologii;
- sposobu opisu;
- spójności PRK;
- wszystkich dróg uczenia się w ramach edukacji formalnej, pozaformalnej oraz uczenia się nieformalnego;
- podstawowych barier związanych z uczeniem się przez całe życie oraz możliwej roli PRK w ich obniżaniu;
- propozycji schematu walidacji kompetencji;
- zapewniania jakości kwalifikacji.

Istotnym wynikiem debaty było również wypracowanie metody budowania systemu kwalifikacji i Polskiej Ramy Kwalifikacji z udziałem interesariuszy. Przez udział w dyskusjach oraz prezentowanie swoich konkretnych doświadczeń uczestnicy wnieśli znaczący wkład w dopasowanie przygotowywanych propozycji rozwiązań systemowych, z jednej strony do potrzeb a z drugiej strony do istniejących już rozwiązań .

Efektem debaty jest także wypracowanie wspólnego języka komunikowania się w kwestiach dotyczących nowego systemu kwalifikacji.

Raport niniejszy stanowi podsumowanie dorobku tej debaty, ale dialog dotyczący budowania nowego systemu kwalifikacji oraz prac nad projektem Polskiej Ramy Kwalifikacji będzie kontynuowany. W miarę powstawania następnych propozycji rozwiązań planowane są kolejne spotkania konsultacyjne z interesariuszami. Uczestnicy debaty będą również otrzymywać informacje na temat podejmowanych w ramach projektu działań i ich efektów. Pozwoli to na bieżące weryfikowanie wypracowywanych rozwiązań pod kątem potrzeb i możliwości interesariuszy.

ZAŁĄCZNIKI

1. Standardy kwalifikacyjne w bankowości polskiej: Związek Banków Polskich
2. Europejska Rama Kwalifikacji dla sektora usług finansowych
3. Projekt Trans-VAE dotyczący walidacji kompetencji nabytych w sposób nieformalny i pozaformalny w sektorze opieki osobistej: ZDZ Bydgoszcz
4. Certyfikacja umiejętności informatycznych: Polskie Towarzystwo Informatyczne
5. Uznawanie kwalifikacji zawodowych nabytych w systemach nieformalnych i pozaformalnych na przykładzie działu budownictwa: Konfederacja Budownictwa i Nieruchomości
6. Walidacja w obszarze rzemiosła jako przykład dobrej praktyki: Związek Rzemiosła Polskiego
7. Lista instytucji i organizacji uczestniczących w debacie
8. Harmonogram spotkań debaty
9. Ocena debaty społecznej dokonana przez uczestników w formie ankiety

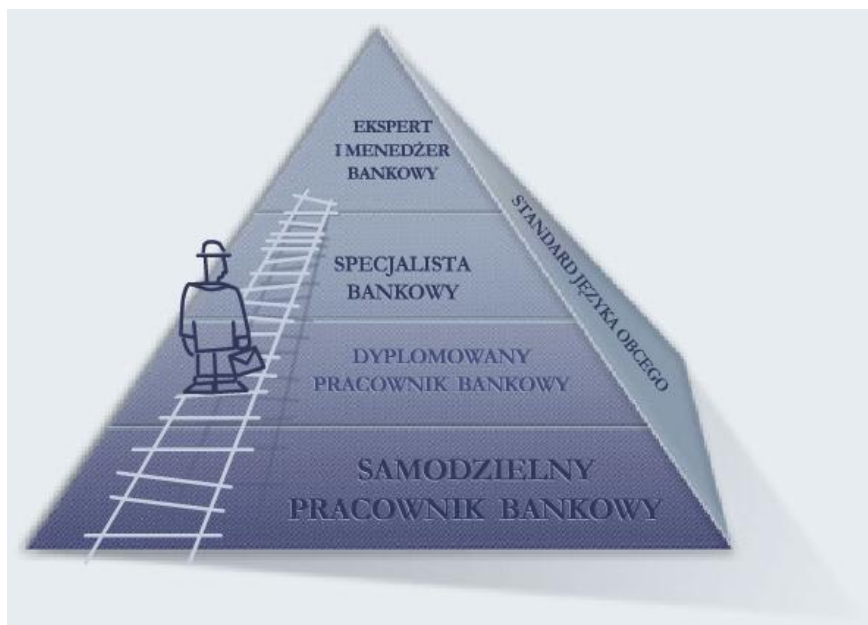
Załącznik 1. Standardy kwalifikacyjne w bankowości polskiej: Związek Banków Polskich

Istotnym uzupełnieniem debaty dotyczącej zapisów wymagań w PRK była prezentowane przez przedstawicielkę Związku Banków Polskich Standardy Kwalifikacyjne w Bankowości Polskiej. Standardy obowiązują od 1996 r., były kilkakrotnie aktualizowane, a od roku trwają prace nad nowym opisem Standardów (odpowiadającym ERK).

Standardy Kwalifikacyjne to opis wymagań dot. wiedzy i umiejętności pracowników banków od najniższego do najwyższego stanowiska, bez względu na wielkość, profil działalności i zasięg działania banku oraz innych instytucji finansowych współpracujących z bankami. System Standardów dzieli te wymagania na poziomy, które odpowiadają kolejno stopniom zawodowym:

- Samodzielny Pracownik Bankowy
- Dyplomowany Pracownik Bankowy
- Specjalista Bankowy z zakresu wybranej specjalności
- Ekspert i Menedżer Bankowy (z odrębną procedurą kwalifikacyjną).

Wymagania na poszczególnych stopniach zawodowych uwzględniają następujące obszary: wiedza ogólnobankowa i/lub wiedza specjalistyczna, umiejętności, pożądane predyspozycje psychologiczne. Niezależnie od stopni zawodowych określone są też wymagania dotyczące znajomości specjalistycznego języka obcego.



Związek Banków Polskich podpisuje umowy o współpracy z instytucjami szkoleniowymi spełniającymi wymagania Systemu Standardów. Obecnie w Systemie jest 12 szkół przygotowujących do egzaminów z wiedzy bankowej oraz 1 szkoła przygotowująca do egzaminów ze specjalistycznego języka obcego.

Etapy ubiegania się o stopnie zawodowe obejmują:

1. Ukończenie odpowiedniego szkolenia oraz zdanie egzaminu przed komisją powołaną przez ZBP lub zdanie egzaminu w trybie eksternistycznym
2. Wykazanie odpowiedniego doświadczenia pracy w banku lub pracy w instytucji finansowej
3. Złożenie wniosku o przyznanie stopnia zawodowego
4. Zatwierdzenie wniosku przez Sekretariat Systemu Standardów ZBP
5. Przyznanie przez ZBP stopnia zawodowego i uroczyste wręczenie Certyfikatu.

Zgodnie z oceną ZBP, system ten przynosi szereg korzyści. Dla banków i instytucji finansowych współpracujących z bankami System Standardów to:

- System certyfikacji obiektywnie potwierdzający poziom wiedzy i umiejętności;
- Opis wymagań, który można wykorzystać do opisu stanowisk, ocen pracowniczych i tworzenia mapy kompetencji;
- Narzędzie służące do racjonalizacji polityki awansowej i płacowej;
- Narzędzie do planowania rozwoju zawodowego poszczególnych grup pracowników i kadry rezerwowej.

Dla obecnych i przyszłych pracowników banków Standardy Kwalifikacyjne to przejrzysty opis wymagań pozwalający określić i sprecyzować swój własny rozwój zawodowy (jak ma przebiegać kariera, w jakim tempie, w czym chcę się specjalizować).

Uczestnicy kursów i szkoleń prowadzonych zgodnie z wymogami Standardów Kwalifikacyjnych poznają nowoczesne podejście do prowadzenia działalności bankowej, zorientowane na klienta i jego potrzeby, co jest niezbędne dla profesjonalnej obsługi klientów bankowych na rynku polskim i europejskim

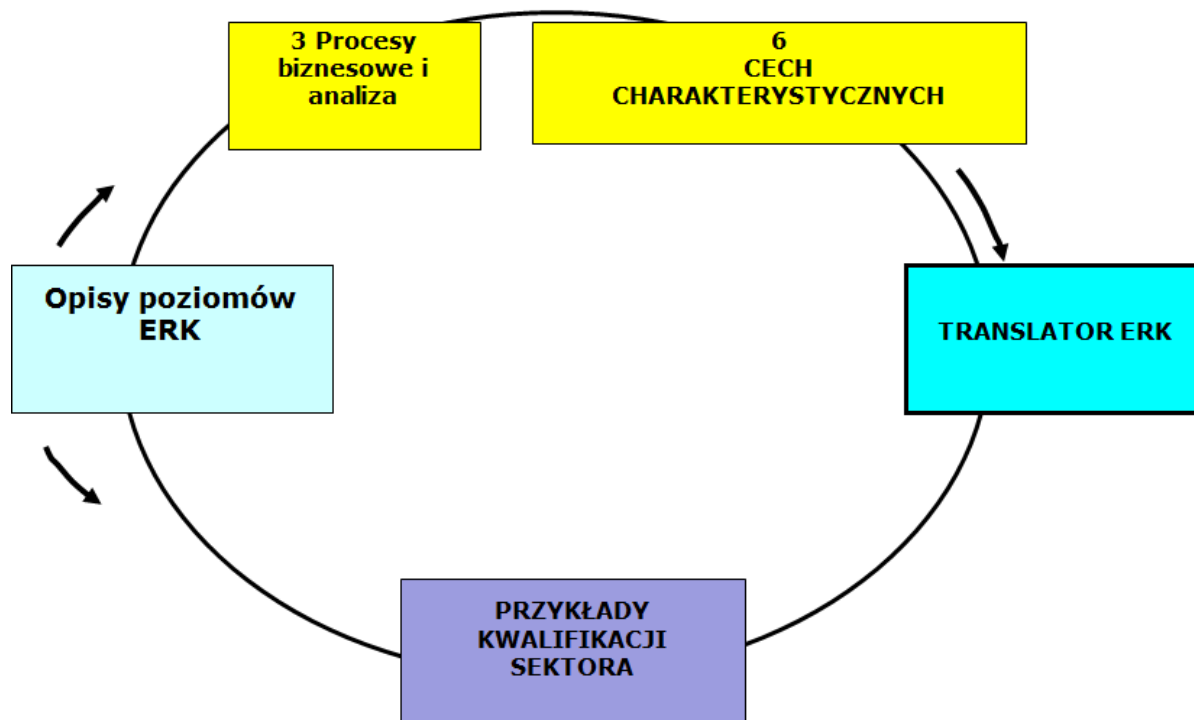
Źródło: prezentacja na debacie oraz ZBP (www.zbp.pl)

Załącznik 1. Europejska Rama Kwalifikacji dla sektora usług finansowych

Opracowanie Europejskiej Ramy Kwalifikacji dla sektora usług finansowych, realizowane w ramach projektu FIRST, jest kontynuacją prac wiodących instytutów bankowych w Europie, zrzeszonych w EBTN, dotyczących budowania europejskich kwalifikacji w tym sektorze. Najważniejszym rezultatem projektu jest tzw. Translator ERK dla potrzeb instytucji finansowych, który udostępnia opisy 8. uniwersalnych poziomów kwalifikacji ERK, przełożone na język i środowisko pracy specyficzne dla tego sektora. Projekt jest elementem budowania wysokiej jakości, transparentnych kwalifikacji, z których korzystać może szerokie grono interesariuszy: pracownicy, instytucje finansowe, firmy szkoleniowe, organizacje certyfikujące, partnerzy społeczni, a docelowo – co najważniejsze – klienci. Rama kwalifikacji „szyta na miarę” dla sektora usług finansowych ma przyczynić się do upowszechnienia ERK w sektorze finansowym. Dodatkową korzyścią jest prezentacja:

- przykładowych, wzorcowych certyfikatów, które dobrze odpowiadają wymogom poszczególnych poziomów ERK ważnych dla sektora , w tym certyfikatów EFCB i EFA dostępnych w Polsce,
- modelowych rozwiązań dla tworzenia nowych kwalifikacji, w pełni zgodnych z wymaganiami ERK.

Pierwszym etapem prac nad projektem było opracowanie zasobu słownictwa charakterystycznego dla sektora usług finansowych, które byłoby podstawą budowy Translatora. Zastosowano analizę istniejących procesów biznesowych, zgodnie ze schematem:

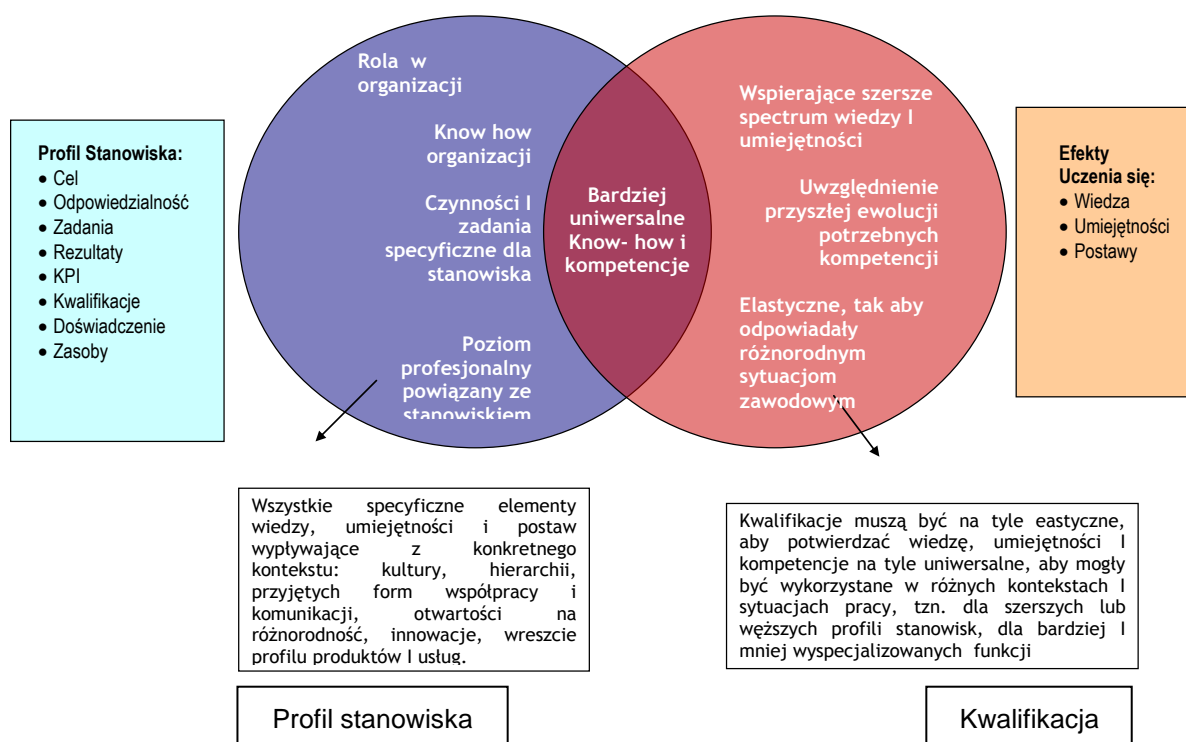


W ramach tych prac zidentyfikowane zostało 6 tzw. dystynktorów, tzn. kluczowych, ogólnych cech, które pomagają wyodrębnić wiedzę, umiejętności i kompetencje dla sektora na różnych poziomach ERK w zakresie:

- rynków finansowych i makroekonomii
- pośrednictwa finansowego
- klienta
- compliance
- relacji ryzyko/dochód
- konkurencyjności.

Rama dla sektora usług finansowych opracowana została na poziomach 3-7, tj. tych, na których najczęściej znajdują się kwalifikacje uzyskiwane w sektorze bankowym. W Translocie do opisów poziomów wykorzystano także czasowniki zgodne z taksonomią Blooma/Andersona tak, aby czytelniej wyodrębnić wymaganą wiedzę, umiejętności oraz kompetencje. Proponowane zapisy koncentrowały się na przełożeniu definicji poziomów ERK na specyfikę sektora. Nie były uzupełniane o nowe elementy o charakterze uniwersalnym (np. umiejętności komunikacji).

Opisy poziomów w propozycji miały na celu zachowanie równowagi pomiędzy odpowiednim poziomem szczegółowości dla uchwycenia specyfiki sektora i jednocześnie adekwatnym poziomem uogólnienia, aby Transloc mógł być użyteczny jako narzędzie znajdowania podobieństw, porównywania oraz porządkowania różnych kwalifikacji ważnych dla sektora. Opisy nie obejmują wszystkich możliwych efektów uczenia się, które można odnaleźć w kwalifikacjach sektora usług finansowych, ale te, które stanowią wyznaczniki danego poziomu. Istotne jest to, że wypracowane rozwiązanie umożliwia pozycjonowanie kwalifikacji, a nie stanowisk pracy czy kompetencji osób (patrz schemat).



Im bardziej kwalifikacje będą opierały się na kompetencjach, im będą bardziej modułowe i dostosowane do środowiska pracy, tym większa będzie zbieżność pomiędzy stanowiskami pracy a stopniami kwalifikacyjnymi, czy certyfikatami, a także możliwość ich przypisania do właściwego poziomu w odpowiedniej krajowej ramie kwalifikacji.

Zgodnie z oceną prof. Ewy Chmieleckiej, eksperta w obszarze ERK i PRK, przedstawicielki Polski w Grupie Doradczej ds. ERK przy Komisji Europejskiej: „Przygotowane ramy sektorowe „są bardzo cennym wkładem w sektorową interpretację ram kwalifikacji i myślę, że zostaną z radością wykorzystane w II etapie projektu wdrażania KRK w Polsce (...) Państwa „translator„ to bardzo dobry przykład tego, jak ramy mogą zostać przeniesione w sferę sektorowych wymagań dotyczących kwalifikacji.”

Źródło: prezentacja WIB (www.wib.org.pl)

Załącznik 3. Projekt Trans-VAE dotyczący walidacji kompetencji nabytych w sposób nieformalny i pozaformalny w sektorze opieki osobistej: ZDZ Bydgoszcz

Projekt Trans-VAE realizowany jest w okresie od 1 października 2009 do 31 grudnia 2011 w ramach programu Leonardo Da Vinci „Uczenie się przez całe życie” we współpracy sześciu partnerów z pięciu krajów: Niemiec (CJD Maximiliansau oraz Heureka.net), Francji (GIP FCIP Alsace), Hiszpanii (CPDE), Szwajcarii (Swiss Occidental Leonardo) i Polski (Zakład Doskonalenia Zawodowego z Bydgoszczy). TRANS-VAE jest eksperymentalnym procesem walidacji efektów uczenia się nabytych w systemie edukacji pozaformalnej oraz w drodze nieformalnego uczenia się przez osoby zatrudnione lub szukające zatrudnienia w sektorze opieki osobistej w zawodach:

- Asystent osoby niepełnosprawnej;
- Opiekunka domowa;
- Opiekunka dziecięca (w domu);
- Opiekunka dziecięca (w instytucji);
- Opiekunka środowiskowa;
- Opiekunka w Domu Pomocy Społecznej.

Celem projektu jest przeniesienie do Polski rozwiniętej we Francji metody walidacji efektów uczenia się wynikających z doświadczenia. Partner francuski, który jest jednocześnie koordynatorem projektu, ma za zadanie podzielić się swoim doświadczeniem. Głównym celem inicjatywy ma być zwiększenie zatrudnienia wśród beneficjentów poprzez formalne uznanie ich kompetencji.

Podstawowymi założeniami procesu VAE jest stworzenie ścieżki potwierdzania kompetencji nabywanych poprzez doświadczenie. Jest to ścieżka przejścia od doświadczenia zawodowego, przez uświadomienie sobie swoich kompetencji i oceny doświadczenia zawodowego, aż do ich potwierdzenia i uzyskania kwalifikacji, które można wykorzystać w życiu zawodowym.

Od osoby chcącej poddać się procesowi ewaluacji efektów uczenia się uzyskanych poprzez doświadczenie wymaga się wykazania, że od co najmniej trzech lat nabywała kompetencje, które mają być potwierdzone. Nie stawia się warunków wieku i udokumentowanego zatrudnienia – proces skupiony jest wyłącznie na doświadczeniu i kompetencjach, które mogą być uzyskane w różnych kontekstach życiowych i zawodowych. Osoba, która ubiega się o potwierdzenie kompetencji, przystępuje do trój etapowego procesu ewaluacyjnego. Pierwszym krokiem jest wypełnienie formularza aplikacyjnego, który pozwala komisji określić, czy kandydat spełnia warunki wstępne. Jeżeli kandydat spełnia te warunki, w kolejnym kroku przystępuje do przygotowania kwestionariusza opisującego wybrane elementy doświadczenia, które ma zostać uznane za wystarczające do uzyskania odpowiedniej kwalifikacji.

W praktyce egzaminowany często nie jest w stanie samodzielnie wypełnić kwestionariusza. Doradca pomaga przejść kandydatowi przez proces uświadomienia sobie swoich kompetencji i „przebrać” je na papier. Ostatnim etapem procesu walidacji jest rozmowa kwalifikacyjna przed komisją egzaminacyjną. W trakcie egzaminu komisja zadaje pytania wyłącznie w oparciu o czynności

i doświadczenie opisane w kwestionariuszu. Poprzez porównanie informacji udzielonych przez kandydata ustnie i w formie pisemnej z opisem zawodu wynikającym ze standardów kwalifikacji zawodowych komisja podejmuje decyzję o wydaniu zaświadczenia przyznającego kwalifikacje pełne lub częściowe. Komisja może również podjąć decyzję o nieprzyznawaniu żadnych kwalifikacji.

We Francji po blisko 9 latach od momentu wprowadzenia VAE proces jest już całkowicie zintegrowany z systemem edukacji i kształcenia ustawicznego. System działa jako uzupełnienie formalnych metod certyfikacji uprawnień. Rocznie wydawanych jest około 25 tysięcy dyplomów, a wzrost liczby aplikantów wynosi około 10% rocznie.

W podsumowaniu swojego wystąpienia prelegent podzielił się refleksją, że, aby system VAE mógł być z powodzeniem wdrożony w państwach biorących udział w projekcie, muszą one stworzyć lub rozwinąć procedury i elementy infrastruktury umożliwiające przeprowadzanie ewaluacji kompetencji nabytych poprzez doświadczenie. Wymienić tutaj należy przede wszystkim przejrzysty opis czynności zawodowych (lista umiejętności i kompetencji społecznych), narzędzia przygotowane dla kandydatów (kwestionariusze, dodatkowa dokumentacja), kampanię informującą o możliwościach uzyskania kwalifikacji tą drogą i korzyściach płynących z poddania się procesowi ewaluacji, a także odpowiednie szkolenie doradców i członków komisji egzaminacyjnych.

Źródło: prezentacja ZDZ Bydgoszcz

Załącznik 4. Certyfikacja umiejętności informatycznych: Polskie Towarzystwo Informatyczne

Polskie Towarzystwo Informatyczne powstało w roku 1981, jest członkiem CEPIS (Council of European Professional Informatics Societies – Stowarzyszenie Europejskich Towarzystw Informatycznych). Jednym z jego najważniejszych celów statutowych jest popularyzacja w społeczeństwie zagadnień z dziedziny informatyki oraz jej zastosowań.

Z uwagi na brak formalnego systemu oceny umiejętności informatycznych w Polsce, PTI podjęło inicjatywę w zakresie ich uporządkowania i doprecyzowania. Efektem tych prac jest uprawnienie PTI do stosowania systemu certyfikowania opartego na licencji CEPIS – wydawanie certyfikatów dla użytkowników informatyki, dla profesjonalistów oraz certyfikatów specjalistycznych.

W swoim wystąpieniu przedstawiciel PTI omówił szczegółowo rodzaje certyfikatów wydawanych przez ww. instytucję. O certyfikat ECDL (Europejski Certyfikat Umiejętności Komputerowych) może ubiegać się każdy użytkownik technologii informatycznych, niezależnie od wieku, stosunku pracy, czy producenta sprzętu i oprogramowania, który wykorzystuje do użytku prywatnego i/lub służbowego. Certyfikat ten zaświadcza, że jego posiadacz potrafi prawidłowo realizować przy pomocy mikrokomputera podstawowe zadania, takie jak: edycja tekstów, wykorzystanie arkusza kalkulacyjnego, czy też sieci komputerowej.

Ocenianie tych umiejętności jest realizowane poprzez siedem egzaminów, w tym jeden teoretyczny i sześć praktycznych. Egzaminy te sprawdzają podstawowe umiejętności, potrzebne zarówno w pracy zawodowej, jak i coraz częściej w życiu codziennym każdego obywatela. Dla programów biurowych istnieje też poziom zaawansowany. Ponadto w ramach ECDL wprowadzone zostały certyfikaty zaświadczone o umiejętności obsługi aplikacji specjalistycznych (m.in. GIS, CAD, grafika, projektowanie WWW).

Drugim rodzajem oferowanych przez PTI certyfikatów jest EUCIP, program certyfikowania z zakresu informatyki, zawierający wiele różnych, wyspecjalizowanych modułów kompetencyjnych. Przystąpić do takich egzaminów mogą studenci, specjaliści z branży IT oraz innych sektorów, w celu uzyskania certyfikatu potwierdzającego kompetencje informatyczne. System certyfikacji EUCIP odnosi się do dwóch zakresów ocenianej wiedzy. Pierwszy poziom, czyli certyfikat części bazowej [ang. „Core Level Certificate”] dotyczy głównie fundamentalnej wiedzy teoretycznej z większości specjalizacji informatycznych. Kolejne poziomy, Professional i Administrator, tzw. poziomy specjalizacyjne [ang. „Elective Level Certificates”], przeznaczone są dla osób posiadających mniej lub bardziej rozległą wiedzę praktyczną w konkretnej dziedzinie informatyki. Poziom bazowy jest pierwszym etapem, jaki musi zostać zaliczony przez kandydata, chcącego aplikować o certyfikaty z poziomu specjalizacyjnego. Spełnienie tego warunku narzuconego przez CEPIS daje gwarancję, iż kandydat zbudował swoje umiejętności praktyczne na solidnym fundamencie wiedzy teoretycznej.

Ważnym elementem w działalności certyfikacyjnej PTI jest dbałość o zapewnienie jakości zarówno procesu dydaktycznego, jak i procedur walidacyjnych. Certyfikacja w całej Europie przebiega według tych samych, ustalonych zasad i procedur. Kandydaci ubiegający się o uzyskanie certyfikatu korzystają z jednolitych i jawnych sylabusów opisujących efekty uczenia się. Wszystkie materiały szkoleniowe posiadają akredytację. Rzetelność procesów walidacyjnych zagwarantowana jest poprzez oddzielenie od siebie procesów szkolenia i egzaminowania. Wszystkie ośrodki przeprowadzające egzaminy ECDL i EUCIP muszą mieć akredytację Polskiego Towarzystwa Informatycznego. Dzięki przestrzeganiu tych

samych mechanizmów zapewniania jakości na całym świecie, certyfikaty ECDL i EUCIP są uznawane i honorowane na arenie międzynarodowej.

Źródło: prezentacja PTI

Załącznik 5. Uznawanie kwalifikacji zawodowych nabytych w systemie edukacji pozaformalnej i poprzez uczenie się nieformalne na przykładzie działu budownictwa: Konfederacja Budownictwa i Nieruchomości

Przedstawiciel Konfederacji Budownictwa i Nieruchomości przedstawił zasady funkcjonowania normy PN-EN ISO/ICE 17024: 2004, określającej wymagania dotyczące jednostek certyfikujących, których zadaniem jest potwierdzanie kompetencji zawodowych nabytych przez poszczególne osoby w systemie edukacji pozaformalnej i w wyniku uczenia się nieformalnego¹⁰.

Norma ta została zastosowana w zrealizowanym w ramach programu Leonardo da Vinci projekcie APL-BUD „Uznawanie kwalifikacji zawodowych w polskim sektorze budownictwa, nabytych w procesie pracy” (NR 2008-1-1PL1 EO05-02072). W ramach projektu przeprowadzono pilotażowy egzamin dla osób posiadających umiejętności uzyskane poprzez pracę w zawodach murarza, dekarza oraz monterów urządzeń i instalacji sanitarnych, przy czym w każdym z zawodów wyodrębniono kwalifikacje cząstkowe.

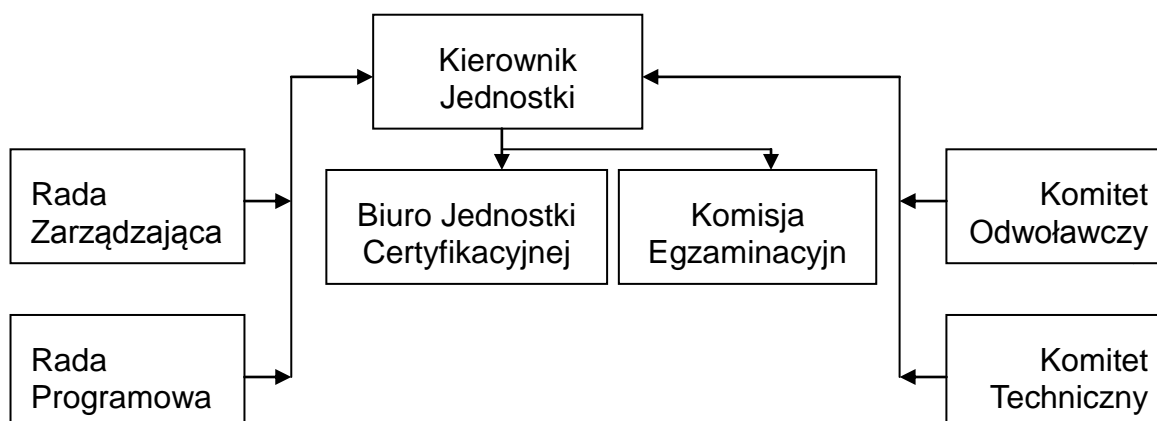
W projekcie bardzo wyraźnie podzielono zadania. Za przygotowanie egzaminu pilotażowego ze strony projektu APL-Bud odpowiedzialne były dwa podmioty: Konfederacja Budownictwa i Nieruchomości – KBiN oraz Związek Zawodowy Budowlani – ZZB, współpracujące w tym zakresie z Krajowym Ośrodkiem Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej – KOWEZIU oraz z Centrum Badawczo-Rozwojowym „Edukacja i Praca”. Organem nadzorującym przygotowanie i przeprowadzenie egzaminu było Kuratorium Oświaty w Gdańsku. Przeprowadzenie egzaminu i wystawienie certyfikatów należało do podmiotu niezależnego od szkół i instytucji szkoleniowych, którym był ZETOM – CERT Sp. z o.o. (instytucja akredytowana przez Polskie Centrum Akredytacji).

Zgodnie z procedurą i wymaganiami normy PN-EN ISO/ICE 17024:2004 „Oceny zgodności. Ogólne wymagania dotyczące jednostek certyfikujących osoby”, był to egzamin zewnętrzny. Zdanie tego egzaminu nie umożliwiałoby uzyskania tytułu zawodowego, co wynika z rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 3 lutego 2006 r. w sprawie uzyskiwania i uzupełniania przez osoby dorosłe wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych. Egzamin dotyczył kwalifikacji, natomiast rozporządzenie wskazuje na egzamin w określonym zawodzie oraz wymaga, aby szkoła zawodowa wystąpiła z wnioskiem do kuratora oświaty o powołanie komisji egzaminacyjnej.

W oparciu o zaprezentowany przykład praktyki, przedstawiono schemat organizacji jednostki certyfikującej.

¹⁰ Warto zaznaczyć, że w branży budownictwa jest to kwestia szczególnie istotna, jako że w 102 ze 141 zawodów budowlanych istnieje potrzeba potwierdzania kompetencji zdobytych poza systemem edukacji formalnej.

Schemat organizacji jednostki certyfikującej



W dyskusji, która wywiązała się po prezentacji Konfederacji Budownictwa i Nieruchomości, zauważono, że w budownictwie wykonywanie zawodu łączy się z ogromną odpowiedzialnością, a w związku z tym istnienie ścisłych norm i wysoka jakość procesu walidacji ma bardzo duże znaczenie. Kompetencje nabyte w drodze uczenia się pozaformalnego i poprzez uczenie się nieformalne muszą być równoważne kompetencjom nabytym w systemie edukacji formalnej, by możliwe było nadanie kwalifikacji uprawniających do wykonywania zawodu. Ze względu na dużą odpowiedzialność związaną z zawodami w budownictwie, konieczne jest odnawianie kwalifikacji w określonych odstępach czasu, by na przykład udowodnić znajomość nowych technologii, rozwiniętych w budownictwie od czasu nabycia kwalifikacji uprawniających. System odnawiania licencji jest powszechny w Europie i na świecie i – mimo że jest kosztowny – powinien obowiązywać również w Polsce.

Źródło: prezentacja KBiN

Załącznik 6. Walidacja w obszarze rzemiosła jako przykład dobrej praktyki: Związek Rzemiosła Polskiego

Związek Rzemiosła Polskiego i izby rzemieślnicze od lat zajmują się kwestiami związanymi z walidowaniem efektów uczenia się, nabywanych na drodze edukacji pozaformalnej i w wyniku uczenia się nieformalnego. Walidacja ta odbywa się w trybie egzaminów czeladniczych i mistrzowskich. W ramach programu warsztatów przedstawiciel izby rzemieślniczej przedstawił rozwiązania stosowane w tym obszarze i podkreślił, iż najlepsze efekty uczenia się osiągnęte są dzięki dochodzeniu do kwalifikacji różnymi ścieżkami.

Izby rzemieślnicze stosują, określone przez Ministra Edukacji Narodowej, jednolite zasady organizacji i przeprowadzania czeladniczych i mistrzowskich egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe. Charakterystyczna jest otwartość i dostępność egzaminów dla różnych grup kandydatów, bez względu na wiek i kontekst edukacyjny, tj. zarówno absolwentów nauki zawodu w ramach edukacji formalnej (np. w szkole teoria, a praktyka u rzemieślnika lub innego pracodawcy), jak też osób, które poprzez udział w kursach, szkoleniach oraz w procesie wykonywania pracy nabyły kwalifikacje zawodowe.

Istotna jest również gwarancja państwa potwierdzająca ważność dojścia do określonych kwalifikacji różnymi drogami. Jako przykład prelegent podał pracodawców z Niemiec, Austrii i Belgii, dla których wiarygodność dyplomów mistrzowskich i świadectw czeladniczych wydawanych przez izby rzemieślnicze w Polsce jest znana ze względu na podobieństwo systemów, duży udział praktyki w procesie uczenia się oraz możliwości łatwego ich zidentyfikowania w systemie prawa polskiego i bezpośredniego dotarcia do instytucji odpowiadającej za poprawność przeprowadzenia procesu walidacji oraz wydania dokumentu potwierdzającego kwalifikację.

Prelegent przedstawił system egzaminów czeladniczych i mistrzowskich jako przykład dobrej praktyki. System ten ma długą, kilkusetletnią tradycję i dotyczy wielu zawodów, które zmieniają się na przestrzeni czasu. Obecnie egzaminy rzemieślnicze obejmują 115 zawodów, w tym 48 szkolnych i 67 pozaszkolnych (w tym zawody unikatowe np. gorseciarka, sztukator, witrażownik). Lista zawodów rzemieślniczych nie jest zamknięta. Zakres wymagań egzaminów rzemieślniczych określa MEN, ale w przypadku egzaminów mistrzowskich oraz zawodów tzw. pozaszkolnych standardy wymagań ustalił Związek Rzemiosła Polskiego, wykorzystując w tym celu m.in. krajowe standardy kwalifikacji zawodowych.

Izby rzemieślnicze są zobowiązane do dbałości o poprawność procedur związanych z przeprowadzaniem egzaminów. Kwestie te porządkują ściśle określone zasady powoływania komisji egzaminacyjnych, określone warunki, jakie muszą spełniać, osoby by być członkiem komisji, określone warunki dopuszczenia do egzaminu czeladniczego i mistrzowskiego oraz procedury związane ze złożeniem wniosku o dopuszczenie do egzaminu, organizacją egzaminu, zadaniami członków komisji i oceną wyników pracy osób egzaminowanych.

Podczas wystąpienia zaprezentowano podstawy prawne walidacji w rzemiośle tj. ustawa o rzemiośle oraz rozporządzenie wykonawcze Ministra Edukacji Narodowej, które tworzą prawne możliwości wykorzystania trzech ścieżek dochodzenia do kwalifikacji rzemieślniczych: poprzez uczenie się w systemie formalnym, pozaformalnym i w wyniku uczenia się nieformalnego. Jako przykład tej ostatniej prezentujący podał nadal funkcjonujący w rzemiośle system przyuczenia do wykonywania pracy, który stwarza możliwości potwierdzania kompetencji dla młodzieży ze specjalnymi potrzebami

(choć nie jest to równoznaczne z nadaniem kwalifikacji). Dyskusja skoncentrowała się na tym, na ile ten system jest zamknięty, a na ile otwarty, czyli pozwalający na uzyskiwanie nowych kwalifikacji.

Podsumowując swoje wystąpienie prelegent nawiązał do tego, że jednym z założeń Polskiej Ramy Kwalifikacji jest poznanie różnych ścieżek dojścia do określonych kwalifikacji. Jedną z nich jest walidacja efektów uczenia się oparta na praktyce, na jakiej koncentruje się rzemiosło w edukacji zawodowej.

Źródło: prezentacja ZRP

Załącznik 7. Lista instytucji i organizacji uczestniczących w debacie

Instytucja	kategoria
Kancelaria Prezesa Rady Ministrów	Instytucje rządowe
Ministerstwo Edukacji Narodowej	Instytucje rządowe
Ministerstwo Finansów	Instytucje rządowe
Ministerstwo Gospodarki	Instytucje rządowe
Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego	Instytucje rządowe
Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego	Instytucje rządowe
Ministerstwo Obrony Narodowej	Instytucje rządowe
Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej	Instytucje rządowe
Ministerstwo Rolnictwa i Rozwoju Wsi	Instytucje rządowe
Ministerstwo Rozwoju Regionalnego	Instytucje rządowe
Biuro Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej	Instytucje rządowe
Centralna Komisja Egzaminacyjna	Instytucje rządowe
Główny Urząd Statystyczny	Instytucje rządowe
Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej	Instytucje rządowe
Okręgowa Komisja Egzaminacyjna Kraków	Instytucje rządowe
Ośrodek Rozwoju Edukacji	Instytucje rządowe
Państwowa Komisja Akredytacyjna	Instytucje rządowe
Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości	Instytucje rządowe
Urząd Statystyczny w Gdańsku	Instytucje rządowe
Zakład Ubezpieczeń Społecznych	Instytucje rządowe
United Nations Development Programme	instytucje międzynarodowe
Urząd m.st. Warszawy	samorząd
Dolnośląski Wojewódzki Urząd Pracy	urzędy pracy

Urząd Pracy m.st. Warszawy	urzędy pracy
Wojewódzki Urząd Pracy w Białymstoku	urzędy pracy
Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie	urzędy pracy
Wojewódzki Urząd Pracy w Szczecinie	urzędy pracy
Wojewódzki Urząd Pracy w Toruniu	urzędy pracy
Wojewódzki Urząd Pracy w Gdańsku	urzędy pracy
Wydział Organizacji Urzędu i Rozwoju Kadr WUP w Olsztynie	urzędy pracy
Komisja Krajowa NSZZ Solidarność	Związki zawodowe
Ogólnopolskie Porozumienie Związków Zawodowych:	związki zawodowe
Sekcja Krajowa Oświaty i Wychowania NSZZ "Solidarność"	związki zawodowe
Wolny Związek Zawodowy "Solidarność - Oświata"	związki zawodowe
Związek Nauczycielstwa Polskiego	związki zawodowe
Związek Zawodowy "Budowlani"	związki zawodowe
Konfederacja Budownictwa i Nieruchomości	pracodawcy, związki i organizacje
Krajowa Izba Gospodarcza	pracodawcy, związki i organizacje
Krajowa Izba Gospodarcza Elektroniki i Telekomunikacji	pracodawcy, związki i organizacje
Ogólnopolska Izba Gospodarki Nieruchomościami	pracodawcy, związki i organizacje
PGE Energetyka Jądrowa S.A.	pracodawcy, związki i organizacje
PKPP Lewiatan	pracodawcy, związki i organizacje
Polskie Stowarzyszenie Producentów Dźwigów	pracodawcy, związki i organizacje
Polsko-Niemiecka Izba Przemysłowo-Handlowa	pracodawcy, związki i organizacje
Pracodawcy RP	pracodawcy, związki i organizacje
Saint - Gobain Construction Products Polska Sp. z o.o.	pracodawcy, związki i organizacje
Thyssen Krupp Xervon Polska	pracodawcy, związki i organizacje

Związek Banków Polskich	pracodawcy, związki i organizacje
Związek Pracodawców "Polska Miedź"	pracodawcy, związki i organizacje
Związek Rzemiosła Polskiego	pracodawcy, związki i organizacje
Federacja Stowarzyszeń Naukowo-Technicznych NOT	instytucje i organizacje branżowe
Instytut Rynku Kapitałowego WSE Research S.A	instytucje i organizacje branżowe
Mediatorzy.pl	instytucje i organizacje branżowe
Polskie Stowarzyszenia Zarządzania Kadrami	instytucje i organizacje branżowe
Polskie Stowarzyszenie Gipsu	instytucje i organizacje branżowe
Polskie Towarzystwo Informatyczne	instytucje i organizacje branżowe
Polskie Towarzystwo Informatyczne - CEPIS	instytucje i organizacje branżowe
Stowarzyszenie Księgowych w Polsce	instytucje i organizacje branżowe
Stowarzyszenie Trenerów Organizacji Pozarządowych	instytucje i organizacje branżowe
Stowarzyszenie Doradców Szkolnych i Zawodowych RP	instytucje i organizacje branżowe
Stowarzyszenie Elektryków Polskich /SEP/	instytucje i organizacje branżowe
Bydgoski Zakład Doskonalenia Zawodowego	szkoły, uczelnie, system edukacji formalnej
Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych	szkoły, uczelnie, system edukacji formalnej
Konferencja Rektorów Zawodowych Szkół Polskich	szkoły, uczelnie, system edukacji formalnej
Krajowa Szkoła Administracji Publicznej	szkoły, uczelnie, system edukacji formalnej
Liceum Batorego Towarzystwo Szkół Twórczych	szkoły, uczelnie, system edukacji formalnej
Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego	szkoły, uczelnie, system edukacji formalnej
Międzynarodowa Wyższa Szkoła Logistyki i Transportu we Wrocławiu	szkoły, uczelnie, system edukacji formalnej

Ogólnopolskie Stowarzyszenie Dyrektorów Centrów Kształcenia Ustawicznego	szkoły, uczelnie, system edukacji formalnej
Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki	szkoły, uczelnie, system edukacji formalnej
Politechnika Łódzka	szkoły, uczelnie, system edukacji formalnej
Politechnika Warszawska	szkoły, uczelnie, system edukacji formalnej
Stowarzyszenie Dyrektorów Szkół Średnich	szkoły, uczelnie, system edukacji formalnej
Szkoła Główna Handlowa	szkoły, uczelnie, system edukacji formalnej
Uniwersytet Warszawski	szkoły, uczelnie, system edukacji formalnej
Uniwersytet Jagielloński	szkoły, uczelnie, system edukacji formalnej
Wyższa Szkoła Gospodarowania Nieruchomościami	szkoły, uczelnie, system edukacji formalnej
Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego	szkoły, uczelnie, system edukacji formalnej
GHK Polska sp.zoo	think tank
Instytut Badań Strukturalnych	think tank
Instytut Pracy i Spraw Socjalnych	think tank
Instytut Rozwoju Służb Społecznych	think tank
Instytut Spraw Publicznych	think tank
ITEE Radom	think tank
VCC - Vocational Competence Certificate	instytucja certyfikująca
ZETOM-CERT SP. Z O.O.	instytucja certyfikująca
Carte Blanche (firma szkoleniowa)	firmy szkoleniowe

Centrum Badawczo-Rozwojowe "Edukacja i Praca"	firmy szkoleniowe
Combidata Poland Sp. z o.o.	firmy szkoleniowe
Demos Polska Sp. z o.o. (firma szkoleniowa)	firmy szkoleniowe
Dom Szkoleń i Doradztwa	firmy szkoleniowe
Europejski Instytut Edukacji Informatycznej	firmy szkoleniowe
Polska Izba Firm Szkoleniowych	firmy szkoleniowe
Bractwo Kawalerów Gutenberga	organizacje pozarządowe
Fundacja na Rzecz Kobiet JA KOBIEȚA, Forum +50	organizacje pozarządowe
Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji	organizacje pozarządowe
Polska Fundacja Ośrodków Wspomagania Rozwoju Gospodarczego „OIC Poland”	organizacje pozarządowe
Spoleczne Towarzystwo Oświatowe	organizacje pozarządowe
Stowarzyszenie ACUS - Akademia Rozwoju i Inspiracji Młodego Człowieka	organizacje pozarządowe
Stowarzyszenie Towarzystwa Oświatowego	organizacje pozarządowe

Załącznik 8. Harmonogram spotkań debaty

Początek debaty	Konferencja otwierająca debatę, 16 II 2011				
	Spotkania w grupie I		Spotkania w grupie II		Spotkania w grupie III
Spotkania dotyczące ogólnych rozwiązań w systemie kwalifikacji	16 II 2011	Opracowanie katalogu barier w uczeniu się	16 II 2011	Identyfikacja znanych sposobów działania w zakresie potwierdzania efektów uczenia się w Polsce.	16 II 2011
	08 III 2011		08 III 2011		08 III 2011
Spotkania dotyczące propozycji modelu PRK, a zwłaszcza deskryptorów	5 IV 2011	Stworzenie pakietu propozycji działań redukujących rozpoznane bariery w uczeniu się	5 IV 2011		Formułowanie propozycji rozwiązań dla systemu walidacji oraz zapewniania jakości kwalifikacji
	19 IV 2011		19 IV 2011	19 IV 2011	
	17 V 2011		11 V 2011	17 V 2011	17 V 2011
	7 VI 2011				
Podsumowanie	Konferencja podsumowująca debatę społeczną, 15 VI 2011				

Źródło: opracowanie własne.

Załącznik 9. Ocena debaty społecznej dokonana przez uczestników w formie ankiety

Na spotkanie podsumowujące pierwszą część debaty społecznej przygotowano ankietę dla uczestników, umożliwiającą ocenę przebiegu i efektów konsultacji. Wypełniło ją 86 uczestników.

53 osoby odpowiedziały, że debata była bardzo potrzebna (co stanowiło 62,4 proc. udzielonych odpowiedzi), 31 osób (36,5 proc.), uznało, że debata była potrzebna, a 1 osoba, że „ani potrzebna, ani nie potrzebna”.

50 osób przyznało, że zadawało pytania podczas debaty (58,8 proc. udzielonych odpowiedzi), a 35 osób, że nie zadawało pytań. 56 osób przyznało, że miało możliwość wyrażania swojej opinii (65,1 proc.), 7 osób odpowiedziało, że nie miało takiej możliwości (8,1 proc.), a 23 osoby przyznały, że nie wyrażały swojej opinii (26,7 proc.).

64 osoby w trakcie debaty sprawdzały informację na stronie internetowej: www.kwalifikacje.org.pl, co stanowi 74,4 proc. udzielonych odpowiedzi, pozostali ankietowani nie zaglądali na stronę internetową podczas trwania debaty. 77 osób czuło się dobrze poinformowanych na temat debaty (93,9 proc. odpowiedzi), 5 osób było zdania, że nie czuło się dobrze poinformowane (6,1 proc.). Pozostałych kilka osób nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie.

Na pytanie: „jak ankietowani oceniają gotowość do poszukiwania rozwiązań przez osoby prowadzące debatę”, 59 osób (73,8 proc.) odpowiedziało, że „wysoko”, 20 osób (25 proc.), że „przeciętnie”, 1 osoba odpowiedziała, że „nisko”.

77 osób (91,7 proc.) odpowiedziało, że „czują się lepiej poinformowani na temat PRK po debacie społecznej”, 7 osób (8,3 proc.) uznało, że tak nie jest.

Na pytanie, „czy debata będzie miała wpływ na to, jak ostatecznie będzie wyglądała PRK”, 71 osób (88,1 proc.) odpowiedziało twierdzącą. 9 osób, czyli 11,3 proc. uznało, że debata nie będzie miała wpływu na ostateczny kształt PRK. Pozostałych kilka osób nie odpowiedziało na to pytanie.

Na kolejne pytanie (kontrolne), czy debata społeczna była potrzebna, w sytuacji, kiedy ankietowani mieli do wyboru tylko dwie, a nie trzy odpowiedzi, tak jak wcześniej, 78 osób (czyli 94 proc.) uznało, że „tak”, a 5 osób (6 proc.) uznało, że „nie”. Pozostałe 3 osoby nie udzieliły odpowiedzi na to pytanie.

Na pytanie: „dlaczego debata społeczna była potrzebna?”, ankietowani odpowiadali, że :

- Debata społeczna pozwoliła na zaprezentowanie różnych opinii różnych środowisk, które mówią różnymi językami na temat kwalifikacji, pozwoliła skonfrontować te opinie, podzielić się wątpliwościami.
- Debata pozwoliła pogłębić wiedzę na temat PRK oraz zaangażować środowiska, które będą w przyszłości posługiwać się ramami.
- „Konsultacje społeczne pozwoliły na analizę i modyfikację wcześniejszych zapisów z korzyścią dla PRK”.
- Debata była okazją do skonfrontowania przyjętych założeń z rynkiem pracy, „wniosła praktyczne spojrzenie”, wskazała też rolę doradztwa zawodowego.

- Debata dała „możliwość wypowiedzenia się wszystkich podmiotów na forum publicznym, wzbudziła zainteresowanie procesem tworzenia KRK”.

Niektórzy z ankietowanych zwracali uwagę na to, jak bardzo potrzebna była: zdaniem jednego z ankietowanych debata „ujawniała niedoskonałość projektu i ogromną lukę wiedzy o poszczególnych obszarach projektu”. Zdaniem innego ankietowanego debata pokazała „ciągle małą świadomość, dużo niedorozumień, konieczność objaśnienia PRK”.

Inny ankietowany wyraził nadzieję, że „debata może być podstawą do opracowania programu ustawicznego kontaktowania i sprawdzania wiadomości” (w kwestii PRK-red.)

Na pytanie, czy ankietowani „będą składać zdanie odrębne do raportu” 11 osób (14,3 proc.) odpowiedziało „tak”, a 66 osób (85,7 proc.) odpowiedziało „nie”.

Ankietowani zadali organizatorom następujące pytania:

- Kiedy PRK stanie się elementem obowiązującego prawa oraz jak długo będą trwały prace nad ramą? Czy zdążymy na czas z wprowadzeniem ramy?
- Jakie będą koszty wprowadzenia KRK, źródła finansowania certyfikacji ludności, jednostek certyfikujących?
- Jak KRK wpłynie na poziom kwalifikacji zawodowych ludności? Czy KRK dotyczy zawodów regulowanych?
- Jedna z ankietowanych „chciałaby dookreślenia roli doradztwa zawodowego w KRK”. Inny pyta, „jaka jest istota PRK w świetle "wolności zawodowej"- kwalifikacje a kreatywność, innowacyjność, sukces firmy?”
- Jeden z ankietowanych poprosił o znalezienie innej nazwy dla takich pojęć, jak deskryptory generyczne i inne terminy certyfikujące.

Uczestnicy ankiety brali udział w różnej liczbie spotkań debaty. Debata społeczna odbywała się w trzech grupach tematycznych, każda grupa odbyła 5 spotkań. 20 osób zadeklarowało, że wzięło udział w jednym spotkaniu, ta sama liczba osób przyznała, że wzięła udział w czterech spotkaniach. W dwóch spotkaniach wzięło udział 11 osób, w trzech – 17, a w pięciu – 16 osób. Pozostali ankietowani nie udzielili odpowiedzi na to pytanie. Najwięcej ankietowanych uczestniczyło w spotkaniach III grupy (29 osób), udział w spotkaniach grupy I zadeklarowało 22 ankietowanych, w grupie II brało udział 15 osób. Część z ankietowanych brała udział w spotkaniach dwóch, a nawet trzech grup. Kilku ankietowanych nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie.