

RAPORT REFERENCYJNY

ODNIESIENIE POLSKIEJ RAMY KWALIFIKACJI
NA RZECZ UCZENIA SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE
DO EUROPEJSKIEJ RAMY KWALIFIKACJI



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



IBE



*kwalfikacje
po europejsku*

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY





RAPORT REFERENCYJNY

ODNIESIENIE POLSKIEJ RAMY KWALIFIKACJI NA RZECZ UCZENIA SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE DO EUROPEJSKIEJ RAMY KWALIFIKACJI

Redakcja merytoryczna:

dr Stanisław Sławiński
Horacy Dębowski

Sekretarz redakcji:

Roksana Pierwieniecka

Autorzy:

dr Stanisław Sławiński
Horacy Dębowski
dr Agnieszka Chłoń-Domińczak
prof. dr hab. inż. Andrzej Kraśniewski
Roksana Pierwieniecka
Wojciech Stęchły
dr Gabriela Ziewiec

Konsultacje merytoryczne:

dr hab. Ewa Chmielecka, prof. SGH; dr hab. Zbigniew Marciniak, prof. UW
dr inż. Tomasz Saryusz-Wolski, Jolanta Urbanik

Redakcja językowa:

Emilia Danowska-Florczyk

Okładka i ilustracje:

Marcin Niwicz

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych
ul. Górczewska 8
01-180 Warszawa
tel.: +48 22 241 71 00
www.ibe.edu.pl

ISBN 978-83-61693-13-0

Skład i druk:

Drukarnia GC
ul. Sycowska 20
02-266 Warszawa

© Copyright by: Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013

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

Streszczenie

Niniejszy raport przedstawia odniesienie projektu Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK) do Europejskiej Ramy Kwalifikacji (ERK). W raporcie przedstawiono także przebieg i stan zaawansowania prac nad projektami innych rozwiązań mających na celu modernizację krajowego systemu kwalifikacji w Polsce.

Modernizacja systemu kwalifikacji w Polsce wynika z potrzeb krajowych i będzie służyć realizacji polityki na rzecz uczenia się przez całe życie. Działania modernizacyjne dotyczące krajowego systemu kwalifikacji wpisane są w szerszy kontekst zmian zachodzących w Europie, związanych z realizacją treści zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia Europejskiej Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, zwanego dalej Zaleceniem PE w sprawie ERK.

Reformy szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego wprowadzające efekty uczenia się jako podstawowy punkt odniesienia dla polityki oświatowej zostały przeprowadzone w Polsce w latach 2008–2011. W szkolnictwie wyższym kluczowe zmiany wprowadzono w 2011 r. W 2006 r. rozpoczęto przygotowania do tworzenia Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, a w roku 2008 w Polsce zainicjowano prace nad Polską Ramą Kwalifikacji. Wdrożenie PRK zamknie cykl reform zachodzących w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym, a jednocześnie będzie impulsem do rozwoju kwalifikacji uzyskiwanych poza tymi systemami.

Polska Rama Kwalifikacji ma obejmować różnorodne kwalifikacje uzyskiwane w Polsce, co pozwoli na zintegrowanie różnych systemów kwalifikacji funkcjonujących w kraju. PRK została zaprojektowana tak, aby jej poziomy odpowiadały poziomom ERK. Unikatowym rozwiązaniem zastosowanym w Polsce jest wprowadzenie dwóch charakterystyk poziomów o różnym stopniu szczegółowości – uniwersalnych (I stopień) oraz typowych dla poszczególnych rodzajów kształcenia (II stopień). Raport przedstawia wyniki przeprowadzonej analizy, która wiarygodnie wykazała spójność poziomów Polskiej Ramy Kwalifikacji z poziomami Europejskiej Ramy Kwalifikacji. Dzięki temu możliwe będzie porównywanie kwalifikacji nadawanych w Polsce z kwalifikacjami nadawanymi w różnych krajach UE, a kwalifikacje nadawane w Polsce powinny być bardziej czytelne i łatwiejsze do zrozumienia w innych krajach i systemach kwalifikacji w Europie.

W raporcie wykazano, że Polska wypełnia dziesięć kryteriów referencji określonych przez Grupę Doradczą do spraw ERK (*EQF Advisory Group*). Do raportu dołączono informacje dotyczące zagadnień terminologicznych, zestawienia efektów uczenia się wymaganych dla wybranych kwalifikacji z charakterystykami poziomów PRK – uniwersalnymi oraz typowymi dla poszczególnych rodzajów edukacji, poszerzony opis systemu edukacji w Polsce, a także opinie ekspertów zagranicznych.

Raport skierowany jest zarówno do polskich środowisk związanych z tą dziedziną, jak i do osób i instytucji z różnych krajów, które są zaangażowane w realizację Zalecenia PE w sprawie ERK. Raport ma być także oficjalnym źródłem informacji o kierunkach modernizacji krajowego systemu kwalifikacji w Polsce.

Równocześnie z niniejszym raportem referencyjnym został przygotowany „Raport samopotwierdzenia Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego”, w którym przedstawiono powiązane z PRK Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (KRK-SW) oraz ich odniesienie do Ram Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (QF EHEA) i do ERK.

¹ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (Dz. Urz. UE. C 111 z 6 maja 2008 r., s. 1–7).

Spis treści

Streszczenie	3
Wprowadzenie	7
Część 1. Kwalifikacje w Polsce – stan wyjściowy	9
1.1. System oświaty	9
1.2. Szkolnictwo wyższe	14
1.3. Kwalifikacje poza oświatą i szkolnictwem wyższym	16
Część 2. Zintegrowany system kwalifikacji w Polsce – rozwiązania docelowe	17
2.1. Podstawowe założenia	17
2.2. Polska Rama Kwalifikacji	21
2.3. Zapewnianie jakości kwalifikacji	23
2.4. Akumulowanie i przenoszenie osiągnięć	26
2.5. Zintegrowany rejestr kwalifikacji	27
Część 3. Scenariusz rozwoju systemu kwalifikacji w Polsce	29
Część 4. Kryteria referencji	33
4.1. Kryterium 1	33
4.2. Kryterium 2	36
4.3. Kryterium 3	48
4.4. Kryterium 4	51
4.5. Kryterium 5	52
4.6. Kryterium 6	57
4.7. Kryterium 7	58
4.8. Kryterium 8	60
4.9. Kryterium 9	61
4.10. Kryterium 10	62
Część 5. Zakończenie	63
Opinie ekspertów zagranicznych	63
5.1. Aileen Ponton	63
5.2. Michael Schopf	72
5.3. Eduard Staudecker	80
5.4. Erzsébet Szlamka	82
Bibliografia	89
Część 6. Aneksy	94
6.1. Aneks 1. Opinie instytucji odpowiedzialnych za zapewnianie jakości	94
6.2. Aneks 2. Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji	95
6.3. Aneks 3. Zaangażowanie partnerów społecznych w działania związane z modernizacją systemu kwalifikacji	99
6.4. Aneks 4. Prace nad przypisywaniem poziomów PRK do kwalifikacji	102
6.5. Aneks 5. Relacje między opisem efektów uczenia się wymaganych dla kwalifikacji a charakterystyką poziomu PRK – wybrane przykłady	107
6.6. Aneks 6. Podstawowe informacje o systemie oświaty w Polsce	124
Bibliografia (do aneksu 6)	138

Wprowadzenie

Kapitał intelektualny to główne źródło konkurencyjności w globalnej gospodarce. Polepszanie jego jakości jest jednym z warunków rozwoju społeczno-ekonomicznego. Przyjęte lub opracowywane rządowe dokumenty strategiczne¹ wskazują na istotne wyzwanie, jakim jest rozwój kapitału intelektualnego w Polsce i realizacja strategii „uczenia się przez całe życie”, której narzędziem ma być rama kwalifikacji. Rozwijanie krajowego systemu kwalifikacji, w tym w szczególności wdrożenie Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK) umożliwiającej większą integrację całego systemu, stanowić będzie jeden z ważniejszych kierunków działań modernizacyjnych pozwalających Polsce na szybszy postęp cywilizacyjny, a tym samym większy wkład w rozwój integrującej się Europy.

W zmieniającej się sytuacji społeczno-gospodarczej powstała w Polsce potrzeba ułożenia całości działań w zakresie kwalifikacji w czytelny i spójny system, opierający się na Polskiej Ramie Kwalifikacji odniesionej do Europejskiej Ramy Kwalifikacji. Niniejszy raport przedstawia koncepcję wdrożenia Polskiej Ramy Kwalifikacji oraz przebieg i stan zaawansowania prac nad nowymi rozwiązaniami systemowymi. Raport skierowany jest przede wszystkim do osób i instytucji z różnych krajów, które są zaangażowane w realizację Zalecenia PE w sprawie ERK. Raport ma być także oficjalnym źródłem informacji oraz podstawą opracowywania materiałów informacyjnych na temat Polskiej Ramy Kwalifikacji jako kluczowego elementu zmodernizowanego systemu kwalifikacji w Polsce.

W Polsce kwalifikacje są nadawane w systemach oświaty i szkolnictwa wyższego, a także poza tymi systemami w ramach różnych struktur, instytucji i organizacji. W dziedzinie kwalifikacji Polska ma bogaty dorobek i długie tradycje. W systemach oświaty i szkolnictwa wyższego od lat obowiązują jasno określone zasady zapewniania jakości kwalifikacji wynikające z przepisów prawa². Kwalifikacje nadawane poza tymi systemami funkcjonują na podstawie różnych ustaw lub innych regulacji różnej rangi ustanowionych przez rozmaite podmioty: korporacje zawodowe, organizacje, instytucje szkoleniowe. Cechą charakterystyczną obecnego systemu kwalifikacji w Polsce jest stosunkowo duża autonomia poszczególnych podsystemów, nie zawsze kwalifikacje nadawane w ramach różnych sektorów można do siebie odnosić, przy nadawaniu kwalifikacji rzadko możliwe jest też uwzględnienie kwalifikacji wcześniej nabytej w innym sektorze. Rozpoznawanie i certyfikowanie kompetencji zdobywanych poza zorganizowanymi formami edukacji jest rozproszone. Nie ma pełnej i powszechnie dostępnej informacji, gdzie i jakie kwalifikacje można zdobyć, jakie są wymagania oraz jakie warunki należy spełnić, by określoną kwalifikację uzyskać. Informacje te są dostępne sektorowo lub bezpośrednio w instytucjach nadających kwalifikacje.

Taki sposób funkcjonowania w Polsce „ryнку kwalifikacji” wpływa na postawy w odniesieniu do uczenia się przez całe życie. W rezultacie na tle innych krajów Unii Europejskiej Polska ma bardzo wysokie wskaźniki skolaryzacji (w szkołach i na uczelniach) oraz bardzo niski udział osób uczących się po zakończeniu edukacji w systemie szkolnym. Według danych Eurostatu, w 2012 r. Polska miała jedną z najniższych w krajach Unii Europejskiej wartość „wskaźnika uczenia się przez całe życie” (udziału w edukacji i szkoleniach)³: niecałe 5 procent osób między 25. a 64. rokiem życia zdobywa nowe kompetencje lub aktualizuje już posiadane, podczas gdy średnia w krajach UE wynosi prawie 9 procent, a np. w Danii ponad 30 procent, w Finlandii i Szwecji – ponad 20 procent⁴.

¹ Krajowy Program Reform na rzecz realizacji Strategii „Europa 2020”, Aktualizacja 2012/2013 – dokument przyjęty przez Radę Ministrów 25 kwietnia 2012 r.; „Strategia rozwoju kraju; Aktywne społeczeństwo, konkurencyjna gospodarka, sprawne państwo” – dokument przyjęty przez Radę Ministrów 25 września 2012 r.; projekt „Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego” z dnia 15 listopada 2011 r. wraz z projektem dokumentu „Perspektywa uczenia się przez całe życie” z dnia 4 lutego 2011 r.

² Określonych w szczególności w ustawie z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.) oraz w ustawie z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. z 2012 r. poz. 572 z późn. zm.).

³ Wskaźnik używany w badaniach Eurostatu (np. Labour Force Survey).

⁴ Analizy pokazują również, że aktywność pracodawców w Polsce w zakresie inwestowania w kapitał ludzki (w odniesieniu do pracowników) jest stosunkowo nieduża. Zob. Szczucka, Turek, Worek (2012); Worek, Stec et al. (2011); Dębowski, Lis, Pogorzelski (2010).

Zmodernizowanie krajowego systemu kwalifikacji przez wdrożenie Polskiej Ramy Kwalifikacji pozwoli bardziej zintegrować ten system. Zgodnie z Zaleceniem PE w sprawie ERK podstawowymi założeniami zintegrowanego systemu kwalifikacji w Polsce są:

- powszechne stosowanie rozwiązań, w których efekty uczenia się są głównym punktem odniesienia,
- umożliwienie walidowania efektów uczenia uzyskanych niezależnie od formy uczenia się (edukacji formalnej, pozaformalnej, uczenia się nieformalnego),
- rozwijanie możliwości akumulowania i przenoszenia osiągnięć,
- powszechne wdrażanie procedur zapewniania jakości kwalifikacji zgodnie ze standardami przyjętymi w Europie.

Zmiany w kierunku dostosowania istniejących rozwiązań do systemu opartego na efektach uczenia się są już częściowo wdrożone. Od 2008 r. dokumenty określające programy nauczania w polskich szkołach definiują oczekiwane efekty uczenia się⁵. W 2011 r. rozpoczęła się także daleko idąca modernizacja szkolnictwa zawodowego zmierzająca do oparcia całego systemu w większym niż dotąd stopniu na opisie efektów kształcenia⁶. W szkolnictwie wyższym wprowadzono w 2011 r. obowiązek formułowania programów kształcenia w języku efektów kształcenia określonych w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego⁷.

W 2012 r. wprowadzono zmiany w zakresie egzaminów czeladniczych i mistrzowskich przeprowadzanych przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych⁸.

Niniejszy raport obejmuje informacje dotyczące stanu zaawansowania prac nad zintegrowaniem krajowego systemu kwalifikacji w oparciu o Polską Ramę Kwalifikacji odniesioną do Europejskiej Ramy Kwalifikacji. Równocześnie w powiązaniu z niniejszym raportem (referencyjnym) przygotowany został „Raport samopotwierzenia Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego”, w którym przedstawiono Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (KRK-SW) oraz ich odniesienie do Ram Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (QF EHEA) i do PRK, a tym samym do ERK.

Raport referencyjny rozpoczyna się od opisu rozwoju systemu kwalifikacji w Polsce (rozdziały 1, 2, 3). W rozdziale pierwszym opisano stan obecny kwalifikacji w Polsce, w drugim – planowane rozwiązania docelowe w tym zakresie. Rozdział trzeci przedstawia scenariusz działań, a w rozdziale 4 omówiono 10 kryteriów referencji wskazanych przez Grupę Doradczą ds. ERK (EQF Advisory Group). Do raportu dołączono opinie ekspertów zagranicznych oraz aneksy:

- Aneks 1 – zawiera opinie instytucji odpowiedzialnych za zapewnianie jakości.
- Aneks 2 – przedstawia słownik podstawowych terminów z definicjami. W tekście raportu terminy te są używane w znaczeniach podanych w tych definicjach.
- Aneks 3 – opisuje zaangażowanie partnerów społecznych. Przedstawiono to w formie oddzielnego aneksu dla uniknięcia powtórzeń (wszystkie działania przedstawione w raporcie były prowadzone ze znaczącym udziałem partnerów społecznych).
- Aneks 4 – omawia prace nad przypisywaniem poziomów PRK do kwalifikacji.
- Aneks 5 – prezentuje wybrane przykłady relacji pomiędzy wymaganiami dla kwalifikacji a zapisami w PRK.
- Aneks 6 – zawiera rozszerzony opis polskiego systemu oświaty, który stanowi szerszy kontekst dla rozwiązań prezentowanych w raporcie (rozszerzony opis szkolnictwa wyższego znajduje się w raporcie samopotwierzenia dla szkolnictwa wyższego).

⁵ Por. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17). Obecnie w jego miejsce obowiązuje rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. poz. 977).

⁶ Por. ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. Nr 205, poz. 1206).

⁷ Por. ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. Nr 84, poz. 455 z późn. zm.).

⁸ Art. 3 ustawy z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. Nr 205, poz. 1206).

Część 1. Kwalifikacje w Polsce – stan wyjściowy

W niniejszym rozdziale na tle podstawowych informacji o funkcjonowaniu polskiego systemu edukacyjnego przedstawiono kwalifikacje możliwe do uzyskania w Polsce.

1.1. System oświaty⁹

W Polsce system oświaty działa na podstawie oddzielnej ustawy¹⁰. System ten obejmuje przedszkola¹¹, szkoły podstawowe¹², gimnazja¹³, szkoły ponadgimnazjalne¹⁴, instytucje kształcenia ustawicznego¹⁵, inne instytucje oświatowe¹⁶, kolegia¹⁷. Należy zaznaczyć, że w systemie oświaty istnieją także szkoły podstawowe, gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne, które są przeznaczone dla dorosłych.

Obecnie wychowaniem przedszkolnym mogą być objęte dzieci od początku roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 3 lata, do końca roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 6 lat (od 2014 r. – 5 lat). Dziecko w wieku 5 lat jest obowiązane odbyć roczne przygotowanie przedszkolne w przedszkolu, oddziale przedszkolnym zorganizowanym w szkole podstawowej lub w innej formie wychowania przedszkolnego.

Tradycyjnie dzieci w Polsce rozpoczynają naukę w szkole w wieku 7 lat. Od roku szkolnego 2009/2010 – na wniosek rodziców i za zgodą dyrektora szkoły – naukę w szkołach mogą rozpoczynać także sześciolatki. Od 1 września 2014 r. obowiązek szkolny dziecka będzie się rozpoczynał z początkiem roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym ukończy ono 6 lat. Obowiązek szkolny trwa do ukończenia gimnazjum, nie dłużej jednak niż do ukończenia 18 roku życia.

Nauka w szkole podstawowej trwa 6 lat. W ostatnim roku nauki wszystkie¹⁸ dzieci przystępują do sprawdzianu¹⁹. Przystąpienie do niego jest warunkiem koniecznym uzyskania świadectwa ukończenia szkoły. Sprawdzianu nie można „nie zdać”, a jego wynik nie jest odnotowywany na świadectwie i nie ma wpływu na przyjęcie ucznia do gimnazjum.

Po ukończeniu szkoły podstawowej wszystkie dzieci rozpoczynają trzyletnią naukę w gimnazjum, która kończy się egzaminem. Przystąpienie do egzaminu gimnazjalnego jest warunkiem koniecznym uzyskania świadectwa ukończenia gimnazjum. Egzaminu gimnazjalnego, podobnie jak sprawdzianu szóstoklasisty, nie można „nie zdać”, ale wyniki egzaminu gimnazjalnego są brane pod uwagę przy rekrutacji do szkół ponadgimnazjalnych.

Absolwent gimnazjum, który wypełnił już obowiązek szkolny, nadal podlega obowiązkowi nauki do ukończenia 18 roku życia. Obowiązek ten może realizować w szkole ponadgimnazjalnej lub przez przygotowanie zawodowe u pracodawcy (np. w rzemiośle²⁰), a w szczególnych wypadkach również poprzez uczęszczanie na kwalifikacyjny kurs zawodowy.

⁹ Informacje przedstawione w tej części uzupełnia Aneks 6.

¹⁰ Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.).

¹¹ W tym z oddziałami integracyjnymi, przedszkola specjalne oraz inne formy wychowania przedszkolnego.

¹² W tym specjalne, integracyjne, z oddziałami integracyjnymi i sportowymi, sportowe i mistrzostwa sportowego, artystyczne.

¹³ W tym specjalne, integracyjne, dwujęzyczne, z oddziałami integracyjnymi, dwujęzycznymi, sportowymi i przysposabiającymi do pracy, sportowe i mistrzostwa sportowego, artystyczne.

¹⁴ Są to: zasadnicze szkoły zawodowe, technika, licea ogólnokształcące, w tym specjalne, integracyjne, dwujęzyczne, z oddziałami integracyjnymi, dwujęzycznymi i sportowymi, sportowe, mistrzostwa sportowego, rolnicze i leśne, artystyczne. W ustawie o systemie oświaty wśród szkół ponadgimnazjalnych wymienia się ponadto szkoły policealne. Por. art. 9, ust. 1, pkt 3 lit. d ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.).

¹⁵ W tym placówki kształcenia ustawicznego, praktycznego, ośrodki dokształcania i doskonalenia zawodowego.

¹⁶ Na przykład: różne placówki oświatowo-wychowawcze i opiekuńcze, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, biblioteki pedagogiczne, placówki doskonalenia nauczycieli.

¹⁷ W tym kolegia nauczycielskie, nauczycielskie kolegia języków obcych oraz kolegia pracowników służb społecznych.

¹⁸ Oprócz dzieci i młodzieży objętych kształceniem specjalnym z uwagi na upośledzenie umysłowe.

¹⁹ Szerzej na temat egzaminów przeprowadzanych w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych zob. Aneks 6.

²⁰ Około 80 tysięcy młodocianych pracowników zatrudnionych w celu nauki zawodu w rzemiośle jest jednocześnie uczniami zasadniczych szkół zawodowych, a około 4,7 tysiąca młodocianych kształci się w systemie pozaszkolnym. W systemie rzemiosła zawodu mogą się uczyć także osoby dorosłe.

Szkoły ponadgimnazjalne dzielą się na:

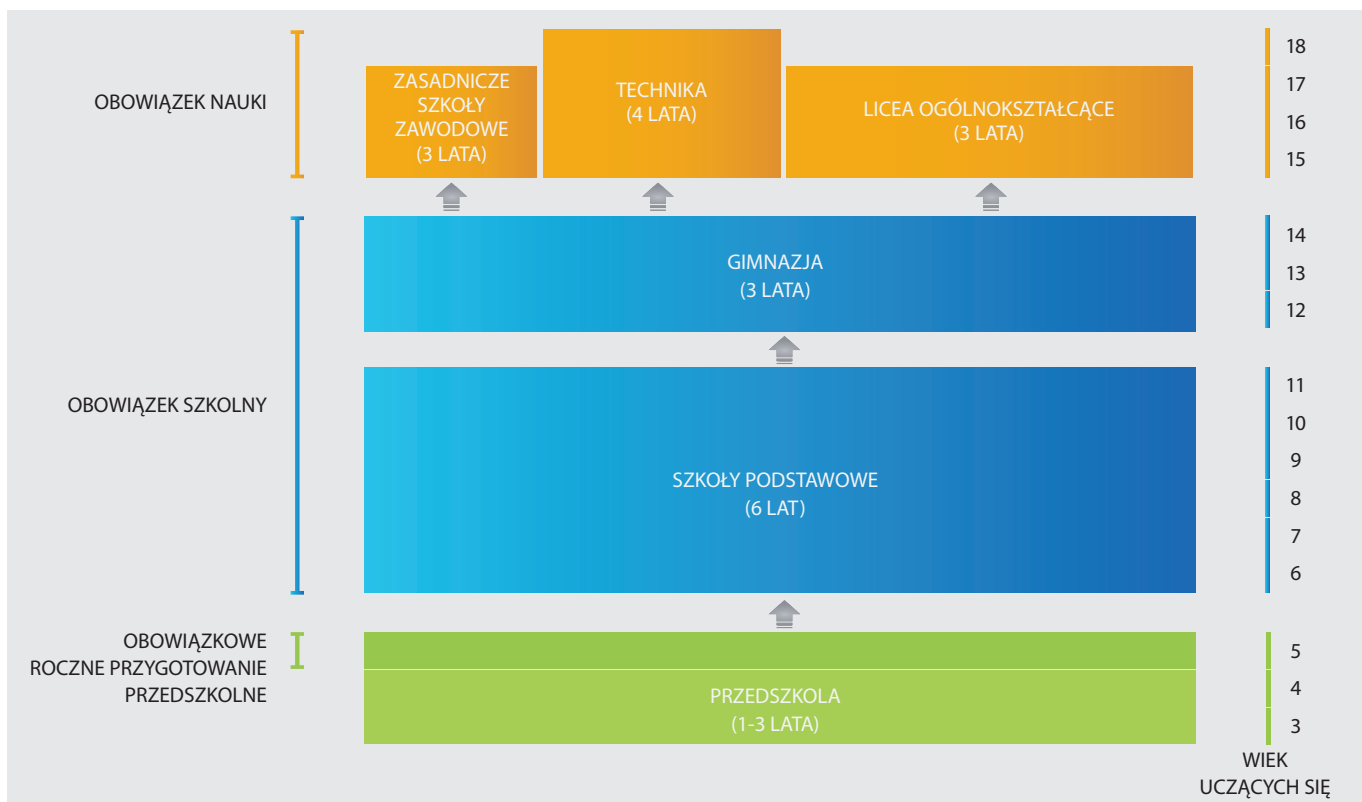
- a) trzyletnie zasadnicze szkoły zawodowe, umożliwiające uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminów potwierdzających kwalifikacje w danym zawodzie²¹, a także pozwalające na dalsze kształcenie począwszy od klasy II liceum ogólnokształcącego dla dorosłych,
- b) czteroletnie technika, umożliwiające uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminów potwierdzających kwalifikacje w danym zawodzie, a także uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego,
- c) trzyletnie licea ogólnokształcące, umożliwiające uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego.

Ponadto w ustawie o systemie oświaty wśród szkół ponadgimnazjalnych wymienia się szkoły policealne, które dają możliwość uzyskania dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminów potwierdzających kwalifikacje w danym zawodzie, trzyletnie szkoły specjalne przysposabiające do pracy dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi; ich ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa potwierdzającego przysposobienie do pracy.

Cechą charakterystyczną polskiego systemu oświatowego jest obecność w programach zasadniczych szkół zawodowych oraz techników rozbudowanego modułu edukacji ogólnej realizowanego zgodnie z zapisami w podstawie programowej kształcenia ogólnego. Umożliwia to uczniom tych szkół elastyczne kształtowanie swojej kariery edukacyjnej. Absolwenci technikum mogą podejmować studia, natomiast uczniowie zasadniczych szkół zawodowych mogą kontynuować naukę począwszy od klasy II liceum ogólnokształcącego dla dorosłych i w dalszej perspektywie także podjąć studia (zasada drożności).

System oświaty obejmuje przedszkola, szkoły i placówki, które są przeznaczone dla dzieci i młodzieży (Rysunek 1), oraz sieć instytucji przeznaczonych dla dorosłych (Rysunek 2).

Rysunek 1. Ogólny schemat ustroju szkolnego w Polsce – dzieci i młodzież (schemat ilustruje ustrój szkolny po dokończeniu wdrażania zmian)

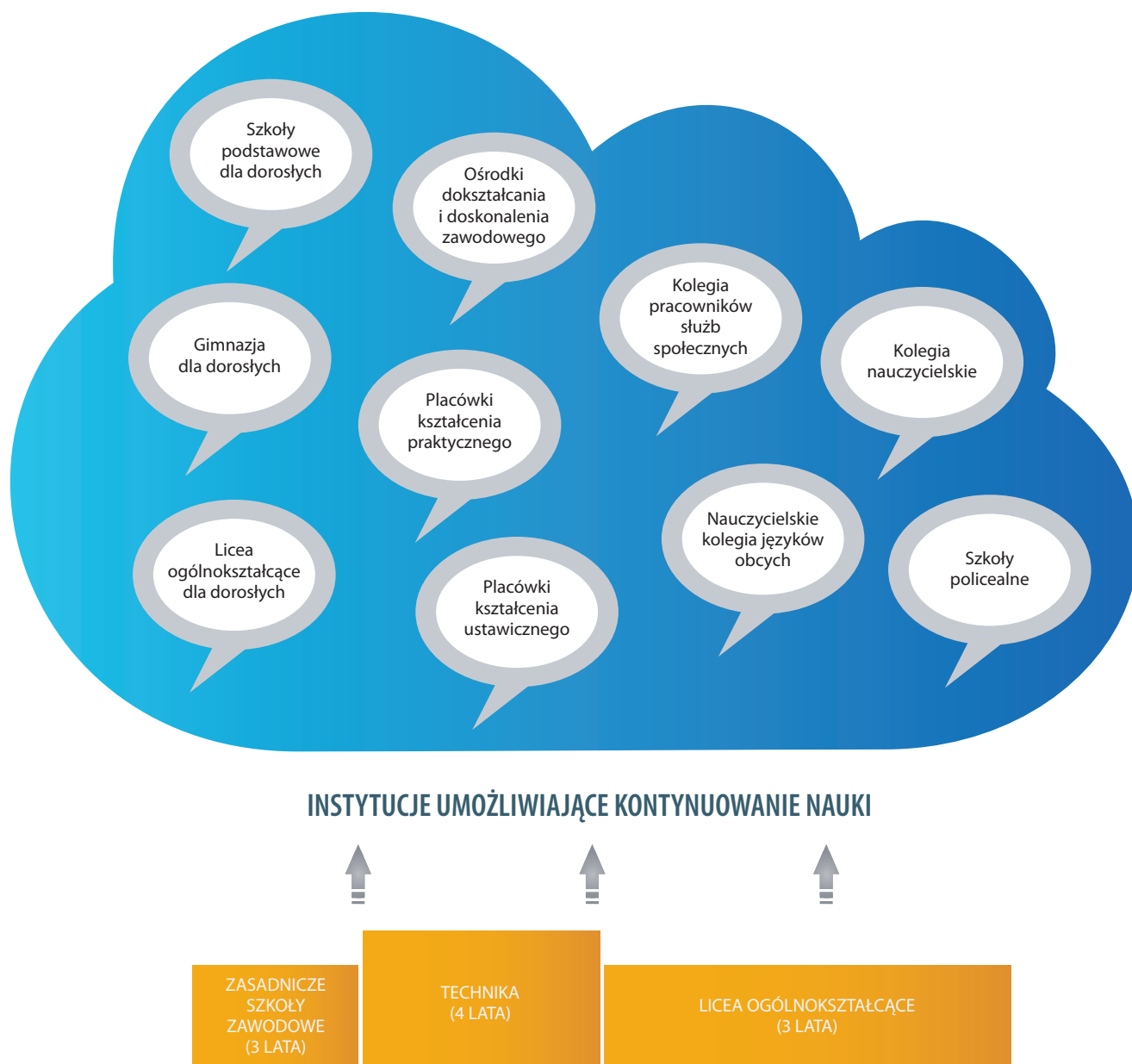


Źródło: Opracowanie IBE.

²¹ Młodociani pracownicy zatrudnieni w celu nauki zawodu w rzemiośle doksztalający się w szkołach zasadniczych uzyskują świadectwo czeladnicze po zdaniu egzaminu czeladniczego (rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 28 maja 1996 r. w sprawie przygotowania zawodowego młodocianych i ich wynagradzania; Dz. U. Nr 60, poz. 278 z późn. zm.).

Polski system oświaty od lat dysponuje także rozbudowaną ofertą w zakresie dalszego kształcenia. Po modernizacji kształcenia zawodowego rozpoczętej w 2011 r. dalsze kształcenie (poza systemem szkolnictwa wyższego) realizowane jest przez sieć instytucji, które przedstawiono na Rysunku 2.

Rysunek 2. Instytucje kształcenia dorosłych poza systemem szkolnictwa wyższego

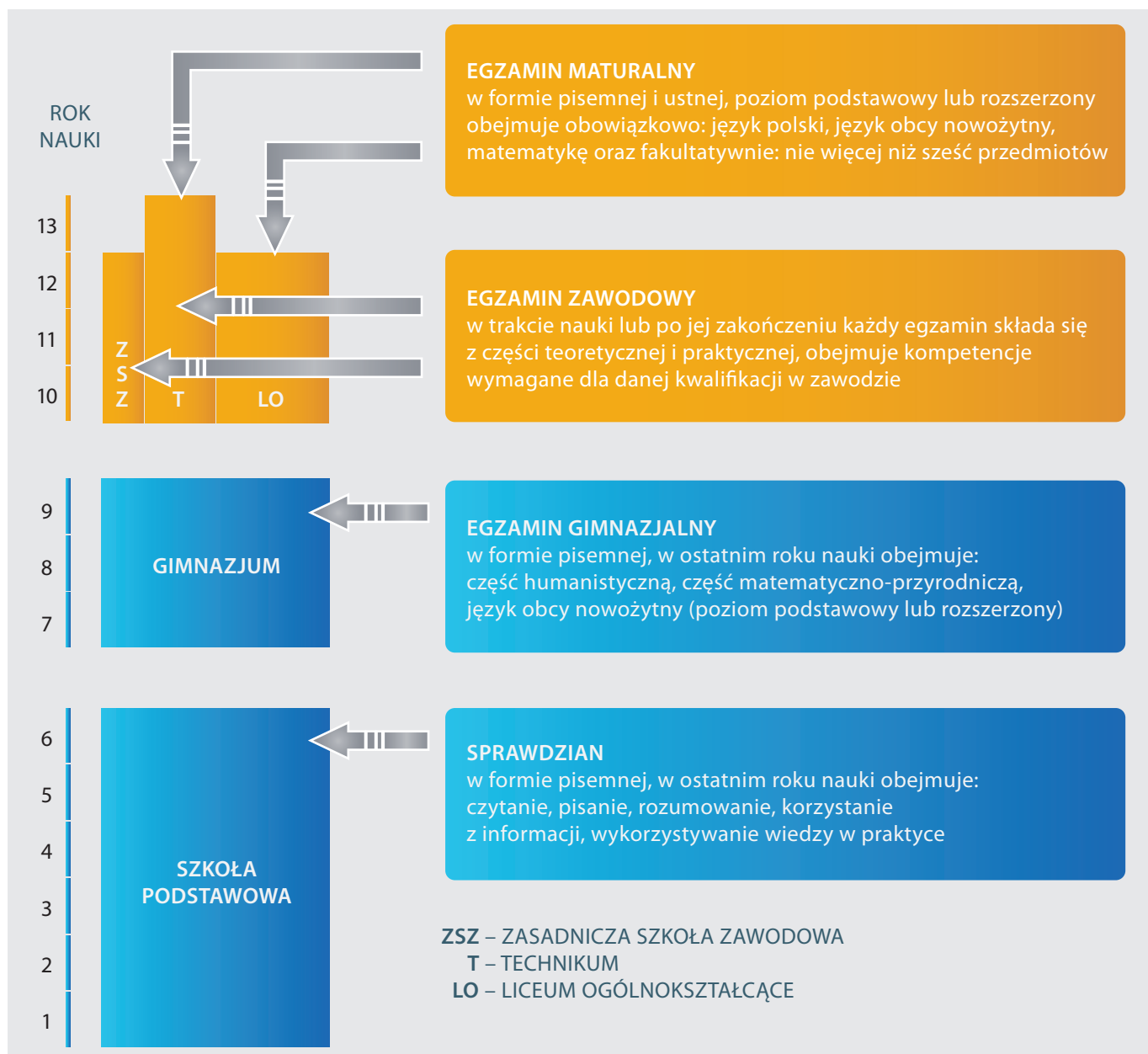


Źródło: Opracowanie IBE.

W Polsce znaczna większość szkół prowadzona jest przez jednostki samorządu terytorialnego i podlega Ministrowi Edukacji Narodowej. Dla pewnej liczby szkół organem prowadzącym są: Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Minister Rolnictwa i Rozwoju Wsi, Minister Sprawiedliwości oraz Minister Środowiska.

Ważnym elementem systemu zapewniania jakości są egzaminy zewnętrzne przeprowadzane przez okręgowe komisje egzaminacyjne (OKE). Na system egzaminów zewnętrznych składają się: sprawdzian na koniec szkoły podstawowej oraz egzamin gimnazjalny, które zdają wszyscy uczniowie, oraz egzamin maturalny i egzaminy potwierdzające kwalifikacje w zawodzie, które już nie obowiązują wszystkich uczniów (Rysunek 3).

Rysunek 3. Szkolne egzaminy zewnętrzne



Źródło: Opracowanie IBE.

Dla uczniów szkół zawodowych (młodocianych pracowników, którzy realizują doksztalanie teoretyczne w szkole) istnieje także inna możliwość uzyskania kwalifikacji zawodowych. Jeśli szkoła, w której pobierają naukę, prowadzi kształcenie w kierunku związanym z zawodem rzemieślniczym, mogą oni uzyskać świadectwo czeladnika w tym zawodzie po zdaniu egzaminu czeladniczego przeprowadzanego przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych²².

Uczniowie kończący liceum lub technikum nie muszą przystępować do egzaminu maturalnego, jednakże zdanie tego egzaminu otwiera drogę do dalszego kształcenia się w szkole wyższej. Absolwenci tych szkół mogą też podjąć naukę w szkole policealnej, która umożliwi uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminów potwierdzających kwalifikacje w danym zawodzie.

Wykaz wszystkich kwalifikacji nadawanych w polskim systemie oświaty (z wyłączeniem szkolnictwa specjalnego) przedstawia Tabela 1.

²² Oprócz egzaminu czeladniczego w systemie rzemiosła można zdawać także egzamin na tytuł mistrza (egzamin mistrzowski) oraz egzamin sprawdzający wybrane kwalifikacje zawodowe w zakresie zawodu odpowiadającego danemu rodzajowi rzemiosła, por. § 6 pkt 5 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 września 2012 r. w sprawie egzaminu czeladniczego, egzaminu mistrzowskiego oraz egzaminu sprawdzającego, przeprowadzanych przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych (Dz. U. poz. 1117).

Tabela 1. Kwalifikacje możliwe do uzyskania w systemie oświaty

Podstawowy typ szkoły	Nazwa kwalifikacji	Podmiot nadający kwalifikację	Planowany poziom kwalifikacji w PRK ²⁴
Dzieci i młodzież			
szkoła podstawowa	– świadectwo ukończenia szkoły podstawowej	szkoła	1
gimnazjum	– świadectwo ukończenia gimnazjum	szkoła	2
<i>szkoły ponadgimnazjalne:</i>			
zasadnicza szkoła zawodowa	– świadectwo ukończenia zasadniczej szkoły zawodowej	szkoła	nie został jeszcze określony
	– świadectwo potwierdzające kwalifikację w zawodzie	OKE ²⁵	3
	– dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe	OKE	3
technikum	– świadectwo ukończenia technikum	szkoła	nie został jeszcze określony
	– świadectwo potwierdzające kwalifikację w zawodzie	OKE	3 lub 4 w zależności od kwalifikacji
	– dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe	OKE	4
	– świadectwo dojrzałości (matura)	OKE	4
liceum ogólnokształcące	– świadectwo ukończenia liceum ogólnokształcącego	szkoła	nie został jeszcze określony
	– świadectwo dojrzałości (matura)	OKE	4
Dorośli			
szkoła policealna	– świadectwo ukończenia szkoły policealnej	szkoła	nie został jeszcze określony
	– świadectwo potwierdzające kwalifikację w zawodzie	OKE	3 lub 4 w zależności od kwalifikacji
	– dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe	OKE	3 lub 4 w zależności od kwalifikacji
kolegium nauczycielskie	– dyplom ukończenia kolegium	kolegium	nie został jeszcze określony
nauczycielskie kolegium języków obcych	– tytuł zawodowy licencjata (opcjonalnie – nadawany przez uczelnię sprawującą opiekę naukowo-dydaktyczną nad kolegium)	szkoła wyższa	6
kolegium pracowników służb społecznych			

Dorośli, którzy nie uzyskali wyżej wymienionych kwalifikacji w ramach nauki w szkołach dla dzieci i młodzieży, mogą w innym trybie uzyskać następujące kwalifikacje:

- świadectwo ukończenia szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum ogólnokształcącego po ukończeniu odpowiedniej szkoły dla dorosłych albo zdaniu egzaminów eksternistycznych, przeprowadzanych z zakresu obowiązkowych zajęć edukacyjnych określonych w ramowych planach nauczania odpowiednio szkoły podstawowej dla dorosłych, gimnazjum dla dorosłych lub liceum ogólnokształcącego dla dorosłych,
- świadectwo dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego, do którego mogą przystąpić po uzyskaniu świadectwa ukończenia szkoły odpowiedniego typu,

²³ Wstępnego określenia poziomu tych kwalifikacji dokonały zespoły ekspertów branżowych poprzez szczegółowe porównanie wymaganych efektów uczenia się z odpowiednimi zapisami w PRK. Ponieważ porównania te nie zostały zakończone, przy niektórych kwalifikacjach nie ma jeszcze propozycji poziomu PRK. Sposób porównywania przedstawiono w Aneksie 5.

²⁴ Okręgowa Komisja Egzaminacyjna.

Tabela 1. cd.

- świadectwo potwierdzające kwalifikację w zawodzie po ukończeniu kursu kwalifikacyjnego organizowanego przez instytucję kształcenia dorosłych lub praktycznej nauki zawodu dorosłych²⁶ i zdaniu egzaminu potwierdzającego kwalifikację w zawodzie w zakresie danej kwalifikacji albo po zdaniu eksternistycznego egzaminu potwierdzającego kwalifikację w zawodzie; do takiego egzaminu dopuszcza się osobę, która ukończyła gimnazjum albo ośmioletnią szkołę podstawową oraz przez co najmniej dwa lata kształciła się lub pracowała w zawodzie, w którym wyodrębniono daną kwalifikację zgodnie z klasyfikacją zawodów szkolnictwa zawodowego,
- dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe, jeżeli dana osoba ma świadectwa potwierdzające wszystkie kwalifikacje wyodrębnione w danym zawodzie oraz ma odpowiedni dla danego zawodu poziom wykształcenia: a) wykształcenie średnie lub b) wykształcenie zasadnicze zawodowe, lub jeśli zdała egzamin eksternistyczny z zakresu wymagań określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla zasadniczej szkoły zawodowej przeprowadzany przez OKE.

Ponadto, w systemie oświaty nadawane są kwalifikacje absolwentom szkół specjalnych w postaci świadectwa potwierdzającego przysposobienie do pracy.

Analogicznie jak w wypadku młodocianych pracowników zatrudnionych w celu nauki zawodu w rzemiośle, którzy są jednocześnie uczniami zasadniczych szkół zawodowych, dorośli mogą również uzyskać świadectwo czeladnicze. W rozporządzeniu Rady Ministrów²⁶ egzamin czeladniczy traktowany jest jak egzamin równorzędny z odpowiedniego rodzaju egzaminem zawodowym przeprowadzanym w systemie oświaty. Ponadto, w rzemiośle nadawany jest dyplom mistrzowski, jednak nie ma on odpowiednika w kwalifikacjach nadawanych w ramach systemu oświaty.

1.2. Szkolnictwo wyższe

System szkolnictwa wyższego w Polsce reguluje osobna ustawa²⁷. Studia są prowadzone przez uczelnie publiczne lub niepubliczne, które działają w sposób określony ustawą.

W Polsce studia prowadzone są w formie stacjonarnej i niestacjonarnej jako studia pierwszego stopnia²⁸ (3–4 lata nauki), studia drugiego stopnia (1,5–2 lata nauki), jednolite studia magisterskie (4,5–6 lat nauki) oraz studia doktoranckie (2–4 lata nauki). Dodatkowym rodzajem studiów są studia podyplomowe.

Od 2011 r. w szkolnictwie wyższym wdrażana jest reforma, której ważnym składnikiem jest zmiana zasad autonomicznego tworzenia programów kształcenia. Ich podstawą są obecnie „krajowe ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego” (od 1 października 2012 r.) oraz nowe warunki, jakie musi spełniać opis programu kształcenia i kwalifikacji²⁹. Rozporządzenie w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego określa efekty kształcenia dla studiów pierwszego i drugiego stopnia dla profilu ogólnoakademickiego oraz dla profilu praktycznego w zakresie ośmiu obszarów kształcenia:

- nauk humanistycznych,
- nauk społecznych,
- nauk ścisłych,
- nauk przyrodniczych,
- nauk technicznych,
- nauk medycznych, nauk o zdrowiu oraz nauk o kulturze fizycznej,

²⁵ Art. 2, ust. 1 pkt. 27a ustawy z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz. U. z 2008 r. Nr 69, poz. 415 z późn. zm.).

²⁶ Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 28 maja 1996 r. w sprawie przygotowania zawodowego młodocianych i ich wyznaczenia (Dz. U. Nr 60, poz. 278 z późn. zm.).

²⁷ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. z 2012 r. poz. 572 z późn. zm.).

²⁸ Dyskutuje się wydzielenie w ramach studiów tzw. krótkiego cyklu bolońskiego, prowadzącego do kwalifikacji na poziomie 5 PRK.

²⁹ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Dz. U. Nr 253, poz. 1520); rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia (Dz. U. Nr 243, poz. 1445 z późn. zm.).

- nauk rolniczych, leśnych i weterynaryjnych,
- sztuki.

Wiąże się z tym likwidacja centralnie ustalonej listy standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków studiów. Standardy kształcenia zostały ograniczone do „reguły kształcenia na studiach przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela oraz zawodów, dla których wymagania dotyczące procesu kształcenia i jego efektów są określone w przepisach prawa Unii Europejskiej”³⁰. Kwalifikacje nadawane w szkolnictwie wyższym przedstawia Tabela 2.

Tabela 2. Kwalifikacje możliwe do uzyskania w szkolnictwie wyższym³¹

Studia prowadzone jako:	Nazwa kwalifikacji	Punkty ECTS	Planowany poziom kwalifikacji w PRK
studia pierwszego stopnia (pierwszy cykl boloński)	<ul style="list-style-type: none"> – dyplom potwierdzający uzyskanie tytułu zawodowego licencjata (licencjat) – dyplom potwierdzający uzyskanie tytułu zawodowego inżyniera (inżynier) – dyplom potwierdzający uzyskanie tytułu równorzędnego tytułowi licencjata bądź inżyniera (np. inżynier pożarnictwa, licencjat połoźnictwa) 	co najmniej 180	6
studia drugiego stopnia (drugi cykl boloński) lub jednolite studia magisterskie	<ul style="list-style-type: none"> – dyplom potwierdzający uzyskanie tytułu zawodowego magistra (magister) – dyplom potwierdzający uzyskanie tytułu zawodowego magistra inżyniera (magister inżynier) – dyplom potwierdzający uzyskanie tytułu zawodowego równorzędnego tytułowi magistra lub magistra inżyniera (np. tytuł lekarza) 	studia drugiego stopnia – co najmniej 90 jednolite studia magisterskie – co najmniej: 300 (pięcioletnie), 360 (sześćoletnie)	7
studia trzeciego stopnia (trzeci cykl boloński)	– dyplomy potwierdzające uzyskanie stopnia naukowego doktora w określonej dziedzinie	45–60 ³²	8

a ponadto:

studia podyplomowe	różne kwalifikacje podyplomowe	co najmniej 60 ³³ ; (studia nie powinny trwać krócej niż dwa semestry)	w zależności od programu
--------------------	--------------------------------	---	--------------------------

Uwaga: Liczbę punktów ECTS niezbędną do uzyskania kwalifikacji pierwszego i drugiego stopnia oraz studiów podyplomowych określa ustawa³⁴. Uzyskane punkty ECTS muszą się odnosić do efektów kształcenia właściwych dla programu studiów.

Odniesienie poszczególnych kwalifikacji do poziomów PRK oraz Ram Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (QF EHEA) zostało przedstawione w „Raporcie samopotwierdzenia Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego” przygotowanym jednocześnie z niniejszym raportem referencyjnym.

³⁰ Art. 2 ust. 1 pkt 18 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. z 2012 r. poz. 572 z późn. zm.). Dotyczy to kierunków studiów: lekarskiego, lekarsko-dentystycznego, farmacji, pielęgniarstwa i połoźnictwa, weterynarii i architektury.

³¹ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 r. w sprawie tytułów zawodowych nadawanych absolwentom studiów, warunków wydawania oraz niezbędnych elementów dyplomów ukończenia studiów i świadectw ukończenia studiów podyplomowych oraz wzoru suplementu do dyplomu (Dz. U. Nr 196, poz. 1167).

³² Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 r. w sprawie kształcenia na studiach doktoranckich w uczelniach i jednostkach naukowych (Dz. U. Nr 196, poz. 1169).

Należy wskazać, że na obecnym etapie prac legislacyjnych nad rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego zmieniającym rozporządzenie w sprawie kształcenia na studiach doktoranckich w uczelniach i jednostkach naukowych przyjęto, że zakres punktów ECTS wyniesie 30–45.

³³ Należy wskazać, że na obecnym etapie prac legislacyjnych nad projektem „Założeń projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw” przyjęto, że zmniejszona zostanie liczba punktów ECTS – prawdopodobnie do poziomu 30 punktów ECTS.

³⁴ Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytułach naukowych oraz o stopniach i tytułach w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. Nr 84, poz. 455 z późn. zm.).

1.3. Kwalifikacje poza oświatą i szkolnictwem wyższym

W celu przygotowania projektu modernizacji krajowego systemu kwalifikacji przeprowadzono analizę istniejących w polskim prawie rozwiązań dotyczących kwalifikacji nadawanych poza systemami oświaty oraz szkolnictwa wyższego³⁵. Analiza wykazała dużą różnorodność, a niekiedy niespójność podejść i terminologii, co wynika z różnorodności aktów prawnych, w których te kwalifikacje zostały opisane. Dyplomy, certyfikaty i świadectwa uzyskiwane poza systemami oświaty oraz szkolnictwa wyższego są tworzone, nadawane, a nawet nazywane według różnych standardów. Jest to szczególnie widoczne w wypadku korporacji zawodowych. Różny jest też charakter nadzoru organów państwa nad nadawaniem tego rodzaju kwalifikacji, niekiedy takiego nadzoru nie ma w ogóle. Z dokonanego przeglądu wynika, że niektóre dokumenty mówiące o kwalifikacji nie odnoszą się bezpośrednio do efektów uczenia się uzyskanych przez uczących się. Są certyfikaty, dyplomy i świadectwa, które poświadczają uczestnictwo w określonym cyklu kształcenia; niekiedy uzyskanie kwalifikacji wiąże się także ze spełnieniem innych warunków (np. staż pracy).

Zdobywanie kolejnych kwalifikacji po ukończeniu kształcenia szkolnego i akademickiego w wielu dziedzinach jest w Polsce normalną drogą rozwoju zawodowego. Dodatkowe kwalifikacje wiążą się także z uzyskiwaniem określonych uprawnień zawodowych. Dotyczy to między innymi służby zdrowia (specjalizacje lekarskie i pielęgniarskie), zawodów prawniczych (radca prawny, adwokat, prokurator, sędzia), służb finansowych (księgowy, samodzielny księgowy, biegły rewident, makler giełdowy), branży budowlanej, elektrycznej i energetycznej, obsługi maszyn i urządzeń, komunikacji lądowej, lotnictwa, żeglugi itd.³⁶ Również w systemie zawodowego szkolnictwa wojskowego istnieje około 300 specjalności niezwiązanych z systemami oświaty i szkolnictwa wyższego³⁷. Własny system kwalifikacji ma także rzemiosło (czeladnicy, mistrzowie).

³⁵ W ramach projektu systemowego „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie”, realizowanego w Instytucie Badań Edukacyjnych (IBE) od lipca 2010 do końca 2013 roku (Program Operacyjny Kapitał Ludzki, Priorytet III, Działanie 3.4, Poddziałanie 3.4.1).

³⁶ W chwili obecnej prowadzone są w IBE prace mające na celu zinventaryzowanie opisanych w polskim prawie kwalifikacji (częstkowych) nadawanych poza oświatą i szkolnictwem wyższym, w ramach projektu systemowego „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie”, realizowanego od lipca 2010 roku do końca 2013 roku (Program Operacyjny Kapitał Ludzki, Priorytet III, Działanie 3.4, Poddziałanie 3.4.1).

³⁷ Kwalifikacje wojskowe, uzyskiwane w centrach i ośrodkach szkolenia oraz szkołach podoficerskich, stanowią element systemu doskonalenia zawodowego podoficerów i szeregowych zawodowych. Wojskowe dyplomy, świadectwa i certyfikaty wydane przez niektóre centra i ośrodki szkolenia w specjalnościach zbliżonych do funkcjonujących na cywilnym rynku pracy są na tym rynku uznawane. Prace prowadzone w Ministerstwie Obrony Narodowej nad jeszcze większą uznawalnością na cywilnym rynku pracy kwalifikacji uzyskiwanych w centrach i ośrodkach szkolenia oraz szkołach podoficerskich ukierunkowane są przede wszystkim na: (1) wzmocnienie motywacji podoficerów i szeregowych zawodowych w zakresie zdobywania dodatkowych kwalifikacji zawodowych, (2) stworzenie warunków zatrudnienia na cywilnym rynku pracy po odejściu z zawodowej służby wojskowej, (3) podniesienie prestiżu jednostek szkolnictwa wojskowego oraz konkurencyjności w odniesieniu do cywilnych placówek edukacyjnych.

Część 2. Zintegrowany system kwalifikacji w Polsce – rozwiązania docelowe

2.1. Podstawowe założenia

Przez krajowy system kwalifikacji (KSK) rozumie się ogół działań związanych z potwierdzaniem efektów uczenia się dla potrzeb rynku pracy, społeczeństwa obywatelskiego oraz indywidualnego rozwoju uczących się, oparty na krajowej ramie kwalifikacji. KSK obejmuje w szczególności tworzenie, nadawanie i uznawanie kwalifikacji, a także zapewnianie jakości kwalifikacji.

Modernizacja krajowego systemu kwalifikacji w Polsce będzie polegać na jego zintegrowaniu przez wdrożenie dwóch zupełnie nowych instrumentów:

- Polskiej Ramy Kwalifikacji odniesionej do Europejskiej Ramy Kwalifikacji,
- zintegrowanego (krajowego) rejestru kwalifikacji³⁸.

Polska Rama Kwalifikacji jako element stanowiący podstawę krajowego systemu kwalifikacji ma być wspólnym układem odniesienia dla kwalifikacji nadawanych w Polsce. W rejestrze zostaną ujęte te kwalifikacje, których jakość będzie gwarantowana określonymi procedurami i nadzorowana przez konkretny podmiot. Wpisanie kwalifikacji do zintegrowanego rejestru będzie się wiązać z nadaniem jej poziomu. Obecność kwalifikacji w krajowym rejestrze będzie poświadczeniem jej wiarygodności.

KWALIFIKACJE PEŁNE w PRK	
nadawane w systemie oświaty i szkolnictwa wyższego	
POZIOMY KWALIFI- KACJI PRK	VIII
	...
	II
	I

W Polsce w systemach oświaty i szkolnictwa wyższego od lat funkcjonują kwalifikacje o jasno określonych zasadach walidacji oraz zapewniania jakości, wynikających z przepisów prawa. Są to głównie kwalifikacje pełne, określające poziom wykształcenia³⁹. Kwalifikacje pełne nadawane są wyłącznie przez instytucje oświaty oraz szkolnictwa wyższego. W systemach oświaty i szkolnictwa wyższego możliwe jest również nadawanie kwalifikacji częściowych (Ramka A), potwierdzających znacznie mniejsze jednostki efektów uczenia się (np. świadectwo potwierdzające kwalifikację w zawodzie czy kwalifikacje uzyskiwane w ramach studiów podyplomowych). Tym kwalifikacjom można przypisać poziom PRK w pierwszym etapie wdrażania Ramy.

Kwalifikacje nadawane poza systemami oświaty i szkolnictwa wyższego funkcjonują na podstawie różnych ustaw lub innych regulacji różnej rangi ustanowionych przez rozmaite podmioty: samorządy zawodowe, organizacje, instytucje szkoleniowe (Ramka B i C). Są to wyłącznie kwalifikacje częściowe, które w żadnym wypadku nie mogą jednak stanowić alternatywy (zamienników) dla kwalifikacji pełnych, czyli wykształcenia.

Z uwagi na ustawowe podstawy ustanawiania kwalifikacji w Ramce B przypisanie poziomów PRK będzie możliwe bez zmieniania zasad ich nadawania, po dokonaniu analizy odpowiednich aktów prawnych. W przyszłości rozważone zostanie również włączenie do PRK niektórych, ważnych dla rynku pracy kwalifikacji z Ramki C.

³⁸ Ze względu na silnie osadzone w języku polskim nieco inne znaczenie terminu „kwalifikacja” kwalifikacje wpisane do rejestru będą określane terminem „kwalifikacja zarejestrowana”.

³⁹ Na gruncie języka polskiego nie można zaproponować wspólnej nazwy dla dyplomów potwierdzających efekty uczenia się osiągnięte w kilkuletnim cyklu kształcenia oraz dla mniejszych zestawów efektów uczenia się wymaganych dla kwalifikacji. W związku z tym niezbędne jest wyodrębnienie kwalifikacji pełnych i częściowych. Należy podkreślić, że wiele kwalifikacji częściowych ma istotne znaczenie na polskim rynku pracy.

KWALIFIKACJE CZĄSTKOWE W PRK

Nadawane w systemie oświaty i szkolnictwa wyższego (Ramka A)	Nadawane poza systemem oświaty i szkolnictwa wyższego przez organy władz publicznych i samorządów zawodowych (Ramka B)	Pozostałe kwalifikacje cząstkowe nadawane w Polsce (w przyszłości możliwe przypisanie poziomu PRK) (Ramka C)
---	---	---

POZIOMY KWALIFIKACJI PRK	8	8	
	
	2	2	
	1	1	

Ramka A. Kwalifikacje cząstkowe nadawane w systemie oświaty i w szkolnictwie wyższym

MINISTER EDUKACJI NARODOWEJ ⁴⁰	WALIDACJA ocenie wewnętrzne, egzaminy zewnętrzne; świadectwa, dyplomy	ZAPEWNIANIE JAKOŚCI nadzór pedagogiczny; egzaminowanie zewnętrzne	KWALIFIKACJE CZĄSTKOWE np. kwalifikacje w zawodzie
MINISTER NAUKI I SZKOLNICTWA WYŻSZEGO	WALIDACJA ocenie w toku zajęć – egzaminy; ocenie końcowe – obrony prac; potwierdzanie kompetencji zdobytych poza systemem szkolnictwa wyższego ⁴¹	ZAPEWNIANIE JAKOŚCI uczelniane systemy zapewniania jakości; zewnętrzne zapewnianie jakości – Polska Komisja Akredytacyjna	KWALIFIKACJE CZĄSTKOWE np. studia podyplomowe

Ramka B. Kwalifikacje cząstkowe nadawane przez organy władz publicznych i samorządów zawodowych⁴²

Inni ministrowie, szefowie urzędów centralnych, agencji i inne podmioty (np. izby rzemieślnicze, samorządy zawodowe)	WALIDACJA duża różnorodność rozwiązań – podano przykłady najbardziej typowe	ZAPEWNIANIE JAKOŚCI	wyłącznie KWALIFIKACJE CZĄSTKOWE otwierające możliwość uzyskania uprawnień, w tym m.in. do wykonywania określonych zadań zawodowych, np. <i>Adwokat, Starszy marynarz, Rzecznik patentowy, Inspektor dozoru jądrowego, Mistrz w zawodzie zdun</i>
	określanie standardów; powoływanie komisji egzaminacyjnych	określanie wymagań, w tym w zakresie efektów uczenia się	

Ramka C. Pozostałe kwalifikacje cząstkowe nadawane w Polsce

W PRZYSZŁOŚCI:

możliwe będzie ubieganie się zainteresowanych podmiotów o wpis poszczególnych kwalifikacji do rejestru po zweryfikowaniu, że kwalifikacja spełnia wszystkie wymagania określone prawem

organizacje, zrzeszenia, stowarzyszenia, instytucje szkoleniowe itp. funkcjonujące w różnych branżach	WALIDACJA	ZAPEWNIANIE JAKOŚCI	wyłącznie KWALIFIKACJE CZĄSTKOWE mające znaczenie w określonych środowiskach działalności społecznej lub zawodowej, np. <i>Dyplomowany Pracownik Bankowy</i> (nadawana przez Związek Banków Polskich), <i>Specjalista do spraw rachunkowości</i> (nadawana przez Stowarzyszenie Księgowych w Polsce)
	bardzo duża różnorodność		

⁴⁰ W systemie oświaty istnieją kwalifikacje, dla których Minister Edukacji Narodowej współpracuje z innymi ministrami, np. Ministrem Kultury i Dziedzictwa Narodowego lub Ministrem Rolnictwa i Rozwoju Wsi.

⁴¹ Przygotowany przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego projekt założeń do ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym zakłada wprowadzenie nowego systemu potwierdzania posiadanych przez studentów kompetencji zdobytych poza systemem szkolnictwa wyższego.

⁴² Niektóre kwalifikacje nadawane w rzemiośle są ujęte również w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego.

Do rejestru włączone zostaną zarówno kwalifikacje stanowiące integralną całość (np. lekarz), jak i kwalifikacje „złożone”, to znaczy takie, w których zawiera się jedna lub więcej kwalifikacji „składowych” (np. lekarz pediatra).

Po wdrożeniu nowych rozwiązań wszystkie kwalifikacje nadawane w systemie oświaty oraz w szkolnictwie wyższym zostaną włączone do krajowego rejestru. W tych wypadkach, w których już obecnie istnieją zestawy danych o podobnym charakterze (np. system informacji o szkolnictwie wyższym POL-on), włączenie kwalifikacji do zintegrowanego rejestru nastąpi za pośrednictwem funkcjonujących ewidencji. Ponadto do rejestru obowiązkowo zostanie włączona część innych, obecnie wydawanych dyplomów i świadectw. Powinno to nastąpić po sprawdzeniu ich zgodności ze standardami, które będą obowiązywać w zintegrowanym systemie kwalifikacji. Do rejestru będą mogły zostać wprowadzone także inne kwalifikacje, jeżeli zainteresowane tym podmioty wystąpią z uzasadnionym wnioskiem w tej sprawie. Wpisanie do zintegrowanego rejestru będzie oznaczało, że kwalifikacja odpowiada standardom, to znaczy jest opisana w języku efektów uczenia się oraz określono sposób walidacji i zapewniania jakości. Program modernizacji krajowego systemu kwalifikacji przewiduje więc objęcie wszystkich zarejestrowanych kwalifikacji właściwymi dla nich systemami zapewniania jakości.

Zakłada się, że po wdrożeniu zintegrowanego rejestru kwalifikacji różne świadectwa i certyfikaty, które w nim nie figurują, będą mogły funkcjonować na dotychczasowych zasadach, o ile nadal będzie na nie zapotrzebowanie społeczne. Jednakże nie będą one mogły mieć oznaczanego poziomu PRK. Do podstawowych założeń zmodernizowanego systemu kwalifikacji należy odnośnienie wszystkich jego elementów do efektów uczenia się. Dotyczy to nie tylko programów kształcenia i wymagań egzaminacyjnych, lecz także procedur i rozwiązań organizacyjnych. Instytucje działające w tym obszarze mają skupiać się przede wszystkim na tym, co dana osoba ma wiedzieć i potrafić, a nie w jakiej formie i jak długo się uczy.

Kolejne ważne założenie odnosi się do walidowania efektów uczenia się, które w szerszym niż obecnie zakresie powinno być dostępne dla zainteresowanych – niezależnie od tego, czy dana osoba nabyła kompetencje w ramach zorganizowanej edukacji, czy ucząc się w inny sposób.

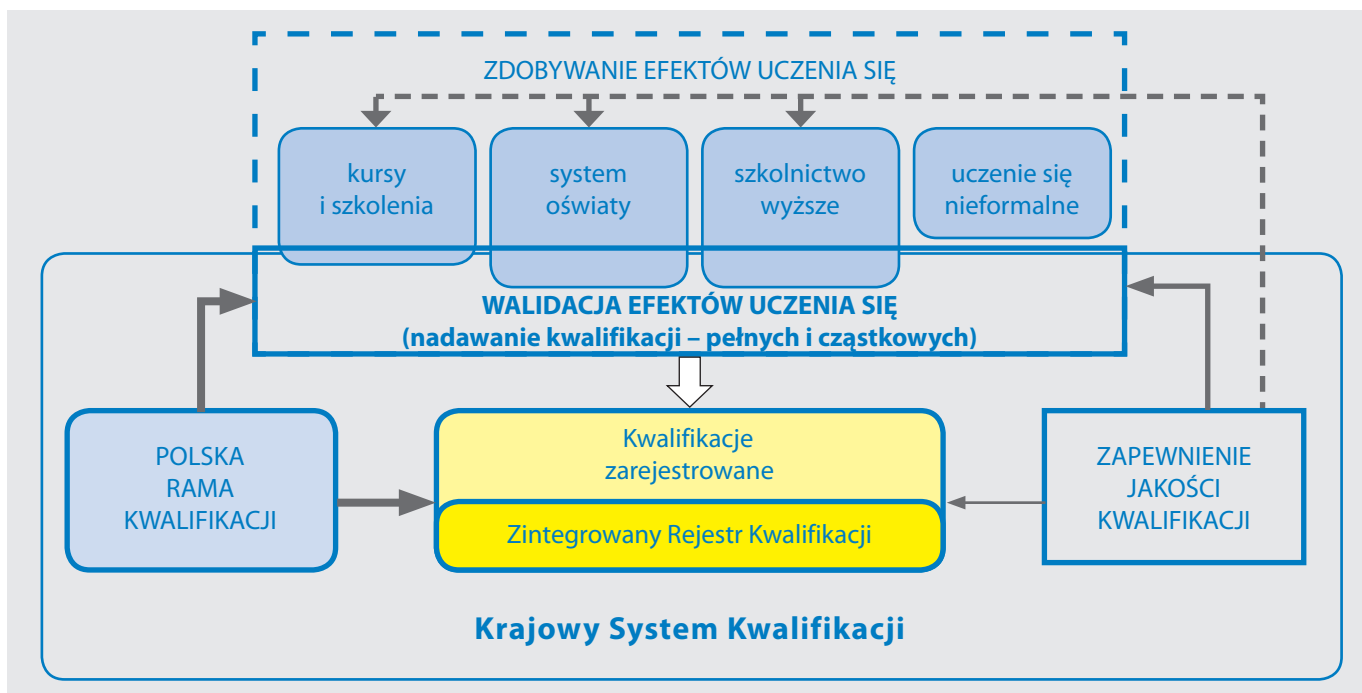
System ma także, w zakresie znacznie szerszym niż dziś, umożliwiać akumulowanie (gromadzenie) oraz przenoszenie (transfer) osiągnięć w uczeniu się, a tym samym pozwalać na elastyczne dostosowywanie dróg kształcenia się do różnych uwarunkowań i okoliczności życiowych. Będzie to ułatwiać zdobywanie nowych kwalifikacji, co ma szczególne znaczenie dla zwiększenia niskiej dzisiaj mobilności zawodowej Polaków⁴³.

W zmodernizowanym systemie kwalifikacji największą część stanowią będą elementy, które już istnieją. Są to między innymi różne regulacje prawne dotyczące zarówno kształtowania programów edukacyjnych, jak i przeprowadzania egzaminów oraz zapewniania jakości tych działań. Stanowią one wartościowy dorobek, w dużej części zgodny z podejściem proponowanym w Zaleceniu PE w sprawie ERK. Należą do nich przede wszystkim nowe podstawy programowe dla kształcenia ogólnego i kształcenia zawodowego, jak również nowe regulacje wprowadzone w obszarze szkolnictwa wyższego. Istnieje też szereg dobrych praktyk i rozwiązań, między innymi w zakresie określania efektów uczenia się, ich walidacji oraz zapewniania jakości kwalifikacji w sektorze szkoleń i na rynku pracy. W toku wdrażania całościowego rozwiązania systemowego zakłada się, że zostaną one odpowiednio wykorzystane. W Polsce istnieje rozbudowany system instytucji kształcących i nadających kwalifikacje, działają także podmioty odpowiedzialne za zapewnianie jakości kwalifikacji oraz metody działania.

Na zintegrowany krajowy system kwalifikacji mają się więc składać, z jednej strony, te elementy, które funkcjonują już w polskim życiu społecznym i gospodarczym, a z drugiej strony – przygotowywane obecnie narzędzia umożliwiające efektywną integrację całego systemu, z których najważniejszymi są Polska Rama Kwalifikacji oraz zintegrowany rejestr kwalifikacji. Schemat zmodernizowanego systemu kwalifikacji przedstawiono na Rysunku 4. Obejmuje on układ powiązań między kluczowymi działaniami, dzięki którym osiągnięta zostanie integracja krajowego systemu kwalifikacji oraz powstanie możliwość odniesienia za pośrednictwem PRK kwalifikacji nadawanych w Polsce do Europejskiej Ramy Kwalifikacji.

⁴³ Por. np. Polska 2030. Wyzwania rozwojowe. Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2009; Paci, Tiongson et al. (2007).

Rysunek 4. Ogólny schemat krajowego systemu kwalifikacji w Polsce



Źródło: Opracowanie IBE.

Rozwój krajowego systemu kwalifikacji ma stworzyć większe możliwości uwzględniania identyfikowania, dokumentowania i potwierdzania efektów uczenia się osiągniętych w ciągu całego życia. Najważniejszymi efektami wprowadzenia zintegrowanego systemu opartego na Polskiej Ramie Kwalifikacji mają być:

- powszechność przyjmowania efektów uczenia się jako podstawowego punktu odniesienia przy tworzeniu programów kształcenia i szkoleń,
- ułatwienie uczącym się zdobywania kwalifikacji w dogodny dla nich sposób, w dowolnym miejscu i czasie,
- umożliwienie uzyskania wiarygodnego poświadczenia efektów uczenia się nabytych poza systemem oświaty oraz szkolnictwem wyższym,
- zwiększenie zaufania do kwalifikacji oraz do podmiotów, które nadają kwalifikacje,
- zwiększenie rozpoznawalności polskich świadectw i dyplomów w kraju i za granicą,
- lepsze powiązanie krajowej oferty edukacyjnej z potrzebami społeczeństwa obywatelskiego i gospodarki.

Wdrożenie Polskiej Ramy Kwalifikacji i zintegrowanego rejestru kwalifikacji ma się ponadto przyczynić do rozwoju systemów kształcenia i szkolenia, do budowania mostów między tradycyjną edukacją szkolną i akademicką a uczeniem się w ramach kursów i szkoleń, uczeniem się w toku pracy oraz samokształceniem. Innymi słowy, modernizacja systemu kwalifikacji powinna umożliwić osiągnięcie większej spójności wszystkich sektorów edukacji, pogłębić integrację kształcenia ogólnego i zawodowego na wszystkich poziomach PRK i doprowadzić do większej elastyczności prowadzonych w ich ramach działań w zakresie edukacji, szkolenia i nadawania kwalifikacji.

Modernizacja systemu kwalifikacji w Polsce ma zostać wpisana w szerszy kontekst zmian zachodzących w Europie, które są związane z realizacją przyjętej strategii rozwoju Unii Europejskiej. Dzięki Europejskiej Ramie Kwalifikacji możliwe ma być porównywanie kwalifikacji nadawanych w Polsce z kwalifikacjami nadawanymi w różnych krajach UE, a kwalifikacje nadawane w Polsce mają być czytelniejsze i łatwiejsze do zrozumienia w innych krajach i systemach kwalifikacji w Europie.

Zintegrowany system kwalifikacji ma być ważnym narzędziem polityki na rzecz uczenia się przez całe życie. Jego efektywność zależeć będzie nie tylko od ustanowienia dobrych uregulowań prawnych i organizacyjnych oraz od zaangażowania instytucji i organizacji działających w jego ramach,

lecz także od zrozumienia tych rozwiązań w społeczeństwie. Wiedza o krajowym systemie kwalifikacji, o nowych możliwościach i szansach, jakie powstają w wyniku jego unowocześnienia, w dłuższej perspektywie czasowej może się okazać najważniejszym czynnikiem decydującym o osiągnięciu celów, dla których podjęto te działania. Dlatego ważnymi zadaniami będą promocja i upowszechnianie wiedzy o tych zagadnieniach, między innymi przez przygotowywanie i publikowanie okresowych raportów o polskich kwalifikacjach.

Gromadzenie informacji o tym, jak funkcjonuje tworzenie i nadawanie kwalifikacji w poszczególnych sektorach, wymagać będzie stałej współpracy podmiotów działających na tym polu. Według przyjętych założeń zasadą ma być dialog i współdziałanie różnych grup interesariuszy systemu kwalifikacji. Efekty dialogu społecznego, wnioski z monitoringu oraz wyniki badań będą ważnym impulsem do podejmowania przez właściwe podmioty konkretnych działań (legislacyjnych lub organizacyjnych) dotyczących kształtowania praktyki w sferze tworzenia i nadawania kwalifikacji w Polsce.

Zintegrowany system kwalifikacji ma objąć wszystkie aspekty podejmowanych w Polsce działań związanych z potwierdzaniem efektów uczenia się. Będzie też stanowić narzędzie realizowania polityki państwa na rzecz uczenia się przez całe życie na zasadzie partnerstwa rządu, samorządu terytorialnego, pracodawców, pracobiorców i społeczeństwa obywatelskiego. Rozwijanie krajowego systemu kwalifikacji należy do zadań władz państwa. Szczególną rolę do odegrania w tej dziedzinie mają ministrowie, którzy są bezpośrednio odpowiedzialni za kwalifikacje. Merytorycznym wsparciem ich działań ma być funkcjonowanie zintegrowanego rejestru kwalifikacji. Bardzo ważną rolę w systemie odgrywać będzie także portal internetowy (portal KSK), który ułatwi dostęp do informacji i będzie sprzyjać przejrzystości całego systemu. Efektywność systemu zależeć będzie również od partnerów społecznych, dlatego bardzo ważne jest właściwe określenie ich roli oraz współodpowiedzialności. Bez stałego zaangażowania się interesariuszy krajowy system kwalifikacji nie może działać prawidłowo.

2.2. Polska Rama Kwalifikacji

Polska Rama Kwalifikacji (PRK), podobnie jak Europejska Rama Kwalifikacji (ERK), składa się z ośmiu poziomów kwalifikacji. Każdy z poziomów PRK jest opisywany za pomocą ogólnych stwierdzeń charakteryzujących efekty uczenia się, jakie musi potwierdzać kwalifikacja, aby znaleźć się na danym poziomie. PRK uwzględnia efekty uczenia się osiągnięte w ramach zorganizowanej edukacji oraz w inny sposób. Punktem odniesienia dla charakterystyk poziomów (ang. *descriptors*)⁴⁴ PRK były odpowiednie zapisy w Europejskiej Ramie Kwalifikacji, przez co możliwe jest przejrzyste ukazanie zaproponowanych odniesień polskich poziomów kwalifikacji do ośmiu poziomów wyróżnionych w ERK. W kontekście PRK zostały one zdefiniowane w sposób bardzo zbliżony do definicji z Zalecenia PE w sprawie ERK. W PRK, podobnie jak w ERK, efekty uczenia się opisano w trzech kategoriach: wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych (zob. rozdział 4.2).

Charakterystyki poziomów PRK obejmują całe spektrum efektów uczenia się. Odzwierciedlają postępy, poziomy od najniższego do najwyższego, osiągnięte przez osobę uczącą się, pokazują, jak w wyniku uczenia się w różnych kontekstach i na różnych etapach życia następuje przyrost w zakresie:

- wiedzy (głębi, zakresu),
- umiejętności (rozwiązywania problemów i innowacyjnego stosowania wiedzy w praktyce, uczenia się i komunikowania),
- kompetencji społecznych (gotowości do współpracy i do podjęcia odpowiedzialności za realizację powierzonych zadań).

Przy tworzeniu Polskiej Ramy Kwalifikacji dużą wagę przywiązywano do zapewnienia spójności i kompletności ogólnej charakterystyki poziomu, dlatego uwzględniano wiele różnych aspektów (Tabela 3).

⁴⁴ W niniejszym raporcie określenie „descriptors (defining levels)”, pojawiające się w treści Zalecenia PE w sprawie ERK, tłumaczone jest jako „charakterystyka poziomu kwalifikacji”. Termin „descriptor” tłumaczony jest jako „składnik opisu poziomu kwalifikacji” (por. Aneks 2).

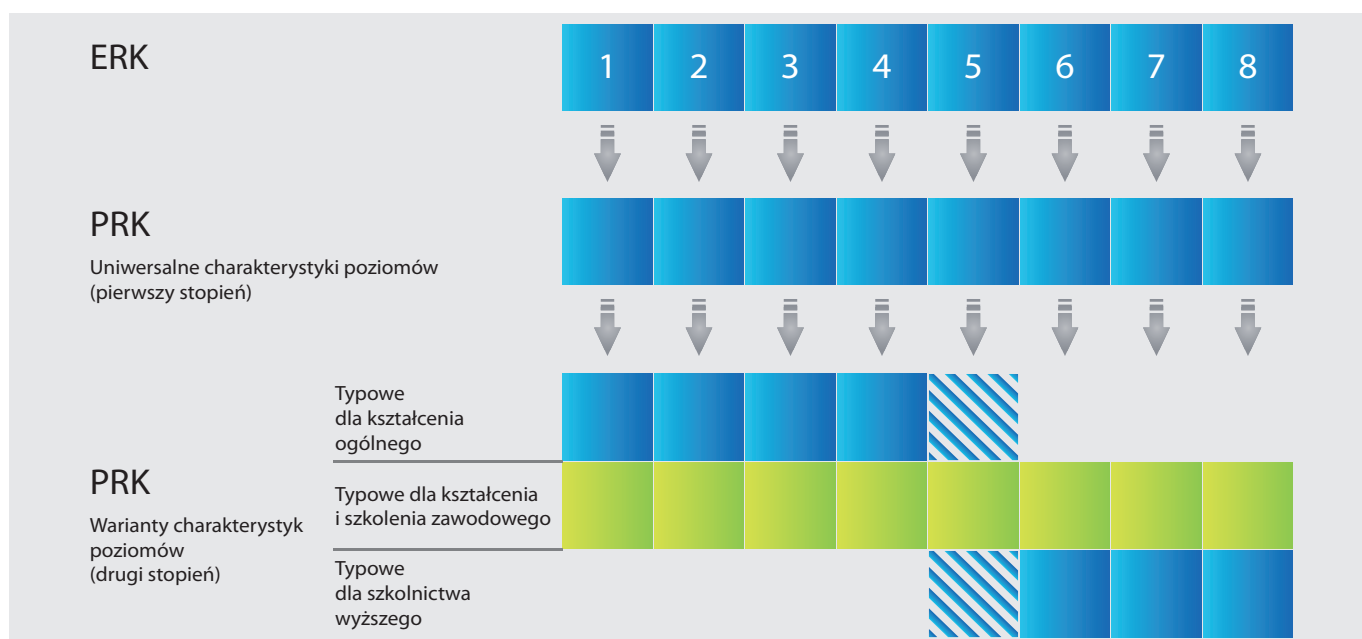
Tabela 3. Kluczowe kategorie opisowe i aspekty o podstawowym znaczeniu dla kompletności opisu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych

Grupa efektów uczenia się	Kluczowe kategorie opisowe	Aspekty o podstawowym znaczeniu dla kompletności opisu
Wiedza	Zakres	– Kompletność perspektywy poznawczej
	Głębina rozumienia	– Zależności
Umiejętności	Rozwiązywanie problemów i stosowanie wiedzy w praktyce	– Złożoność problemu – Innowacyjność podejścia – Samodzielność w działaniu – Warunki działania
	Uczenie się	– Samodzielność – Metody
	Komunikowanie się	– Zakres wypowiedzi – Złożoność wypowiedzi
Kompetencje społeczne	Tożsamość	– Uczestniczenie – Poczucie odpowiedzialności – Postępowanie
	Współpraca	– Praca zespołowa – Warunki działania – Przywództwo
	Odpowiedzialność	– Konsekwencje działań własnych – Konsekwencje działań zespołu – Ocena

Źródło: Opracowanie IBE.

Unikatowym rozwiązaniem zastosowanym w Polsce jest wprowadzenie dwóch charakterystyk poziomów PRK o różnym stopniu szczegółowości. Uniwersalne charakterystyki poziomów (pierwszy stopień) dotyczą wszystkich rodzajów edukacji. Są one następnie rozwijane w trzy różniące się między sobą warianty charakterystyk poziomów (drugi stopień): typowych dla kształcenia ogólnego, typowych dla kształcenia i szkolenia zawodowego oraz typowych dla szkolnictwa wyższego. Uniwersalne charakterystyki poziomów oraz charakterystyki drugiego stopnia należy czytać łącznie. Strukturę Polskiej Ramy Kwalifikacji ilustruje Rysunek 5.

Rysunek 5. Schemat Polskiej Ramy Kwalifikacji



Źródło: Opracowanie IBE.

W polskim systemie kwalifikacji zakłada się, że charakterystyki poziomów drugiego stopnia (typowe dla danego rodzaju kształcenia) mogą być dalej rozwijane. Przykładem takich charakterystyk poziomów (trzeciego stopnia) są funkcjonujące już zapisy w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego odnoszące się do ośmiu obszarów kształcenia. Planowane jest również wprowadzanie charakterystyk poziomów trzeciego stopnia do różnych dziedzin działalności (branż), np. w postaci ram sektorowych.

Tabele uniwersalnych charakterystyk poziomów PRK, a także ich porównanie z charakterystykami poziomów ERK przedstawiono w rozdziale 4.2. Przykłady rozwinięcia charakterystyk poziomów typowych dla danego rodzaju kształcenia zawiera Aneks 5.

2.3. Zapewnianie jakości kwalifikacji

Zapewnianie jakości jest stałym składnikiem wielu stosowanych procedur związanych z nadawaniem kwalifikacji w Polsce. Całościowe systemy zapewniania jakości, wprowadzone w oświacie i w szkolnictwie wyższym, odpowiadają zasadom i standardom proponowanym w Zaleceniu PE w sprawie ERK oraz w innych europejskich dokumentach i materiałach dotyczących tej problematyki⁴⁵. Jednakże, jak to już zostało powiedziane w rozdziale 1.3 raportu, rozwiązania w zakresie zapewniania jakości stosowane dla kwalifikacji nadawanych poza systemami oświaty i szkolnictwa wyższego nie zawsze w pełni odpowiadają tym standardom.

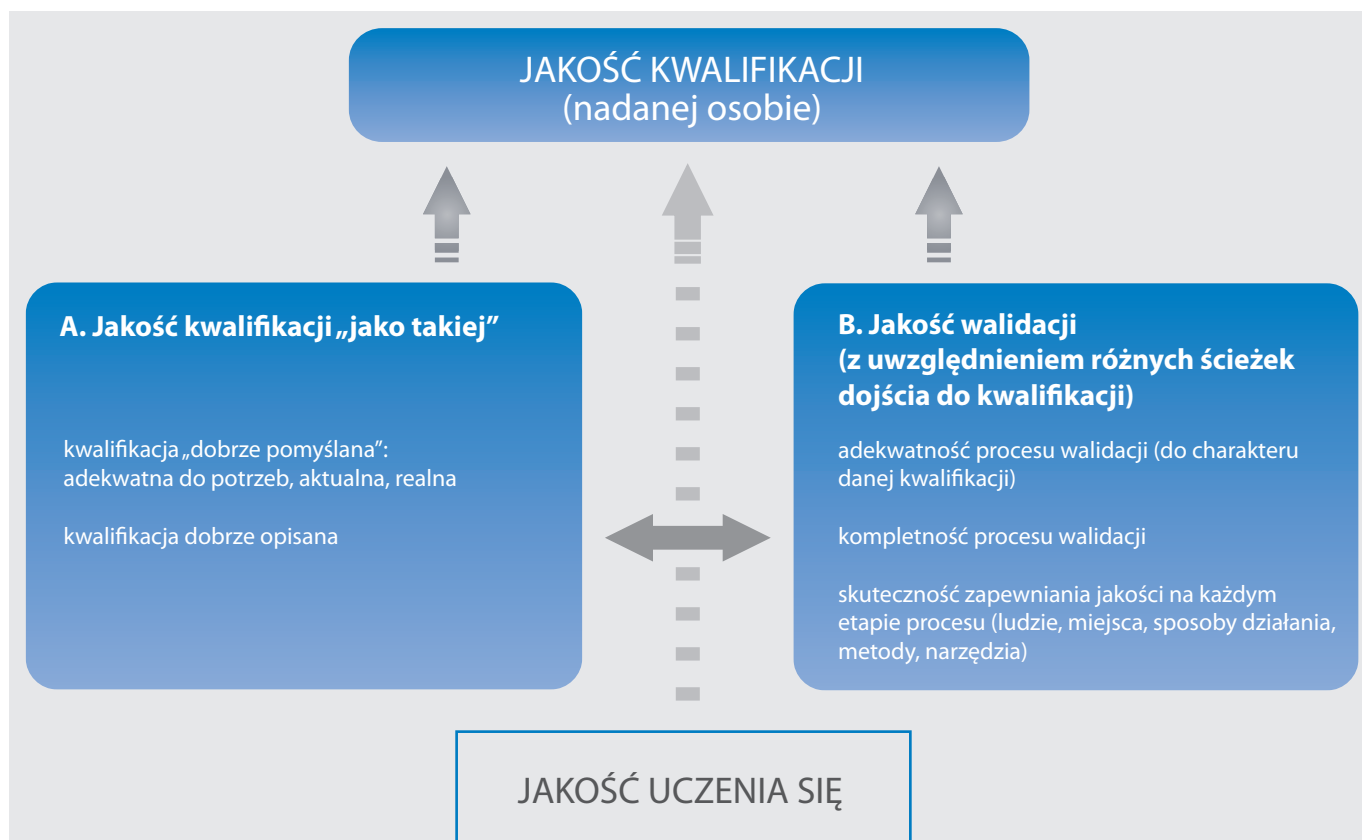
W związku z tym rozpoczęto prace⁴⁶ nad sformułowaniem ogólnych zasad zapewniania jakości, które pozostając w zgodności z zasadami proponowanymi w Unii Europejskiej, będą równocześnie odzwierciedlały najlepsze polskie doświadczenia i dobre praktyki w tej dziedzinie. Podejście do zagadnienia przedstawione w raporcie jest efektem tych prac. W trakcie ich trwania proponowane koncepcje były na bieżąco poddawane konsultacjom z przedstawicielami zainteresowanych środowisk (por. Aneks 3).

W pracach tych przyjęto założenie, że problematyka zapewniania jakości kwalifikacji będzie rozpatrywana z punktu widzenia kwalifikacji nadawanej konkretnej osobie. W wyniku dyskusji ekspertów oraz debaty społecznej uznano za celowe wyodrębnienie trzech głównych grup czynników jakości kwalifikacji. Są to: jakość kwalifikacji „jako takiej”, jakość procesu walidowania oraz jakość procesów nauczania i uczenia się. Zależności te zilustrowano na Rysunku 6.

⁴⁵ Między innymi: Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram odniesienia na rzecz zapewniania jakości w kształceniu i szkoleniu zawodowym (Dz. Urz. UE C 155 z 8 lipca 2009 r.); European Guidelines for validating non-formal and informal learning (CEDEFOP 2009), Standards and Guidelines for Quality Assurance in the Higher Education (ESG).

⁴⁶ W ramach projektu systemowego „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie”, realizowanego od lipca 2010 r. do końca 2013 r. (Program Operacyjny Kapitał Ludzki, Priorytet III, Działanie 3.4, Poddziałanie 3.4.1).

Rysunek 6. Czynniki determinujące jakość kwalifikacji



Uwagi:

1. „Dobrze pomyślana” oznacza, że kwalifikacja jest adekwatna do potrzeb, w szczególności osób uczących się i rynku pracy, oraz dostosowana do obiektywnych uwarunkowań – musi być osiągalna w dającym się przewidzieć czasie.
2. Opis kwalifikacji musi zawierać między innymi wyczerpującą informację o efektach uczenia się wymaganych dla danej kwalifikacji.
3. Adekwatność procesu walidacji polega na właściwym dobraniu metod zapewniających dostateczne sprawdzenie, czy efekty uczenia się zostały osiągnięte.
4. Zapewnianie jakości kształcenia (nauczania i uczenia się) stanowi integralny składnik zarządzania edukacją, ale z punktu widzenia prac nad Polską Ramą Kwalifikacji nie jest zagadnieniem pierwszoplanowym, ponieważ w perspektywie kwalifikacji w centrum uwagi są efekty uczenia się, a nie proces kształcenia. W sposób oczywisty jakość procesu kształcenia ma duży wpływ na jakość kwalifikacji, przy czym wpływ ten ma charakter pośredni. Zapewnianie jakości kształcenia nie jest przedmiotem prac nad koncepcją jakości kwalifikacji.

Źródło: Opracowanie IBE.

W celu rozszerzenia podstawy empirycznej prac nad koncepcją zasad zapewniania jakości kwalifikacji zainicjowano ponadto badania i analizy⁴⁷ dotyczące różnych zagadnień związanych z jakością kwalifikacji. Badaniem objęto niektóre aktualnie stosowane w Polsce rozwiązania dotyczące zapewniania jakości kwalifikacji, a także przykładowe rozwiązania zagraniczne⁴⁸.

Dorobek dyskusji eksperckich, wyniki badań oraz analiza dokumentów europejskich dotyczących zapewniania jakości stanowiły podstawę opracowania wstępnej koncepcji zasad zapewniania jakości kwalifikacji. Podstawowe wnioski z tych prac przedstawiono na następnej stronie.

⁴⁷ W ramach projektu systemowego „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie”, realizowanego od lipca 2010 r. do końca 2013 r. (Program Operacyjny Kapitał Ludzki, Priorytet III, Działanie 3.4, Poddziałanie 3.4.1).

⁴⁸ Są to m.in.:

- badanie stosowanych procedur potwierdzania efektów uczenia się osiągniętych na drodze edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego,
- badanie zapewniania jakości kwalifikacji poza formalnym systemem edukacji, analiza stanu obecnego w perspektywie powstania krajowego systemu kwalifikacji,
- badania dotyczące różnych aspektów potwierdzania efektów kształcenia zdobytych w trakcie edukacji formalnej w szkołach wyższych oraz uznawania efektów uczenia się zdobytych poza systemem edukacji formalnej,
- ekspertyzy pogłębiające analizę niektórych zagadnień.

Założenia dotyczące budowania wiarygodności kwalifikacji:

1. Krajowy system kwalifikacji powinien być stworzony w taki sposób, żeby z punktu widzenia wymagań dotyczących jakości zapewniać równe traktowanie:
 - a) wszystkich dziedzin działalności (branż),
 - b) wszystkich podmiotów, które prowadzą walidację (publicznych, prywatnych i społecznych).
2. Krajowy system kwalifikacji powinien obejmować nie tylko tworzone, lecz także już istniejące rozwiązania w zakresie zapewniania jakości kwalifikacji oraz potwierdzania efektów uczenia się.
3. Opis efektów uczenia się wymaganych dla danej kwalifikacji powinien powstawać z uwzględnieniem (w proporcji odpowiedniej dla danej kwalifikacji) dwóch perspektyw:
 - a) użytkowników kwalifikacji – bezpośredniej (praktycznej) przydatności efektów uczenia się w życiu zawodowym i społecznym,
 - b) nauczających i walidujących.
4. Konieczne jest budowanie mechanizmów, które zapewnią trwały udział praktyków (przede wszystkim pracodawców i osób czynnie wykonujących zawód) zarówno w tworzeniu kwalifikacji, jak i w prowadzeniu walidacji.
5. Zasady zapewniania jakości obowiązujące w krajowym systemie kwalifikacji powinny umożliwiać stosowanie rozwiązań, które będą dostępne dla instytucji o różnym potencjale finansowym i organizacyjnym (przy wypełnianiu określonych standardów).
6. Sposób potwierdzania kompetencji powinien być dopasowany do specyfiki danej kwalifikacji; krajowy system kwalifikacji nie powinien narzucać metod walidacji.
7. Procesy walidacji efektów uczenia się dla danych kwalifikacji powinny być równoważne niezależnie od różnych ścieżek dojścia do kwalifikacji.
8. Proces nauczania powinien zostać odpowiednio oddzielony od procesu walidowania.
9. Wydanie dokumentu potwierdzającego nabycie kwalifikacji powinno się wiązać z dokonaniem wpisu do oficjalnego rejestru (o ile dla danej kwalifikacji taki rejestr istnieje) w sposób zapewniający pełną zgodność informacji.
10. Określenie powszechnie obowiązujących zasad zapewniania jakości kwalifikacji, w tym wymagań wobec procedur walidacji, a także instytucji prowadzących walidację, powinno być zadaniem państwa⁴⁹.

Zapewnianie jakości kwalifikacji – wskazania ogólne:

1. Powszechność obowiązywania zasad – nadawanie wszystkich kwalifikacji ujętych w krajowym rejestrze podlega ogólnym zasadom zapewniania jakości kwalifikacji (*quality assurance*).
2. Współpraca interesariuszy – zapewnianie jakości powinno być procesem współpracy angażującym zainteresowane strony.
3. Różnorodność rozwiązań – zasady zapewniania jakości kwalifikacji nie determinują szczególnych rozwiązań w zakresie zapewniania jakości.
4. Nadzór władz publicznych – wszystkie podmioty wykonujące zadania z zakresu monitorowania zewnętrznego podlegają pośrednio lub bezpośrednio nadzorowi odpowiedniego organu władzy publicznej.

Zasady zapewniania jakości kwalifikacji:

1. Zapewnianie jakości każdej kwalifikacji obejmuje rozwiązania stosowane wewnątrz podmiotów nadających kwalifikacje (wewnętrzny system zapewniania jakości) oraz podmioty i rozwiązania zewnętrzne w stosunku do podmiotów nadających kwalifikacje (zewnętrzny system zapewniania jakości).
2. Wewnętrzne i zewnętrzne systemy zapewniania jakości powinny być odpowiednio powiązane.
3. Systemy zapewniania jakości powinny uwzględniać specyfikę nadawanych kwalifikacji.
4. Systemy zapewniania jakości powinny być doskonałe i poddawane okresowym przeglądom.
5. Informacje na temat systemów zapewniania jakości oraz wyników ich okresowych przeglądów powinny być publicznie dostępne.

⁴⁹ Zgodnie z zaleceniem Rady z dnia 20 grudnia 2012 r. w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego (Dz. Urz. UE C 398 z 22 grudnia 2012 r., s. 1–5).

6. Systemy zapewniania jakości powinny obejmować system identyfikacji nieprawidłowości, w tym zgłaszania reklamacji, zastrzeżeń i odwołań, oraz system ich rozpatrywania.
7. Każdy podmiot nadający kwalifikacje powinien mieć wewnętrzny system zapewniania jakości.
8. W każdym podmiocie nadającym kwalifikacje wewnętrzny system zapewniania jakości powinien stanowić integralną część systemu zarządzania.
9. W wewnętrznym systemie zapewniania jakości powinna zostać odpowiednio uwzględniona rola osób nauczających oraz osób przeprowadzających walidację.
10. W wewnętrznym systemie zapewniania jakości powinna zostać odpowiednio uwzględniona rola osób uczących się.
11. W wewnętrznym systemie zapewniania jakości powinna zostać odpowiednio uwzględniona rola przedstawicieli właściwych środowisk zewnętrznych.

2.4. Akumulowanie i przenoszenie osiągnięć

W polskiej praktyce edukacyjnej akumulowanie i przenoszenie osiągnięć nie było szeroko stosowane. Na większą skalę możliwość akumulacji wprowadzono po raz pierwszy w związku z wdrażaniem procesu bolońskiego w Polsce. W szkolnictwie zawodowym podstawowe rozwiązania dotyczące akumulowania i przenoszenia osiągnięć, głównie pod kątem możliwości uznawania efektów uczenia się nabytych w ramach krótkich form pozaszkolnych (kursów umiejętności zawodowych) oraz dopuszczania do egzaminu eksternistycznego zawodowego (walidacji), zostały uwzględnione w reformie wdrażanej od 2012 roku.

Obecnie trwają prace eksperckie⁵⁰ dotyczące opracowania koncepcji akumulowania i przenoszenia osiągnięć. Zaplanowane są również pilotaże weryfikujące zaproponowane rozwiązania (przedstawione szerzej w rozdziale 4.3)⁵¹. Równocześnie polskie środowiska wspierane przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji (Narodową Agencję Programu „Uczenia się przez całe życie”) uczestniczą w projektach służących rozwijaniu koncepcji systemów ECTS i ECVET. W zakresie szkolnictwa wyższego działa Zespół Ekspertów Bolońskich, natomiast przygotowanie wdrożenia ECVET w Polsce wspiera Zespół Ekspertów ECVET.

W pracach przygotowawczych przyjęto założenie, że przenoszenie i akumulowanie osiągnięć będzie stanowić istotny składnik zintegrowanego systemu kwalifikacji. Ma on obejmować kwalifikacje nadawane w obszarze edukacji ogólnej, zawodowej oraz wyższej, znajdujące się na wszystkich poziomach Polskiej Ramy Kwalifikacji. Akumulowanie i przenoszenie osiągnięć ma pozwolić na znacznie większe zróżnicowanie dróg dochodzenia do kwalifikacji.

Wypracowywany w Polsce model akumulowania i przenoszenia osiągnięć ma być kompatybilny z rozwiązaniami europejskimi (ECTS – *European Credit Transfer and Accumulation System*, ECVET – *European Credit System for Vocational Education and Training*), co pozwoli na transferowanie osiągnięć między polskim systemem kwalifikacji a systemami w poszczególnych krajach członkowskich UE. Dzięki czytelnym i spójnym zasadom dotyczącym akumulowania i przenoszenia osiągnięć zostanie również zwiększona przejrzystość kwalifikacji ujętych w krajowym rejestrze kwalifikacji.

Zaawansowanie prac nad koncepcją akumulowania i przenoszenia osiągnięć jest niewystarczające, aby w tym raporcie zaprezentować jej wstępną wersję.

⁵⁰ W ramach projektu systemowego „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie”, realizowanego od lipca 2010 do końca 2013 r. (Program Operacyjny Kapitał Ludzki, Priorytet III, Działanie 3.4, Poddziałanie 3.4.1).

⁵¹ W ramach projektu systemowego „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie”, realizowanego od lipca 2010 do końca 2013 r. (Program Operacyjny Kapitał Ludzki, Priorytet III, Działanie 3.4, Poddziałanie 3.4.1).

2.5. Zintegrowany rejestr kwalifikacji

Rejestr będzie gromadzić wiarygodne informacje na temat kwalifikacji zarejestrowanych, to znaczy takich, które spełniają warunki właściwe dla przyszłego zmodernizowanego krajowego systemu kwalifikacji, określone w przepisach prawa ustanawiających zasady funkcjonowania tego systemu. Dzięki temu informacje te będą łatwo dostępne w jednym miejscu dla wszystkich zainteresowanych.

Zintegrowany rejestr będzie obejmował kwalifikacje niezależnie od rejestrów i spisów kwalifikacji już istniejących i tworzonych w przyszłości w Polsce na potrzeby poszczególnych resortów, branż, środowisk i instytucji. Prowadzenie zintegrowanego rejestru kwalifikacji zostanie powierzone wybranemu podmiotowi.

Informacje zgromadzone w zintegrowanym rejestrze będą udostępniane za pośrednictwem portalu internetowego. Portal KSK, podobnie jak portale pozostałych krajów UE, będzie powiązany z portalem Europejskiej Ramy Kwalifikacji (ERK).

Zintegrowany rejestr będzie ewidencją kwalifikacji, która w początkowym etapie wdrożenia obejmie jedynie kwalifikacje pełne oraz kwalifikacje częściowe (Ramki A i B na stronie 18), ustanawiane przez organy władzy publicznej lub instytucje przez nie upoważnione. Kwalifikacje te będą z mocy prawa włączane do rejestru po ich ustanowieniu przez organ władzy publicznej (np. właściwego ministra) lub podmiot upoważniony ustawowo. Podmiot prowadzący rejestr, po pozyskaniu określonych informacji o tych kwalifikacjach, będzie je wpisywać do rejestru (ewidencjonować). Takie rozwiązanie (dot. kwalifikacji z Ramki A i B) nie wiąże się z koniecznością wydawania decyzji administracyjnej w sprawie włączenia kwalifikacji do krajowego rejestru, kwalifikacje te uzyskiwać bowiem będą status kwalifikacji zarejestrowanej przed ich zewidencjonowaniem przez podmiot prowadzący rejestr.

W odniesieniu do kwalifikacji nadawanych w systemach oświaty oraz szkolnictwa wyższego (Ramka A) podmiot prowadzący rejestr będzie pozyskiwał dane od podmiotów wyznaczonych przez właściwych ministrów, w tym między innymi informacje z już istniejących zbiorów danych, na przykład systemu informacji o szkolnictwie wyższym POL-on.

W odniesieniu do kwalifikacji częściowych nadawanych w obszarze działania innych ministrów, urzędów oraz innych podmiotów upoważnionych z mocy ustawy (Ramka B) podmiot prowadzący rejestr będzie pozyskiwał zestawy informacji od ministrów odpowiedzialnych za poszczególne kwalifikacje. Szczegółowe ustalenia dotyczące przepływu informacji na temat tworzonych kwalifikacji zostaną uzgodnione przez właściwe resorty oraz organizacje reprezentujące zainteresowane podmioty i środowiska.

Konkludując, należy stwierdzić, że utworzenie zintegrowanego rejestru kwalifikacji obejmującego kwalifikacje pełne oraz kwalifikacje częściowe pochodzące z obszarów wskazanych w Ramkach A i B nie naruszy ustalonego w Polsce podziału kompetencji poszczególnych organów władz publicznych oraz instytucji w zakresie ustanawiania, nadawania i nadzorowania jakości kwalifikacji. Kompetencje te pozostają w gestii poszczególnych ministrów lub upoważnionych przez nich instytucji.

W drugiej kolejności zakłada się wypracowanie propozycji rozwiązań obejmujących także kwalifikacje, które pochodzą spoza obszaru edukacji formalnej (tj. oświaty, szkolnictwa wyższego oraz obszarów wskazanych w Ramce B).

Włączenie kwalifikacji do zintegrowanego rejestru będzie oznaczało, że przypisano jej poziom PRK. Tym samym zarejestrowana kwalifikacja (zarówno „pełna”, jak i „częściowa”) będzie miała odniesienie do poziomu w Europejskiej Ramie Kwalifikacji. Zintegrowany rejestr kwalifikacji ma działać w postaci repozytorium, w którym będą przechowywane w formie elektronicznej wszystkie dane dotyczące ujętych w nim kwalifikacji.

Informacje zgromadzone w krajowym rejestrze kwalifikacji będą udostępniane za pośrednictwem portalu internetowego KSK. W portalu będą dostępne charakterystyki kwalifikacji oraz praktyczne informacje o możliwości ich zdobywania w układzie funkcjonalnym zaprojektowanym w sposób wygodny z punktu widzenia osoby poszukującej informacji. Portal KSK będzie powiązany z portalem ERK. W ten sposób zintegrowany rejestr kwalifikacji będzie zaspokajał różnego rodzaju potrzeby poszczególnych grup interesariuszy w zakresie dostępu do informacji na temat szeroko pojętej problematyki kwalifikacji. Informacje o kwalifikacjach będą dostępne w języku polskim i angielskim.

Systematycznie aktualizowany zbiór danych dotyczących każdej kwalifikacji udostępniany za pomocą portalu KSK będzie obejmował informacje w następujących zakresach:

1. Podstawowe informacje merytoryczne o kwalifikacji – oficjalna nazwa, poziom w PRK, który jest przypisany do kwalifikacji, oraz efekty uczenia się (wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne), które trzeba osiągnąć, aby ją otrzymać (wymagane kompetencje).
2. Informacje uzupełniające o kwalifikacji – wykształcenie (lub kwalifikacje) stanowiące podbudowę dla danej kwalifikacji, dodatkowe warunki, możliwości zdobywania kolejnych kwalifikacji, uprawnienia związane z kwalifikacją, okres ważności kwalifikacji, rodzaj dokumentu poświadczającego kwalifikację.
3. Informacje związane z wykorzystywaniem kwalifikacji – rodzaje działalności (w tym zawodowej), w których posiadanie danej kwalifikacji jest wymagane, pożądane predyspozycje, przeciwwskazania zdrowotne, szczególne warunki wykonywania typowych zadań zawodowych dla kwalifikacji itp.
4. Informacje o sposobach uzyskiwania kwalifikacji, w tym o instytucjach nadających kwalifikację.

Kwalifikacje ustanowione na podstawie ustaw będą włączane do krajowego rejestru bezpośrednio lub za pośrednictwem innych zbiorów danych (np. POL-on). Nadanie poziomu zgodnie z wymaganiami PRK w wypadku tego rodzaju kwalifikacji nastąpi w momencie jej ustanowienia lub wejścia w życie odpowiednich przepisów związanych z systemem kwalifikacji – będzie to należeć do kompetencji podmiotu ustanawiającego kwalifikację (np. szkoły wyższej, ministra).

Koncepcja zintegrowanego rejestru kwalifikacji daje możliwość rozszerzania w przyszłości zbioru kwalifikacji zarejestrowanych o kwalifikacje nadawane przez różne organizacje (Ramka C). Włączanie tego rodzaju kwalifikacji do krajowego rejestru będzie się odbywać na dwa sposoby:

- 1) Zainteresowana instytucja/organizacja opracowuje projekt kwalifikacji zgodnie z wymaganiami określonymi w przepisach prawa ustanawiających zasady funkcjonowania systemu kwalifikacji i występuje do właściwego ministra z wnioskiem o wprowadzenie jej do rejestru. Sprawdzenie, czy zgłoszona kwalifikacja spełnia wszystkie wymagania określone prawem, i włączanie jej do rejestru może się odbywać w następującym trybie:

Minister właściwy dla danej kwalifikacji lub upoważniony przez niego podmiot po rozpatrzeniu wniosku zainteresowanej instytucji/organizacji podejmuje decyzję o wprowadzeniu kwalifikacji do rejestru i nadaniu jej statusu kwalifikacji zarejestrowanej. Podmiot prowadzący rejestr po otrzymaniu informacji o tej decyzji umieszcza (ewidencjonuje) kwalifikację w rejestrze.

- 2) Zainteresowana instytucja lub organizacja zgłasza jedynie uzasadnioną potrzebę opracowania nowej kwalifikacji (w tym na przykład jej wstępny projekt).

Wówczas zespół ekspertów działający odpowiednio przy podmiocie prowadzącym rejestr, ministrze właściwym dla danej kwalifikacji (ewentualnie upoważnionym przez niego podmiocie), opracowywałby kwalifikację tak, aby spełniała ona wymagania określone prawem. W tym rozwiązaniu decyzję o wprowadzeniu kwalifikacji do rejestru podejmuje właściwy minister (ewentualnie upoważniony przez niego podmiot).

W obu wariantach kompetencje w zakresie nadzorowania jakości kwalifikacji pozostają w gestii ministra podejmującego decyzję o włączeniu kwalifikacji do krajowego rejestru.

Zakłada się, że ustanawianie kwalifikacji powinno być efektem współpracy wszystkich zainteresowanych środowisk – zarówno odpowiednich resortów, jak i stowarzyszeń i organizacji branżowych. Standardem będzie odpowiednio powszechne konsultowanie nowych projektów z zainteresowanymi podmiotami, które w wielu wypadkach kończyć się będzie uzgodnieniem na forum Międzyresortowego Zespołu do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji.

Zintegrowany rejestr kwalifikacji będzie nowym ważnym narzędziem praktycznej realizacji polityki na rzecz uczenia się przez całe życie służącym różnym grupom interesariuszy:

- osobom zainteresowanym uzyskaniem kwalifikacji stworzy znacznie lepsze niż obecnie możliwości planowania swojego rozwoju oraz kolejnych etapów kariery zawodowej w Polsce i poza jej granicami,
- dla pracodawców tego rodzaju zestaw informacji będzie stanowił pomoc nie tylko w zatrudnianiu osób mających odpowiednie kompetencje, lecz także w lepszym planowaniu działań w zakresie wspierania rozwoju zawodowego swoich pracowników,
- urzędom, instytucjom oraz organizacjom pozarządowym realizującym różne zadania publiczne ułatwi dostęp do aktualizowanego na bieżąco zbioru informacji o kwalifikacjach funkcjonujących na rynku.

Część 3. Scenariusz rozwoju systemu kwalifikacji w Polsce

Prace związane z modernizacją systemu kwalifikacji trwają w Polsce od lat dziewięćdziesiątych XX wieku. Z jednej strony inicjatywa działań reformatorskich wychodzi od władz publicznych (instytucji rządowych), z drugiej strony poszukiwania nowych, bardziej efektywnych metod działania podejmowane są przez liczne środowiska, które korzystając z autonomii, wprowadzają różne innowacje. Należy podkreślić, że inicjatywy rządowe w tej dziedzinie realizowane są ze znaczącym udziałem zainteresowanych środowisk związanych zarówno z edukacją, jak i z rynkiem pracy. Tak więc w Polsce modernizacja systemu kwalifikacji dokonuje się równocześnie „odgórnie” i „oddolnie”.

W 1999 r. w oświacie wprowadzono podstawy programowe, które w nowy sposób unormowały program nauczania i zdefiniowały ogólne cele oraz ramowe treści kształcenia ogólnego. Dzięki temu szkoły uzyskały możliwość samodzielnego tworzenia programów nauczania. W 2007 r. rozpoczęła prace grupa ekspertów przy Ministerstwie Edukacji Narodowej, która opracowała nową podstawę programową kształcenia ogólnego. Pozostawiając szkołom powierzoną im wcześniej swobodę autonomicznego dokonywania wyboru programu nauczania, czyli organizacji procesu kształcenia, twórcy podstawy skoncentrowali się na czytelnym określeniu efektów kształcenia. W prace nad nową podstawą programową kształcenia ogólnego zaangażowane było ponadstuosobowe grono ekspertów, wywodzących się spośród uczonych, przedstawicieli systemu egzaminacyjnego oraz doświadczonych nauczycieli. Projekt podstawy został poddany szerokim konsultacjom społecznym, zwłaszcza w środowisku nauczycielskim, zarówno w formie konferencji, jak i spotkań dyskusyjnych w mniejszym gronie. Uruchomiono specjalne forum internetowe umożliwiające wszystkim chętnym zgłaszanie uwag i propozycji. Upowszechniano bezpłatnie materiały informacyjne. Nowa podstawa jest wdrażana od roku szkolnego 2009/2010.

Analogiczne działania w odniesieniu do podstawy programowej kształcenia w zawodach rozpoczęto w 2008 r.⁵² Oprócz specjalistów z instytucji oświatowych w tworzenie tego dokumentu byli zaangażowani przedstawiciele licznych środowisk. Szczególnie ważną rolę odgrywali pracodawcy, związki zawodowe, przedstawiciele szkół wyższych oraz ministrów właściwych dla poszczególnych zawodów. Podstawę programową kształcenia w zawodach opracowywano, opisując kwalifikacje szkolne za pomocą efektów uczenia się. Projekty opisów kwalifikacji recenzowali specjaliści zewnętrzni w stosunku do szkolnictwa zawodowego. Przeprowadzono uzgodnienia z ministerstwami właściwymi dla zawodów. Zorganizowano konsultacje społeczne między innymi ze środowiskiem nauczycieli szkół zawodowych. W pracach nad tworzeniem podstawy programowej kształcenia w zawodach uczestniczyło bezpośrednio około 600 osób (autorów i recenzentów). Od 2011 r. w całej Polsce organizowane są konferencje i seminaria, podczas których prezentuje się przygotowane materiały na ten temat. Liczba tych wydarzeń przekroczyła już 80. Przeprowadzono też około 50 spotkań zespołów metodologicznych i szkoleń. Nowa podstawa programowa kształcenia w zawodach jest wdrażana od roku szkolnego 2012/2013.

Należy podkreślić, że podstawy programowe kształcenia ogólnego oraz podstawa programowa kształcenia w zawodach określają wymagania egzaminacyjne. Na ich podstawie przeprowadza się egzaminy zewnętrzne; stanowią one także ważny punkt odniesienia w ocenianiu wewnątrzszkolnym (zob. Aneks 6). W szkolnictwie wyższym elementy nowoczesnego systemu kwalifikacji zostały wprowadzone zgodnie z postulatami procesu bolońskiego, w którym Polska uczestniczy od 1999 r. Wprowadzono: trójstopniowy system studiów, system ECTS, obowiązek wydawania Suplementu do Dyplomu oraz powszechnie obowiązujący system akredytacji. Prace nad ramami kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego w Polsce rozpoczęły się w 2006 r. Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego (MNiSW) powołał Grupę Roboczą do spraw Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. Po zaakceptowaniu opracowanych przez grupę założeń i ogólnej koncepcji Ram przygotowano ramy kwalifikacji dla ośmiu obszarów kształcenia⁵³.

⁵² W ramach projektu systemowego „Doskonalenie podstaw programowych kluczem do modernizacji kształcenia zawodowego”, realizowanego w latach 2008–2013 przez Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej (KOWEŻIU) (Program Operacyjny Kapitał Ludzki, Priorytet III, Działanie 3.3, Poddziałanie 3.3.3).

⁵³ Prace realizowane w ramach projektu „Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia”, realizowanego przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (Program Operacyjny Kapitał Ludzki, Priorytet IV, Działanie 4.1, Poddziałanie 4.1.3).

W 2009 r. rozpoczęto szerokie konsultacje skierowane głównie do środowiska akademickiego. Ich celem było przygotowanie uczelni do nadchodzącej zmiany w projektowaniu i prowadzeniu programów kształcenia. Głównym motywem seminariów i konferencji organizowanych w latach 2009–2011 była problematyka Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. Szacuje się, że w tym okresie odbyło się około 160 różnego rodzaju spotkań uprzednio przygotowanych ekspertów bolońskich z nauczycielami akademickimi, studentami oraz instytucjami zaangażowanymi w sprawę szkolnictwa wyższego (konferencje rektorów, Polska Komisja Akredytacyjna, Rada Główna Szkolnictwa Wyższego, Parlament Studentów RP, stowarzyszenia środowiskowe, związki zawodowe, stowarzyszenia pracodawców i inne) na terenie całej Polski. Podczas spotkań zapoznawano środowisko akademickie i zewnętrznych interesariuszy z podstawową wiedzą na temat Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego i dyskutowano rozwiązania pojawiających się problemów. Równoległe od 2010 r. podobne działania były prowadzone przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. W ich trakcie zorganizowano około 80 spotkań. Wnioski z tych spotkań były podstawą doskonalenia przygotowywanych aktów prawnych o charakterze wykonawczym. Najważniejszymi materiałami do dyskusji były dwie rozprawione bezpłatnie publikacje książkowe wydane przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w nakładzie po 6000 egzemplarzy⁵⁴. Uwagi zebrane w trakcie spotkań były przekazywane do grup eksperckich tworzących Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego oraz przykładowe programy kształcenia. 1 października 2011 r. weszła w życie nowelizacja ustawy z dnia 18 marca 2011 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym, stanowiąca podstawę wdrożenia nowych rozwiązań⁵⁵.

Podobne działania sygnalizowane są przez inne resorty, np. Ministerstwo Obrony Narodowej. W 2012 r. w resorcie został zapoczątkowany proces zmierzający do wytypowania specjalności wojskowych, które znajdują swoje odpowiedniki na cywilnym rynku pracy; w kolejnym etapie zaplanowano wdrożenie certyfikacji świadectw wojskowych na cywilnym rynku pracy⁵⁶. Ponadto w ramach powołanego resortowego zespołu do spraw systemu kwalifikacji Sił Zbrojnych RP zostanie przeprowadzona diagnoza istniejącego stanu systemu, ukierunkowana zarówno na opis kwalifikacji, jak i na sposób ich uzyskiwania i dokumentowania. Kwalifikacje te zostaną zdefiniowane zgodnie z przyjętymi regułami w zakresie między innymi opisu efektów kształcenia, szkolenia, wymagań formalnych, uwzględnienia efektów uczenia się uzyskanych w ramach edukacji pozaformalnej i nieformalnego uczenia się. Proces rozwoju systemu kwalifikacji w Ministerstwie Obrony Narodowej jest procesem wieloaspektowym i długotrwałym, który wymaga zmian nie tylko wielu aktów prawnych, lecz także programów kształcenia i szkoleń, przygotowania kadry dydaktycznej i instruktorskiej do szkolenia oraz uzyskania przez nich uprawnień egzaminatorskich.

Przyjęty przez Radę Ministrów Krajowy Program Reform (KPR) na lata 2005–2008 wśród zadań do realizacji wymienia wdrażanie Krajowych Ram Kwalifikacji spójnych z założeniami Europejskich Ram Kwalifikacji. Zapisy dotyczące budowania krajowych ram kwalifikacji znajdowały się także w kolejnych Krajowych Programach Reform na lata 2008–2011 oraz na lata 2011–2014.

Budowę krajowych ram i systemu kwalifikacji uwzględniła także Strategia Rozwoju Kraju 2007–2015. Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007–2013 zapowiadała z kolei stworzenie przejrzystego systemu kwalifikacji zawodowych oraz systemu uznawania kwalifikacji zdobytych poza systemem edukacji.

Budowa Polskiej Ramy Kwalifikacji została również przewidziana w Strategii Rozwoju Kraju 2020, w której widnieje zapis o odniesieniu kwalifikacji do Europejskiej Ramy Kwalifikacji za pośrednictwem PRK. Z kolei jednym z założeń projektu Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego jest idea stanowiąca, że stworzenie krajowego systemu kwalifikacji jako części europejskiej przestrzeni uczenia się

⁵⁴ E. Chmielecka (red.) (2010); A. Kraśniewski (2011).

⁵⁵ Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. Nr 84, poz. 455 z późn. zm.).

⁵⁶ Należy podkreślić, iż nie wszystkie kwalifikacje uzyskiwane w wojsku mogą być odniesione do funkcjonujących na rynku cywilnym kwalifikacji. Z uwagi na specyfikę działania Sił Zbrojnych część kwalifikacji pozostanie poza powszechnym systemem kwalifikacji jako kwalifikacje resortowe.

przez całe życie umożliwi lepszą porównywalność kwalifikacji oraz zwiększy możliwości potwierdzenia kompetencji uzyskanych w ramach edukacji pozaformalnej i w drodze uczenia się nieformalnego. Projekt Strategii Innowacyjności i Efektywności Gospodarki zakłada natomiast, że Polska Rama Kwalifikacji może w przyszłości stać się dla przedsiębiorców narzędziem wykorzystywanym do celów rekrutacyjnych i szkoleniowych. W projekcie Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego podkreśla się znaczenie PRK w podnoszeniu jakości kształcenia.

W 2008 r. Minister Edukacji Narodowej powołał grupę roboczą, która przygotowała ekspercki projekt Polskiej Ramy Kwalifikacji oraz wstępne wytyczne dotyczące jej wdrożenia⁵⁷. Obecnie prace nad modernizacją krajowego systemu kwalifikacji są prowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie w ramach projektu systemowego realizowanego pod nadzorem Ministerstwa Edukacji Narodowej⁵⁸.

W celu zarządzania przygotowaniem do wdrożenia krajowych ram kwalifikacji 17 lutego 2010 r. Prezes Rady Ministrów powołał Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji, a w jego ramach podzespół – Komitet Sterujący do spraw Krajowych Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (zob. rozdział 4.1). W lipcu 2011 r. Komitet Sterujący przyjął założenia krajowego systemu kwalifikacji, wstępną koncepcję raportu referencyjnego oraz propozycję „Słownika kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji”.

26 sierpnia 2011 r. propozycje te zaakceptował Zespół Międzyresortowy, zalecając konsultacje słownika z Radą Języka Polskiego. Konsultacje z ekspertami Rady Języka Polskiego rozpoczęto na początku 2012 r. (zob. Aneks 2).

Po przyjęciu założeń dotyczących krajowego systemu kwalifikacji rozpoczęły się wielokierunkowe działania przygotowawcze, aby po podjęciu przez właściwe władze odpowiednich decyzji dotyczących ustanowienia zintegrowanego systemu kwalifikacji można było w stosunkowo niedługim czasie rozpocząć wdrażanie nowych rozwiązań. Podjęto następujące działania:

- Przygotowanie na podstawie modelu eksperckiego projektu Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK), skonsultowanego z interesariuszami. Prace nad projektem ukończono w październiku 2012 r. (zob. rozdział 4.2).
- Przygotowanie założeń merytorycznych, instytucjonalnych i organizacyjnych krajowego rejestru kwalifikacji. W listopadzie 2012 r. ukończono pracę nad koncepcją krajowego rejestru kwalifikacji, równocześnie powstały także wstępne założenia merytoryczne, instytucjonalne i organizacyjne prowadzenia rejestru. W ramach tego kierunku prac przygotowano także materiały zawierające wstępne propozycje kierunków prac legislacyjnych niezbędnych, aby możliwe było rozpoczęcie wdrażania nowych rozwiązań. Prowadzone są również prace nad koncepcją informatyzacji krajowego systemu kwalifikacji, w tym portalu internetowego KSK. Materiały te zostaną przedstawione w 2013 r. i będą podstawą dalszych działań, w wyniku których krajowy rejestr kwalifikacji powinien zostać uruchomiony w 2015 r.
- Przygotowanie koncepcji zasad zapewniania jakości, w tym metodologii walidowania efektów uczenia się (procedur potwierdzania kompetencji). W październiku 2012 r. ukończono pracę nad materiałem pt. „Skonsultowana ekspercka koncepcja zasad zapewniania jakości, w tym metodologii walidowania efektów uczenia się” (zob. rozdział 2.3). Materiał ten stanowi punkt wyjścia przygotowania koncepcji, która ma powstać do końca 2013 r. W ramach przygotowywania koncepcji zasad zapewniania jakości są prowadzone badania oraz pozyskiwane ekspertyzy dotyczące tej problematyki.
- Przygotowanie koncepcji zasad i procedur przypisywania poziomu PRK do kwalifikacji. We wrześniu 2012 r. ukończono pracę nad wstępną propozycją tej koncepcji. Powstał materiał pt. „Zasady przypisywania kwalifikacji do poziomów Polskiej Ramy Kwalifikacji – wnioski z pracy

⁵⁷ W ramach projektu systemowego „Opracowanie bilansu kwalifikacji i kompetencji dostępnych na rynku pracy w Polsce oraz modelu Krajowych Ram Kwalifikacji”, realizowanego w latach 2008–2010 przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, a od 1 lutego 2010 r. w Instytucie Badań Edukacyjnych (Program Operacyjny Kapitał Ludzki, Priorytet III, Działanie 3.4, Poddziałanie 3.4.1).

⁵⁸ Projekt „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie” realizowany jest od lipca 2010 do końca 2013 r. (Program Operacyjny Kapitał Ludzki, Priorytet III, Działanie 3.4, Poddziałanie 3.4.1).

zespołów branżowych⁵⁹. Materiał ten stanowi punkt wyjścia dalszych prac zespołów branżowych, które do końca 2013 r. mają dokonać wstępnego przypisania poziomów PRK do 350 kwalifikacji (zob. Aneksy 3 i 4). Z tym zadaniem ściśle związane są działania zmierzające do przygotowania w 2013 r. projektów co najmniej trzech sektorowych ram kwalifikacji.

- Przygotowanie koncepcji zintegrowanego systemu akumulowania i przenoszenia osiągnięć obejmującego kształcenie ogólne, kształcenie i szkolenie zawodowe oraz szkolnictwo wyższe. Pierwszy materiał zawierający zarys koncepcji jest przedmiotem dyskusji z przedstawicielami interesariuszy od stycznia 2013 r. W ramach tego kierunku prac organizowane są seminaria z udziałem specjalistów zagranicznych oraz pozyskiwane są ekspertyzy przygotowane przez specjalistów krajowych i zagranicznych. Planowane jest także sprawdzenie zaprojektowanych rozwiązań w formie pilotaży. Ukończenie prac nad koncepcją zaplanowano na koniec 2013 r.
- Przygotowanie rozszerzonej wersji słownika pt. „Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji”. Będzie on opracowywany we współpracy z ekspertami Rady Języka Polskiego (zob. Aneks 2). Zakończenie prac oraz publikacja słownika zaplanowane jest na rok 2013.
- Inwentaryzacja kwalifikacji nadawanych na podstawie ustaw w celu zbudowania mapy kwalifikacji w Polsce. Raport o kwalifikacjach w Polsce zostanie ukończony w 2013 r.
- Dalsze systematyczne upowszechnianie informacji na temat zintegrowanego systemu kwalifikacji za pośrednictwem mediów, przez stronę internetową (www.kwalifikacje.org.pl), publikowanie materiałów informacyjnych oraz organizowanie konferencji, seminariów i szkoleń. Działania te mają na celu promocję idei uczenia się przez całe życie w społeczeństwie, a także zwiększanie wiedzy na temat Polskiej Ramy Kwalifikacji i tworzenia programów kształcenia uwzględniających efekty uczenia się w instytucjach edukacyjnych, szkoleniowych i na rynku pracy. W miarę postępu prac przygotowawczych skala tych działań będzie coraz większa.

Ponadto, z udziałem ekspertów krajowych i zagranicznych przygotowano niniejszy raport referencyjny, który przedstawia projekt Polskiej Ramy Kwalifikacji oraz stan zaawansowania prac nad modernizacją krajowego systemu kwalifikacji.

Projekt raportu referencyjnego został przedstawiony do konsultacji Komitetowi Sterującemu do spraw Krajowych Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. Tekst raportu po uwzględnieniu uwag zgłoszonych w toku konsultacji został przyjęty przez Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji, na posiedzeniu 15 kwietnia 2013 r.

Raport został ostatecznie zatwierdzony przez Komitet do Spraw Europejskich⁶⁰ 15 maja 2013 r.⁶¹

Zgodnie z przyjętymi założeniami stopniowe wdrażanie nowych rozwiązań umożliwiających zintegrowanie krajowego systemu kwalifikacji będzie następowało w miarę uchwalania kolejnych regulacji prawnych. Momentem przełomowym w procesie modernizacji krajowego systemu kwalifikacji będzie uruchomienie zintegrowanego rejestru kwalifikacji.

⁵⁹ Materiał powstał zanim ustalono, że poziom PRK przypisuje się do kwalifikacji (a nie odwrotnie).

⁶⁰ Działający na podstawie ustawy z dnia 27 sierpnia 2009 r. o Komitecie do Spraw Europejskich (Dz. U. Nr 161 poz. 1277).

⁶¹ Decyzja Komitetu do Spraw Europejskich przyjęta w trybie obiegowym w dniu 15 maja 2013 r.

Część 4. Kryteria referencji

4.1. Kryterium 1

Kryterium 1. Odpowiednie władze powinny jasno określić i opublikować zadania i kompetencje prawne wszystkich stosownych krajowych organów zaangażowanych w proces odnoszenia kwalifikacji, w tym Krajowego Punktu Koordynacyjnego⁶².

Criterion 1. *The responsibilities and/or legal competence of all relevant national bodies involved in the referencing process, including the National Coordination Point, are clearly determined and published by the competent public authorities.*

Na czas przygotowań do wdrożenia ram kwalifikacji Prezes Rady Ministrów powołał w 2010 r. Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji, który koordynuje działania związane z realizowaniem w Polsce celów polityki na rzecz uczenia się przez całe życie⁶³. Zespołowi przewodniczy Minister Edukacji Narodowej. W skład Zespołu wchodzi także: Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Minister Gospodarki, Minister Pracy i Polityki Społecznej, Minister Rozwoju Regionalnego, Minister Spraw Zagranicznych oraz Szef Kancelarii Prezesa Rady Ministrów. Do głównych zadań Zespołu należy:

- opracowanie dokumentu strategicznego dotyczącego rozwiązań na rzecz uczenia się przez całe życie w Polsce,
- monitorowanie wdrażania polityki na rzecz uczenia się przez całe życie, w tym działań związanych z tworzeniem PRK,
- inicjowanie współpracy organów administracji rządowej z partnerami oraz instytucjami istotnymi dla realizacji polityki na rzecz uczenia się przez całe życie,
- inicjowanie i monitorowanie uczestnictwa Polski w pracach prowadzonych w Unii Europejskiej w zakresie uczenia się przez całe życie, w tym Europejskiej Ramy Kwalifikacji.

W celu monitorowania procesu tworzenia i wdrażania PRK w ramach Zespołu Międzyresortowego utworzony został podzespół – Komitet Sterujący do spraw Krajowych Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (Komitet Sterujący do spraw KRK). Przewodniczy mu Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego. W skład Komitetu wchodzi przedstawiciele:

- Ministra Edukacji Narodowej,
- Ministra Gospodarki,
- Ministra Pracy i Polityki Społecznej,
- Ministra Rozwoju Regionalnego,
- Ministra Spraw Zagranicznych,
- Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego,
- Ministra Zdrowia,
- Ministra Obrony Narodowej,
- Ministra Spraw Wewnętrznych,
- Ministra Transportu, Budownictwa i Gospodarki Morskiej,
- Ministra Sportu i Turystyki.

⁶² Tłumaczenie oficjalne – zob. E. Chmielecka (red.) (2010). Przypis dotyczy wszystkich kryteriów.

⁶³ Zarządzenie Nr 13 Prezesa Rady Ministrów z dnia 17 lutego 2010 r. w sprawie Międzyresortowego Zespołu do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji.

W pracach Komitetu mogą uczestniczyć z głosem doradczym eksperci oraz przedstawiciele:

- podmiotów zrzeszających jednostki samorządu terytorialnego,
- organizacji pracodawców,
- związków zawodowych,
- instytucji systemu oświaty,
- szkolnictwa wyższego,
- instytucji organizujących szkolenia dla rynku pracy i społeczeństwa obywatelskiego,
- instytucji nadających kwalifikacje.

W związku z rozwojem prac nad wdrożeniem ram kwalifikacji w 2010 r. Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego powierzył podlegającemu mu Biuru Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej (BUWiWM)⁶⁴ funkcję Krajowego Punktu Koordynacyjnego (KPK). Do zadań KPK należy „zapewnianie dostępu do informacji i poradnictwa w zakresie związków pomiędzy krajowym systemem kwalifikacji a Europejską Ramą Kwalifikacji oraz wspieranie uczestnictwa zainteresowanych stron w działaniach mających na celu porównywanie i wykorzystanie kwalifikacji na poziomie europejskim”. Przedstawiciele BUWiWM reprezentują Polskę na spotkaniach międzynarodowych przedstawicieli krajowych punktów koordynacyjnych.

Równolegle Minister Edukacji Narodowej w 2010 r. zlecił Instytutowi Badań Edukacyjnych w Warszawie (IBE) przygotowanie kompleksowych propozycji merytorycznych dotyczących wprowadzenia Polskiej Ramy Kwalifikacji oraz projektu raportu referencyjnego. Zadanie to realizowane jest w ramach projektu systemowego „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie”⁶⁵. Głównym wynikiem projektu ma być opracowanie całościowej koncepcji zintegrowanego systemu kwalifikacji w Polsce obejmującej założenia merytoryczne i organizacyjne, zasady działania oraz wstępne projekty jego najważniejszych elementów – Polskiej Ramy Kwalifikacji i krajowego rejestru kwalifikacji. Ponadto w ramach projektu mają powstać propozycje zasad przypisywania kwalifikacji do poziomów, zasad walidacji efektów uczenia się, zasad przenoszenia i akumulowania osiągnięć oraz zasad zapewniania jakości kwalifikacji. W realizacji powierzonego zadania IBE współpracuje z instytucjami naukowo-badawczymi, ekspertami oraz interesariuszami systemu kwalifikacji (zob. rozdział 3).

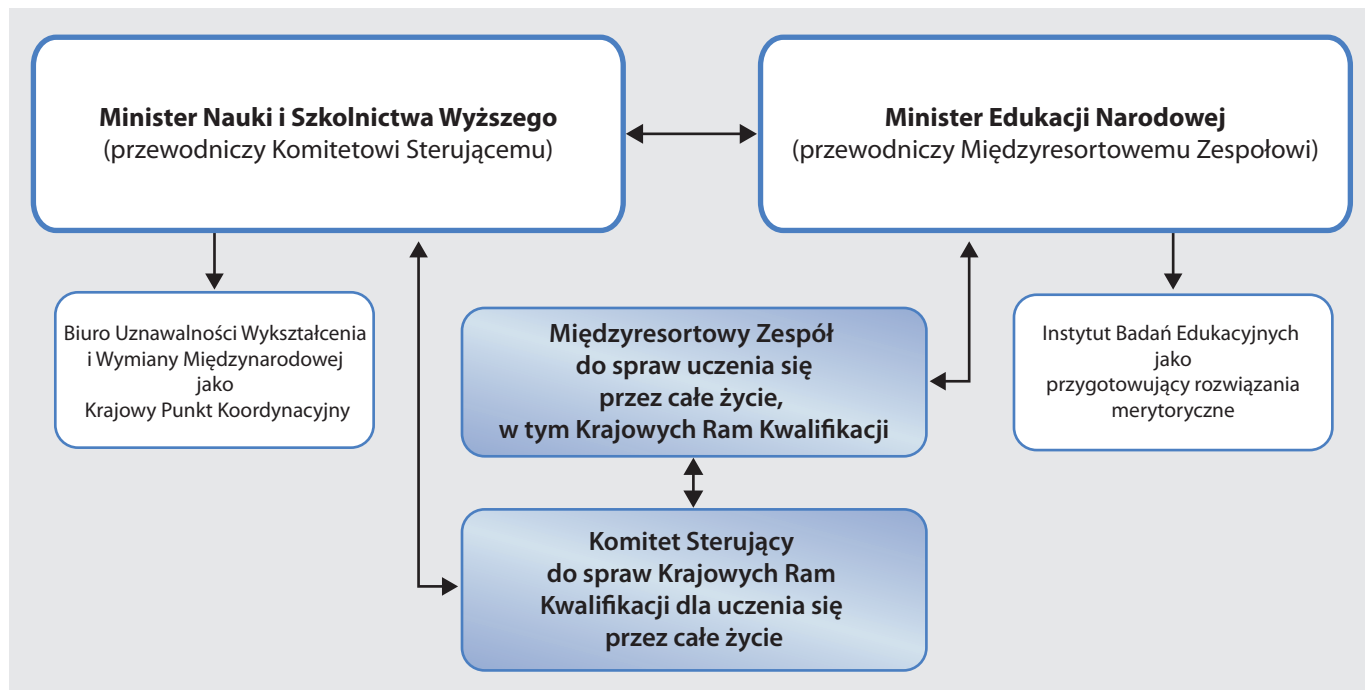
Od początku prac nad stworzeniem Polskiej Ramy Kwalifikacji i raportem referencyjnym przygotowane w IBE propozycje były przedstawiane do akceptacji Komitetu Sterującego oraz Międzyresortowego Zespołu. Na tym forum propozycje poddawano dyskusjom. Po uzyskaniu aprobaty tych ciał zespoły ekspertów we współpracy z szerokim gronem partnerów społecznych kontynuowały projektowanie nowych rozwiązań dotyczących systemu kwalifikacji. Po jakimś czasie bardziej zaawansowane materiały i projekty były ponownie przedstawiane Komitetowi Sterującemu oraz Międzyresortowemu Zespołowi do dyskusji i wyrażenia aprobaty.

Schemat przedstawiony na Rysunku 7 dotyczy zarządzania działaniami na rzecz zintegrowanego systemu kwalifikacji na etapie prac koncepcyjnych i przygotowawczych.

⁶⁴ Zarządzenie Nr 37/2010 Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 28 lipca 2010 r. zmieniające zarządzenie w sprawie powołania Biura Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej (Dz. U. MNiSW Nr 4, poz. 68).

⁶⁵ Program Operacyjny Kapitał Ludzki, Priorytet III, Działanie 3.4, Poddziałanie 3.4.1.

Rysunek 7. Podmioty zaangażowane w przygotowanie wdrożenia zintegrowanego systemu kwalifikacji opartego na Polskiej Ramie Kwalifikacji



Źródło: Opracowanie IBE.

Schemat ten wynika z obowiązujących praw, regulujących funkcjonowanie organów władzy państwowej, ale nie jest to rozwiązanie pozwalające w łatwy sposób zarządzać całością przygotowań. Zakresy kompetencji poszczególnych ministrów określone są w sposób, który powoduje, że problematyka kwalifikacji, dotycząca wszystkich resortów równocześnie, nie ma wyraźnie określonego patrona w rządzie. Rodzi to konieczność powoływania ciał międzyresortowych, które zapewniają odpowiednią reprezentatywność, jednakże z racji swojego charakteru mają relatywnie ograniczoną zdolność do szybkiego reagowania w zmieniających się okolicznościach. Kwestia określenia docelowego podziału zadań i kompetencji dotyczących kierowania bieżącą działalnością i dalszym rozwojem zintegrowanego systemu nie została dotychczas rozstrzygnięta. Niezależnie od przyjętego modelu zarządzania rozwojem systemu kwalifikacji rola grup interesariuszy, w tym zwłaszcza partnerów społecznych, będzie uwzględniona w zakresie tak szerokim, jak to jest możliwe w polskich warunkach.

4.2. Kryterium 2

Kryterium 2. Należy wykazać, że istnieje wyraźne, oczywiste powiązanie pomiędzy poziomami kwalifikacji określonymi w krajowych ramach lub systemie kwalifikacji a Europejską Ramą Kwalifikacji.

Criterion 2. *There is a clear and demonstrable link between the qualifications levels in the national qualifications framework or system and the level descriptors of the European Qualifications Framework.*

Polska Rama Kwalifikacji jest zbudowana podobnie jak Europejska Rama Kwalifikacji, wyróżnia osiem poziomów, odpowiadających poziomom ERK. Potwierdzenie odpowiedności poziomów w PRK i ERK przyniosły wyniki przeprowadzonych analiz:

- porównanie podstawowych pojęć, języka opisu i założeń w PRK i ERK,
- porównanie charakterystyk poziomów obu ram.

Porównania te przedstawiono w tabelach na stronach 37 i 38.

Porównanie podstawowych pojęć, języka opisu i założeń w PRK i ERK

Zgodnie z koncepcją ram kwalifikacji przyjętą w Europie PRK jest oparta na efektach uczenia się. Efekty uczenia się właściwe dla poszczególnych poziomów Polskiej Ramy Kwalifikacji są opisywane w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Podstawowe pojęcia stosowane w opisie struktury i poziomów PRK są zgodne z definicjami proponowanymi w Zaleceniu PE i Rady z 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. Istniejące różnice w sformułowaniach wynikają ze specyfiki języka polskiego (pojęcia, terminy) i uwarunkowań instytucjonalnych.

Punktem odniesienia przy formułowaniu charakterystyk poziomów PRK były charakterystyki poziomów ERK. Do uniwersalnych charakterystyk poziomów PRK można odnieść opisy kwalifikacji nadawanych zarówno w systemie oświaty, szkolnictwa wyższego, jak i poza nimi. Jak wcześniej wspomniano, w Polskiej Ramie Kwalifikacji uniwersalne charakterystyki poziomów są rozwijane w trzy różniące się między sobą warianty charakterystyk poziomów drugiego stopnia (zob. rozdział 2.2). Charakterystyki poziomów typowe dla kształcenia w danym rodzaju edukacji – poprzez uniwersalne charakterystyki poziomów PRK – są także całkowicie zbieżne z charakterystykami poziomów ERK.

W PRK zastosowano nieco inny niż w ERK sposób przedstawiania charakterystyk poziomów. Zapisy w PRK w kolumnach – wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne – należy odnosić do określonej dziedziny uczenia się lub działalności zawodowej. Dla kategorii „wiedza” użyto zwrotu „zna i rozumie”, dla kategorii „umiejętności” – wyrazu „potrafi”. Dla „kompetencji społecznych” przyjęto konstrukcję „jest gotów do”, która łączy w sobie dwa istotne aspekty: aksjologiczny i psychologiczny.

Zbieżność definicji kategorii efektów uczenia się przyjętych w pracach nad PRK z definicjami rekomendowanymi w Zaleceniu przedstawia Tabela 4.

Tabela 4. Porównanie brzmienia podstawowych pojęć (kategorii efektów uczenia się) w PRK i ERK

Definicje wiedzy, umiejętności i kompetencji w ERK pochodzą z oficjalnego tłumaczenia Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie.

Wiedza		Umiejętności		Kompetencje społeczne		Kompetencje		
PRK	ERK	PRK	ERK	PRK	ERK	PRK	ERK	
Zbiór opisów faktów, zasad, teorii i praktyk; przyswojonych w procesie uczenia się; odnoszących się do dziedziny uczenia się lub działalności zawodowej.	Oznacza efekt przyswajania informacji poprzez uczenie się. Wiedza jest zbiorem faktów, zasad, teorii i praktyk powiązanych z dziedziną pracy lub nauki. W kontekście ERK wiedzę opisuje się jako teoretyczną lub faktograficzną.	Zdolność wykonywania zadań i rozwiązywania problemów właściwych dla dziedziny uczenia się lub działalności zawodowej.	Zdolność do stosowania wiedzy i korzystania z know-how w celu wykonywania zadań i rozwiązywania problemów. W kontekście ERK umiejętności określają się jako kognitywne (obejmujące myślenie logiczne, intuicyjne i kreatywne) oraz praktyczne (obejmujące sprawność i korzystanie z metod, materiałów, narzędzi i instrumentów).	Zdolność do kształtowania własnego rozwoju oraz autonomicznego i odpowiedzialnego uczestniczenia w życiu zawodowym i społecznym, z uwzględnieniem etycznego kontekstu własnego postępowania.	Udowodniona zdolność stosowania wiedzy, umiejętności i zdolności osobistych, społecznych lub metodologicznych, okazywana w pracy lub nauce oraz w karierze zawodowej i osobistej; w ERK kompetencje określone są w kategoriach odpowiedzialności i autonomii.			
Definicja przyjęta w PRK dokładnie oddaje sens definicji podanej w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z 23 kwietnia 2008 r. Zgodnie z polskim rozumieniem pojęć „fakty”, „teorie”, „zasady postępowania” teoretyczny lub faktograficzny charakter wiedzy jest zawarty (<i>implycite</i>) w tych sformułowaniach.	Definicja przyjęta w PRK odwołuje się do definicji podanej w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. Na gruncie języka polskiego rozróżnienie na umiejętności „kognitywne” i „praktyczne” nie występuje i dlatego w definicji PRK ten fragment został pominięty – traktuje się go jako oczywisty sam w sobie.					W PRK przyjęto termin „kompetencje społeczne”, który w języku polskim najlepiej oddaje sens tej kategorii efektów. Definicja przyjęta w PRK jest spójna z definicją podaną w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z 23 kwietnia 2008 r. Dokładnie oddaje sens zapisów znajdujących się w ERK. Język polski nie dysponuje odpowiednikiem wyrażenia „proven ability to use”. Tłumaczenie tego wyrażenia jako „udowodnione” wprowadza w błąd. W przyjętej definicji pominięto to słowo, ponieważ w kontekście systemu kwalifikacji jest mowa o potwierdzonych efektach uczenia się.		

Tabela 5. Polska Rama Kwalifikacji – uniwersalne charakterystyki poziomów
Charakterystyki poziomów PRK przedstawiają przyrost efektów uczenia się, od poziomu najniższego do najwyższego.

	Poziom 1	Poziom 2	Poziom 3	Poziom 4	Poziom 5	Poziom 6	Poziom 7	Poziom 8
WIEDZA Zna i rozumie:	elementarne fakty i pojęcia oraz zależności między wybranymi zjawiskami przyrodniczymi, społecznymi i w sferze wytworów ludzkiej myśli	poszerzony zbiór elementarnych faktów, prostych pojęć oraz zależności między wybranymi zjawiskami przyrodniczymi, społecznymi i w sferze wytworów ludzkiej myśli	podstawowe fakty i pojęcia oraz zależności między wybranymi zjawiskami przyrodniczymi, społecznymi i w sferze wytworów ludzkiej myśli; a ponadto w określonych dziedzinach w szerszym zakresie wybrane fakty, pojęcia i zależności; elementarne uwarunkowania prowadzonej działalności	poszerzony zbiór podstawowych faktów, umiarkowanie złożonych pojęć i teorii oraz zależności między wybranymi zjawiskami przyrodniczymi, społecznymi i w sferze wytworów ludzkiej myśli; a ponadto w określonych dziedzinach w szerszym zakresie fakty, umiarkowanie złożone pojęcia, teorie i zależności między nimi; podstawowe uwarunkowania prowadzonej działalności	w szerokim zakresie – fakty, teorie, metody i zależności między nimi; różnorodne uwarunkowania prowadzonej działalności	w zaawansowanym stopniu – fakty, teorie, metody oraz złożone zależności między nimi; także różnorodne, złożone uwarunkowania prowadzonej działalności	w pogłębiony sposób wybrane fakty, teorie, metody oraz złożone zależności między nimi, także w powiązaniu z innymi dziedzinami; różnorodne, złożone uwarunkowania i aksjologiczny kontekst prowadzonej działalności	światowy dorobek naukowy i twórcy oraz wynikające z niego implikacje dla praktyki
UMIĘTNOŚCI Potrafi:	wykonywać bardzo proste zadania według szczegółowych wskazań w typowych warunkach; rozwiązywać bardzo proste typowe problemy w typowych warunkach; uczyć się pod bezpośrednim kierunkiem w zorganizowanej formie; odbierać proste wypowiedzi; tworzyć proste wypowiedzi; formułować i odbierać najprostsze wypowiedzi w języku obcym	wykonywać proste zadania według ogólnej instrukcji, najczęściej w typowych warunkach; rozwiązywać proste typowe problemy, najczęściej w typowych warunkach; uczyć się pod kierunkiem w zorganizowanej formie; odbierać i nieźbyt proste wypowiedzi; tworzyć proste wypowiedzi; formułować i odbierać najprostsze wypowiedzi w języku obcym	wykonywać nieźbyt proste zadania według ogólnej instrukcji w części bez instrukcji często w zmiennych warunkach; rozwiązywać nieźbyt proste, w pewnej części nietypowe problemy często w zmiennych warunkach; uczyć się samodzielnie w zorganizowanej formie; odbierać złożone wypowiedzi; tworzyć nieźbyt złożone wypowiedzi; dotyczący szerokiego zakresu zagadnień; odbierać i formułować proste wypowiedzi w języku obcym	wykonywać nieźbyt złożone zadania w części bez instrukcji często w zmiennych warunkach; rozwiązywać nieźbyt złożone i nietypowe problemy w zmiennych warunkach; samodzielnie planować własne uczenie się przez całe życie; komunikować się z otoczeniem, uzasadniać swoje stanowisko	wykonywać zadania bez instrukcji w zmiennych, przewidywalnych warunkach; rozwiązywać złożone i nietypowe problemy w zmiennych warunkach; samodzielnie planować własne uczenie się przez całe życie; komunikować się z otoczeniem, uzasadniać swoje stanowisko	innowacyjnie wykonywać zadania oraz rozwiązywać złożone i nietypowe problemy w zmiennych i nie w pełni przewidywalnych warunkach; samodzielnie planować własne uczenie się przez całe życie; komunikować się z otoczeniem, uzasadniać swoje stanowisko	wykonywać zadania oraz formułować i rozwiązywać problemy, w wykorzystaniem nowej wiedzy, także z innych dziedzin; samodzielnie planować własne uczenie się przez całe życie i ukierunkowywać innych i twórczy; tworzyć nowe elementy tego dorobku; samodzielnie planować własny rozwój oraz inspirować rozwój innych osób; uczestniczyć w wymianie doświadczeń i idei, także w środowisku międzyznanowym	dokonywać analizy i twórczej syntezy dorobku naukowego i twórczy w celu identyfikowania i rozwiązywania problemów badawczych oraz związanych z działalnością innowacyjną i twórczą; tworzyć nowe elementy tego dorobku; samodzielnie planować własny rozwój oraz inspirować rozwój innych osób; uczestniczyć w wymianie doświadczeń i idei, także w środowisku międzyznanowym
KOMPETENCJE SPOŁECZNE Jest gotów do:	respektowania zobowiązań wynikających z przynależności do różnych wspólnot działań i współnadmierzania w zorganizowanych warunkach; oceniania swoich działań i przyjmowania odpowiedzialności za ich skutki	podjęmania obowiązków wynikających z przynależności do różnych wspólnot; działania i współdziałania pod kierunkiem w zorganizowanych warunkach; oceniania działań, w których uczestniczy, i przyjmowania odpowiedzialności za ich skutki	przynależenia do wspólnot różnego rodzaju, funkcjonowania w różnych rolach społecznych oraz podjęmania podstawowych powinności z tego wynikających; częściowo samodzielne działania i współdziałania w zorganizowanych warunkach; oceniania działań swoich i zespołowych; podjęmania odpowiedzialności za skutki tych działań	przymiowania odpowiedzialności związanej z uczestnictwem w różnych wspólnotach i funkcjonowaniem w różnych rolach społecznych; autonomicznego działania i współdziałania w zorganizowanych warunkach; oceniania działań swoich i osób, którymi kieruje; przyjmowania odpowiedzialności za skutki działań własnych oraz tych osób	podjęmania podstawowych obowiązków zawodowych i społecznych, ich oceniania i interpretacji; samodzielnego działania oraz współdziałania z innymi w zorganizowanych warunkach; kierowania nieuludnym zespołem w zorganizowanych warunkach; oceniania działań swoich i osób, którymi kieruje; przyjmowania odpowiedzialności za skutki tych działań	podjęmania i upowszechniania wzorów właściwego postępowania w środowisku pracy i poza nim; samodzielnego podejmowania krytycznej oceny siebie oraz zespołów i organizacji, w których uczestniczy; przeprowadzenia grupie i ponoszenia odpowiedzialności za nią	tworzenia i rozwijania wzorów właściwego postępowania w środowisku pracy i życia podejmowania inicjatyw; krytycznej oceny siebie oraz zespołów i organizacji, w których uczestniczy; wyrażenia opinii i ponoszenia odpowiedzialności za nią	niezależnego badania powiększającego istniejący dorobek naukowy i twórczy; podejmowania wyzwań w sferze zawodowej i publicznej z uwzględnieniem ich etycznego wymiaru, odpowiedzialności za ich skutki oraz kształtowania wzorów właściwego postępowania w takich sytuacjach

Analiza zgodności charakterystyk poziomów PRK i ERK

W celu przeprowadzenia analizy zgodności dokonano porównania odpowiednich zapisów w obu ramach. Tabele 6a–6h (na stronach 40–47) pokazują, w jaki sposób uniwersalne charakterystyki poziomów PRK (pierwszego stopnia) odpowiadają charakterystykom poziomów ERK. Cytaty z ERK przedstawiono w języku polskim oraz angielskim, kolorem wyróżniono podobieństwa i różnice. Analizę porównawczą przedstawiono przy użyciu następujących oznaczeń:

– kolor zielony

składnik opisu poziomu kwalifikacji (ang. *descriptor*) w PRK odpowiada dokładnie lub w znacznym przybliżeniu zapisowi w ERK (spójność w obrębie kategorii efektów uczenia się: wiedzy, umiejętności, kompetencji społecznych),

– kolor pomarańczowy

składnik opisu poziomu kwalifikacji w ERK jest *implicite* zawarty w uniwersalnej charakterystyce poziomu PRK, bezpośrednie odniesienie znajduje natomiast w charakterystykach typowych dla kształcenia w danym rodzaju edukacji (drugiego stopnia),

– kolor niebieski

składnik opisu poziomu kwalifikacji w PRK zawiera treści, które nie zostały wyrażone wprost w charakterystyce poziomu w ERK.

Analizując poszczególne zapisy w tabelach, można zauważyć, że opis umiejętności w PRK jest bardziej szczegółowy niż w ERK, obejmuje rozwiązywanie problemów, wykonywanie zadań oraz komunikację, z uwzględnieniem między innymi złożoności i typowości zadań i problemów, stopnia samodzielności oraz warunków działania. Ponadto w PRK przyjęto, że „uczenie się” jest umiejętnością, ale równocześnie obowiązkiem, z którego wywiązywanie się traktowane jest jako kompetencja społeczna. W konsekwencji „uczenie się” jest uwzględnione zarówno w „kompetencjach społecznych”, jak i „umiejętnościach”, gdzie zostało zaznaczone kolorem niebieskim.

Tabela 6a. Porównanie zapisów składających się na uniwersalną charakterystykę poziomu w PRK z zapisami w ERK – poziom 1

	Charakterystyka poziomu ERK	Charakterystyka poziomu PRK
Wiedza	Podstawowa wiedza ogólna <i>Basic general knowledge</i>	Zna i rozumie: elementarne fakty i pojęcia oraz zależności między wybranymi zjawiskami przyrodniczymi, społecznymi i w sferze wytworów ludzkiej myśli
Umiejętności	Podstawowe umiejętności wymagane do realizacji prostych zadań <i>Basic skills required to carry out simple tasks</i>	Potrafi: wykonywać bardzo proste zadania według szczegółowych wskazówek w typowych warunkach, rozwiązywać bardzo proste typowe problemy w typowych warunkach, uczyć się pod bezpośrednim kierunkiem w zorganizowanej formie, odbierać proste wypowiedzi, tworzyć bardzo proste wypowiedzi
Kompetencje (społeczne)	Praca lub nauka pod bezpośrednim nadzorem w zorganizowanym kontekście <i>Work or study under direct supervision in a structured context</i>	Jest gotów do: respektowania zobowiązań wynikających z przynależności do różnych wspólnot, działania i współdziałania pod bezpośrednim nadzorem w zorganizowanych warunkach, oceny swoich działań i przyjmowania odpowiedzialności za bezpośrednie ich skutki

Komentarz do tabeli 6a:

- „elementarne fakty i pojęcia” w PRK stanowią rozwinięcie zapisu „podstawowa wiedza ogólna” w ERK,
- „zależności między wybranymi zjawiskami przyrodniczymi, społecznymi i (...)” odnoszą się do głębi rozumienia wiedzy.

Tabela 6b. Porównanie zapisów składających się na uniwersalną charakterystykę poziomu w PRK z zapisami w ERK – poziom 2

	Charakterystyka poziomu ERK	Charakterystyka poziomu PRK
Wiedza	Podstawowa wiedza faktograficzna w danej dziedzinie pracy lub nauki <i>Basic factual knowledge of a field of work or study</i>	Zna i rozumie: poszerzony zbiór elementarnych faktów, prostych pojęć oraz zależności między wybranymi zjawiskami przyrodniczymi, społecznymi i w sferze wytworów ludzkiej myśli
Umiejętności	Podstawowe umiejętności praktyczne lub kognitywne potrzebne do korzystania z istotnych informacji w celu realizacji zadań i rozwiązywania rutynowych problemów przy użyciu prostych zasad i narzędzi <i>Basic cognitive and practical skills required to use relevant information in order to carry out tasks and to solve routine problems using simple rules and tools</i>	Potrafi: wykonywać proste zadania według ogólnej instrukcji, najczęściej w typowych warunkach, rozwiązywać proste typowe problemy, najczęściej w typowych warunkach, uczyć się pod kierunkiem w zorganizowanej formie, odbierać niezbyt proste wypowiedzi, tworzyć proste wypowiedzi, formułować i odbierać najprostsze wypowiedzi w języku obcym
Kompetencje (społeczne)	Praca lub nauka pod nadzorem o pewnym stopniu autonomii <i>Work or study under supervision with some autonomy</i>	Jest gotów do: podejmowania obowiązków wynikających z przynależności do różnych wspólnot, działania i współdziałania pod kierunkiem w zorganizowanych warunkach, oceniania działań, w których uczestniczy, i przyjmowania odpowiedzialności za ich skutki

Komentarz do tabeli 6b:

- sformułowaniu w ERK „przy użyciu prostych zasad i narzędzi” w PRK odpowiada określenie: „proste zadania (...) w typowych warunkach”, w którym *implicite* zawarte jest „użycie prostych zasad i narzędzi”.

Tabela 6c. Porównanie zapisów składających się na uniwersalną charakterystykę poziomu w PRK z zapisami w ERK – poziom 3

	Charakterystyka poziomu ERK	Charakterystyka poziomu PRK
Wiedza	<p>Znajomość faktów, zasad, procesów i pojęć ogólnych w danej dziedzinie pracy lub nauki</p> <p><i>Knowledge of facts, principles, processes and general concepts, in a field of work or study</i></p>	<p>Zna i rozumie:</p> <p>podstawowe fakty i pojęcia oraz zależności między wybranymi zjawiskami przyrodniczymi, społecznymi i w sferze wytworów ludzkiej myśli, a ponadto w określonych dziedzinach:</p> <p>w szerszym zakresie wybrane fakty, pojęcia i zależności, elementarne uwarunkowania prowadzonej działalności</p>
Umiejętności	<p>Zestaw umiejętności kognitywnych i praktycznych potrzebnych do realizacji zadań i rozwiązywania problemów poprzez wybieranie i stosowanie podstawowych metod, narzędzi, materiałów i informacji</p> <p><i>A range of cognitive and practical skills required to accomplish tasks and solve problems by selecting and applying basic methods, tools, materials and information</i></p>	<p>Potrafi:</p> <p>wykonywać niezbyt proste zadania według ogólnej instrukcji w częściowo zmiennych warunkach,</p> <p>rozwiązywać proste typowe problemy w częściowo zmiennych warunkach, uczyć się w części samodzielnie pod kierunkiem w zorganizowanej formie, odbierać niezbyt złożone wypowiedzi, tworzyć niezbyt proste wypowiedzi, odbierać i formułować bardzo proste wypowiedzi w języku obcym</p>
Kompetencje (społeczne)	<p>Ponoszenie odpowiedzialności za realizację zadań w pracy lub nauce; dostosowywanie własnego zachowania do okoliczności w rozwiązywaniu problemów</p> <p><i>Take responsibility for completion of tasks in work or study; adapt own behaviour to circumstances in solving problems</i></p>	<p>Jest gotów do:</p> <p>przynależenia do wspólnot różnego rodzaju, funkcjonowania w różnych rolach społecznych oraz podejmowania podstawowych powinności z tego wynikających,</p> <p>częściowo samodzielnego działania oraz współdziałania w zorganizowanych warunkach,</p> <p>oceniań działań swoich i zespołowych,</p> <p>podejmowania odpowiedzialności za skutki tych działań</p>

Tabela 6d. Porównanie zapisów składających się na uniwersalną charakterystykę poziomu w PRK z zapisami w ERK – poziom 4

	Charakterystyka poziomu ERK	Charakterystyka poziomu PRK
Wiedza	Faktograficzna i teoretyczna wiedza w szerszym kontekście danej dziedziny pracy lub nauki <i>Factual and theoretical knowledge in broad contexts within a field of work or study</i>	Zna i rozumie: poszerzony zbiór podstawowych faktów, umiarkowanie złożonych pojęć i teorii oraz zależności między wybranymi zjawiskami przyrodniczymi, społecznymi i w sferze wytworów ludzkiej myśli, a ponadto w określonych dziedzinach: w szerszym zakresie fakty, umiarkowanie złożone pojęcia, teorie i zależności między nimi, podstawowe uwarunkowania prowadzonej działalności
Umiejętności	Zakres umiejętności kognitywnych i praktycznych potrzebnych do generowania rozwiązań określonych problemów w danej dziedzinie pracy lub nauki <i>A range of cognitive and practical skills required to generate solutions to specific problems in a field of work or study</i>	Potrafi: wykonywać niezbyt złożone zadania w części bez instrukcji często w zmiennych warunkach, rozwiązywać niezbyt proste, w pewnej części nietypowe problemy często w zmiennych warunkach, uczyć się samodzielnie w zorganizowanej formie, odbierać złożone wypowiedzi, tworzyć niezbyt złożone wypowiedzi dotyczące szerokiego zakresu zagadnień, odbierać i formułować proste wypowiedzi w języku obcym
Kompetencje (społeczne)	Samodzielna organizacja w ramach wytycznych dotyczących kontekstów związanych z pracą lub nauką, zazwyczaj przewidywalnych, ale podlegających zmianom; nadzorowanie rutynowej pracy innych, ponoszenie pewnej odpowiedzialności za ocenę i doskonalenie działań związanych z pracą lub nauką <i>Exercise self-management within the guidelines of work or study contexts that are usually predictable, but are subject to change; supervise the routine work of others, taking some responsibility for the evaluation and improvement of work or study activities</i>	Jest gotów do: przyjmowania odpowiedzialności związanej z uczestnictwem w różnych wspólnotach i funkcjonowaniem w różnych rolach społecznych, autonomicznego działania i współdziałania w zorganizowanych warunkach, oceny działań swoich i osób, którymi kieruje, przyjmowania odpowiedzialności za skutki działań własnych oraz tych osób

Komentarz do tabeli 6d:

- w kategorii „wiedza” sformułowanie w ERK jest „jednoaspektowe”, to znaczy odnosi się ono do „szerszego kontekstu danej dziedziny”, natomiast w PRK wyraźnie wskazuje się dwa aspekty zaawansowania wiedzy – na poziomie ogólnym i w kontekście danej dziedziny.

Tabela 6e. Porównanie zapisów składających się na uniwersalną charakterystykę poziomu w PRK z zapisami w ERK – poziom 5

	Charakterystyka poziomu ERK	Charakterystyka poziomu PRK
Wiedza	<p>Obszerna, specjalistyczna, faktograficzna i teoretyczna wiedza w danej dziedzinie pracy lub nauki i świadomość granic tej wiedzy</p> <p><i>Comprehensive, specialised, factual and theoretical knowledge within a field of work or study and an awareness of the boundaries of that knowledge</i></p>	<p>Zna i rozumie:</p> <p>w szerokim zakresie – fakty, teorie, metody i zależności między nimi, różnorodne uwarunkowania prowadzonej działalności</p>
Umiejętności	<p>Rozległy zakres umiejętności kognitywnych i praktycznych potrzebnych do kreatywnego rozwiązywania abstrakcyjnych problemów</p> <p><i>A comprehensive range of cognitive and practical skills required to develop creative solutions to abstract problems</i></p>	<p>Potrafi:</p> <p>wykonywać zadania bez instrukcji w zmiennych, przewidywalnych warunkach, rozwiązywać niezbyt złożone i nietypowe problemy w zmiennych przewidywalnych warunkach, uczyć się samodzielnie, odbierać niezbyt złożone wypowiedzi, tworzyć niezbyt proste wypowiedzi z użyciem specjalistycznej terminologii, odbierać i formułować bardzo proste wypowiedzi w języku obcym z uwzględnieniem specjalistycznej terminologii</p>
Kompetencje (społeczne)	<p>Zarządzanie i nadzór w kontekstach pracy i nauki podlegających nieprzewidywalnym zmianom, analizowanie i rozwijanie osiągnięć pracy własnej oraz innych osób</p> <p><i>Exercise management and supervision in contexts of work or study activities where there is unpredictable change review and develop performance of self and others</i></p>	<p>Jest gotów do:</p> <p>podejmowania podstawowych obowiązków zawodowych i społecznych, ich oceniania i interpretacji, samodzielnego działania oraz współdziałania z innymi w zorganizowanych warunkach, kierowania niedużym zespołem w zorganizowanych warunkach, oceniania działań swoich i osób oraz zespołów, którymi kieruje, przyjmowania odpowiedzialności za skutki tych działań</p>

Komentarz do tabeli 6e:

- sformułowaniu w ERK „analizowanie i rozwijanie osiągnięć pracy własnej oraz innych osób” w PRK odpowiadają łącznie trzy sformułowania: „podejmowanie podstawowych obowiązków zawodowych i społecznych, ich ocenianie i interpretacja”, „kierowanie niedużym zespołem w zorganizowanych warunkach”, „ocenianie działań swoich i osób oraz zespołów, którymi kieruje”.

Tabela 6f. Porównanie zapisów składających się na uniwersalną charakterystykę poziomu w PRK z zapisami w ERK – poziom 6

	Charakterystyka poziomu ERK	Charakterystyka poziomu PRK
Wiedza	Zaawansowana wiedza w danej dziedzinie pracy i nauki obejmująca krytyczne rozumienie teorii i zasad <i>Advanced knowledge of a field of work or study, involving a critical understanding of theories and principles</i>	Zna i rozumie: w zaawansowanym stopniu – fakty, teorie, metody oraz złożone zależności między nimi, różnorodne, złożone uwarunkowania prowadzonej działalności
Umiejętności	Zaawansowane umiejętności wykazywania się biegłością i innowacyjnością potrzebną do rozwiązywania złożonych i nieprzewidywalnych problemów w specjalistycznej dziedzinie pracy lub nauki <i>Advanced skills, demonstrating mastery and innovation, required to solve complex and unpredictable problems in a specialised field of work or study</i>	Potrafi: innowacyjnie wykonywać zadania oraz rozwiązywać złożone i nietypowe problemy w zmiennych i nie w pełni przewidywalnych warunkach, samodzielnie planować własne uczenie się przez całe życie, komunikować się z otoczeniem, uzasadniać swoje stanowisko
Kompetencje (społeczne)	Zarządzanie złożonymi technicznymi lub zawodowymi działaniami lub projektami, ponoszenie odpowiedzialności za podejmowane decyzje w nieprzewidywalnych kontekstach związanych z pracą lub nauką, ponoszenie odpowiedzialności za zarządzanie rozwojem zawodowym jednostek i grup <i>Manage complex technical or professional activities or projects, taking responsibility for decision making in unpredictable work or study contexts; take responsibility for managing professional development of individuals and groups</i>	Jest gotów do: kultywowania i upowszechniania wzorów właściwego postępowania w środowisku pracy i poza nim, samodzielnego podejmowania decyzji, krytycznej oceny działań własnych, działań zespołów, którymi kieruje, i organizacji, w których uczestniczy, przyjmowania odpowiedzialności za skutki tych działań

Komentarz do tabeli 6f:

- sformułowaniu w ERK „krytyczne rozumienie teorii i zasad” w PRK odpowiada sformułowanie „w zaawansowanym stopniu”, w którym *implicite* zawarte jest „krytyczne rozumienie” (*expressis verbis* zapisane jest to w charakterystyce poziomu drugiego stopnia, typowej dla kształcenia w danym rodzaju edukacji),
- sformułowaniu w ERK „w nieprzewidywalnych kontekstach” w PRK odpowiada sformułowanie „samodzielnego podejmowania decyzji, krytycznej oceny działań własnych, działań zespołów, którymi kieruje, i organizacji, w których uczestniczy” (we wszystkich wariantach charakterystyki poziomu drugiego stopnia występują zapisy zawierające *implicite* komponent „nieprzewidywalności kontekstu”).

Tabela 6g. Porównanie zapisów składających się na uniwersalną charakterystykę poziomu w PRK z zapisami w ERK – poziom 7

	Charakterystyka poziomu ERK	Charakterystyka poziomu PRK
Wiedza	<p>Wysoce wyspecjalizowana wiedza, której część stanowi najnowsza wiedza w danej dziedzinie pracy lub nauki, będąca podstawą oryginalnego myślenia lub badań; krytyczna świadomość zagadnień w zakresie wiedzy w danej dziedzinie oraz na styku różnych dziedzin</p> <p><i>Highly specialised knowledge, some of which is at the forefront of knowledge in a field of work or study, as the basis for original thinking and/or research; critical awareness of knowledge issues in a field and at the interface between different fields</i></p>	<p>Zna i rozumie:</p> <p>w pogłębiony sposób wybrane fakty, teorie, metody oraz złożone zależności między nimi, także w powiązaniu z innymi dziedzinami, różnorodne, złożone uwarunkowania i aksjologiczny kontekst prowadzonej działalności</p>
Umiejętności	<p>Specjalistyczne umiejętności rozwiązywania problemów potrzebne do badań lub działalności innowacyjnej w celu tworzenia nowej wiedzy i procedur oraz integrowania wiedzy z różnych dziedzin</p> <p><i>Specialised problem-solving skills required in research and/or innovation in order to develop new knowledge and procedures and to integrate knowledge from different fields</i></p>	<p>Potrafi:</p> <p>wykonywać zadania oraz formułować i rozwiązywać problemy, z wykorzystaniem nowej wiedzy, także z innych dziedzin, samodzielnie planować własne uczenie się przez całe życie i ukierunkowywać innych w tym zakresie, komunikować się ze zróżnicowanymi kręgami odbiorców, odpowiednio uzasadniać stanowiska</p>
Kompetencje (społeczne)	<p>Zarządzanie i przekształcanie kontekstów związanych z pracą lub nauką, które są złożone, nieprzewidywalne i wymagają nowych podejść strategicznych; ponoszenie odpowiedzialności za przyczynianie się do rozwoju wiedzy i praktyki zawodowej lub za dokonywanie przeglądów strategicznych wyników zespołów</p> <p><i>Manage and transform work or study contexts that are complex, unpredictable and require new strategic approaches; take responsibility for contributing to professional knowledge and practice and/or for reviewing the strategic performance of teams</i></p>	<p>Jest gotów do:</p> <p>tworzenia i rozwijania wzorów właściwego postępowania w środowisku pracy i życia, podejmowania inicjatyw, krytycznej oceny siebie oraz zespołów i organizacji, w których uczestniczy, przewodzenia grupie i ponoszenia odpowiedzialności za nią</p>

Komentarz do tabeli 6g:

- sformułowanie w PRK „zna i rozumie w pogłębiony sposób” oznacza także znajomość „najnowszej wiedzy w danej dziedzinie”, o której mowa w ERK,
- sformułowaniu w ERK „kontekstów (...), które są złożone, nieprzewidywalne i wymagają nowych podejść strategicznych” w PRK odpowiadają trzy sformułowania: „tworzenie i rozwijanie wzorów właściwego postępowania w środowisku pracy i życia”, „podejmowanie inicjatyw, krytycznej oceny siebie oraz zespołów i organizacji” oraz „przewodzenie grupie” (we wszystkich wariantach charakterystyki poziomu drugiego stopnia występują zapisy zawierające *implicite* wymaganie nowych podejść strategicznych w różnych i nieprzewidywalnych kontekstach).

Tabela 6h. Porównanie zapisów składających się na uniwersalną charakterystykę poziomu w PRK z zapisami w ERK – poziom 8

	Charakterystyka poziomu ERK	Charakterystyka poziomu PRK
Wiedza	Wiedza na najbardziej zaawansowanym poziomie w danej dziedzinie pracy lub nauki oraz na styku różnych dziedzin <i>Knowledge at the most advanced frontier of a field of work or study and at the interface between fields</i>	Zna i rozumie: światowy dorobek naukowy i twórczy oraz wynikające z niego implikacje dla praktyki
Umiejętności	Najbardziej zaawansowane i wyspecjalizowane umiejętności i techniki, w tym synteza i ocena, potrzebne do rozwiązywania krytycznych problemów w badaniach lub działalności innowacyjnej oraz do poszerzania i ponownego określenia istniejącej wiedzy lub praktyki zawodowej <i>The most advanced and specialised skills and techniques, including synthesis and evaluation, required to solve critical problems in research and/or innovation and to extend and redefine existing knowledge or professional practice</i>	Potrafi: dokonywać analizy i twórczej syntezy dorobku naukowego i twórczego w celu identyfikowania i rozwiązywania problemów badawczych oraz związanych z działalnością innowacyjną i twórczą, tworzyć nowe elementy tego dorobku, samodzielnie planować własny rozwój oraz inspirować rozwój innych osób, uczestniczyć w wymianie doświadczeń i idei, także w środowisku międzynarodowym
Kompetencje (społeczne)	Wykazywanie się znaczącym autorytetem, innowacyjnością, autonomią, etyką naukową i zawodową oraz trwałym zaangażowaniem w rozwój nowych idei i procesów w najważniejszych kontekstach pracy zawodowej lub nauki, w tym badań <i>Demonstrate substantial authority, innovation, autonomy, scholarly and professional integrity and sustained commitment to the development of new ideas or processes at the forefront of work or study contexts including research</i>	Jest gotów do: niezależnego badania powiększającego istniejący dorobek naukowy i twórczy, podejmowania wyzwań w sferze zawodowej i publicznej z uwzględnieniem: ich etycznego wymiaru, odpowiedzialności za ich skutki oraz kształtowania wzorów właściwego postępowania w takich sytuacjach

Komentarz do tabeli 6h:

- zapisowi w kategorii „wiedza” w ERK odpowiada zapis w PRK, ponieważ główny nurt światowego rozwoju nauki, sztuki i technologii dotyczy interakcji (styku) między różnymi dziedzinami (*ex-pressis verbis* zapisane jest to w charakterystykach poziomu drugiego stopnia typowych dla kształcenia w danym rodzaju edukacji).

Podsumowując, można stwierdzić, że charakterystyki poziomów PRK odpowiadają dokładnie odpowiednim zapisom w ERK lub są do nich bardzo zbliżone. Różnice w sformułowaniach występują jedynie wówczas, gdy jakiś fragment zapisu w ERK nie został wyrażony wprost w uniwersalnych charakterystykach poziomów PRK, ale jest w nich zawarty *implicite* i znajduje swoje odzwierciedlenie w charakterystykach poziomów drugiego stopnia.

Porównanie wykazało ponadto, że uniwersalne charakterystyki poziomów PRK uwzględniają w niektórych punktach więcej aspektów niż ERK. Wynika to z przyjętej koncepcji Polskiej Ramy Kwalifikacji, która uwzględnia uwarunkowania i konteksty krajowe.

Cechą charakterystyczną sytuacji w Polsce jest swoiste odwrócenie kolejności działań związanych z tworzeniem PRK, uwarunkowane stanem zaawansowania prac modernizacyjnych w poszczególnych sektorach. Najpierw powstały, jako prawnie obowiązujące dokumenty, podstawy programowe kształcenia ogólnego, podstawa programowa kształcenia w zawodach oraz Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. Dopiero później zakończono prace nad zapisami w Polskiej Ramie Kwalifikacji. Ta sytuacja generowała wiele trudności, ponieważ podstawowym założeniem systemowym jest to, że zapisy w tych dokumentach mają stanowić uszczegółowiające rozwinięcia charakterystyk typowych dla kształcenia w danym rodzaju edukacji, a tym samym uniwersalnych charakterystyk poziomów. Analizy porównawcze wykazały jednak, że zbieżność zapisów w obowiązujących obecnie dokumentach regulujących programy nauczania w szkołach i uczelniach z charakterystykami poziomów PRK jest relatywnie duża. Niemniej pełne ich zharmonizowanie wymaga kontynuowania prac.

4.3. Kryterium 3

Kryterium 3. Krajowe Ramy lub system kwalifikacji, jak również składające się na nie kwalifikacje, są określone zgodnie z zasadą efektów uczenia się, a także są powiązane z mechanizmami walidacji efektów uczenia się osiągniętych w czasie uczenia się pozaformalnego i nieformalnego i jeśli jest taka możliwość, z systemem punktowym przenoszenia osiągnięć.

Criterion 3. *The national qualifications framework or system and its qualifications are based on the principle and objective of learning outcomes and linked to arrangements for validation of non-formal and informal learning and, where these exist, to credit systems.*

W wyniku procesów modernizacyjnych (zob. rozdział 3) w chwili obecnej wszystkie kwalifikacje nadawane w systemie oświaty oraz w szkolnictwie wyższym są opisywane w dokumentach z uwzględnieniem efektów uczenia się. W rozwiązaniach przygotowywanych w ramach modernizacji krajowego systemu kwalifikacji zasada ta została rozciągnięta na wszystkie kwalifikacje, które będą się znajdować w krajowym rejestrze. Znajduje to swój wyraz w konstrukcji Polskiej Ramy Kwalifikacji. Docelowo także wszystkie inne elementy składające się na KSK odnosić się będą do efektów uczenia się. Po zintegrowaniu systemu kwalifikacji przez wdrożenie Polskiej Ramy Kwalifikacji osoby zainteresowane będą miały znacznie większe niż obecnie możliwości walidowania efektów uczenia się, niezależnie od tego, w jaki sposób te efekty zostały osiągnięte. Ważnym elementem zintegrowanego systemu kwalifikacji będą spójne zasady akumulowania i przenoszenia osiągnięć.

4.3.1. Efekty uczenia się jako podstawa nadawania kwalifikacji

Kwalifikacje nadawane w systemach oświaty oraz szkolnictwa wyższego

Efekty uczenia się, które powinien osiągnąć uczeń kończący kolejne etapy edukacji, w systemie oświaty określają podstawy programowe wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego, a także podstawa programowa kształcenia w zawodach (zob. Aneks 6). Ustalanie treści tych dokumentów należy do kompetencji Ministra Edukacji Narodowej. Podstawa programowa kształcenia ogólnego jest wdrażana stopniowo od roku szkolnego 2009/2010; wszyscy uczniowie będą kształceni według nowej podstawy programowej od roku szkolnego 2014/2015. Efekty uczenia się zapisane w podstawie programowej kształcenia ogólnego stanowią równocześnie opis wymagań egzaminacyjnych (zob. Aneks 6). W miarę wdrażania nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego odpowiednim modyfikacjom ulegają też egzaminy. Zmiany te spowodowały dość znaczne trudności w zrozumieniu nowego sposobu opisu. Wywołało to dyskusje i polemiki.

Podstawa programowa kształcenia w zawodach wdrażana jest od roku szkolnego 2012/2013; wszyscy uczniowie szkół zawodowych będą się uczyć według nowej podstawy programowej kształcenia w zawodach od roku szkolnego 2015/2016. Również ta podstawa pełni funkcję opisu wymagań egzaminacyjnych (Aneks 6) i w miarę jej wdrażania odpowiednim modyfikacjom ulegają też egzaminy. Niektóre kręgi nauczycieli i pracodawców wiążą z tymi zmianami nadzieję na poprawę sytuacji w szkolnictwie zawodowym w Polsce. Zgłaszane są także wątpliwości i uwagi krytyczne.

Od roku akademickiego 2012/2013 w szkolnictwie wyższym obowiązują Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego⁶⁶, ogólnie określające efekty uczenia się w ośmiu obszarach kształcenia dla kwalifikacji odpowiadających ukończeniu studiów pierwszego i drugiego stopnia. Odniesione do nich programy kształcenia na poszczególnych kierunkach realizowane przez szkoły wyższe muszą zostać opisane w języku efektów kształcenia (uczenia się) oraz mają wskazywać na sposoby weryfikacji tych efektów⁶⁷. Dla studiów trzeciego stopnia (doktoranckich) rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa

⁶⁶ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Dz. U. Nr 253, poz. 1520).

⁶⁷ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia (Dz. U. Nr 243, poz. 1445 z późn. zm.).

Wyższego⁶⁸ opisuje oczekiwane efekty kształcenia w stopniu mniej szczegółowym niż dla studiów pierwszego i drugiego stopnia. Wprowadzone zmiany zyskały znaczące poparcie osób pełniących funkcje kierownicze w szkołach wyższych, jednakże nie brakuje też głosów krytyki niektórych przedstawicieli środowisk akademickich. Wielu nauczycieli akademickich postawionych wobec konieczności zmiany podejścia napotyka różne trudności, jednak sytuacja systematycznie ulega poprawie⁶⁹.

Kwalifikacje nadawane poza systemami oświaty oraz szkolnictwa wyższego

Przeprowadzone badania wykazały, że duża część wymagań związanych z nadawaniem dyplomów, świadectw i certyfikatów poza systemem oświaty i szkolnictwa wyższego nie jest opisana w języku efektów uczenia się⁷⁰. W zmodernizowanym krajowym systemie kwalifikacji warunkiem wpisania kwalifikacji do krajowego rejestru będzie jej opisanie przy użyciu efektów uczenia się (zob. rozdział 2.5 oraz 4.4).

4.3.2. Walidacja efektów uczenia się uzyskanych poza edukacją formalną

Oświata

Prawo oświatowe stanowi, że osoby, które ukończyły 18 lat, mogą przystąpić do egzaminów eksternistycznych, przeprowadzanych przez okręgowe komisje egzaminacyjne. Po ich zdaniu można uzyskać świadectwa ukończenia każdego typu szkoły ogólnokształcącej (szkoły podstawowej, gimnazjum, liceum ogólnokształcące) oraz kwalifikacje zawodowe zdobywane w szkołach. W trybie egzaminów eksternistycznych możliwe jest także uzyskanie świadectwa potwierdzającego kwalifikację w zawodzie. W systemie oświaty istnieje również możliwość przystąpienia do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie (egzaminu zawodowego) po ukończeniu kwalifikacyjnego kursu zawodowego, który należy do pozaszkolnych form kształcenia i może być organizowany nie tylko przez publiczne i niepubliczne szkoły i placówki prowadzące kształcenie zawodowe, lecz także przez instytucje rynku pracy oraz podmioty prowadzące działalność oświatową w ramach działalności gospodarczej.

Szkolnictwo wyższe

W szkolnictwie wyższym procedury dotyczące walidacji efektów uczenia się uzyskiwanych poza tym systemem mogą być określane przez poszczególne szkoły wyższe. W prawie regulującym działanie szkolnictwa wyższego nie ma ogólnych przepisów dotyczących tych rozwiązań. Ważnym kierunkiem rozwoju krajowego systemu kwalifikacji jest zwiększanie możliwości walidowania przez szkoły wyższe efektów uczenia się uzyskiwanych poza uczelnią. Obecnie trwają prace badawcze i analityczne⁷¹, których celem jest wypracowanie modeli walidacji efektów uczenia się uzyskanych w ten sposób, dostosowanych do potrzeb uczelni oraz instytucji akredytujących. Zakończenie badań planowane jest na kwiecień 2013 r. Projekt założeń do ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, przygotowany przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, zakłada wprowadzenie nowego systemu potwierdzania posiadanych przez studentów kompetencji zdobytych poza systemem szkolnictwa wyższego.

Walidacja poza systemami oświaty oraz szkolnictwa wyższego

Wydawanie świadectw, dyplomów, certyfikatów w poszczególnych środowiskach opiera się na różnych podstawach prawnych. Stosuje się różnorodne rozwiązania i procedury dotyczące określania warunków dopuszczenia do walidacji, sposobu jej przeprowadzania oraz zapewniania jakości kwalifikacji. Przykładem możliwości walidowania poza systemami oświaty i szkolnictwa wyższego jest rozwiązanie wprowadzone w ustawie o promocji zatrudnienia⁷², które umożliwi uczestnikom „przygotowania zawodowego dorosłych” zdawanie „egzaminów sprawdzających”.

⁶⁸ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 r. w sprawie kształcenia na studiach doktoranckich w uczelniach i jednostkach naukowych (Dz. U. Nr 196, poz. 1169).

⁶⁹ Szerzej na ten temat zob.: *Raport samopotwierdzenia Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego*.

⁷⁰ Por. Danilewicz, Fryczyńska (2012).

⁷¹ W ramach projektu systemowego „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie”, realizowanego od lipca 2010 r. do końca 2013 r. (Program Operacyjny Kapitał Ludzki, Priorytet III, Działanie 3.4, Poddziałanie 3.4.1).

⁷² Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz. U. z 2008 r. Nr 69, poz. 415 z późn. zm.).

Jednym z ważnych celów przygotowywanej modernizacji systemu kwalifikacji w Polsce jest opracowanie zasad, standardów oraz pakietu metod walidacji z uwzględnieniem transparentności tych procesów. Trwają prace nad inwentaryzacją i standaryzowanym opisem wszystkich kwalifikacji ustanowionych w drodze ustawowej (w ramach budowania mapy kwalifikacji w Polsce)⁷³. Wyniki tej inwentaryzacji są ważną przesłanką branżą pod uwagę w trakcie prac nad krajowym systemem kwalifikacji.

Trwają również prace nad koncepcją zasad zapewniania jakości kwalifikacji w zintegrowanym systemie kwalifikacji w Polsce, których jednym z zasadniczych elementów będą zasady zapewniania jakości walidacji. Przeprowadzone badania wykazały, że w Polsce realizuje się również wiele innych projektów, które mają na celu rozwój procedur walidacji i zwiększenie liczby osób korzystających z tego rodzaju możliwości. Są to projekty rządowe oraz inicjatywy branżowe i środowiskowe. Efekty i rekomendacje wynikające z tych projektów są wykorzystywane także w pracach nad koncepcją zasad zapewniania jakości kwalifikacji (zob. rozdział 3)⁷⁴.

4.3.3. Akumulowanie i przenoszenie osiągnięć

W Polsce akumulowanie i przenoszenie osiągnięć uzyskanych w ramach szkolnictwa wyższego funkcjonuje w postaci systemu ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*). W polskich uczelniach system ECTS został w pełni wdrożony – obowiązek jego stosowania został nałożony przez ustawę⁷⁵. Prawidłowość stosowania systemu ECTS jest jednym z elementów oceny programowej dokonywanej przez Polską Komisję Akredytacyjną (zob. rozdział 4.5).

Podstawa programowa kształcenia w zawodach obowiązująca od roku szkolnego 2012/2013 wprowadza nowy sposób opisywania (w języku efektów uczenia się) i zdobywania kwalifikacji. Podstawa programowa wyodrębnia spójne zestawy efektów uczenia się, które mogą być oddzielnie walidowane w ramach kształcenia w formach pozaszkolnych oraz gromadzone i uznawane w celu uzyskania kolejnych kwalifikacji zawodowych⁷⁶. Koncepcja zestawów efektów uczenia się wyodrębnionych w kwalifikacjach jest spójna z opracowywanym w Europie systemem ECVET (*European Credit System for Vocational Education and Training*).

W szkolnym kształceniu ogólnym akumulowanie i przenoszenie osiągnięć na obecnym etapie nie jest jeszcze możliwe. Trwają jednak prace nad kompleksowym modelem systemu akumulowania i przenoszenia osiągnięć⁷⁷, który ma objąć edukację ogólną. Częściami tego systemu będą też systemy: ECTS, już funkcjonujący, oraz ECVET, którego wdrożenie jest przygotowywane (zob. rozdział 2.4). Zakłada się, że wypracowane rozwiązania będą umożliwiły akumulowanie i przenoszenie osiągnięć niezależnie od miejsca i sposobu walidacji. Przewiduje się, że opracowany model będzie określał między innymi: zasady wyodrębniania jednostek efektów uczenia się z kwalifikacji, metody nadawania punktów zestawom wyodrębnionych efektów uczenia się. Zakończenie prac nad modelem akumulowania i przenoszenia osiągnięć planowane jest na rok 2013. W następnych latach nastąpi przygotowywanie i stopniowe wdrażanie w poszczególnych sektorach rozwiązań zgodnych z systemowymi zasadami akumulowania i przenoszenia osiągnięć.

Z przebiegu dotychczasowych prac wynika, że uzgodnienie i wdrożenie procedur umożliwiających akumulowanie i przenoszenie osiągnięć, zwłaszcza między sektorami (edukacją ogólną, zawodową i wyższą), wiązać się będzie z pokonywaniem trudności, ponieważ idea ta jest sprzeczna z ugruntowanymi zwyczajami. Przekonanie środowisk edukacyjnych oraz organizacji zawodowych i branżowych do zmiany podejścia będzie wymagać wysiłku.

⁷³ W ramach projektu systemowego „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie”, realizowanego od lipca 2010 r. do końca 2013 r. (Program Operacyjny Kapitał Ludzki, Priorytet III, Działanie 3.4, Poddziałanie 3.4.1).

⁷⁴ *Ibidem*.

⁷⁵ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. z 2012 r. poz. 572 z późn. zm.).

⁷⁶ Zob. Aneks 6.

⁷⁷ W ramach projektu systemowego „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie”, realizowanego od lipca 2010 r. do końca 2013 r. (Program Operacyjny Kapitał Ludzki, Priorytet III, Działanie 3.4, Poddziałanie 3.4.1).

4.4. Kryterium 4

Kryterium 4. Należy zadbać o to, aby procedury przypisywania kwalifikacji do krajowych ram kwalifikacji lub określania ich miejsca w krajowym systemie kwalifikacji były przejrzyste.

Criterion 4. *The procedures for inclusion of qualifications in the national qualifications framework or for describing the place of qualifications in the national qualification system are transparent.*

Przyjęto założenie, że ogólne zasady przypisywania poziomów PRK do kwalifikacji powinny odnosić się do wszystkich kwalifikacji figurujących w zintegrowanym krajowym rejestrze kwalifikacji, nadawanych zarówno w systemach oświaty i szkolnictwa wyższego, jak i poza nimi.

Obecnie obowiązującym kwalifikacjom zdobywanym w systemie oświaty oraz w szkolnictwie wyższym formalnie zostanie przypisany poziom PRK na podstawie szczegółowej analizy opisów wymaganych efektów uczenia się dla danej kwalifikacji. Kwalifikacje te będą stanowiły podstawowy zasób wyjściowy w rejestrze kwalifikacji. Na potrzeby procesu referencji dokonano wstępnego określenia poziomu tych kwalifikacji⁷⁸ poprzez szczegółowe porównanie wymaganych efektów uczenia się z odpowiednimi zapisami w PRK. Wyniki porównywania przykładowych kwalifikacji przedstawiono w Aneksie 5.

Po wdrożeniu nowych rozwiązań umożliwiających funkcjonowanie zintegrowanego systemu ustalenie poziomu PRK dla kwalifikacji może zostać dokonane dwoma sposobami. W wypadku kwalifikacji, które są ustanawiane przez ministrów (nadawanych na podstawie przepisów powszechnie obowiązującego prawa) lub instytucje im podległe, odnoszenie kwalifikacji do PRK będzie dokonywane w toku pracy nad ich tworzeniem, a formalne ustalenie ich poziomu PRK będzie następować z chwilą ustanowienia danej kwalifikacji⁷⁹. W okresie wdrażania nowych rozwiązań odpowiedzialność za ustalenie właściwego poziomu PRK istniejących już kwalifikacji ponosić będą właściwi ministrowie lub instytucje im podległe, w których kompetencjach są funkcjonujące już kwalifikacje. Poziom pozostałych kwalifikacji będzie nadawany według ściśle określonych procedur w toku wprowadzania do zintegrowanego rejestru kwalifikacji. Zostaną ustalone standardy w zakresie opisywania kwalifikacji zgłaszanych do tego rejestru. W opisie kwalifikacji wprowadzanej do zintegrowanego rejestru obowiązkowo będą musiały zostać uwzględnione nie tylko efekty uczenia się, lecz także sposoby walidowania oraz zapewniania jakości kwalifikacji. Procedury wprowadzania kwalifikacji do rejestru obejmą szczegółowe badanie zgodności efektów uczenia się z charakterystykami poziomów PRK. Przewidziany jest system zapewniania jakości realizowania procedur związanych z wprowadzaniem kwalifikacji do rejestru na wniosek zainteresowanego podmiotu. Zapewni to wiarygodność przypisania poziomu PRK do kwalifikacji.

Propozycje rozwiązań prawnych związanych z zasadami przypisywania poziomu PRK do kwalifikacji są obecnie przygotowywane. Trwają też prace nad procedurami przypisywania (zob. Aneks 4). Koncentrują się one na takich zagadnieniach, jak: sposoby porównywania efektów uczenia się z charakterystyką poziomu PRK, zasady dokumentowania, skład i sposób działania zespołów przypisujących poziomy PRK do kwalifikacji. Dokładne określenie, a następnie przestrzeganie zasad i procedur przypisywania poziomów PRK do kwalifikacji będzie miało kluczowe znaczenie dla przejrzystości kwalifikacji, a tym samym dla wiarygodności całego systemu. Praca nad tymi zasadami z udziałem interesariuszy stwarza szansę na zaprojektowanie rozwiązań zrozumiałych dla szerokiego kręgu użytkowników.

⁷⁸ Por. rozdział 1.

⁷⁹ Np. wydanie rozporządzenia przez ministra, podjęcie uchwały przez senat szkoły wyższej.

4.5. Kryterium 5

Kryterium 5. Krajowy system zapewniania jakości/krajowe systemy zapewniania jakości kształcenia i szkoleń odwołują się do krajowych ram lub systemu kwalifikacji i są spójne z odpowiednimi wskazówkami i zasadami (jak to wskazano w aneksie 3 Zalecenia).

Criterion 5. *The national quality assurance system(s) for education and training refer(s) to the national qualifications framework or system and are consistent with the relevant European principles and guidelines (as indicated in Annex 3 of the Recommendation).*

W obecnym stanie rzeczy procedury zapewniania jakości dotyczą wszystkich kwalifikacji uzyskiwanych w ramach systemu oświaty oraz w szkolnictwie wyższym, a także niektórych kwalifikacji uzyskiwanych poza nimi, m.in. w rzemiośle. W oświacie i w szkolnictwie wyższym stosowane są rozwiązania zgodne z europejskimi wytycznymi dotyczącymi zapewniania jakości kształcenia i szkolenia zawodowego – *European Quality Assurance Reference Framework for VET (EQARF)*, walidacji – *European Guidelines for validating non-formal and informal learning (CEDEFOP 2009)*, kształcenia w szkolnictwie wyższym – *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the Higher Education (ESG)*. W oświacie funkcjonuje system nadzoru pedagogicznego, ważną rolę odgrywa także system egzaminów zewnętrznych (zob. Aneks 6). W szkolnictwie wyższym ocenianie uczelni należy do kompetencji niezależnej instytucji – Polskiej Komisji Akredytacyjnej, która przekazuje wyniki oceny Ministrowi Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Jednym z ważnych celów modernizacji systemu kwalifikacji jest rozszerzenie rozwiązań systemowych w zakresie zapewniania jakości kwalifikacji na wszystkie kwalifikacje ujęte w krajowym rejestrze. Po wdrożeniu krajowego rejestru kwalifikacji nadawanie wszystkich znajdujących się w nim kwalifikacji będzie więc podlegać jednolitym dla całego kraju zasadom zapewniania jakości, zgodnym z przywołanymi wytycznymi europejskimi. Zapewnianie jakości kwalifikacji w systemach oświaty i szkolnictwa wyższego będzie nadal nadzorowane przez właściwych ministrów. Odpowiedzialność za zapewnianie jakości kwalifikacji (pośrednia lub bezpośrednia), które są w kompetencji innych ministrów, pozostanie zadaniem tych ministrów. Ich nadzór będzie sprawowany zgodnie z zasadami, o których była już mowa.

4.5.1. Edukacja szkolna – ogólna i zawodowa

Podstawy programowe

Podstawa programowa kształcenia ogólnego oraz podstawa programowa kształcenia w zawodach opisują w języku efektów uczenia się wymagania będące podstawą nadania kwalifikacji. Programy nauczania są tworzone przez szkoły. Dyrektor szkoły jest odpowiedzialny za uwzględnienie w zestawie programów nauczania odpowiedniej podstawy programowej.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego została poddana analizie porównawczej, która wykazała zgodność tych zapisów z charakterystykami odpowiednich poziomów w PRK. Podstawa programowa kształcenia w zawodach jest obecnie przedmiotem prac, których celem jest przypisanie do końca 2013 r. każdej kwalifikacji „szkolnej” do odpowiedniego poziomu w PRK.

Nadzór pedagogiczny funkcjonujący w systemie oświaty z jednej strony oraz system egzaminów wewnętrznych z drugiej strony posługują się podstawami programowymi jako podstawowym kryterium oceny jakości pracy szkoły oraz sprawdzania efektów uczenia się osiągniętych przez dzieci i młodzież.

System nadzoru pedagogicznego

Instrumentem służącym zapewnianiu jakości kwalifikacji i procesu kształcenia, prowadzącego do ich nadawania przez szkoły i placówki podległe ministrowi właściwemu do spraw oświaty i wychowania, jest nadzór pedagogiczny. Nadzór ten polega na:

- ocenianiu stanu i warunków działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkół, placówek i nauczycieli,
- analizowaniu i ocenianiu efektów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek,
- udzielaniu pomocy szkołom, placówkom i nauczycielom w wykonywaniu ich zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych,
- inspirowaniu nauczycieli do innowacji pedagogicznych, metodycznych i organizacyjnych⁸⁰.

Dyrektorzy przedszkoli, szkół i placówek oświatowych są zobligowani do sprawowania nadzoru pedagogicznego w podległych im instytucjach. Dyrektor co roku przedstawia radzie pedagogicznej wnioski i wyniki z nadzoru pedagogicznego. Kurator oświaty sprawuje nadzór pedagogiczny nad przedszkolami, szkołami i placówkami na terenie województwa⁸¹. Kurator oświaty co roku opracowuje wnioski wynikające ze sprawowanego nadzoru pedagogicznego i przedstawia je ministrowi właściwemu do spraw oświaty i wychowania.

Co roku każdy organ sprawujący nadzór pedagogiczny przygotowuje plan nadzoru pedagogicznego, w którym określa cele, zakres ewaluacji problemowej, tematykę kontroli i harmonogram. Nadzór pedagogiczny obejmuje następujące formy:

- ewaluacja działalności szkół i placówek,
- kontrola przestrzegania prawa,
- wspomaganie pracy szkół i placówek oraz nauczycieli w zakresie ich działalności.

Celem ewaluacji jest sprawdzenie, w jakim stopniu szkoła lub placówka spełnia określone wymagania, aby na tej podstawie podejmować działania służące podnoszeniu jakości pracy szkoły. W codziennej pracy szkoły najważniejsza jest ewaluacja wewnętrzna, którą przeprowadza dyrektor wraz z nauczycielami. Ewaluacja zewnętrzna przeprowadzana jest na podstawie istniejących danych, obserwacji, ankiet oraz wywiadów z dyrektorami, nauczycielami i innymi pracownikami szkół, uczniami, rodzicami, przedstawicielami lokalnych partnerów oraz samorządów.

Standardy jakości kształcenia i szkolenia zawodowego

Opracowano projekt standardów jakości kształcenia zawodowego. Stanowią one kompleksowy dokument obejmujący wszystkie aspekty kształcenia zawodowego podzielone na dziesięć obszarów tematycznych. Po ostatecznym zatwierdzeniu standardów będą one mogły zostać upowszechnione w szkołach prowadzących kształcenie zawodowe. Standardy stanowią formę wdrożenia w Polsce europejskich ram odniesienia na rzecz zapewniania jakości w kształceniu i szkoleniu zawodowym EQARF/EQAVET, których wdrażanie i rozwijanie rekomenduje się państwom członkowskim⁸².

System egzaminów zewnętrznych

Kluczowym elementem służącym zapewnianiu i podnoszeniu jakości kształcenia i kwalifikacji zdobywanych w oświacie jest system egzaminów zewnętrznych. Organizacja egzaminów zewnętrznych jest zadaniem Centralnej Komisji Egzaminacyjnej i ośmiu komisji okręgowych (OKE). System egzaminów zewnętrznych jest nadzorowany przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania.

W systemie egzaminów zewnętrznych zdający ten sam egzamin w tym samym czasie rozwiązują te same zadania sprawdzające osiągnięcie efektów uczenia się określonych w podstawach programowych. Prace egzaminacyjne ocenia się według kryteriów jednolitych dla całego kraju. Oceny dokonują przeszkoleni egzaminatorzy wpisani do rejestrów prowadzonych przez okręgowe komisje egzaminacyjne, którzy nie wiedzą, czyje prace sprawdzają (zob. Aneks 6).

⁸⁰ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.).

⁸¹ W przypadku szkół artystycznych za nadzór nad kształceniem artystycznym odpowiedzialny jest Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego, w którego imieniu zadania z tego zakresu wykonuje Centrum Edukacji Artystycznej.

⁸² Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram odniesienia na rzecz zapewniania jakości w kształceniu i szkoleniu zawodowym. (Dz. Urz. UE C 155 z 8 lipca 2009 r.).

System informacji oświatowej

Ważnym elementem zapewniania jakości kwalifikacji w Polsce jest gromadzenie i upowszechnianie informacji dotyczących oświaty za pośrednictwem Systemu Informacji Oświatowej (SIO)⁸³. SIO jest instrumentem służącym poprawie efektywności zarządzania oświatą na poziomie krajowym, regionalnym, lokalnym, a także na poziomie szkoły. Możliwość łatwego dostępu (online) do informacji opracowywanych odpowiednio do potrzeb oświatowych decydentów stwarza szanse podejmowania trafnych decyzji dotyczących różnych aspektów funkcjonowania szkół, co w wielu wypadkach ma bezpośredni wpływ na jakość procesu kształcenia, a tym samym – jakość kwalifikacji uzyskiwanych w systemie szkolnym.

System Informacji Oświatowej jest prowadzony w formie elektronicznej i udostępnia opracowane informacje na zasadach określonych w ustawie za pośrednictwem internetu. Każda grupa użytkowników ma dostęp do odpowiedniego zakresu informacji. Część informacji jest dostępna publicznie. W tej formie system wdrażany jest od 2012 roku.

4.5.2. Szkolnictwo wyższe

W Polsce za jakość nadawanych kwalifikacji i programów kształcenia prowadzących do ich uzyskania bezpośrednio odpowiedzialne są szkoły wyższe. Są one ustawowo zobowiązane do prowadzenia wewnętrznego systemu zapewniania jakości. Zadaniem zewnętrznego systemu zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym jest przede wszystkim sprawdzanie, jak funkcjonują wewnątrzuczelniarne systemy zapewniania jakości.

Podstawy funkcjonowania tych systemów określa minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego, który formułuje:

- wymagania, jakie musi spełniać opis kwalifikacji,
- Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, w tym opis efektów kształcenia dla ośmiu obszarów kształcenia oraz dla kwalifikacji inżynierskich,
- wymagania, jakie muszą spełniać jednostki organizacyjne uczelni, szczególnie dotyczące liczby i kwalifikacji pracowników, niezbędnych do prowadzenia studiów na określonych kierunkach,
- wymagania, jakie musi spełniać program kształcenia,
- zasady oceny programowej i instytucjonalnej uczelni.

Uczelnia ma prawnie nałożony obowiązek poddania się ocenie Polskiej Komisji Akredytacyjnej (dla programów lub jednostek organizacyjnych). Oprócz tego może uzyskać ocenę instytucji powoływanych przez środowiska akademickie; ma też możliwość poddawania się akredytacji zagranicznej.

Polska Komisja Akredytacyjna – niezależna instytucja działająca na podstawie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym – dokonuje zewnętrznej oceny jakości kształcenia, w tym także nadawanych kwalifikacji⁸⁴. PKA jest członkiem Europejskiego Stowarzyszenia na rzecz Zapewniania Jakości w Szkolnictwie Wyższym (*European Association for Quality Assurance in Higher Education – ENQA*), została również wpisana do Europejskiego Rejestru Agencji Zapewniania Jakości (*European Register of Quality Assurance Agencies – EQAR*). Ponadto, PKA jest członkiem Europejskiego Konsorcjum Akredytacyjnego (*European Consortium for Accreditation – ECA*), Środkowo- i Wschodnioeuropejskiej Sieci Agencji Zapewniania Jakości w Szkolnictwie Wyższym (*Central and Eastern European Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education CEENQA*) oraz Międzynarodowej Sieci Zapewniania Jakości w Szkolnictwie Wyższym (*International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education – INQAAHE*). PKA realizuje swoją działalność zgodnie z wytycznymi zawartymi w „Standardach i wskazówkach dotyczących zapewniania jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego” (ENQA 2005).

⁸³ Ustawa z dnia 15 kwietnia 2011 r. o systemie informacji oświatowej (Dz. U. Nr 139, poz. 814, z 2012 r., poz. 941 z późn. zm.).

⁸⁴ Zgodnie z art. 48a ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym PKA, wypełniając swoją misję instytucji działającej na rzecz doskonalenia jakości kształcenia, dokonuje ocen z inicjatywy własnej lub na wniosek uczelni.

PKA przeprowadza ocenę programową oraz ocenę instytucjonalną. Ocena programowa obejmuje między innymi ocenę:

- czy efekty kształcenia zakładane przez uczelnię (dla danego programu) odpowiadają charakterystykom poziomów dla odpowiednich obszarów w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego,
- czy warunki prowadzenia studiów i proces kształcenia umożliwiają osiągnięcie tych efektów,
- czy sposób weryfikacji osiągniętych efektów kształcenia jest poprawny.

W ramach oceny instytucjonalnej brane są pod uwagę takie czynniki, jak między innymi:

- funkcjonowanie i doskonalenie wewnętrznych systemów zapewniania jakości kształcenia,
- akredytacje lub certyfikacje instytucji międzynarodowych, które uzyskała podstawowa jednostka organizacyjna uczelni,
- wyniki uprzednich ocen programowych.

Postępowanie oceniające prowadzone przez PKA jest bezpłatne, obligatoryjne i cykliczne. W wypadku oceny negatywnej minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego cofa lub zawiesza uprawnienia do prowadzenia studiów.

4.5.3. Kwalifikacje nadawane poza systemami oświaty oraz szkolnictwa wyższego

Jak wynika z przeprowadzonych badań⁸⁵, instytucje organizujące kształcenie oraz walidujące poza systemem oświaty i szkolnictwa wyższego podejmują różnego rodzaju działania w zakresie zapewniania jakości edukacji i kwalifikacji. Jednakże w chwili obecnej nadawane przez nie kwalifikacje nie mają odniesień do PRK i nie są podporządkowane wspólnie ustalonym zasadom zapewniania jakości.

Rzemiosło

Sposoby zapewniania jakości kwalifikacji mistrza i czeladnika – egzaminów przeprowadzanych przez izby rzemieślnicze – są określone przepisami wydanymi przez Ministra Edukacji Narodowej, a ponadto innymi przepisami (m.in. ustawy o rzemiośle⁸⁶). Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania określa:

- warunki powoływania komisji egzaminacyjnych izb rzemieślniczych,
- warunki dopuszczania do egzaminu i sposób ich przeprowadzania,
- warunki i tryb wydawania oraz wzory świadectw i dyplomów uzyskiwanych na potwierdzenie zdania egzaminów rzemieślniczych.

Wymagania egzaminacyjne dla zawodów ujętych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego określa podstawa programowa kształcenia w zawodach. Dla pozostałych zawodów wymagania w postaci standardów wymagań egzaminacyjnych, opracowanych na bazie efektów uczenia się uwzględniających wiedzę, doświadczenie i kompetencje, ustala Związek Rzemiosła Polskiego. Standardy są jednolite w całym kraju.

Komisje egzaminacyjne zrzeszonych izb rzemieślniczych są nadzorowane przez Związek Rzemiosła Polskiego (ZRP). Przebieg przygotowania zawodowego w rzemiośle jest nadzorowany przez izby rzemieślnicze. Nadzór nad działalnością komisji egzaminacyjnych izb rzemieślniczych sprawuje Związek Rzemiosła Polskiego⁸⁷.

Jak wynika z badań, izby rzemieślnicze realizują większość kryteriów jakości wskazanych w EQARF/EQAVET w odniesieniu do kształcenia i szkolenia zawodowego. Najslabiej rozwinięte są wewnętrzne mechanizmy zapewniania jakości kwalifikacji; są one sukcesywnie rozbudowywane. Niektóre z izb

⁸⁵ W ramach projektu „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie”, realizowanego od lipca 2010 r. do końca 2013 r. (Program Operacyjny Kapitał Ludzki, Priorytet III, Działanie 3.4, Poddziałanie 3.4.1).

⁸⁶ Ustawa z dnia 22 marca 1989 r. o rzemiośle (Dz. U. z 2002 r. Nr 112, poz. 979 z późn. zm.).

⁸⁷ Art. 3, ust. 3c ustawy z dnia 22 marca 1989 r. o rzemiośle (Dz. U. z 2002 r. Nr 112, poz. 979 z późn. zm.).

rzemieślniczych mają wdrożony system jakości ISO. Procedury walidacji prowadzące do uzyskania kwalifikacji rzemieślniczych są zgodne z wytycznymi dotyczącymi jakości walidacji opracowanymi przez Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego (CEDEFOP).

Instytucje szkoleniowe, stowarzyszenia branżowe i inne instytucje przeprowadzające walidację kompetencji

Zarówno pojedyncze instytucje szkoleniowe, jak i zrzeszenia instytucji szkoleniowych podejmują różnorodne działania w celu zapewniania jakości szkoleń oraz jakości walidacji efektów uczenia się. Przykładowo Polska Izba Firm Szkoleniowych przygotowała Standard Usługi Szkoleniowej oraz Kodeks Dobrych Praktyk zaakceptowany przez jej członków. W ramach Małopolskiego Partnerstwa na rzecz uczenia się przez całe życie, we współpracy z wojewódzkim urzędem pracy, Uniwersyte-tem Jagiellońskim oraz instytucjami szkoleniowymi, powstał Małopolski Standard Usług Edukacyjno-Szkoleniowych. Narzędzia służące podwyższaniu jakości szkoleń są cały czas rozwijane i coraz powszechniej stosowane na polskim rynku szkoleniowym.

Wiele instytucji szkoleniowych i walidujących kompetencje wdraża wewnętrzne systemy zapewniania jakości, poddaje się także zewnętrznemu nadzorowi jakości. Rozwiązania te wprowadzane są na podstawie licencji zagranicznych lub rozwijane we współpracy z instytucjami krajowymi.

Standardy i warunki przeprowadzania niektórych egzaminów organizowanych przez stowarzyszenia branżowe i inne instytucje przeprowadzające walidację efektów uczenia się są regulowane przepisami prawa oświatowego oraz przepisami dotyczącymi branż. W tych przypadkach odpowiednie organy państwowe sprawują nadzór nad komisjami egzaminacyjnymi.

Niektóre stowarzyszenia branżowe i instytucje walidujące rozwijają własną politykę jakości, między innymi poddają się różnym procedurom akredytacyjnym, działają na podstawie norm jakości ISO. W przypadku niektórych kwalifikacji walidacja realizowana jest przy wykorzystaniu procedur międzynarodowych.

Instytucje szkoleniowe, stowarzyszenia branżowe i inne instytucje przeprowadzające walidację kompetencji, które rozwijają systemy zapewniania jakości, na ogół realizują większość zasad sformułowanych w EQARF/EQAVET. Działania tych instytucji są najczęściej zgodne z wytycznymi dotyczącymi jakości walidacji opracowanymi przez CEDEFOP.

4.6. Kryterium 6

Kryterium 6. W procesie odnoszenia należy uwzględnić potwierdzenie (aprobate) wyrażone przez odpowiednie ciała odpowiedzialne za zapewnianie jakości.

Criterion 6. *The referencing process shall include the stated agreement of the relevant quality assurance bodies.*

Po przyjęciu projektu raportu przez Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji, raport referencyjny został przekazany instytucjom odpowiedzialnym za zapewnianie jakości w polskim systemie kwalifikacji:

- Departamentowi Jakości Edukacji w Ministerstwie Edukacji Narodowej,
- Centralnej Komisji Egzaminacyjnej,
- Polskiej Komisji Akredytacyjnej.

Instytucje po zapoznaniu się z tekstem raportu przekazały swoje uwagi oraz sugestie. Uwagi te zostały uwzględnione w tekście raportu przedstawionym Komitetowi ds. Europejskich.

Treść pism tych instytucji wyrażających formalną aprobate dla raportu została umieszczona w Aneksie 1.

4.7. Kryterium 7

Kryterium 7. W procesie odnoszenia winni brać udział eksperci zagraniczni.

Criterion 7. *The referencing process shall involve international experts.*

Udział ekspertów zagranicznych w procesie referencji służy zapewnieniu przejrzystości i jawności prac nad raportem referencyjnym oraz zrozumiałości polskiego systemu kwalifikacji dla osób z zagranicy. Jest on nieoceniony również w kontekście doświadczenia procesu referencyjnego w Europie. W pracach nad Polską Ramą Kwalifikacji udział ten stał się też ważnym etapem dyskusji na temat pożądanego kierunku zmian w obszarze edukacji i rynku pracy oraz skuteczności proponowanych rozwiązań. W celu zapewnienia jak największej efektywności prac nad założeniami krajowego systemu kwalifikacji i jednocześnie transparentności polskiego raportu referencyjnego dla odbiorców z zagranicy eksperci zagraniczni zostali zaproszeni do współpracy na początku prac nad raportem referencyjnym. Opinie ekspertów zagranicznych na temat procesu referencji przedstawiono w ostatniej części raportu. Zaproszeni do współpracy eksperci ze Szkocji, Niemiec, Austrii i Węgier mają cenne dla Polski doświadczenia. W Szkocji system kwalifikacji oparty na ramie kwalifikacji (*Scottish Credit and Qualifications Framework*) działa już od wielu lat. Systemy kwalifikacji w Niemczech i w Austrii wykazują pewne podobieństwa do systemu kwalifikacji w Polsce. We wszystkich tych państwach występuje zaangażowanie partnerów społecznych. Ponadto Szkocja, Niemcy i Austria to kraje, w których jest duża grupa polskich pracowników. Węgry są natomiast krajem, który – podobnie jak Polska – na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku wszedł na drogę transformacji ustrojowej i w tym samym czasie co Polska przystąpił do Unii Europejskiej.

W pracach uczestniczyli:

- **Aileen Ponton** jest dyrektorem generalnym *Scottish Credit and Qualifications Framework Partnership* – organizacji odpowiedzialnej za wdrożenie Szkockiej Ramy Kwalifikacji (SCQF) i rejestru kwalifikacji. Organizacja jest również Krajowym Punktem Koordynacyjnym ds. ERK oraz Krajowym Punktem Kontaktowym ds. ECVET. Aileen Ponton jest ponadto ekspertem ds. ECVET w Wielkiej Brytanii. Prowadziła prace w procesie odnoszenia SCQF do ERK w 2009 roku i od tego czasu aktywnie wspiera wdrożenie zasad SCQF i ERK w Szkocji. Pracowała też dla wielu instytucji edukacyjnych i organizacji sektorowych, m.in. dla Sektorowej Agencji Rozwoju Umiejętności (*Sector Skills Development Agency*), agendy rządowej odpowiedzialnej za utworzenie Sektorowych Rad Umiejętności (*Sector Skills Council*), których zadaniem jest opracowywanie standardów kompetencji zawodowych; ma również za sobą 16 lat pracy dla krajowej organizacji przyznającej kwalifikacje w ramach Szkockiego Urzędu do spraw Kwalifikacji (*Scottish Qualifications Authority*).
- **Michael Schopf** jest członkiem komitetu sterującego do spraw Niemieckiej Ramy Kwalifikacji. Wieloletni pracownik Ministerstwa Edukacji Hamburga (departamentu kształcenia zawodowego) i Akademii Biznesu w Hamburgu (*Wirtschaftsakademie Hamburg*). Jako przedstawiciel Niemiec uczestniczył w europejskich gremiach ważnych dla obszaru kształcenia zawodowego, w tym w *EU-Directors General for VET*, *Technical Working Group ECVET* oraz w projektach unijnych dotyczących tej dziedziny. Był jednym z ekspertów recenzujących holenderski raport referencyjny.
- **Eduard Staudecker** jest pracownikiem Ministerstwa Edukacji, Kultury i Sztuki w Austrii oraz dyrektorem generalnym i przewodniczącym projektu mającego na celu opracowanie Austriackiej Ramy Kwalifikacji. Prowadzi nadzór prawny nad Krajowym Punktem Koordynacyjnym Austriackich KRK. Obecnie stoi również na czele Austriackiej Inicjatywy ECVET na szczeblu krajowym oraz reprezentuje obszar edukacji i szkolenia zawodowego w austriackiej Grupie do spraw procesu bolońskiego. Jest członkiem Grupy Doradczej Komisji Europejskiej do spraw ERK.
- **Erzsébet Szlamka** ma rozległe doświadczenie w dziedzinie kształcenia zawodowego i edukacji dorosłych, zdobyte w Krajowym Instytucie Edukacji Zawodowej i Dorosłych (*National Institute of Vocational and Adult Education*). Pracowała w Ministerstwie Zasobów Ludzkich, gdzie zorganizowała

międzynarodową konferencję na temat ERK. Obecnie pracuje w Urzędzie Edukacji jako ekspert ds. Krajowych Ram Kwalifikacji. Erzsébet Szlamka jest członkiem zespołu, który opracowuje Węgierską Ramę Kwalifikacji, jest odpowiedzialna za współpracę międzynarodową oraz harmonizację projektów związanych z KRK. Jest członkiem Grupy Doradczej Komisji Europejskiej do spraw ERK.

Terminy i tematyka spotkań z ekspertami zagranicznymi w ramach prac nad raportem referencyjnym⁸⁸:

Termin spotkania	Tematyka spotkań
27–28 września 2011 r.	<ul style="list-style-type: none"> – oficjalna inauguracja współpracy z ekspertami zagranicznymi, – ogólne założenia systemu kwalifikacji w Polsce, – Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, – słownik kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji, – charakterystyki poziomów w Polskiej Ramie Kwalifikacji, – wstępna koncepcja raportu referencyjnego
8 listopada 2011 r.	<ul style="list-style-type: none"> – podsumowanie efektów debaty społecznej, – rola interesariuszy w procesie modernizacji systemu kwalifikacji
20–21 lutego 2012 r.	<ul style="list-style-type: none"> – Polska Rama Kwalifikacji: uniwersalne charakterystyki poziomów, – charakterystyki poziomów typowe dla kształcenia w danym rodzaju edukacji (poziomy 1–4), – wyniki badania na temat walidacji w Polsce, – przypisywanie kwalifikacji do poziomów w PRK
7–8 maja 2012 r.	<ul style="list-style-type: none"> – charakterystyki poziomów typowe dla kształcenia w danym rodzaju edukacji (poziomy 5–8), – analiza spójności Polskiej Ramy Kwalifikacji z Krajowymi Ramami Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, – możliwości modernizacji awansu zawodowego nauczyciela w Polsce po modernizacji krajowego systemu kwalifikacji, – wpisywanie kwalifikacji do krajowego rejestru kwalifikacji (informacja o stanie prac), – włączanie kwalifikacji do krajowej ramy kwalifikacji – doświadczenia szkockie, niemieckie i austriackie
3–4 września 2012 r. i 11–12 września 2012 r. (druga grupa)	<ul style="list-style-type: none"> – wstępna wersja projektu raportu referencyjnego (przedstawienie uwag i komentarzy ekspertów zagranicznych – dyskusja)
29–30 października 2012 r.	<ul style="list-style-type: none"> – druga wersja projektu raportu referencyjnego (przedstawienie uwag i komentarzy ekspertów zagranicznych – dyskusja)

Każdy punkt programu realizowany był przez zaprezentowanie danego zagadnienia w kontekście procesu referencyjnego, a następnie dyskusję. W każdym spotkaniu brali udział przedstawiciele właściwych resortów oraz interesariuszy, a także grono ekspertów zaangażowanych w prace nad polskim systemem kwalifikacji.

⁸⁸ Sprawozdania ze spotkań z ekspertami międzynarodowymi są dostępne na stronie projektu: <http://kwalifikacje.org.pl/>.

4.8. Kryterium 8

Kryterium 8. Odniesienie krajowych ram lub systemów kwalifikacji do Europejskich Ram Kwalifikacji winno być poświadczane przez odpowiednie organy krajowe. Organy krajowe, w tym Krajowy Punkt Koordynacyjny, winny opublikować jeden wspólny raport wyznaczający proces odnoszenia oraz określający argumenty przemawiające za przyjęciem wskazanych rozwiązań. W raporcie należy odnieść się oddzielnie do każdego z kryteriów.

Criterion 8. *The competent national body or bodies shall certify the referencing of the national qualifications framework or system with the EQF. One comprehensive report, setting out the referencing and the evidence supporting it shall be published by the competent national bodies, including the National Coordination Point, and shall address separately each of the criteria.*

Projekt raportu referencyjnego został przedstawiony do konsultacji Komitetowi Sterującemu do spraw Krajowych Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. Tekst raportu po uwzględnieniu uwag zgłoszonych w toku konsultacji został przyjęty przez Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji⁸⁹ na posiedzeniu w dniu 15 kwietnia 2013 roku. Po konsultacjach międzyresortowych niniejszy Raport referencyjny został ostatecznie zatwierdzony w imieniu Rady Ministrów (Rządu Rzeczypospolitej Polskiej) przez Komitet do Spraw Europejskich w dniu 15 maja 2013 roku.

Raport zostanie opublikowany na oficjalnych stronach internetowych rządu.

⁸⁹ W Polsce Międzyresortowy Zespół pełni najważniejsze funkcje Krajowego Punktu Koordynacyjnego (NCP).

4.9. Kryterium 9

Kryterium 9. Na oficjalnej platformie Europejskiej Ramy Kwalifikacji zostanie umieszczona informacja dotycząca państw, które potwierdziły fakt zakończenia procesu odnoszenia oraz powiązania do krajowych raportów referencyjnych.

Criterion 9. *The official EQF platform shall maintain a public listing of member states that have confirmed that they have completed the referencing process, including links to completed referencing reports.*

Po zakończeniu procesu referencji raport referencyjny zostanie przekazany Komisji Europejskiej w celu umieszczenia go na oficjalnej platformie Europejskiej Ramy Kwalifikacji.

Wersja przekazana do umieszczenia na platformie ERK uwzględnia uwagi i sugestie członków Grupy Doradczej ds. ERK przekazane po zaprezentowaniu raportu na posiedzeniu w dniu 29 maja 2013 roku.

4.10. Kryterium 10

Kryterium 10. Po zakończeniu procesu odnoszenia, zgodnie z harmonogramem wyznaczonym w Zaleceniu PE w sprawie ERK, wszystkie nowe dyplomy, świadectwa oraz dokumenty Europass wydawane przez odpowiednie władze winny zawierać jasne, wyraźne odwołanie, poprzez krajowe ramy kwalifikacji, do odpowiedniego poziomu Europejskich Ram Kwalifikacji.

Criterion 10. *Following the referencing process, and in line with the timelines set in the Recommendation, all new qualification certificates, diplomas and Europass documents issued by the competent authorities contain a clear reference, by way of national qualifications systems, to the appropriate European Qualifications Framework level.*

Zakłada się, że kwalifikacje nadawane w systemie oświaty oraz w szkolnictwie wyższym będą miały odnotowywany poziom PRK od roku szkolnego 2013/2014 jeszcze przed wdrożeniem krajowego rejestru kwalifikacji na podstawie rozporządzeń wydanych przez właściwych ministrów.

Termin, od którego włączone do rejestru dyplomy, świadectwa oraz dokumenty Europass odnoszące się do kwalifikacji będą zawierały informację o poziomie PRK, zostanie ustalony po zatwierdzeniu przez odpowiednie władze publiczne scenariusza wdrażania zintegrowanego systemu kwalifikacji. Scenariusz wdrożenia jest przedmiotem dyskusji i uzgodnień w gronie przedstawicieli resortów reprezentowanych w Komitecie Sterującym do spraw Krajowych Ram Kwalifikacji.

Część 5. Zakończenie

Niniejszy raport referencyjny przedstawia zaawansowanie procesów modernizacyjnych oraz cele i kierunki następnych działań według stanu na drugą połowę 2012 roku. Wdrożenie PRK uważa się za narzędzie zmiany systemowej o dalekosiężnych konsekwencjach. Jest to proces, który zatem musi trwać wiele lat. W miarę postępu w działaniach modernizacji krajowego systemu kwalifikacji planowane jest przygotowywanie kolejnych aktualizacji raportu referencyjnego.

Opinie ekspertów zagranicznych

5.1. Aileen Ponton (Szkocja)

Comments on the Report of the Referencing of the Polish Qualifications Framework to the European Qualifications Framework

I was very pleased to be one of the foreign experts in the referencing process of the PQF to the EQF. The inclusion of experts serves to ensure the transparency and openness of work on the referencing report and also to ensure the understanding of the Polish qualifications system for people reading the report from outside Poland. The role of the international expert is seen by the European Commission as being fundamentally important to the transparency and robustness of the process of referencing and also to the user friendliness of the final report.

In addition to me the other experts brought experience from Germany, Austria and Hungary. This allowed us I believe to draw on both similarities and differences in approach across those countries and to use those experiences to discuss and challenge the Polish referencing process. We also had an opportunity to provide an overview of the frameworks and referencing processes in our own countries to the Referencing Group. This led to considerable dialogue and the opportunity to discuss whether any aspects of for example the SCQF would be useful to the PQF or alternatively whether any parts of the SCQF were clearly things which would not fit the Polish system or the culture in relation to education and training.

Our input and our constructive challenge was welcomed and at each of the meetings we felt that substantial time was set aside to answer all our questions as well as time to meet key academics and researchers, trade unions, employers and other social partners. This certainly gave us a sense that the process was both well constructed and inclusive of partners. During the lifespan of the meetings we submitted both written and verbal comments and these were always considered very carefully and have been taken full account of in the final report. These included issues such as:

- During the course of the meetings we felt that there had been substantial stakeholder engagement and that this was not fully reflected in the draft report. This was accepted.
- We felt that one of the earlier drafts in trying to provide a very positive picture did not fully capture the amount of work which had been undertaken and which would still need to be undertaken to make the PQF a reality. This was accepted.
- We thought that they needed to take time to explain in more detail the differences and purposes of full, partial and compound qualifications. As experts from other countries we initially found this very difficult to understand although over the period of the meetings we did gain much better knowledge and the final report provides examples of these which I think is very helpful.
- We spent a whole meeting reviewing the level descriptors and understanding how they linked from universal to second stage and beyond. I think this was helpful to the members of the Referencing Group as well as to the international experts and threw up issues of both understanding and translation. What was positive though was how much stakeholder buy

in they had to this approach and how they saw this as adding a real strength to the PQF as a whole.

- We provided a lot of comment on the structure of the report itself trying to think what structure would make most sense to the non Polish reader whilst still informing a home audience. All of these comments have been taken on board.
- We also had quite a substantial session on credit and the use of credit and different approaches to credit. It was useful to discuss this as a group and hear about what was happening in HE and also about some of the pilot work around ECVET. We agreed that the final report needed to indicate that there was still work to do here.
- We received reports throughout the process on the work of other related groups and sub groups looking at the descriptors, the register, the options for credit rating, the use of learning outcomes and again this provided us with an assurance that not only was the process robust but that a wider group of stakeholders were involved in the option appraisal and the decision making.
- We found the glossary of key terms and definitions very helpful throughout the referencing process.
- We valued the very careful translation of the report into English which made it easy to read as well as informative.
- Care was taken to ensure that both at the meetings themselves and in the final report time was taken to explain the Polish education system, its legal basis and the far reaching changes either implement or planned which would impact on the PQF. This was extremely important for us as international experts in order that we understood the progress to date and the challenges that still had to be faced. The amount of change has been really quite radical and we needed to understand what the impact of that would be on the development, and more importantly, the implementation of the Framework.

The table below provides some information on each of the meetings and the topics covered.

Meeting date	Meeting topics
27–28 September 2011	<ul style="list-style-type: none"> – Official inauguration of the cooperation with foreign experts – General premises of the qualifications system in Poland – National Qualifications Frameworks for Higher Education – Glossary of key concepts related to the national qualifications system – Level descriptors in the Polish Qualifications Framework – Initial concept of the referencing report
8 November 2011	<ul style="list-style-type: none"> – Summary of the results of the public debate – The role of stakeholders in the process of modernizing the qualifications system
20–21 February 2012	<ul style="list-style-type: none"> – The Polish Qualifications Framework: universal descriptors – Second stage generic descriptors, levels 1–4 – Results of the study on validation in Poland – Assigning qualifications to levels in the PQF
7–8 May 2012	<ul style="list-style-type: none"> – Second stage generic descriptors, levels 5–8 – Analysis of the coherence between the Polish Qualifications Framework and the National Qualifications Frameworks for Higher Education – Possibilities for modernizing the professional teacher promotion system in Poland after the modernisation of the national qualifications system – Entering qualifications into the national qualifications register (information on work progress) – Including a qualification into the national qualifications framework – the Scottish, German and Austrian experiences
11–12 September 2012	<ul style="list-style-type: none"> – Initial version of the referencing report (presenting the observations and comments of the foreign experts – discussion)
29–30 October 2012	<ul style="list-style-type: none"> – Second version of the referencing report (presenting the observations and comments of the foreign experts – discussion)

Referencing Report

What has been clear from the very start of the referencing process is just how much work has been going on in Poland in preparation for the development and implementation of the PQF itself. Major reforms have taken place between 2008 and 2011 and have focused in particular on legislation to support the introduction of a learning outcomes approach in general, vocational and higher education. This makes for substantial change in the curricula but also in the learning and teaching approaches required.

One of the key features of the PQF that makes it quite distinctive in European terms is the use of generic descriptors called universal descriptors which are described in terms of knowledge, skills and competence but then in addition second stage descriptors which relate these to general, vocational or higher education. Both of these types of descriptor also correspond to the EQF. In addition it is also the intention to have some sector specific descriptors. In some ways this use of three stages of level descriptor is linked to the major reforms identified above. As major changes to the curriculum took place prior to the PQF descriptors being finalised, the report itself indicates that this has proved quite difficult and that full harmonisation between curricula and the descriptors will require further work.

A second key feature which is also quite unique is the use of full and partial qualifications. The latter denotes not simply subsets of the former but also additionality – eg a CPD qualification which would be taken after a full qualification. The main difference in the eyes of the international experts was that the partial qualifications were smaller but still subject to all of the rigour of the full qualifications. In addition the partial qualifications may be certified by other types of organisation outwith the main general, vocational and higher education system (including professional bodies). We raised concerns that the word “partial” may be seen to downgrade those qualifications but having discussed this with a much wider group of stakeholders there seemed full support for this approach and it may simply be down to the English version of the phrase. The plan is to look to bring more of these types of partial qualifications into the Framework over time using the agreed processes.

Stakeholder engagement overall was extensive and well co-ordinated. The report indicates the very diverse range of events, focus groups, seminars and working groups which have taken place both in developing the PQF and in the PQF to EQF Referencing process. Specific groups have considered issues such as the PQF model including the descriptors; the potential barriers to lifelong learning and how the PQF could assist in breaking down those barriers; and finally the validation and certification of learning outcomes.

One development which is not yet complete and which will need further work, recognised in the report, is the completion of work on a credit system or approach for the PQF. ECTS has been implemented and work is underway looking at how ECVET could be usefully built into the vocational sector but there is a clear recognition that it is still early days for this area of work and more will happen during the course of 2103.

The integrated qualifications register will be key to the full implementation of the PQF. Work took place in 2012 to develop possible models or options for assigning PQF levels to qualifications. It is the intention to have a new and central organisation which will operate the qualifications register. This will take the work forward in two parts – firstly the inclusion of those full and partial qualifications which are the responsibility of each of the ministries and then later the inclusion of qualifications which are certified outwith the formal education system.

So in summary this has been a very ambitious piece of work as referencing to the EQF has in effect been run in parallel with the development of the PQF itself. There have been distinct advantages in that but it also means that there is still some work in progress. There has been a substantial amount of work undertaken to raise awareness of the PQF and to explain how it will be implemented. In addition some of the very complex issues such as the development of the level descriptors and the types of qualification for inclusion which have been complex have been fully signed up to by a range of stakeholders. However finalising all the stages of level descriptors, agreeing quality assurance principles and testing out solution to assigning levels along with approaches to credit are still in refinement and 2013 will still see work to be completed in each of these areas.

It was very interesting to be involved in this referencing and to listen to the discussion of my fellow experts as well as the Polish stakeholders particularly on some of the very complex issues.

Compliance with the referencing criteria

This is an overview of the relationship between the evidence provide and each of the criteria for referencing.

Criterion 1

The responsibilities and/or legal competence of all relevant national bodies involved in the referencing process, including the National Coordination Point, are clearly determined and published by the competent public authorities.

Clear information on roles and responsibilities is provided which centres around the work of the newly created *Inter Ministerial Taskforce for Lifelong Learning, including the NQF*.

Criterion 2

There is a clear and demonstrable link between the qualifications levels in the national qualifications framework or system and the level descriptors of the European Qualifications Framework.

Two pieces of work were undertaken. Firstly to compare the basic concepts and language of the text used in the PQF and the EQF, and secondly a comparison of the actual descriptors. The detail provided was helpful and reinforced the links whilst outlining some of the additionality provided by the PQF. The international experts spent considerable time analysing these both on their own and then in discussion with each other, the PQF team from IBE and the stakeholders. This included much discussion around the links between the different stages of level descriptor from general to sectoral.

Criterion 3

The national qualifications framework or system and its qualifications are based on the principle and objective of learning outcomes and linked to arrangements for validation of non-formal and informal learning and, where these exist, to credit systems

As indicated earlier the use of learning outcomes has been built into the law in Poland and a considerable modernisation programme is underway. In addition they have considered in some detail how the new PQF could provide a means for the greater recognition of informal and non formal learning. This however needs to be firmly underpinned by the quality assurance principles and the assigning of levels so is still a work in progress.

Criterion 4

The procedures for inclusion of qualifications in the national qualifications framework or for describing the place of qualifications in the national qualification system are transparent.

As indicated earlier this has been tested using a number of solutions and a way forward identified firstly for those qualifications within the responsibility of ministries and secondly for those outside that. The final detail of this and the legal underpinning will not be complete until later in 2013.

Criterion 5

The national quality assurance system(s) for education and training refer (s) to the national qualifications framework or system and are consistent with the relevant European principles and guidelines

The main quality assurance systems in the formal education system comply with the EQAVET principles in vocational education and training and with Standards and Guidelines for quality assurance in the EHEA in higher education. However, these solutions need to be extended to cover all qualifications which are intended for inclusion on the register.

Criterion 6

The referencing process shall include the stated agreement of the relevant quality assurance bodies.

Three specific organisations have been involved via the Inter ministerial Task and their formal responses have been included in the report.

Criterion 7

The referencing process shall involve international experts.

The process involved four international experts who were consulted throughout the referencing and for whom a wide range of information was made available.

Criterion 8

The competent national body or bodies shall certify the referencing of the national qualifications framework or system with the EQF. One comprehensive report, setting out the referencing and the evidence supporting it shall be published by the competent national bodies, including the National Coordination Point, and shall address separately each of the criteria.

The report was approved by the Inter Ministerial Taskforce

Criterion 9

The official EQF platform shall maintain a public listing of member states that have confirmed that they have completed the referencing process, including links to completed referencing reports.

This will be done once the report is finalised

Criterion 10

Following the referencing process, and in line with the timelines set in the Recommendation, all new qualification certificates, diplomas and Europass documents issued by the competent authorities contain a clear reference, by way of national qualifications systems, to the appropriate European Qualifications Framework level

Discussions are underway on how this will be implemented in the general, vocational and higher education sectors.

Tłumaczenie opinii

**Komentarz do Raportu z odniesienia Polskiej Ramy Kwalifikacji do Europejskiej Ramy Kwalifikacji.
Uwagi wstępne**

Z przyjemnością uczestniczyłam w procesie odniesienia PRK do ERK jako jeden z zagranicznych ekspertów. Udział ekspertów ma na celu zapewnienie przejrzystości i otwartości prac nad raportem referencyjnym oraz zapewnienie zrozumienia polskiego systemu kwalifikacji przez czytające raport osoby spoza Polski. Dla Komisji Europejskiej rola eksperta zagranicznego jest niezwykle istotna dla zapewnienia przejrzystości i przystępności raportu końcowego oraz dla wiarygodności procesu referencji.

Oprócz mnie, swoje doświadczenia wnieśli także eksperci z Niemiec, Austrii i Węgier. To pozwoliło nam znaleźć podobieństwa i różnice w podejściach przyjętych w tych krajach i wykorzystać te doświadczenia, aby omówić i skonfrontować je z polskim podejściem do procesu referencyjnego. Mieliśmy również możliwość przedstawienia zespołowi przygotowującemu polski raport referencyjny informacji na temat ram kwalifikacji i procesu referencji w naszych krajach. To doprowadziło do dialogu oraz pozwoliło na omówienie tego, czy niektóre aspekty naszych doświadczeń, np. związanych ze Szkocką Ramą Kwalifikacji, mogłyby

być przydatne w tworzeniu PRK, czy raczej nie będą one pasowały do polskiego kontekstu (tradycji i rozwiązań systemowych w dziedzinie edukacji).

Nasz wkład oraz konstruktywna krytyka były bardzo dobrze przyjmowane i na każdym ze spotkań mieliśmy wrażenie, że poświęcono dużo czasu, aby odpowiedzieć na nasze pytania, jak również było wystarczająco dużo czasu na spotkania z kluczowymi przedstawicielami środowiska akademickiego i naukowego, związków zawodowych, pracodawców i partnerów społecznych. To dało nam poczucie, że proces był dobrze zorganizowany i angażował interesariuszy. W czasie spotkań zgłaszaliśmy zarówno ustne, jak i pisemne uwagi, które zawsze były dokładnie analizowane i w pełni uwzględnione w raporcie końcowym. Obejmowały one m.in. poniższe kwestie:

- W czasie spotkań widoczne było ogromne zaangażowanie interesariuszy i początkowo to nie było w pełni odzwierciedlone w projekcie przygotowywanego raportu.
- Zauważyliśmy, że w jednej z pierwszych wersji raportu zbyt mocno starano się przedstawić pozytywny obraz procesu, przez co nie uchwycono w pełni ogromu pracy, którą już włożono i którą ciągle trzeba wkładać, aby urzeczywistnić ideę PRK.
- Uważaliśmy, że potrzeba było więcej czasu, aby wyjaśnić bardziej szczegółowo różnice pomiędzy kwalifikacjami pełnymi, cząstkowymi i złożonymi oraz cele tego podziału. Początkowo bardzo trudno było nam, ekspertom z innych krajów, zrozumieć je, chociaż w ciągu kolejnych spotkań uzyskaliśmy znacznie większą wiedzę na ten temat i w raporcie końcowym zawarto ich przykłady, co moim zdaniem jest bardzo pomocne.
- Poświęciliśmy całe jedno spotkanie na analizę charakterystyk poziomów PRK (ang. level descriptors) i zrozumienie powiązań pomiędzy charakterystykami uniwersalnymi a charakterystykami drugiego i kolejnych stopni. Uważam, że było to przydatne zarówno dla polskich, jak i dla zagranicznych ekspertów, ponieważ pozwoliło przedyskutować logikę tego podziału i problemy z tłumaczeniem na język angielski. Kolejnym pozytywnym aspektem, który należy podkreślić było widoczne wyraźne poparcie interesariuszy dla tego podejścia i postrzeganie go jako mocnej strony PRK jako całości.
- Przedstawiliśmy wiele uwag odnośnie do struktury samego raportu, aby raport był możliwie najbardziej zrozumiały dla czytelnika spoza Polski, mając jednocześnie wartość informacyjną dla polskiego odbiorcy. Wszystkie uwagi zostały uwzględnione.
- Poświęciliśmy także jedną długą sesję na zagadnienie przenoszenia i akumulowania osiągnięć oraz analizę różnych podejść w tym zakresie. Warto było omówić to w grupie, żeby dowiedzieć się, co zrobiono w tej dziedzinie w szkolnictwie wyższym, a także dowiedzieć się o pracach pilotażowych dotyczących ECVET. Uzgodniliśmy, że w raporcie końcowym należy wskazać, że pozostało wiele do zrobienia w tym obszarze.
- W trakcie prac nad raportem otrzymywaliśmy informacje i raporty dotyczące charakterystyk poziomów PRK, rejestru, metod określania poziomu i objętości kwalifikacji, stosowania efektów uczenia się. To po raz kolejny utwierdziło nas w przekonaniu, że proces został przeprowadzony solidnie oraz że szerokie grono interesariuszy było zaangażowane w ocenianie proponowanych wariantów rozwiązań i w proces decyzyjny.
- W czasie całego procesu referencyjnego niezwykle przydatny okazał się słownik kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji.
- Doceniliśmy dokładne tłumaczenie raportu na język angielski, dzięki czemu raport był łatwy w odbiorze i dobrze przekazywał informacje.
- Zadbano o to, aby zarówno w trakcie samych spotkań, jak i w raporcie końcowym wyjaśnić specyfikę polskiego systemu edukacji, jego podstawy prawne oraz dalekosiężne zmiany wprowadzane lub planowane, które będą miały wpływ na PRK. Dla nas, ekspertów zagranicznych było to niezwykle ważne, ponieważ dzięki temu mogliśmy zrozumieć poczynione postępy oraz uświadomić sobie, jakim wyzwaniom należy jeszcze stawić czoła. Zakres zmian okazał się naprawdę duży i niezbędne dla nas było zrozumienie, jaki będzie tego wpływ na tworzenie, a co jeszcze ważniejsze – wdrażanie krajowej ramy kwalifikacji.

Tabela poniżej przedstawia informacje na temat każdego spotkania i ich tematów.

Data spotkania	Tematy spotkania
27–28 września 2011	<ul style="list-style-type: none"> – oficjalne rozpoczęcie współpracy z zagranicznymi ekspertami, – informacje ogólne o polskim systemie kwalifikacji, – Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, – słownik kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji, – charakterystyka poziomów w Polskiej Ramie Kwalifikacji, – wstępna koncepcja raportu referencyjnego
8 listopada 2011	<ul style="list-style-type: none"> – podsumowanie rezultatów debaty publicznej, – rola interesariuszy w procesie modernizacji systemu kwalifikacji
20–21 lutego 2012	<ul style="list-style-type: none"> – Polska Rama Kwalifikacji: uniwersalna charakterystyka poziomów, – charakterystyka poziomów drugiego stopnia, poziomy 1–4, – wyniki badania dotyczącego walidacji efektów uczenia się w Polsce, – przypisanie poziomów PRK do kwalifikacji
7–8 maja 2012	<ul style="list-style-type: none"> – charakterystyka poziomów drugiego stopnia, poziomy 5–8, – analiza spójności pomiędzy Polską Ramą Kwalifikacji a Krajowymi Ramami Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, – możliwości zmodernizowania systemu awansu zawodowego nauczycieli w Polsce po modernizacji krajowego systemu kwalifikacji, – wprowadzenie kwalifikacji do krajowego rejestru kwalifikacji (informacje na temat postępu prac), – włączenie kwalifikacji do krajowego systemu kwalifikacji – doświadczenia szwajcarskie, niemieckie i austriackie
11–12 września 2012	<ul style="list-style-type: none"> – pierwsza wersja raportu referencyjnego (przedstawienie obserwacji i uwag ekspertów zagranicznych – dyskusja)
29–30 października 2012	<ul style="list-style-type: none"> – druga wersja raportu referencyjnego (przedstawienie obserwacji i uwag ekspertów zagranicznych – dyskusja)

Raport referencyjny

Od samego początku procesu referencyjnego widać było wyraźnie, jak wiele wysiłku włożono w Polskę w przygotowania do utworzenia i wdrożenia Polskiej Ramy Kwalifikacji. W latach 2008–2011 przeprowadzono istotne reformy, w których główny nacisk położono na wprowadzenie ustawodawstwa wspierającego nowe podejście (oparte na efektach uczenia się) w edukacji ogólnej i zawodowej oraz w szkolnictwie wyższym. Prace te stały się początkiem istotnych zmian w programach nauczania oraz w wymaganiach dotyczących metod nauczania i uczenia się.

Jedną z kluczowych cech PRK wyróżniających polską ramę na tle europejskim jest wykorzystanie uniwersalnych charakterystyk poziomów (są one opisane w kategoriach: wiedzy, umiejętności, kompetencji społecznych), jak również wprowadzenie charakterystyk drugiego stopnia, które odnoszą się do edukacji ogólnej, zawodowej oraz do szkolnictwa wyższego. Wszystkie rodzaje charakterystyk mają swoje odniesienia do Europejskiej Ramy Kwalifikacji. Ponadto, w PRK zamierza się także wykorzystać charakterystyki poziomów trzeciego stopnia, odnoszące się do poszczególnych sektorów. Zastosowanie trzystopniowych charakterystyk poziomów łączy się z reformami wspomnianymi powyżej. Ze względu na to, że fundamentalne zmiany w programach nauczania wprowadzono przed sfinalizowaniem prac nad charakterystykami poziomów PRK, w raporcie zwrócono uwagę na to, że pełna harmonizacja programów i charakterystyk poziomów jest trudna oraz wymaga kontynuowania prac.

Kolejną cechą wyróżniającą PRK jest wykorzystanie kwalifikacji pełnych i cząstkowych. Te ostatnie nie oznaczają składników kwalifikacji pełnych, ale także dodatkowe (np. kwalifikacje typu *Continued Personal Development*), które będzie można zdobyć po uzyskaniu pełnej kwalifikacji. Z punktu widzenia ekspertów zagranicznych kwalifikacje cząstkowe są mniejsze, ale podlegają takim samym zasadom nadawania jak kwalifikacje pełne. Ponadto kwalifikacje cząstkowe mogą być nadawane przez inne organizacje spoza głównego nurtu edukacji ogólnej, zawodowej i wyższej (w tym przez organizacje zawodowe). Wyrziliśmy zaniepokojenie tym, że wyraz „cząstkowe” może zmniejszyć znaczenie tych kwalifikacji, ale po dyskusji

z szerszą grupą interesariuszy doszliśmy do wniosku, że takie nazewnictwo jest w pełni uzasadnione, a wątpliwości wynikają jedynie z angielskiego brzmienia tego wyrażenia. Zakłada się włączenie z biegiem czasu większej liczby kwalifikacji cząstkowych do systemu opartego na PRK, zgodnie z ustalonymi procedurami. Warte podkreślenia jest też duże zaangażowanie interesariuszy i dobra koordynacja ich udziału. W raporcie wskazuje się na różnorodność wydarzeń: seminariów, spotkań zespołów dyskusyjnych i grup roboczych, szkoleń i konferencji, które odbyły się zarówno w trakcie tworzenia PRK, jak i w czasie procesu referencji PRK do ERK. Wyznaczone zespoły analizowały zagadnienia takie jak: model PRK uwzględniający charakterystyki poszczególnych poziomów, potencjalne bariery w uczeniu się przez całe życie i możliwości ich pokonania za pomocą PRK, walidacja i certyfikacja efektów uczenia się.

Jednym z działań, które nie zostało jeszcze ukończonych i wymaga dalszej pracy, co potwierdza raport, jest dokończenie prac nad systemem przenoszenia i akumulowania osiągnięć (credit system) w kontekście PRK. Wprowadzono system ECTS, trwają prace nad ustaleniem, w jaki sposób można wdrożyć system ECVET do sektora edukacji zawodowej, ale wyraźnie zaznaczono, że do zakończenia tych prac najprawdopodobniej dojdzie w roku 2013.

Zintegrowany rejestr kwalifikacji ma kluczowe znaczenie dla pełnego wdrożenia PRK. W 2012 roku przeprowadzono działania mające na celu opracowanie możliwych sposobów przypisywania poziomów PRK do kwalifikacji. Planuje się wybór krajowej instytucji, która będzie zarządzać rejestrem kwalifikacji. Dzięki temu prace postąpią w dwóch etapach – najpierw przez włączenie do systemu opartego na PRK kwalifikacji pełnych i cząstkowych, za które odpowiadają poszczególne ministerstwa, a następnie przez włączenie kwalifikacji, które są nadawane poza systemem edukacji formalnej.

Podsumowując, należy stwierdzić, że opracowanie raportu było bardzo ambitnym zadaniem, zwłaszcza że odnoszenie Polskiej Ramy Kwalifikacji do ERK odbywało się równoległe z tworzeniem samej PRK. Prace przyniosły wyraźne korzyści, ale trzeba zaznaczyć, że niektóre działania nie zostały jeszcze zakończone. Włożono wiele wysiłku w podnoszenie świadomości na temat PRK i wyjaśnianie, jak ona będzie wdrażana. Warto też zauważyć, że szeroka grupa interesariuszy zaangażowała się w realizację kompleksowych zagadnień, takich jak opracowanie charakterystyk poziomów, określenie rodzajów kwalifikacji, które będą mogły być włączone do zintegrowanego systemu. Jednakże sfinalizowanie wszystkich etapów opracowania charakterystyk poziomów, uzgodnienie zasad zapewniania jakości oraz testowanie rozwiązań umożliwiających przypisywanie poziomów wraz z podejściem do przenoszenia osiągnięć ciągle są w trakcie dopracowywania i prace w tych obszarach będą kontynuowane w roku 2013.

Udział w procesie referencji PRK był dla mnie niezwykle interesującym doświadczeniem, szczególnie ciekawa była dyskusja z innymi ekspertami i polskimi interesariuszami na temat najbardziej złożonych kwestii.

Spełnienie kryteriów referencji

Przeгляд relacji pomiędzy przedstawionymi dowodami i każdym z kryteriów.

Kryterium 1

Przedstawiono jasne informacje na temat ról i zakresu odpowiedzialności, które dotyczą prac nowo utworzonego Międzyresortowego Zespołu do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji.

Kryterium 2

Podjęto dwa działania. Po pierwsze, porównano podstawowe pojęcia i język opisu w PRK i w ERK, po drugie porównano charakterystyki poziomów obu ram. Uzyskane w ten sposób informacje okazały się przydatne i wyraźnie wykazały odpowiedniość poziomów w PRK i ERK, jednocześnie uwypuklając dodatkowe elementy zawarte w PRK. Eksperti zagraniczni poświęcili dużo czasu na analizę tych dwóch działań, którą prowadzili zarówno samodzielnie, jak i z zespołem ds. PRK z Instytutu Badań Edukacyjnych oraz interesariuszami. Dyskutowano m.in. na temat relacji między charakterystykami poziomów PRK o różnym stopniu ogólności, od uniwersalnych do sektorowych.

Kryterium 3

Jak wskazano wcześniej, odnoszenie się do efektów uczenia się zostało w Polsce umocowane prawnie i będzie ważnym punktem programu modernizacyjnego. Ponadto przedstawiono szczegółowo, w jaki sposób

PRK może przyczynić się do zwiększenia możliwości potwierdzania (walidacji) efektów uczenia się nabytych poza systemem formalnym. Jednakże zawsze powinno się to realizować z uwzględnieniem zasad zapewniania jakości i zasad przypisywania poziomów PRK do kwalifikacji. Wymaga to dalszych prac.

Kryterium 4

Jak wskazano wcześniej, metody przypisywania testowano różnymi sposobami. W pierwszej kolejności wstępnie przypisano poziomy kwalifikacjom, które są w zakresie odpowiedzialności ministerstw, a następnie także innym. Prace nad docelowymi rozwiązaniami w tym zakresie oraz ich podbudowę prawną nie zostaną zakończone przed 2013 r.

Kryterium 5

Podstawowe systemy zapewniania jakości w edukacji formalnej są zgodne z zasadami EQAVET (w przypadku edukacji zawodowej) oraz ze standardami i wytycznymi w zakresie zapewniania jakości w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego. Jednak stosowanie tych rozwiązań należy rozszerzyć tak, aby objęły wszystkie kwalifikacje, które mają się znaleźć w rejestrze.

Kryterium 6

W procesie referencyjnym brały udział trzy, uzgodnione z Międzyresortowym Zespołem, instytucje zajmujące się zapewnianiem jakości. Ich oficjalne stanowiska zostały uwzględnione w raporcie.

Kryterium 7

W procesie wzięło udział czworo ekspertów zagranicznych, z którymi konsultowano się w czasie całego procesu referencji i którym udostępniono szeroki zakres informacji.

Kryterium 8

Raport został zatwierdzony przez Międzyresortowy Zespół.

Kryterium 9

Zostanie zrealizowane, kiedy nastąpi przyjęcie raportu.

Kryterium 10

Prowadzone są wstępne prace na temat tego, w jaki sposób wprowadzić wyraźne odwołanie do odpowiedniego poziomu ERK na dyplomach i świadectwach wydawanych w edukacji ogólnej, zawodowej oraz wyższej.

5.2. Michael Schopf (Niemcy)

Comments to the Polish Referencing Report

To start with a summary, I can only confess frankly that the Referencing Report is a document which shows an impressive reform process in all the educational fields in Poland – provoked particularly by the adaptation of the EQF recommendation for Poland.

Accompanying the development of the EQF at the European level, developing and implementing the German Qualification Framework (DQR), advising the Referencing Report of the Dutch Qualification Framework (NLQF) and looking through a lot a Referencing Reports from other European countries, I have never seen such a volume of reform areas and (sometimes surprising) solutions. Therefore, this Polish Referencing Report is not only a formal work for the EQF advisory group but also an information (and marketing) instrument for the reform process within Poland.

If all the intended or announced parts of the reform process can be realized within the next years, many parts of these solutions could be used by other member states as “blueprints” for their education systems and for the development of an “European Education Area” with good future prospects.

The international experts had the chance to give their comments and to develop ideas for a period of about two years. This was a very fruitful period. We participated in many well-prepared conferences and meetings and exchanged many e-mails. It was a very good cooperation and it happened in a very pleasant atmosphere. Some ideas were taken over, a lot of questions were answered and many aspects became clearer. Sometimes the PQF working group might have wished that they had not invited four experts at an early state of the PQF – unbelievable what these persons can ask and propose. But at the end all of us were lucky.

Comments to specific aspects:

Aims and solutions

First of all, the aims of the PQF are the „official” ones, written down in the EQF recommendation, such as mobility, transparency, recognition in Europe and translation instrument.

Many further targets were added, coming from the accompanying reform process in Poland with the term “Polish qualification system”. These additional targets are rather complex and could include political problems.

The structure and the descriptors of the PQF are agreeable. They are near enough to the EQF and contain only some Polish specifications. A very good decision is the development and the implementation of “Registered Qualifications”, something like labelled or accredited qualifications. These “certificated competence bundles” only fulfil the requirements of the term “qualification” in the EQF glossary.

Totally new (also in the context of solutions in other member states) is the introduction of two versions of qualifications – full (large?) and partial (small?) qualifications. These partial qualifications are not comparable with parts of or additions to a qualification. Although during the next time, many questions will have to be answered as experience is gained in using the concept of two types of qualifications, the intention is positive: Bring as many qualifications as possible into the “Integrated National Register”.

Another rather surprising Polish innovation is that a person in the regular education system can need e.g. 4 qualifications, documented by diplomas, for an occupation (or profession). This seems to have become a speciality of the Polish IVET (and CVET?) area (because this discussion does not take place in the general and higher education area). In other member states, (like Germany) one award, certificate or diploma normally equates to only one qualification.

The third important difference to all the other National Qualification Frameworks is the introduction of up to four stages of generic descriptors. The EQF can be said to be a meta-meta-framework and the National Qualification Frameworks are a meta-framework – in Poland this level is called the “first stage generic descriptors” or “universal descriptors”. It is nearly impossible to dedicate the level of a concrete

qualification to the NQF levels using the terminology of the specific qualification and the descriptors of the NQF. For the PQF, second stage generic descriptors have been developed for the three education areas: general, vocational and higher education. From stage to stage the descriptors become more specific. In the area of higher education, e.g. descriptors for eight areas of studies and two profiles (practical and academic) have been formulated. The advantage is clear: existing qualifications can be more easily assigned and the curricula and assessment regulations of new qualifications can be more easily formulated at the desired level. This reform step will make the assignment of qualifications easier and more credible – on the way to an outcome-oriented education system.

A last remarkable decision is the intention to introduce credit point systems into all education areas – also in general education. This could become very useful if Poland wants to make the validation of non-formal and informal learning easier, to improve the permeability between the education areas and – generally speaking – to make the political intention of lifelong learning become reality for all of society.

Remaining questions

- Which additional (hidden?) aims shall be solved by the development and implementation of the PQF? What are the current problems in the Polish education system (e.g. – missing links between the education system and the needs of the individual, society and the economy, – permeability esp. between vocational and higher education, – improvement of the status or prestige of Polish qualifications in Europe, – increasing the number of students in VET and reducing the number of students in higher education, to more closely meet the requirements of the labour market and to decrease the very high youth unemployment rate)?
- Though there exist no automatic connections: Should it not be said that assigning a qualification to a special level will indirectly influence the social prestige, the salary and the career chances of a qualification?
- Could the concept of Partial Qualifications be made clearer e.g. by some examples? Does a defined borderline exist between “partial” and “full”, measured for example, in hours of learning effort or in credit points? And to avoid an inflation of registered qualifications is there thought of a minimum learning effort for a qualification (e.g. 400 hours as in the Netherlands or 30 credit points as in New Zealand)?
- Does the idea that an occupation (such as Electrician) consisting in Poland of four qualification – while in all the member states an Electrician is one qualification – actually improve the desired recognition of Polish qualifications in Europe? (In these countries Electrical Mechanic would be a lower qualification. And it would be a part of the higher qualification of Electrician.)
- Will the introduction of an (integrated ?) credit point system lead to a totally modularised education system? What advantages will a credit point system have for the field of general education? And is it wise to develop a Polish system of its own and not to wait for a European recommendation?
- What are the systemic differences between “academic” and “practical” studies? Both take place in scientific institutions for higher education and both profiles have to fulfil the regulations of the EQF and the PQF at level 6 upwards and also be consistent with the BERGEN descriptors. And will the students in practical studies (as said in a former conference) get ECVET points instead of ECTS?

Qualifications in Poland – the current situation and assigning them to the PQF

The description of the Polish education system (including annex 6.6) is understandable, comprehensive and detailed enough – though it is not always easy to explain the historical background of educational structures and terminologies from different countries.

A very important detail is the change of proportions in upper secondary school types 1990 – 2010: reduction of VET types from 73% to 43% due to political decisions and/or to decisions of the students and their parents. In consequence, the rate of students in higher education institutions has doubled within only a few years and is much higher now compared to other countries with a low youth unemployment rate and a rather good economic situation (like Germany). (Remember: for the OECD (“Education at a Glance”), the Polish rates are positive and the German ones negative.)

Another remarkable reform step was the introduction of outcome-orientated core curricula in the fields of general and vocational education. This will make the whole reform process in Poland easier, because the orientation to outcomes is one of the main targets of the reform process. The core curricula and the external examinations have also the function of a quality assurance system.

Some qualifications or groups of qualifications in the formal education field have already been assigned. They seem to fit with the comparable qualifications assigned in other member states.

Many stakeholder groups have been involved in the development of the PQF and the whole reform process as members in commissions, as participants at conferences and by providing written comments. This involvement will improve the chance that in the end, all of the reform "tools" will be accepted by all stakeholders.

There is no reference in the report to the "Directive 2005/36/EC on the recognition of professional qualifications" and to ISCED2011 (or ISCED97). Probably the Polish expert groups have the impression that these frameworks have no influence on the PQF.

Remaining questions

- What are the reasons for the very high youth unemployment rate (e.g. compared with Germany)? And are the reforms aimed at reducing this rate?
- Do the proportions of private education institutions (schools and universities) to state institutions and of students in the vocational area to students the higher education areas correspond with political intentions?
- Because of the surprisingly high rate of bachelor students in Poland: Do the accreditation agencies work properly or will some bachelor studies have to be downgraded to the PQF level five (short cycle) as a result of the introduction of the PQF?
- Looking at the official Polish lifelong learning policy: shouldn't the CVET area become more structured, extended and more attractive ?
- Who made the assignments for the (incomplete) list of "qualifications below higher education" (Table 1), and was this list a result of a consensus between experts and politicians or was it a political decision (like e.g. often in Germany)?
- Has the influence of the social partners within the development and the implementation of the reform "tools" (esp. the PQF) been important enough to achieve the desired common acceptance? (In Germany e.g. the Federal State and the Länder have the legal right to decide all important questions in the field of education. But in political reality, they decide nearly nothing without the agreement of the social partner, which therefore also in the development of the German Qualification Framework (DQR) had a veto right. On the other hand these general consensual decisions produce more or less automatic acceptance.)
- Comparing the assignments of qualifications in Poland with assignments in other member states: Can any conflicts be seen at the moment already? Will e.g. the qualifications of "journeyman" and "crafts master" be assigned to levels 4 and 6 (as in Germany) or at lower levels?
- Do the outcome-orientated descriptors in the core curricula and in the study modules follow specific standards (like Bloom's taxonomy) ? Or can the ESCO taxonomy (at the moment developed by a technical working group of the European Commission) become an alternative?
- Is it realistic to exclude the frameworks "Directive 2005/36/EC" and ISCED2011 (or ISCED97) because their intentions are quite different to those of the PQF? All three documents contain lists of levelled qualifications and methods for assigning them. The legal standard of the "Directive" is high and "ISCED" is important for statistics in the field of education. Would it not avoid later conflicts (e.g. if qualifications get assigned to different levels by using these different frameworks), if the PQF developer and the assigner had considered the "Directive" and "ISCED" in advance before publishing the assigning list? Or as a minimum: Should have the PQF assigners written a justification of why they made no reference to the "Directive" and "ISCED"?

Referencing criteria

The comments to the descriptors are rather short, because most of the possible remarks have been made already above.

Criterion 1

The responsibilities of the relevant national bodies are clear. All the relevant ministries and organisations are involved in the processes. The role of IBE as a research institute which coordinates the developments and functions as a link between the expert and the political level is understandable.

Criterion 2

The said links between EQF and PQF are acceptable. The universal descriptors of the PQF are (as usual in all the National Qualification Frameworks) more detailed. For national and historic reasons some differences can be seen, but they are not considerable. The term "Social competence" for the third column of the PQF is much better than the term "competence" of the EQF.

Criterion 3

Compared to many other member states (e.g. Germany), it is remarkable that already "all qualifications are described in terms of learning outcomes". The question remains whether (and if so, which) taxonomy standards were used.

Criterion 4

The general procedures for assigning qualifications ("legal solutions ...") have been described in the report. But they might not be practical enough, esp. when different stakeholders want different levels. Something like a "handbook" might be needed.

Criterion 5 and 6

Quality assurance systems exist, e.g. the core curricula and the principle of external examinations could be described as a form of quality assurance. If these systems are consistent with European principles (e.g. EQARF) could have got a nearer view.

Criterion 7

The international experts felt fully involved in the process. It was much more than the performance of a formal duty as a member of the EQF advisory group. The comments, proposals and recommendations of the international experts always have been taken into account.

Criterion 8

The certification of the referencing of PQF with the EQF through the competent Polish bodies is accurate. (The reference to translation problems in the report could be used by all the member states.)

Criterion 9

The PQF will be linked with the existing EQF platform (probably as in all the member states).

Criterion 10

As in most of the member states the documentation of EQF-PQF-levels on diplomas etc. will also be delayed in Poland (2013/14 instead of 2012) but this is most acceptable. It looks as if the information about the level will be written directly on the diplomas, certificates, etc. and not on additional documents (such as, e.g. diploma supplements).

Tłumaczenie opinii

Komentarz do polskiego raportu referencyjnego

Rozpoczynając od podsumowania, muszę przyznać, że niniejszy raport referencyjny jest dokumentem, który pokazuje imponujący proces reform we wszystkich dziedzinach edukacji w Polsce. Zmiany te są konsekwencją zastosowania się polskich podmiotów do zaleceń w sprawie Europejskiej Ramy Kwalifikacji.

Uczestnicząc w opracowywaniu ERK na szczeblu europejskim, rozwijając i wdrażając Niemiecką Ramę Kwalifikacji (DQR), doradzając przy raporcie referencyjnym dotyczącym Holenderskiej Ramy Kwalifikacji (NLQF) i czytając wiele raportów referencyjnych z innych krajów europejskich, jak do tej pory nie spotkałem się z tak szerokim zakresem reformowanych obszarów i z tak dużą liczbą rozwiązań (czasem zaskakujących).

Polski raport referencyjny stanowi zatem nie tylko formalny dokument dla Grupy Doradczej KE do spraw ERK (EQF Advisory Group), lecz także narzędzie informacyjne (i marketingowe) wspierające przeprowadzanie reform w Polsce.

Jeżeli uda się zrealizować wszystkie zapowiadane etapy reform w ciągu kolejnych lat, inne państwa członkowskie będą mogły skorzystać z tych rozwiązań jako wzorcowych dla ich systemów edukacji oraz dla rozwoju Europejskiego Obszaru Edukacji (European Education Area), z dobrymi perspektywami na przyszłość.

Eksperti zagraniczni mieli możliwość przekazywania swoich uwag i pomysłów przez prawie dwa lata. Okres ten uznają za niezwykle owocny. Odkryto wiele znakomicie zorganizowanych konferencji i spotkań, wymieniono wiele e-maili. Współpraca układała się bardzo dobrze, w niezwykle przyjaznej atmosferze. Udało się zaadaptować liczne pomysły, odpowiedzieć na mnóstwo pytań, wyjaśnić wiele wątpliwości. Zespół ds. PRK podjął wyzwanie godne podziwu i wymagające wiele wysiłku – już na wczesnym etapie tworzenia PRK zaprosił czworo ekspertów, nie spodziewając się być może tego, jak wiele kwestii zostanie przez nich podniesionych i jak dużo rozstrzygnięć zaproponowanych. Ostateczny rezultat tej współpracy należy jednak ocenić bardzo wysoko.

Komentarz do poszczególnych zagadnień:

Cele i rozwiązania:

Po pierwsze, cele Polskiej Ramy Kwalifikacji pokrywają się z oficjalnymi celami, zapisanymi w Zaleceniu w sprawie Europejskiej Ramy Kwalifikacji, takimi jak: mobilność, przejrzystość, uznawalność kwalifikacji w Europie oraz porównywalność.

Dodano wiele celów, które wynikają z procesu reform pod wspólną nazwą „modernizacja polskiego systemu kwalifikacji”. Te dodatkowe cele są dosyć złożone i mogą powodować problemy polityczne.

Struktura oraz charakterystyki poziomów PRK nie budzą wątpliwości. Są zbliżone do ERK i uwzględniają polską specyfikę. Bardzo dobrą decyzją było wypracowanie pojęcia „kwalifikacja zarejestrowana”, czyli czegoś w rodzaju kwalifikacji akredytowanej. Te pakiety „certyfikowanych” kompetencji spełniają wymogi pojęcia „kwalifikacja” w glosariuszu ERK.

Nowością w stosunku do rozwiązań zastosowanych w innych państwach członkowskich jest wprowadzenie dwóch rodzajów kwalifikacji: pełnych (dużych) i cząstkowych (małych). Kwalifikacje cząstkowe nie stanowią części ani dodatków do kwalifikacji. Chociaż trzeba będzie jeszcze odpowiedzieć na wiele pytań, aby ta koncepcja nabrała życia, jej cel jest pozytywny: włączenie jak największej liczby kwalifikacji do „zintegrowanego rejestru krajowego”.

Kolejnym, raczej zaskakującym, polskim rozwiązaniem jest fakt, że np. aż cztery kwalifikacje, udokumentowane świadectwami są wymagane dla jednego zawodu. Wydaje się, że wynika to ze specyfiki polskiego kształcenia i szkolenia zawodowego (nie dotyczy to obszaru edukacji ogólnej i szkolnictwa wyższego). W innych państwach członkowskich (np. w Niemczech) jedno świadectwo, certyfikat lub dyplom stanowią o posiadaniu jednej kwalifikacji.

Trzecią istotną różnicą w stosunku do innych krajowych ram kwalifikacji jest wprowadzenie czterech stopni charakterystyk. ERK można określić jako metametaramę, a ramy krajowe pozostają metaramą – w Polsce ten poziom określono jako „charakterystyki uniwersalne” (1 stopnia generyczności). Właściwie nie ma możliwości odniesienia poziomu konkretnej kwalifikacji do poziomów ram krajowych, porównując zapisy efektów uczenia się wymaganych dla danej kwalifikacji i charakterystyki poziomów ram krajowych. W Polskiej Ramie Kwalifikacji opracowano charakterystyki drugiego stopnia dla trzech sektorów edukacji: edukacji ogólnej, zawodowej i szkolnictwa wyższego. Ze stopnia na stopień charakterystyki stają się coraz bardziej szczegółowe.

Przykładowo, w obszarze szkolnictwa wyższego sformułowano charakterystyki dla ośmiu obszarów kształcenia i dwóch profili (praktycznego i akademickiego). Ma to oczywistą zaletę: dzięki temu można łatwiej przypisać poziomy do istniejących kwalifikacji oraz sformułować programy nauczania i zasady oceniania nowych kwalifikacji na właściwym poziomie. Ten krok ułatwi przypisywanie poziomów PRK do kwalifikacji i sprawi, że będą bardziej wiarygodne, prowadząc do systemu edukacji opartego na efektach uczenia się.

Ostatnią godną podkreślenia decyzją jest zamiar wprowadzenia systemu przenoszenia i akumulowania osiągnięć dla wszystkich obszarów edukacji, także edukacji ogólnej. To może okazać się przydatne, jeżeli Polska chce ułatwić walidację uczenia się nieformalnego i pozaformalnego, poprawić drożność pomiędzy różnymi obszarami edukacji i ogólnie rzecz biorąc, wprowadzić w życie ideę uczenia się przez całe życie dla całego społeczeństwa.

Pozostałe zagadnienia:

- *Jakie dodatkowe (niewidoczne) korzyści wiążą się z opracowaniem i wdrożeniem PRK? Jakie problemy aktualnie występują w polskim systemie edukacji? Przykładowo:*
 - brakujące powiązania pomiędzy systemem edukacji a potrzebami jednostek, całego społeczeństwa i gospodarki,
 - poprawienie drożności szczególnie pomiędzy edukacją zawodową a szkolnictwem wyższym,
 - poprawa statusu lub prestiżu polskich kwalifikacji w Europie,
 - zwiększenie liczby uczących się w systemie edukacji zawodowej i zmniejszenie liczby studentów na uczelniach (aby zbliżyć się do wymagań rynku pracy i zmniejszyć wysoką stopę bezrobocia wśród młodych ludzi).
- *Mimo iż nie istnieje „automatyczny” związek, czy nie należałoby powiedzieć, że przypisanie poziomu PRK do kwalifikacji wpłynie pośrednio na prestiż, wynagrodzenie, szanse zawodowe osób posiadających daną kwalifikację?*
- *Czy nie można byłoby lepiej wyjaśnić koncepcji kwalifikacji cząstkowych na podstawie przykładów? Czy istnieje określona granica pomiędzy kwalifikacjami „pełnymi” a „cząstkowymi”, mierzona np. liczbą godzin uczenia się albo punktami zaliczeniowymi? Czy nie należałoby pomyśleć o określeniu minimalnego wysiłku, który należy włożyć w zdobycie kwalifikacji, aby uniknąć inflacji zarejestrowanych kwalifikacji (np. 400 godzin, jak w Holandii lub 30 punktów zaliczeniowych, jak w Nowej Zelandii)?*
- *Czy pomysł, że zawód (np. elektryk) składa się w Polsce z czterech kwalifikacji, podczas gdy w innych państwach członkowskich zawód elektryka to jedna kwalifikacja, faktycznie poprawi uznawalność polskich kwalifikacji w Europie? (w tych krajach mechanik elektryk to niższa kwalifikacja. Elektryk to wyższa kwalifikacja, której część stanowi mechanik elektryk).*
- *Czy wprowadzenie (zintegrowanego?) systemu akumulowania i przenoszenia osiągnięć prowadzić będzie do systemu edukacji całkowicie opartego na modułach? Jakie korzyści przyniesie system akumulowania i przenoszenia np. dla obszaru edukacji ogólnej? I czy to rozsądne, by rozwijać własny polski system, nie czekając na zalecenia UE?*
- *Jakie są różnice systemowe pomiędzy „akademickim” a „praktycznym” profilem studiów? Jeden i drugi realizowany jest na uczelniach i oba muszą spełniać wymogi ERK oraz PRK od poziomu 6 wzwyż i muszą być także zgodne z deskryptorami BERGEN. Czy studenci kierunków praktycznych (jak zapowiedziano na niedawnej konferencji) będą uzyskiwać punkty ECVET zamiast ECTS?*

Kwalifikacje w Polsce – obecna sytuacja i przypisywanie ich do PRK

Opis polskiego systemu edukacji (w tym Aneks 6.6) jest zrozumiały, wszechstronny i wystarczająco szczegółowy, chociaż często trudno jest wyjaśnić historycznie uwarunkowane struktury edukacyjne oraz terminologię pochodzącą z różnych krajów.

Istotną kwestią jest zmiana proporcji w liczbie szkół ponadgimnazjalnych obserwowana na przestrzeni lat 1990–2010: zmniejszenie liczby szkół zawodowych z 73% do 43% z powodu decyzji politycznych i (lub) decyzji uczniów i ich rodziców. W związku z tym odsetek studentów na uczelniach podwoił się w ciągu zaledwie kilku lat i jest w tej chwili znacznie wyższy w porównaniu do innych państw, które mają niską stopę bezrobocia wśród młodych ludzi i stosunkową dobrą sytuację gospodarczą (jak w Niemczech). (Należy pamiętać, że dla OECD – według „Education At a Glance” – polskie dane są pozytywne, a niemieckie negatywne).

Kolejnym ważnym etapem reform było wprowadzenie podstaw programowych zorientowanych na efekty uczenia się w obszarze edukacji ogólnej i zawodowej. To powinno ułatwić cały proces reform w Polsce, ponieważ podejście oparte na efektach uczenia się to jeden z głównych celów ram kwalifikacji. Podstawa programowa oraz egzaminy zewnętrzne pełnią również funkcję w systemie zapewniania jakości.

Niektóre kwalifikacje lub grupy kwalifikacji z edukacji formalnej zostały już przypisane. Wygląda na to, że pasują do porównywalnych kwalifikacji przypisanych w innych państwach członkowskich.

Wiele grup interesariuszy wzięło udział w procesie tworzenia PRK oraz w całym procesie reformy jako członkowie komisji, uczestnicy konferencji oraz poprzez przekazywanie pisemnych opinii i komentarzy. Takie zaangażowanie zwiększy szansę na to, że ostatecznie wszystkie „narzędzia” reformy zostaną zaakceptowane przez interesariuszy.

W raporcie nie ma żadnych odniesień do Dyrektywy 2005/36/WE w sprawie uznawania kwalifikacji zawodowych ani do ISCED 2011 (czy do ISCED 97). Być może polscy eksperci odnieśli wrażenie, że te dokumenty nie mają wpływu na PRK.

Pozostałe zagadnienia:

- Jakiej są przyczyny wysokiej stopy bezrobocia wśród młodych ludzi (w porównaniu do Niemiec)? Czy reformy mają na celu zmniejszenie odsetka młodych ludzi bez pracy?
- Czy proporcje prywatnych placówek edukacyjnych (szkół i uniwersytetów) do placówek państwowych oraz uczących się obszarze edukacji zawodowej odzwierciedlają intencje polityczne?
- Z powodu zaskakująco wysokiego odsetka studentów studiów licencjackich w Polsce: czy instytucje akredytacyjne działają właściwie oraz czy niektóre studia licencjackie nie będą musiały obniżyć swojej rangi do 5 poziomu PRK (cykl krótki) w wyniku wprowadzenia PRK?
- Patrząc na oficjalną polską politykę na rzecz uczenia się przez całe życie: czy obszar CVET nie powinien być bardziej ustrukturyzowany, rozszerzony i atrakcyjny?
- Kto przypisywał kwalifikacje z listy (niekompletnej) „kwalifikacje poniżej poziomu szkolnictwa wyższego” (Tabela 1) i czy ta lista była wynikiem konsensusu pomiędzy ekspertami a politykami, czy raczej była to decyzja polityczna (jak np. często zdarza się w Niemczech)?
- Czy wpływ partnerów społecznych na rozwój i wdrażanie narzędzi reformy (szczególnie PRK) był wystarczająco duży, aby osiągnąć pożądaną wspólną akceptację? (W Niemczech np. kraje związkowe mają prawo do decydowania o wszystkich ważnych kwestiach w dziedzinie edukacji. Jednak w rzeczywistości politycznej nie decydują prawie o niczym bez uzgodnień z partnerami społecznymi, którzy w trakcie opracowywania Niemieckiej Ramy Kwalifikacji (DQR) mieli też prawo weta w zakresie proponowanych rozwiązań. Z drugiej strony, rozwiązania przygotowywane na drodze konsensusu zazwyczaj prowadzą do szybkiej ich akceptacji).
- Porównując przypisane poziomy PRK do kwalifikacji w Polsce z innymi państwami członkowskimi: czy nie widać już w tej chwili pewnych sprzeczności? Np. czy kwalifikacje „czeladnik” i „mistrz” będą przypisane do poziomów 4 i 6 jak w Niemczech czy do niższych poziomów?
- Czy opisy efektów uczenia się w podstawach programowych i w modułach nauczania opierają się na konkretnych standardach (jak np. taksonomia Blooma)? Czy taksonomia ESCO, opracowywana obecnie przez techniczną grupę roboczą Komisji Europejskiej, mogłaby być alternatywą?
- Czy faktycznie można pominąć zapisy „Dyrektywy 2005/36/WE” oraz ISCED2011 (lub ISCED97), ponieważ ich cele są nieco inne niż cele PRK? Te trzy dokumenty zawierają kwalifikacje, do których przypisano konkretne poziomy oraz metody przypisywania. Status prawny „Dyrektywy” jest bardzo wysoki, a klasyfikacja „ISCED” jest ważna dla statystyki dotyczącej edukacji. Czy nie pozwoliłoby to uniknąć późniejszych niezgodności (np. jeśli kwalifikacjom zostaną przypisane inne poziomy przy wykorzystaniu różnych „ram”), gdyby twórcy PRK i osoby przypisujące poziomy do kwalifikacji zapoznali się z Dyrektywą oraz ISCED przed publikacją listy kwalifikacji z przypisanymi poziomami PRK? Albo jako plan minimum: czy przypisując poziomy PRK do kwalifikacji, nie powinno było się napisać, dlaczego nie odniesiono się do Dyrektywy oraz ISCED?

Kryteria referencji

Uwagi są dosyć krótkie, ponieważ prawie wszystko zostało już powiedziane powyżej.

Kryterium 1

Zakres odpowiedzialności właściwych organów krajowych jest jasny. Wszystkie właściwe ministerstwa i organizacje są zaangażowane. Rola IBE jako instytutu badań, który koordynuje działania i pełni funkcję „łącznika” pomiędzy środowiskiem eksperckim a osobami podejmującymi decyzje polityczne, jest zrozumiała.

Kryterium 2

Powiązania pomiędzy ERK a PRK są zadowalające. Charakterystyki uniwersalne w PRK są bardziej szczegółowe, tak jak zazwyczaj w przypadku ram krajowych. Ze względu na uwarunkowania historyczne i krajowe pojawiają się pewne różnice, ale nie są one znaczące. Termin „kompetencja społeczna” w trzeciej kolumnie PRK jest znacznie lepszy niż „kompetencja” w ERK.

Kryterium 3

W porównaniu do jakiegokolwiek innego państwa członkowskiego (np. Niemiec) Polska wyróżnia się, ponieważ już „wszystkie kwalifikacje zostały opisane w oparciu o efekty uczenia się”. Pozostaje pytanie, czy wykorzystano do tego jakąkolwiek taksonomię (a jeśli tak, to jaką?).

Kryterium 4

Opisano ogólne procedury przypisywania poziomów do kwalifikacji („rozwiązania prawne...”). Mogą one jednak nie być wystarczająco praktyczne, szczególnie jeżeli różni interesariusze będą chcieli różnych poziomów. Może być potrzebne coś w rodzaju podręcznika dotyczącego przypisywania.

Kryteria 5 i 6

Istnieje system zapewniania jakości, np. podstawy programowe oraz zasady egzaminów zewnętrznych można uznać za formę zapewniania jakości. Jeżeli te systemy rzeczywiście są zgodne z zasadami europejskimi (np. EQARF), można by przedstawić nieco dokładniejszy opis.

Kryterium 7

Eksperti zagraniczni czuli się w pełni zaangażowani w ten proces. To było coś więcej niż tylko spełnienie formalnego obowiązku nałożonego przez Grupę Doradczą ds. ERK. Uwzględniano wszystkie uwagi, propozycje i rekomendacje ekspertów zagranicznych.

Kryterium 8

Akceptacja przedstawionego w raporcie odniesienia PRK do ERK przez odpowiednie władze publiczne ukazana jest w sposób czytelny. (Odniesienie się do problemów z przekładem w raporcie może być wykorzystane przez inne państwa członkowskie).

Kryterium 9

PRK zostanie umieszczona na platformie ERK (prawdopodobnie w taki sam sposób, jak w przypadku pozostałych państw członkowskich).

Kryterium 10

Jak w większości państw członkowskich, w Polsce udokumentowanie poziomów ERK-PRK na dyplomach itp. będzie opóźnione (2013/14 zamiast 2012 r.), ale jest to jak najbardziej dopuszczalne. Wygląda na to, że informacja na temat poziomów będzie umieszczona bezpośrednio na dyplomie, a nie na dodatkowych dokumentach (jak np. suplementy do dyplomu).

5.3. Eduard Staudecker (Austria)

The Polish NQF has been developed within a multi-level organizational structure involving key players through effective communication and coordination. Tasks and responsibilities have been distributed accordingly and communicated clearly. New management bodies were formed and linked to ministries, universities and research institutions (e.g. the Steering Committee, the Inter-Ministerial Taskforce). Numerous modernizing processes are ongoing in Poland within the context of developing a comprehensive qualifications framework. The use of learning outcomes is fostered at all levels and in all education sectors, reflected by the development of new learning-outcomes based curricula, which are perceived as particularly promising for the purpose of improving quality in VET. Poland's commitment to developing a comprehensive framework is demonstrated by the intended inclusion of qualifications from outside the formal sector and their planned description in terms of learning outcomes.

The report demonstrates awareness of key issues that might arise from implementing mechanisms for credit accumulation for specific sectors. Furthermore, extensive preparatory work is being undertaken, addressing the definition of criteria and procedures for including qualifications and assigning PQF levels, and the development of a legal basis. Implementation of these principles and their legal anchoring is seen as an important contribution towards transparency and credibility. Uniform quality assurance requirements and mechanisms (e.g. pedagogical supervision, external examinations) for all national qualifications to be entered into the PQF register will further add to the PQF's credibility.

The Polish Referencing Report presents a systematic overview of the development and implementation of the Polish Qualifications Framework for Lifelong Learning. The report builds upon a strong scientific and political fundament, and serves as a basic document for the many initiatives implementing fundamental change in the Polish qualifications system. Congruence between PQF and EQF level descriptors is demonstrated in a systematic and thorough manner. The introduction of 'social competence' descriptors is seen as a suitable measure to overcome the tight 'competence' definition used in the EQF tableau and will facilitate understanding of the competence category at the national level. The report also provides a detailed review of the numerous meetings that have been held together with international experts.

Experts have been involved continuously throughout the process of producing this Referencing Report. Each of the meetings focused on specific key themes, which allowed for in-depth discussion and detailed expert feedback on key issues that went far beyond the technical implementation of the PQF, and right to the core of the Polish and European policy in labor market and education.

This report provides an adequate basis for a strong and comprehensive political approach. In the future, special attention needs to be devoted to fostering cooperation with other countries at the regional level, as well as to the structure of the European labor market (esp. and e.g. mobility of workers, economic cycle, shift to service industry, skills mismatch) in order to ensure the long-term benefits of the PQF for Polish citizens.

Tłumaczenie opinii

Polska Rama Kwalifikacji została opracowana w ramach wielopoziomowej struktury organizacyjnej. Dzięki skutecznej komunikacji i organizacji w prace udało się zaangażować kluczowych interesariuszy. Zadania i obowiązki rozdzielono właściwie i przekazano w jasny sposób. Utworzono nowe organy zarządzające i powiązano je z ministerstwami, uniwersytetami i instytucjami badawczymi (m.in. Komitet Sterujący, Międzyresortowy Zespół). W Polsce zachodzi wiele procesów modernizacyjnych w kontekście rozwijania całościowej ramy kwalifikacji. Na wszystkich poziomach we wszystkich sektorach edukacji promuje się wykorzystanie efektów uczenia się, o czym świadczy opracowanie nowych programów nauczania opartych na efektach uczenia się, które mogą przynieść szczególnie pozytywne rezultaty w zakresie poprawy jakości kształcenia i szkolenia zawodowego. Zaangażowanie Polski w utworzenie całościowej ramy uwidacznia się także w zamierzonym włączaniu kwalifikacji spoza sektora formalnego i planowaniu ich opisanie w języku efektów uczenia się.

Raport potwierdza wiedzę na temat kluczowych kwestii, które mogą się pojawić w związku z wdrażaniem mechanizmów akumulowania i przenoszenia osiągnięć w poszczególnych sektorach. Ponadto trzeba podkreślić, że podjęto już rozległe działania przygotowawcze mające na celu opisanie kryteriów i procedur włączania kwalifikacji i przypisywania ich do poziomów PRK oraz stworzenie odpowiedniej podstawy prawnej. Wdrożenie tych zasad oraz ich odpowiednie umocowanie prawne ma przyczynić się do większej przejrzystości i wiarygodności systemu. Jednolite wymogi i mechanizmy zapewniania jakości (np. nadzór pedagogiczny, egzaminy zewnętrzne) stosowane do wszystkich kwalifikacji w jeszcze większym stopniu zwiększą wiarygodność PRK.

Polski raport referencyjny przedstawia w sposób kompleksowy obraz tworzenia i wdrażania Polskiej Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie i jest podstawowym dokumentem dla wielu inicjatyw na rzecz dokonania fundamentalnych zmian w polskim systemie kwalifikacji. W sposób systematyczny i całościowy zaprezentowano w nim zgodność pomiędzy deskryptorami poziomów PRK a ERK. Wyodrębnienie w PRK „kompetencji społecznych” można uznać za właściwe rozwiązanie, umożliwiające rozszerzenie wąskiej definicji „kompetencji” zaproponowanej w ERK i ułatwiające zrozumienie znaczenia tego pojęcia na szczeblu krajowym. W raporcie zawarto również szczegółowy przegląd wielu spotkań, które odbyły się z udziałem ekspertów zagranicznych.

W całym procesie opracowywania niniejszego raportu referencyjnego nieprzerwanie brali udział eksperci. W trakcie każdego spotkania omawiano konkretne kluczowe obszary tematyczne, dzięki czemu możliwa była pogłębiona dyskusja, w której eksperci mieli okazję przekazać informacje zwrotne na temat istotnych kwestii, obejmujących zagadnienia wykraczające daleko poza techniczne aspekty wdrożenia PRK. W czasie dyskusji podkreślano istotę polskiej i europejskiej polityki w kontekście rynku pracy i edukacji.

Niniejszy raport stanowi odpowiednią podstawę wszechstronnego podejścia politycznego. W przyszłości należy zwrócić szczególną uwagę na wspieranie współpracy na szczeblu regionalnym z innymi państwami oraz na strukturę europejskiego rynku pracy (zwłaszcza na mobilność pracowników, cykle gospodarcze, zwiększenie znaczenia sektora usług, brak dopasowania umiejętności itp.), aby PRK przyniosła długoterminowe korzyści polskim obywatelom.

5.4. Erzsébet Szlamka (Węgry)

General comments

The aim, scope and therefore the type of the PQF are impressive: the Polish colleagues did not only reflect the education and training structure, but they initiated a fundamental change in the qualifications system. There were several pillars of the project: the implementation of the national qualifications register, the strengthening of quality assurance, credit transfer and the integration of non-formal and informal learning outcomes in the system. All these are fundamentally supported by the Polish Qualifications Framework, which – even though similarly to the EQF – has 8 levels, is not a simple copy: it is well adapted to Polish specialities.

The responsibilities are clearly divided and communicated: a committed project team with subgroups (for scientific research, matching of qualifications system with current labour market needs, referencing, NQR, validation, quality assurance, international cooperation, communication etc.) worked on the development in cooperation with stakeholders. Meanwhile, the *Steering Committee of the NQF* and the *Inter-ministerial Taskforce for LLL, including NQF* as well as the active participation of political decision makers made the political support and responsibility also visible throughout the whole process.

The communication of PQF is worth mentioning: the wider public has been reached by conferences (including an annually organised conference where international guests were also welcome), a dedicated homepage, promotional materials including a widely understandable animation on how the qualifications framework operates, resulting in the awareness of the learning outcomes approach; the trio of knowledge, skills and competences; the transparent and flexible way of learning etc. During the almost two years of cooperation between Polish and international experts, while the Polish referencing process was on-going, international experts could experience the more and more active participation of stakeholders.

The process and report are transparent, not only by clearly describing the Polish educational system: though there are concepts used differently in Poland than in many other Member States, the terminology is explained and used consistently. Also, showing concrete qualifications with their learning outcomes helps both understanding and credibility.

The four international experts had the opportunity to express their opinion both at national conferences and at smaller seminars focussing on specific topics; comments have been taken into consideration or if not, reasons (Polish system and circumstances) have been clearly explained.

To sum up: (1) the development of the PQF is part of a considerable reform process; (2) all the referencing criteria have been fulfilled; (3) the results recorded in the report are not only on paper, but reflect Polish reality.

Detailed review of the Polish referencing process and report

The Polish started their referencing process (involving international experts) in September 2011. The undertaking was impressive, as the aim was not only to reference the Polish Qualifications Framework to the EQF, but also to reform the whole qualifications system (credit system, validation of non-formal and informal learning, implementation of registered qualifications, Qualifications Framework). This way the PQF served as a supporting tool for an overarching reform.

The thorough reform was well established within IBE (Educational Research Institute – Instytut Badań Edukacyjnych): there were different subgroups for research, communication and international relations. On the other hand, reading the referencing report, one may have the feeling that the whole system was developed within this research institute and little participation of political decision makers and social stakeholders actually influenced the decisions. (I must emphasize this “feeling” is in association with the report and the delay of its final acceptance; when remembering the process, the political decision makers were involved in the *Conference on Qualifications Frameworks as an Instrument of Public Policy for Lifelong Learning* and social stakeholders were involved in both conferences: in 2011 and 2012.) Also, it is important to mention that democracy (active citizenship and participation in policy-making) as well as competence-based education and learning outcomes

approach do not have such a long tradition in Central Europe as in Western Europe; therefore, decision makers first have to prepare a digestible material so that the wider public can have a word. It is important to mention that while in many countries ministries try to press stakeholders to accept the proposals, in Poland, once they understood the benefits, the academic society lobbied for a qualifications framework.

My next remark also concerns responsibilities (and methodology): the first table in the referencing report stipulates some qualifications awarded in the Polish education system below higher education, but it is not clear who exactly assigned these qualifications to certain levels and what the assignment of the remaining qualifications (certificate of completing basic vocational school and vocational diploma) depends on. (Something I missed also from other referencing reports: I would welcome a more detailed description on the methodology of linking qualifications to levels, but this may fit rather in a handbook like in Austria. Most countries put a stronger emphasis on linguistic description, although details on the social approach would be more interesting.)

The four international experts were involved in several meetings and conferences on the following topics:

- 27–28 September 2011 – Seminar on the Polish Referencing Process
 - General assumptions of the national qualifications system in Poland
 - Qualifications framework for Higher Education
 - Discussion of the details of cooperation (terms of reference)
 - A glossary of key concepts related to the national qualifications system
 - Level descriptors in the PQF
 - Initial concept of the referencing report
 - Preparatory activities related to the development of the national qualifications system:
 - Research plans
 - Initial concept of the institution for the national qualifications system
 - Disseminating information about the project and international cooperation
- 8 November 2011 – Seminar on the Polish Referencing Process
 - The involvement of stakeholders in the referencing process in Poland
- 20–21 February 2012 – Seminar on the Polish Referencing Process
 - The results of the study entitled „Study of procedures employed for certifying the effects of learning achieved using non-formal educational pathways and informal learning”
 - Assigning qualifications to levels in the Polish Qualifications Framework
 - The status of work undertaken to develop the Institution for the national qualifications system
 - Table of descriptors for the Polish Qualifications Framework
 - Table of descriptors for the Polish Qualifications Framework
- 7–8 May 2012 – Seminar on the Polish Referencing Process
 - Table of descriptors for the Polish Qualifications Framework – levels 5–8
 - An analysis of the consistency between the proposed descriptors for levels 5–8 of the Polish Qualifications Framework with the adequate descriptors of the National Qualifications Framework for higher education
 - Case study: Levels of promotion in the teaching profession in the Polish qualifications system
 - Entering qualifications into the national qualifications register – progress report
 - Entering qualifications into the national qualifications system – the experiences of other countries
- 11–12 September 2012 – Seminar on the Polish Referencing Report
 - Presentation of the Polish Referencing Report proposal
 - Panel discussion; challenges and open questions
 - Review of the draft version of the Polish Referencing Report from international expert
- 29–30 October 2012 – Seminar on the Polish Referencing Process
 - Presentation of the Polish Referencing Report second draft proposal
 - Review of the second draft version of the Polish Referencing Report

- Panel discussion; challenges and open questions
- Final comments
- 8–9 November 2012 – Qualifications Frameworks as an Instrument of Public Policy for Lifelong Learning
 - Participation in the panel discussion titled “Implementing qualifications frameworks: a description of the status quo or change of the education system?”

The topics were set logically, the meetings were well-prepared and as a consequence, experts could indeed follow the progress. The involvement of international experts was honest, their opinions were taken into consideration and in addition to the meetings, regular e-mail contact was also maintained. The attitude of committed Polish colleagues and the nice atmosphere also contributed to the good cooperation.

Although there were several issues (some of) the international experts did not fully agree with, most of these have either been rephrased so that foreigners understand the descriptions better or the reasons for not changing were explained.

Likewise in Hungary, Polish educational subsectors (HE, VET, GE, AE) are traditionally divided. Therefore, the multiple genericness of qualifications framework descriptors was less understandable for not Central Europeans as first the solution seemed to resemble to a sectoral framework. However, as it turned out, the descriptors are really consequent and those more specific are used only as a tool for easier linking. The methodology in Hungary is pretty much the same: based on outcome requirements, levels will be described so that linking is more transparent (however, I must admit sometimes I had the feeling that in Poland higher education has an own way, it is not fully integrated in the framework. That is the reason some more information on supporting permeability between VET and HE would be useful).

There were also fruitful debates on some concepts like:

- *profession vs occupation*: Polish use these concepts according to Polish traditions and the real meanings are well explained in the report (in some countries the Polish meaning of occupation may be only a qualification, whereas in Poland occupation is a wider concept than qualification). When having a debate on this issue, I came to the conclusion that referencing in this way are perfect for transparency, but do not necessarily bring different educational and qualifications systems closer.
- *full and partial qualifications*: since the Hungarian VET system also uses these concepts with a similar meaning, I had less problems with understanding; however, the European public will probably have to be even more informed on what basis, what (minimum) volume of qualifications can be linked to QF levels.
- *quality of qualifications, the quality of learning, “well-conceived” qualification*: Polish colleagues fully considered the international experts’ recommendations, which resulted in an understandable explanation in the report.

The process is dynamic, developments are still in process: the Polish educational system (VET and GE) does not use credits yet, but they are working on the usage of ECVET already, moreover, credit system is being developed for GE as well. Recognition policies will be based on credit systems. The report at this point does not provide details on the recognition of prior, non-formal and informal learning; the next edition of the document – when the results of credit system development will also be available – will probably include measures related to RNFIL as well.

Hungary also has to tackle with the same characteristics and problems mentioned in the introduction of the Polish referencing report: (traditional division of educational subsectors, early school leaving, low participation rate of adults in LLL); therefore, I would have welcome some more details on how these reforms will e.g. contribute to decrease the high unemployment rate; to increase the proportion of adults continuing their learning after they finish school; the ratio of VET and HE students; etc.

One of the difficulties, when writing a referencing report is the great diversity of the target group: on the one hand, to promote the reform of Polish qualifications system, this document is a useful source

for Polish social partners: employers, employees, teachers, providers etc. On the other hand, European experts can also well use the report as it gives a deep insight into the Polish qualifications system.

Although not mentioned explicitly in the report, in my opinion there are several features helping the Polish reform when negotiating with social stakeholders: the quick improvement of Polish PISA results⁹⁰ gave Polish decision makers a well-deserved credibility (when reform comes, it may mean something good as well...); the increase of teachers' salaries in the past couple years by about 50% resulted in more committed professionals; some leaders of the project are not only renowned as experts in the field but also capable of achieving political agreement.

To sum up, I feel all the referencing criteria have been fulfilled. The report is a clear, understandable and solid document on a thorough process, in which international experts had the opportunity not only to advise but also to participate in fruitful discussions, experiencing mutual learning, having positive effects on the Hungarian referencing process as well.

Tłumaczenie opinii

Uwagi ogólne

Cel, zakres, a zatem i rodzaj Polskiej Ramy Kwalifikacji robią wrażenie: polskim ekspertom nie tylko udało się w niej odzwierciedlić strukturę edukacji i szkoleń, lecz także rozpocząć fundamentalną zmianę w polskim systemie kwalifikacji. Projekt opiera się na kilku filarach: wdrożeniu krajowego rejestru kwalifikacji, wzmocnieniu mechanizmów zapewniania jakości, przenoszeniu osiągnięć oraz włączeniu do systemu kwalifikacji potwierdzania efektów uczenia się uzyskanych drogą nieformalną i pozaformalną. Wszystkie te elementy zostały ujęte w Polskiej Ramie Kwalifikacji, która – chociaż podobnie jak Europejska Rama Kwalifikacji ma osiem poziomów – nie stanowi jej kopii, ale jest znakomicie dostosowana do polskich realiów. Obowiązki zostały jasno rozdzielone i wyznaczone: zaangażowany zespół projektowy wraz z podgrupami roboczymi (ds. badań naukowych, dostosowania systemu kwalifikacji do aktualnych potrzeb rynku pracy, odnoszenia, rejestru kwalifikacji, walidacji, zapewniania jakości, współpracy międzynarodowej, komunikacji itp.) pracował nad rozwojem PRK we współpracy z interesariuszami. Jednocześnie, dzięki zaangażowaniu Komitetu Sterującego KRK, Międzyresortowego Zespołu do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji oraz innych decydentów, wsparcie polityczne dla procesu i odpowiedzialność polityczna były widoczne przez cały czas trwania procesu.

Warto także zwrócić uwagę na sposób informowania o KRK: informacje przekazywane były do szerokiego grona odbiorców dzięki konferencjom (w tym organizowanej corocznie konferencji z udziałem gości zagranicznych), dedykowanej stronie internetowej, materiałom promocyjnym, obejmującym m.in. atrakcyjną animację na temat funkcjonowania i założeń krajowej ramy kwalifikacji, które zaowocowały wzrostem świadomości o podejściu opartym na efektach uczenia się, o triadzie wiedzy, umiejętności i kompetencji, o elastycznych ścieżkach uczenia się itp. W ciągu dwóch lat współpracy z polskimi ekspertami eksperci zagraniczni mogli zauważyć coraz aktywniejszy udział interesariuszy w procesie referencji.

Proces referencji i raport są przejrzyste nie tylko dzięki jasnemu opisowi polskiego systemu edukacyjnego. Mimo iż w Polsce używa się wielu pojęć w innym znaczeniu niż w innych państwach członkowskich, terminologia została odpowiednio wyjaśniona i konsekwentnie stosowana. Ponadto pokazywanie konkretnych kwalifikacji łącznie z wymaganymi efektami uczenia się ułatwia ich zrozumienie i zapewnia wiarygodność.

Czworo ekspertów międzynarodowych miało okazję wypowiadać się zarówno w trakcie konferencji o zasięgu krajowym, jak i podczas mniejszych seminariów skupiających się na wybranych zagadnieniach; ich uwagi w większości zostały uwzględnione, a w wypadku odrzucenia niektórych każdorazowo wyjaśniono powody takiej decyzji (specyfika polskiego systemu, jego uwarunkowania).

Podsumowując: (1) opracowanie PRK stanowi element ważnego procesu reform; (2) wypełniono wszystkie kryteria odnoszenia; (3) rezultaty zapisane w raporcie nie istnieją tylko na papierze, ale faktycznie odzwierciedlają polską rzeczywistość.

⁹⁰ Poland's reforms have raised performance to the same or higher levels as those of the USA and Norway, despite spending less than half of what those countries spend on education.

Szczegółowa recenzja polskiego procesu i raportu referencyjnego

Polska rozpoczęła swój proces referencyjny (z udziałem ekspertów zagranicznych) we wrześniu 2011 roku. Skala tego przedsięwzięcia była ogromna, ponieważ celem było odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji do ERK, jak i reforma systemu kwalifikacji (system przenoszenia i akumulowania osiągnięć, walidacja efektów uczenia się nieformalnego i pozaformalnego, wdrożenie kwalifikacji zarejestrowanych, krajowe ramy kwalifikacji). W ten sposób PRK stanowi narzędzie inicjujące kompleksowe reformy.

Propozycje działań reformatorskich zostały dobrze opracowane w Instytucie Badań Edukacyjnych (IBE), w ramach którego funkcjonowały różne grupy robocze zajmujące się m.in. badaniami, komunikacją oraz współpracą międzynarodową. Z drugiej strony, czytając raport referencyjny, można jednak odnieść wrażenie, że założenia przyszłego systemu kwalifikacji powstały w tym instytucie badawczym, natomiast osoby podejmujące decyzje polityczne i interesariusze społeczni nie byli zaangażowani w przygotowanie tych rozwiązań. (Muszę podkreślić, że to „wrażenie” jest związane z samym raportem i opóźnieniem jego ostatecznej akceptacji przez ciała rządowe; biorąc pod uwagę proces, decydenci brali udział w konferencji „Ramy kwalifikacji jako narzędzie polityki publicznej dla uczenia się przez całe życie”, a interesariusze społeczni byli zaangażowani w obie konferencje: w 2011 i 2012 r.). Ponadto należy wspomnieć, że demokracja (aktywne obywatelstwo i udział w formowaniu decyzji politycznych) oraz edukacja oparta na kompetencjach i efektach uczenia się nie mają tak długiej tradycji w Europie Środkowej, jak w Europie Zachodniej; w związku z tym osoby podejmujące decyzje muszą najpierw przygotować łatwo przyswajalny materiał, a dopiero potem społeczeństwo może się wypowiedzieć na dany temat. Warto także wspomnieć, że podczas gdy w wielu krajach ministerstwa wywierały nacisk na interesariuszy, aby zaakceptowali ich propozycje, w Polsce członkowie społeczności akademickiej, gdy tylko zrozumieli, jakie korzyści przynosi rama kwalifikacji, sami lobbowali za tym instrumentem polityki.

Moja kolejna uwaga dotyczy odpowiedzialności (i metodologii): pierwsza tabela w raporcie referencyjnym przedstawia informacje na temat kwalifikacji nadawanych w polskim systemie oświaty, ale nie zostało jasne określone, kto dokładnie określił poziom tych kwalifikacji i od czego będzie zależeć przypisywanie do pozostałych kwalifikacji poziomów PRK (np. świadectwo ukończenia zasadniczej szkoły zawodowej, technikum) – to jest również coś, czego mi brakowało także w innych raportach: przydałby się bardziej szczegółowy opis metodologii określania poziomów kwalifikacji, choć to być może bardziej pasuje do podręcznika takiego, jak ten wydany w Austrii. Większość krajów położyła główny nacisk na opis lingwistyczny, mimo że podejście społeczne byłoby znacznie ciekawsze.

Czworo ekspertów zagranicznych brało udział w wielu spotkaniach i konferencjach:

- 27–28 września 2011 – seminarium nt. polskiego procesu referencyjnego, omawiane tematy:
 - podstawowe założenia krajowego systemu kwalifikacji w Polsce,
 - Krajowa Rama Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego,
 - omówienie szczegółów współpracy (specyfikacja),
 - słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji,
 - charakterystyki poziomów PRK,
 - wstępna koncepcja raportu referencyjnego,
 - działania przygotowujące do opracowania krajowego systemu kwalifikacji: plany badań, wstępna koncepcja instytucji zajmującej się krajowym systemem kwalifikacji, rozpowszechnianie informacji o projekcie KRK i współpraca międzynarodowa
- 8 listopada 2011 r. – seminarium nt. polskiego procesu referencyjnego:
 - zaangażowanie interesariuszy w proces referencyjny w Polsce
- 20–21 lutego 2012 r. – seminarium nt. polskiego procesu referencyjnego:
 - wyniki badania pn. „Badanie stosowanych procedur potwierdzania efektów uczenia się osiągniętych na drodze edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego”,
 - przypisywanie poziomów PRK do kwalifikacji,
 - status prac podjętych w celu utworzenia Instytucji zajmującej się krajowym systemem kwalifikacji,
 - charakterystyki poziomów PRK

- 7–8 maja 2012 r. – seminarium nt. polskiego procesu referencyjnego:
 - charakterystyki poziomów PRK: poziomy 5–8,
 - analiza spójności pomiędzy zapisami w Polskiej Ramie Kwalifikacji a odpowiednimi charakterystykami poziomów Krajowej Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego,
 - studium przypadku: poziomy awansu zawodowego nauczycieli w polskim systemie kwalifikacji,
 - wprowadzenie kwalifikacji do krajowego rejestru kwalifikacji – informacja o postępie prac,
 - wprowadzenie kwalifikacji do krajowego systemu kwalifikacji – doświadczenia innych krajów

- 11–12 września 2012 r. – seminarium nt. polskiego procesu referencyjnego:
 - prezentacja projektu polskiego raportu referencyjnego,
 - recenzja wersji roboczej polskiego raportu referencyjnego przez ekspertów zagranicznych,
 - dyskusja panelowa: wyzwania i pytania otwarte

- 29–30 października 2012 r. – seminarium nt. polskiego procesu referencyjnego:
 - prezentacja drugiej wersji roboczej polskiego raportu referencyjnego,
 - recenzja drugiej wersji roboczej polskiego raportu referencyjnego,
 - dyskusja panelowa; wyzwania i pytania otwarte,
 - recenzja drugiej wersji roboczej polskiego raportu referencyjnego,
 - dyskusja panelowa; wyzwania i pytania otwarte,
 - uwagi końcowe

- 8–9 listopada 2012 r. – konferencja nt. „Ramy kwalifikacji jako narzędzie polityki publicznej dla uczenia się przez całe życie”:
 - udział w dyskusji panelowej pt. „Wprowadzanie ram kwalifikacji: opis status quo czy zmiana systemu edukacji?”

Tematy zostały logicznie uporządkowane, spotkania były dobrze przygotowane; w rezultacie eksperci mogli śledzić postępy prac. Zaangażowanie ekspertów zagranicznych było szczere, brano pod uwagę ich opinie, a oprócz spotkań, pozostawali oni w bieżącym kontakcie mailowym. Postawa polskich współpracowników i miła atmosfera również przyczyniły się do dobrej współpracy.

I chociaż było kilka kwestii, co do których część ekspertów zagranicznych nie w pełni się zgadzała, większość z tych zagadnień albo została przeformułowana tak, żeby obcokrajowcy mogli lepiej zrozumieć, albo wyjaśniono powody ich utrzymania.

Podobnie jak na Węgrzech, polskie sektory edukacji (szkolnictwo wyższe, kształcenie i szkolenie zawodowe, edukacja ogólna, edukacja dorosłych) są tradycyjnie podzielone. W związku z tym „stopniowalność” charakterystyk poziomów w Polskiej Ramie Kwalifikacji była mniej zrozumiała dla osób spoza Europy Środkowej, ponieważ początkowo takie rozwiązanie przypomina ramę sektorową. Jednak jak się okazało, charakterystyki są naprawdę spójne i te bardziej szczegółowe są wykorzystywane jedynie jako narzędzie do łatwiejszego powiązania z wymaganiami dla kwalifikacji. Podejście do charakterystyk poziomów jest na Węgrzech mniej więcej takie samo: oparte na efektach uczenia się, poziomy ramy kwalifikacji opisane są tak, aby powiązanie było bardziej przejrzyste (jednak, muszę przyznać, że czasami odnoszę wrażenie, że w Polsce szkolnictwo wyższe działa niezależnie i nie jest w pełni zintegrowane z krajową ramą kwalifikacji. Dlatego też przydałoby się więcej informacji na temat wspierania drożności pomiędzy edukacją zawodową a szkolnictwem wyższym).

Odbyły się także owocne debaty na temat poniższych koncepcji:

- zawód wyuczony a zawód wykonywany: zastosowanie tych pojęć zgodnie z polskimi tradycjami oraz ich rzeczywistym znaczeniem zostało odpowiednio wyjaśnione w raporcie (w niektórych krajach polski termin „zawód wykonywany” może oznaczać tylko kwalifikację, podczas gdy w Polsce „zawód wykonywany” to szersze pojęcie niż „kwalifikacja”). W trakcie debaty nad tą kwestią doszłam do wniosku, że to rozróżnienie jest idealne dla przejrzystości, ale niekoniecznie służy powiązywaniu ze sobą różnych systemów edukacji i kwalifikacji;

- kwalifikacje pełne i cząstkowe: ponieważ w węgierskim systemie edukacji również używa się terminów o podobnym znaczeniu, było mi łatwiej je zrozumieć. Jednakże trzeba będzie w znacznie większym stopniu poinformować społeczność europejską o tym, na jakich podstawach, jaka (minimalna) objętość kwalifikacji będzie uprawniała do odniesienia kwalifikacji do poziomów krajowej ramy kwalifikacji;
- „jakość kwalifikacji”, „jakość uczenia się”, „kwalifikacja dobrze przemyślana”: polscy koledzy w pełni uwzględnili zalecenia i wskazówki ekspertów zagranicznych dotyczące tych pojęć, w raporcie pojawiło się zrozumiałe ich wyjaśnienie.

Proces jest dynamiczny, cały czas trwają działania reformatorskie: w polskim systemie edukacji (edukacja zawodowa i edukacja ogólna) nie w pełni wykorzystuje się jeszcze system przenoszenia i akumulowania osiągnięć, ale trwają prace nad wykorzystaniem ECVET oraz wprowadzeniem systemu przenoszenia osiągnięć do edukacji ogólnej. Zasady uznawania będą mogły się opierać na systemach przenoszenia osiągnięć. Na tym etapie raport nie przedstawia szczegółowych informacji na temat uznawania wcześniejszego, nieformalnego i pozaformalnego uczenia się; kolejne wydanie dokumentu – kiedy wyniki opracowania systemu przenoszenia osiągnięć zostaną udostępnione – będą prawdopodobnie zawierać wskaźniki związane również z RNFIL (uznawanie uczenia się pozaformalnego i nieformalnego).

Węgry również muszą sobie radzić z tymi samymi zagadnieniami i problemami, które zostały wspomniane we wstępie do polskiego raportu referencyjnego: tradycyjny podział pomiędzy sektorami edukacji, przedwczesne kończenie nauki, niski wskaźnik udziału dorosłych w uczeniu się przez całe życie. W związku z tym chętnie zapoznałabym się z bardziej szczegółowymi informacjami na temat tego, w jaki sposób te reformy przyczynią się do spadku stopy bezrobocia, zwiększenia odsetka dorosłych kontynuujących naukę po ukończeniu szkoły, wpływu na stosunek osób uczących się w systemie edukacji zawodowej do uczących się w szkolnictwie wyższym itp.

Jednym z problemów napotykanym w trakcie pisania raportu referencyjnego jest ogromna różnorodność grup docelowych: z jednej strony, w celu promocji reformy polskiego systemu kwalifikacji, ten dokument ma stanowić użyteczne źródło dla polskich partnerów społecznych: pracodawców, pracowników, nauczycieli, organizatorów kształcenia itp. Z drugiej strony, eksperci europejscy mogą także wykorzystywać raport, ponieważ przedstawia wnikliwą analizę polskiego systemu kwalifikacji.

Mimo że nie wspomniano o tym bezpośrednio w raporcie, moim zdaniem, można wskazać na pewne elementy, które mogą ułatwić wprowadzenie polskiej reformy i negocjacje z interesariuszami społecznymi: szybka poprawa w polskich wynikach testów PISA dodała zasłużonej wiarygodności polskim władzom (to pokazuje, że reforma może przynieść pozytywne efekty); podwyżki pensji nauczycieli w ciągu kilku ostatnich lat o ponad 50% spowodowały, że są oni bardziej oddani swojej pracy; niektórzy liderzy projektu KRK są nie tylko uznanymi ekspertami w dziedzinie, lecz także są w stanie wypracować porozumienie polityczne.

Podsumowując, uważam, że wszystkie kryteria referencji zostały spełnione. Raport stanowi przejrzysty, zrozumiały i solidny dokument na temat kompleksowego procesu, w czasie którego eksperci zagraniczni mieli możliwość zarówno doradzać, jak i brać udział w owocnych dyskusjach, uczyć się od siebie nawzajem, wpływając pozytywnie również na proces referencji na Węgrzech.

Bibliografia

- Antonowicz D., Borowicz R. (2006). Higher Education in Poland: The Meaning of the Human Factor. *Kultura i Edukacja*, 4, s. 14–31.
- Banach C. (1995). *Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- CEDEFOP (2009). *Europejskie wskazówki dotyczące walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego*. Luksemburg: Biuro Urzędowych Publikacji Wspólnot Europejskich.
- Chmielecka E. (red.) (2010). *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*. Warszawa: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.
- Centralna Komisja Egzaminacyjna (2010). *Informator o egzaminie gimnazjalnym od roku szkolnego 2011/2012*, opracowany przez Centralną Komisję Egzaminacyjną we współpracy z okręgowymi komisjami egzaminacyjnymi w Gdańsku, Jaworznie, Krakowie, Łodzi, Łomży, Poznaniu, Warszawie i Wrocławiu oraz z Instytutem Badań Edukacyjnych. Warszawa: CKE.
- Ćwikliński A. (2005). *Zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Danilewicz D., Fryczyńska M. (2012). *Rynek usług szkoleniowych w Polsce*. Ekspertyza na zlecenie Instytutu Badań Edukacyjnych. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Dębowski H., Lis M., Pogorzelski K. (2010). *Kształcenie ustawiczne w czasie zmian*. W: M. Bukowski (red.), *Zatrudnienie w Polsce 2008*. Warszawa: CRZL, IBS, MPiPS. Strona internetowa: http://analizy.mpips.gov.pl/images/stories/publ_i_raporty/Raport_zatrudnienie_w_Polsce_2008.pdf.
- Ernst&Young, IBnGR (2009). *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce*. Raport cząstkowy przygotowany przez konsorcjum Ernst&Young Business Advisory i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową. Warszawa. Strona internetowa: <http://ptbk.mol.uj.edu.pl/download/aktualnosci/akt.diagnoza.pdf>.
- Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego (2005). *Komunikat z konferencji europejskich ministrów do spraw szkolnictwa wyższego*. Bergen. Strona internetowa: http://www.ehea.info/Uploads/Documents/2005_Bergen_Communique_Polish.pdf.
- Eurydice (2010). *System of education in Poland 2010*. Warszawa. Strona internetowa: http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/the_system_2010.pdf.
- Eurydice, EAOEA (2010). *Organizacja systemu edukacji w Polsce 2009/10*. Warszawa. Strona internetowa: http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=168.
- GUS (2001). *Mały rocznik statystyczny Polski 2001*. Strona internetowa: http://www.stat.gov.pl/gus/5840_737_PLK_HTML.htm?action=show_archive.
- GUS (2010a). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010*. Warszawa. Strona internetowa: http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/e_oswiata_i_wychowanie_2009-2010.pdf.
- GUS (2010b). *Mały rocznik statystyczny Polski 2010*. Strona internetowa: http://www.stat.gov.pl/gus/5840_737_PLK_HTML.htm?action=show_archive.
- GUS (2010c). *Notatka na temat szkół wyższych w Polsce*. Materiał przygotowany na konferencję prasową, która odbyła się 26 października 2010 roku. Strona internetowa: http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/e_not_nt_szkol_wyzszych_w_Polsce.pdf.
- GUS (2010d). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2009 roku*. Strona internetowa: http://www.stat.gov.pl/gus/5840_1177_PLK_HTML.htm.
- GUS (2011a). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2010/2011*. Warszawa. Strona internetowa: http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/e_oswiata_i_wychowanie_2010-2011.pdf.

- GUS (2011b). *Rocznik statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej*. Wybrane tablice dostępne na stronie http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/rs_rocznik_statystyczny_rp_2011.pdf.
- Herbst M. (2012). *Edukacja jako czynnik i wynik rozwoju regionalnego. Doświadczenia Polski w perspektywie międzynarodowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Instytut Badań Edukacyjnych (2011). *Budowa krajowego systemu kwalifikacji*. Dokument przyjęty przez Komitet Sterujący do spraw Krajowych Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie w 2011 roku. Warszawa. Strona internetowa: http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=310.
- Instytut Badań Edukacyjnych (2011a). *Spółeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*. Warszawa. Strona internetowa: <http://www.ibe.edu.pl/pl/tool-page/46>.
- Instytut Badań Edukacyjnych (2013). *Raport samopotwierdzenia Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego*. Warszawa: IBE (w przygotowaniu).
- Kabaj M. (2011). *System kształcenia zawodowego i kierunki jego doskonalenia w warunkach integracji i wzrostu konkurencji. Diagnoza i elementy programu szerszego wdrożenia dualnego systemu kształcenia w Polsce*. Warszawa. Strona internetowa: http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=116.
- Kancelaria Prezesa Rady Ministrów (2009). *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*. Warszawa. Strona internetowa: http://www.premier.gov.pl/rzad/polska_2030.
- Kancelaria Prezesa Rady Ministrów (2011). *Projekt „Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego” z dnia 15 listopada 2011 roku*. Warszawa. Strona internetowa: http://zds.kprm.gov.pl/sites/default/files/srkl_-_wersja_z_15_listopada.pdf.
- Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich (2010). *Środowiskowa Strategia Rozwoju Szkolnictwa Wyższego*. Strona internetowa: <http://www.krasp.org.pl/pl/strategia/strategia>.
- Krajowy Program Reform na rzecz realizacji Strategii „Europa 2020”*. Aktualizacja 2012/2013, dokument przyjęty przez Radę Ministrów 25 kwietnia 2012 roku. Strona internetowa: http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/nd/nrp2012_poland_pl.pdf.
- Kraśniewski A. (2009). *Proces boloński to już 10 lat*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Kraśniewski A. (2011). *Jak przygotować programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?*. Warszawa: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.
- Kruszakin B. (2011). *Czym się kierować podczas doboru, dopuszczania, modernizacji i konstruowania programów nauczania*. Warszawa: KOWEŻiU.
- Książek W. (2001). *Rzecz o reformie edukacji 1997–2001*. Warszawa: Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”.
- Kupisiewicz C. (red.) (2005). *Drogi i bezdroża polskiej oświaty w latach 1945–2005. Próba wybiórczo-retrospektywnego spojrzenia*. Warszawa: Wydawnictwo Elipsa.
- Kupisiewicz C. (2006). *Projekty reform edukacyjnych w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwiek M. (2010). *Transformacje uniwersytetu: zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Marciniak Z. (2009). *O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego*. W: Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Podstawa programowa z komentarzami, tom 2. – Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. Strona internetowa: <http://www.men.gov.pl>.
- Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (2010). *Informacja o wynikach rekrutacji na studia na rok akademicki 2010/2011 w uczelniach nadzorowanych przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz uczelniach niepublicznych*. Strona internetowa: http://www.nauka.gov.pl_

- Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (2011). *Reforma szkolnictwa wyższego*. Strona internetowa: <http://www.nauka.gov.pl>.
- Ministerstwo Rozwoju Regionalnego (2012). *Strategia rozwoju kraju 2020*. Dokument przyjęty przez Radę Ministrów 25 września 2012 r. Strona internetowa: http://www.mrr.gov.pl/rozwoj_regionalny/Polityka_rozwoju/SRK_2020/Documents/Strategia_Rozwoju_Kraju_2020.pdf.
- National Report regarding the Bologna Process implementation 2009–2012. Polska. Strona internetowa: <http://www.ehea.info/Uploads/National%20reports/Poland.pdf>.
- OECD (2008). *Higher education to 2030, 1: Demography*. Paryż.
- Paci P., Tiongson E.R., Walewski M., Liwinski J., Stoilkova M.M. (2007). *Internal Labor Mobility in Central Europe and the Baltic Region*, Bank Światowy, Working Paper, 105. Waszyngton.
- Państwowa Komisja Akredytacyjna (2011). *Działalność Państwowej Komisji Akredytacyjnej w 2010 r.* Strona internetowa: http://www.pka.edu.pl/sites/default/files/PKA_2010.pdf.
- Perspektywa uczenia się przez całe życie*. Projekt z dnia 4 lutego 2011 r. Strona internetowa: http://www.men.gov.pl/images/stories/PDF/plllprojekt_2013_08_30.pdf.
- Schneider M. (2005). *Transformacja edukacji w Polsce na tle dążeń do integracji europejskiej. Tezy – poszukiwania – stan – perspektywy*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Sławiński S. (1994). *Raport o reformie szkolnej 1991–1993*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Solska E. (2011). *Duch liberalizmu a projekt europejskiej przestrzeni edukacyjnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Stachowiak-Kudła M. (2012). *Autonomia szkół wyższych a instytucjonalne mechanizmy zapewniania jakości w Polsce i wybranych państwach europejskich*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Szczepański J. (1973). *Refleksje nad oświatą*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Szczucka A., Turek K., Worek B. (2012a). *Kształcenie po szkole, Uczenie się dorosłych, inwestycje w kadry w przedsiębiorstwach, instytucje szkoleniowe*. Warszawa. Strona internetowa: http://bkl.parp.gov.pl/system/files/Downloads/20120425224717/Kszta_cenie_po_szkole.pdf?1335387612.
- Szczucka A., Turek K., Worek B. (2012b). *Uczenie się dorosłych i rozwój kapitału ludzkiego: aktorzy, strategie, uwarunkowania i bariery*. W: J. Górnica (red.), *Kompetencje jako klucz do rozwoju Polski*. Raport podsumowujący drugą edycję badań „Bilans Kapitału Ludzkiego” realizowaną w 2011 roku. Warszawa. Strona internetowa: http://bkl.parp.gov.pl/system/files/Downloads/20120425220954/Raport2012_e.pdf?1335384863.
- Sztanderska U., Wojciechowski W. (2008). *Czego (nie) uczą polskie szkoły? System edukacji a potrzeby rynku pracy w Polsce*. Raport stworzony we współpracy z Fundacją im. Friedricha Eberta. Warszawa. Strona internetowa: <http://www.rynekpracy.pl/pliki/pdf/6.pdf>.
- Thieme J.K. (2009). *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska – Europa – USA*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Worek B., Stec K., Szklarczyk D., Keler K. (2011). *Kto nas kształci po zakończeniu szkoły?* Raport z badań firm i instytucji szkoleniowych wzbogacony wynikami badań ludności oraz badań pracodawców realizowany w 2010 r. w ramach projektu „Bilans Kapitału Ludzkiego”. Warszawa. Strona internetowa: http://bkl.parp.gov.pl/system/files/Downloads/20110616070806/Kto_nas_ksztalci_po_zakonczeniu_szkoly.pdf?1308200911.
- Wójcicka M. (2001). *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym*. Warszawa: Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytet Warszawski.

Zahorska M. (2007). Zmiany w polskiej edukacji i ich społeczne konsekwencje. W: M. Marody (red.), *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Zahorska M., Walczak D. (2005). Polski system edukacyjny a rynki pracy w Unii Europejskiej. *Analizy i opinie*, 51, s. 2–10. Strona internetowa: <http://www.isp.org.pl>.

Wykaz aktów prawnych

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 roku (Dz. U. Nr 78, poz. 483 z późn. zm.).

Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 roku – Kodeks pracy (Dz. U. 1998 r. Nr 21, poz. 94 z późn. zm.).

Ustawa z dnia 22 marca 1989 roku o rzemiośle (Dz. U. z 2002 r. Nr 112, poz. 979 z późn. zm.).

Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.).

Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 roku o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz. U. z 2008 r. Nr 69, poz. 415 z późn. zm.).

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. z 2012 r. poz. 572, 742, 1544).

Ustawa z dnia 27 sierpnia 2009 roku o Komitecie do Spraw Europejskich (Dz. U. Nr 161, poz. 1277).

Ustawa z dnia 18 marca 2011 roku o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. Nr 84, poz. 455 z późn. zm.).

Ustawa z dnia 15 kwietnia 2011 roku o systemie informacji oświatowej (Dz. U. Nr 139, poz. 814 z późn. zm.).

Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. Nr 205, poz. 1206).

Ustawa z dnia 27 stycznia 2012 roku zmieniająca ustawę o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. poz. 176).

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 28 maja 1996 roku w sprawie przygotowania zawodowego młodocianych i ich wynagradzania (Dz. U. Nr 60, poz. 278 z późn. zm.).

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

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 7 kwietnia 2009 roku w sprawie przygotowania zawodowego dorosłych (Dz. U. Nr 61, poz. 502).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 marca 2010 roku w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe (Dz. U. Nr 103, poz. 652).

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 roku w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz jej stosowania (Dz. U. Nr 82, poz. 537).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 grudnia 2010 roku w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz. U. Nr 244, poz. 1626)

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 roku w sprawie nostryfikacji stopni naukowych i stopni w zakresie sztuki uzyskanych za granicą (Dz. U. Nr 179, poz. 1067).

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 roku w sprawie tytułów zawodowych nadawanych absolwentom studiów, warunków wydawania oraz niezbędnych elementów dyplomów ukończenia studiów i świadectw ukończenia studiów podyplomowych oraz wzoru suplementu do dyplomu (Dz. U. Nr 196, poz. 1167).

- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 roku w sprawie nostryfikacji dyplomów ukończenia studiów wyższych uzyskanych za granicą (Dz. U. Nr 196, poz. 1168).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 roku w sprawie kształcenia na studiach doktoranckich w uczelniach i jednostkach naukowych (Dz. U. Nr 196, poz. 1169).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 roku w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia (Dz. U. Nr 243, poz. 1445).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 roku w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Dz. U. Nr 253, poz. 1520).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 4 listopada 2011 roku w sprawie wzorcowych efektów kształcenia (Dz. U. Nr 253, poz. 1521).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2011 roku w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz. U. z 2012 r. poz. 7).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 stycznia 2012 roku w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych (Dz. U. poz. 186).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz. U. poz. 184).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lutego 2012 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. poz. 262).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. poz. 977).
- Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 września 2012 roku w sprawie egzaminu czeladniczego, egzaminu mistrzowskiego oraz egzaminu sprawdzającego, przeprowadzanych przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych (Dz. U. poz. 1117).
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 roku w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (Dz. U. C 155 z 8.7.2009, s. 11–18).
- Zalecenie Rady UE z dnia 18 czerwca 2009 roku w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (Dz. U. C 155 z 8.7.2009, s. 11–18).
- Zalecenie Rady UE z dnia 20 grudnia 2012 roku w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego (Dz. U. C 398 z 22.12.2012, s. 15).
- Zarządzenie nr 37/2010 Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 28 lipca 2010 roku zmieniające zarządzenie w sprawie powołania Biura Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej (Dz. Urz. MNiSW Nr 4, poz. 146).

Część 6. Aneksy

6.1. Aneks 1. Opinie instytucji odpowiedzialnych za zapewnianie jakości

6.1.1. Opinia Departamentu Jakości Edukacji w Ministerstwie Edukacji Narodowej z dnia 20 maja 2013 roku

W odpowiedzi na pismo DSWM-I-MŁ-048-17/2013 z dnia 2 maja br. z prośbą o opinię w sprawie dokumentu „Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji”, chciałabym podziękować za uwzględnienie przez autorów ww. dokumentu uwag Departamentu Jakości Edukacji zgłoszonych drogą elektroniczną w dniu 13 maja br.

W związku z powyższym informuję, że Departament Jakości Edukacji aprobuje treść dokumentu „Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji”. Opinia ta dotyczy w szczególności części raportu dotyczącej zapewniania jakości – opisu kryterium nr 5.

Zastępca Dyrektora Departamentu Jakości Edukacji
Anna Dakowicz-Nawrocka

6.1.2. Opinia Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z dnia 13 maja 2013 roku

Po zapoznaniu się, na wniosek Podsekretarza Stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej z 2 maja 2013 r. (DSWM-I-MŁ-043-15/2013), z treścią *Raportu referencyjnego. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji* Centralna Komisja Egzaminacyjna przekazuje poniżej opinię na temat powyższego raportu, w szczególności w odniesieniu do części raportu dotyczącej zapewniania jakości – opis kryterium nr 5.

Centralna Komisja Egzaminacyjna z aprobatą przyjmuje treść *Raportu referencyjnego*, w tym postulowane w nim rozszerzenie systemowych rozwiązań w zakresie zapewnienia jakości kwalifikacji na wszystkie kwalifikacje ujęte w krajowym rejestrze, dzięki czemu nadawanie poszczególnych kwalifikacji będzie podlegało wspólnym dla całego kraju zasadom jakości. Uważamy, że planowane zmiany stanowią kolejny istotny krok w procesie włączania edukacji w Polsce do systemu edukacji europejskiej. Wyrażamy przekonanie, że Polska Rama Kwalifikacji, oparta na efektach uczenia się opisanych w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, stanie się narzędziem zmiany systemowej o dalekosiężnych konsekwencjach.

Za szczególnie cenne uważamy:

- wprowadzenie dwustopniowych charakterystyk poziomów: uniwersalnych – dotyczących wszystkich rodzajów edukacji oraz wariantywnych – typowych dla kształcenia ogólnego, kształcenia i szkolenia zawodowego oraz dla szkolnictwa wyższego,
- dostosowanie zapisów *Europejskiej Ramy Kwalifikacji* do polskich uwarunkowań i kontekstów, wynikających m.in. ze specyfiki języka polskiego, powszechnie stosowanej w Polsce terminologii oraz uwarunkowań instytucjonalnych.

Jednocześnie dzielimy zdanie Autorów *Raportu referencyjnego* (s. 47), w którym wyrażają oni konieczność kontynuowania prac nad pełnym zharmonizowaniem zapisów w Polskiej Ramie Kwalifikacji z zapisami w podstawie programowej kształcenia ogólnego oraz zapisami w podstawie programowej kształcenia w zawodach. Zadanie to staje się szczególnie istotne w przypadku egzaminu maturalnego, który od 2015 r. będzie przeprowadzany na nowych zasadach, określonych w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 kwietnia 2013 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz

przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. z 30 kwietnia 2013 r. poz. 520). Zważywszy na fakt, że wszystkie przedmioty dodatkowe będą zdawane wyłącznie na poziomie rozszerzonym, wskazane byłoby rozważenie poziomu PRK, do którego przypisane zostało świadectwo dojrzałości.

Dyrektor Centralnej Komisji Egzaminacyjnej
Artur Gałęski

6.1.3. Opinia Polskiej Komisji Akredytacyjnej z dnia 14 czerwca 2013 roku

W nawiązaniu do pisma Pana Ministra z dnia 11 czerwca br. w sprawie wyrażenia opinii przez Polską Komisję Akredytacyjną nt. „Raportu referencyjnego. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji” przygotowanego w Instytucie Badań Edukacyjnych uprzejmie informuję, iż Polska Komisja Akredytacyjna, w zakresie zgodnym z jej kompetencjami, próbuje treść powyższego Raportu.

Wiceprzewodnicząca
Polskiej Komisji Akredytacyjnej
Prof. dr hab. Danuta Strahl

6.2. Aneks 2. Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji

6.2.1. Problemy z polską terminologią i próby ich rozwiązania

Celem Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie jest „utworzenie wspólnych ram odniesienia, które będą służyć jako narzędzie przekładu kwalifikacji i ich poziomów w różnych systemach kwalifikacji i ich poziomach, zarówno w kształceniu ogólnym, wyższym, jak i kształceniu i szkoleniu zawodowym”. Aby tak się stało, aby każdy zainteresowany był w stanie z tego narzędzia korzystać, ramy europejskie oraz Polska Rama Kwalifikacji powinny być zrozumiałe dla szerokiego kręgu odbiorców, a terminy i pojęcia w nich użyte powinny być wyłożone klarownie i prosto. Tymczasem w Polsce stoimy wobec problemów terminologicznych utrudniających czy wręcz uniemożliwiających zrozumienie, czym mają być ramy kwalifikacji. Problemy te wynikają z jednoczesnego funkcjonowania w naszym piśmiennictwie zarówno tradycyjnej konotacji terminów wypracowanych w naukach pedagogicznych, jak i nowych, ale już utrwalonych nawyków językowych. Te nowe znaczenia powstają jako rezultat prac współczesnych legislatorów, a także tłumaczy pracujących w agendach europejskich, którzy pod presją czasu nie zawsze mają możliwość sprawdzenia specjalistycznego znaczenia poszczególnych terminów.

Problemy z właściwym tłumaczeniem dokumentów europejskich wynikają także z faktu, że historycznie ukształtowana polska terminologia dotycząca spraw edukacji, w tym kształcenia, szkoleń i uczenia się oraz kwalifikacji, jest wieloznaczna, dosyć płynna i wewnętrznie niespójna. Dodatkowe trudności w posługiwaniu się terminologią powstają w związku z szybkim rozwojem tej dziedziny, co skutkuje częstym modyfikowaniem definicji stosowanych przez środowisko międzynarodowych ekspertów, przygotowujących projekty kolejnych dokumentów dotyczących ram kwalifikacji. Przy tym wiele nowych polskich terminów z tej dziedziny to wyrażenia pochodzące z języka angielskiego, które autorzy licznych opracowań stosują w polskim kontekście, uciekając się tylko do literalnego przekładu. Niestety, nader często terminy te okazują się homonimami (*false friends*).

Potrzeba przezwyciężenia narastającego chaosu językowego w szeroko pojętej sferze edukacji, a zwłaszcza jednoznacznego zdefiniowania podstawowych terminów odnoszących się do krajowe-

go systemu kwalifikacji, spowodowała podjęcie w ramach projektu „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie” kolejnego etapu prac nad słownikiem kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji (KSK). Celem tego działania było umożliwienie bezkolizyjnego porozumiewania się różnych grup interesariuszy, a tym samym – prowadzenie efektywnej debaty na ten ważny społecznie temat.

Obecne działania są kontynuacją prac rozpoczętych ponad pięć lat temu, które toczyły się równocześnie z postępowaniem prac projektowych i wdrożeniowych KRK. Zapoczątkowane zostały wraz z powołaniem w grudniu 2006 r. Grupy Roboczej do spraw KRK dla szkolnictwa wyższego przy Ministrze Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Owocem tych prac był „Pangloss” – glosariusz terminów Krajowej Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego⁹¹, który stanowił załącznik do pierwszej wersji Założeń Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. Prace nad polską terminologią dotyczącą krajowego systemu kwalifikacji były następnie kontynuowane w zespole słownikowym działającym w ramach powołanej przez Ministra Edukacji Narodowej w 2008 r. Grupy Roboczej w ramach projektu „Opracowanie bilansu kwalifikacji i kompetencji dostępnych na rynku pracy oraz modelu Krajowych Ram Kwalifikacji”.

„Pangloss” stanowił punkt odniesienia przy tworzeniu kolejnego materiału pod nazwą „Glosariusz podstawowych terminów związanych z ramami kwalifikacji. Prowizorium terminologiczne”⁹². Projekt glosariusza wypracowany w latach 2006–2009 był załącznikiem do założeń przedłożonych Komitetowi Sterującemu do spraw Krajowych Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, który na posiedzeniu w dniu 17 maja 2010 r. przyjął to opracowanie jako podstawę dalszych prac koncepcyjnych i wdrożeniowych związanych z KRK oraz ich konsultacji. Stanowił także punkt wyjścia kolejnego opracowania pt. „Słownik kluczowych pojęć związanych z Krajowym Systemem Kwalifikacji” (IBE 2011). Opracowanie to zostało przyjęte w 2011 r. przez Komitet Sterujący do spraw Krajowych Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie⁹³ oraz Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji⁹⁴, z zaleceniem przeprowadzenia konsultacji tego materiału z Radą Języka Polskiego.

W wyniku współpracy z ekspertami Rady Języka Polskiego przygotowano udoskonalone pod względem językowym propozycje najważniejszych haseł oraz na nowo zredagowane ich definicje. Zostały one zaprezentowane poniżej. Po zaakceptowaniu treści raportu referencyjnego przez Komitet Sterujący do spraw Krajowych Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie opracowana zostanie nowa, zaktualizowana wersja słownika, która zgodnie z propozycją Rady Języka Polskiego zostanie zatytułowana „Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji”. Nowa wersja słownika także będzie przygotowywana we współpracy z ekspertami Rady Języka Polskiego.

6.2.2. Zasady wyboru i definiowania terminów dla potrzeb KSK, w tym PRK

W pierwszej kolejności poszukiwano w istniejących już dokumentach, materiałach i publikacjach definicji poszczególnych haseł, które można by uznać za przydatne z punktu widzenia tworzenia zintegrowanego systemu kwalifikacji. Jednak w wypadku wielu haseł okazało się, że dostępne definicje nie odpowiadają potrzebom, ponieważ nie spełniają kryterium funkcjonalności, to znaczy nie dają możliwości klarownego opisywania istniejącego stanu rzeczy oraz projektowania nowych rozwiązań prawnych i organizacyjnych w obszarze kwalifikacji. W takich wypadkach, inspirowane różnymi źródłami, projektowano własne definicje. Unikano, o ile to było możliwe, naruszania ukształtowanych już tradycji terminologicznych w tej dziedzinie, ale równocześnie uwzględniano rygory poprawności logicznej i językowej. Niektóre z tych propozycji mają charakter definicji regulujących⁹⁵, inne są definicjami projektującymi⁹⁶.

⁹¹ Pangloss – termin zaproponowany przez Marka Frankowicza, eksperta bolońskiego, na potrzeby konstrukcji Glosariusza terminów Krajowej Ramy kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego.

⁹² Powstałe w ramach projektu „Opracowanie bilansu kwalifikacji i kompetencji dostępnych na rynku pracy w Polsce oraz modelu Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK)”.

⁹³ Uchwała Komitetu Sterującego z dnia 27 lipca 2011 r.

⁹⁴ Uchwała Międzyresortowego Zespołu z dnia 26 sierpnia 2011 r.

⁹⁵ Typ ustaleń terminologicznych wystrzegających treść nazw, ale liczących się ze zwyczajowym ich rozumieniem.

⁹⁶ Znajdują gwarancję swej prawdziwości w ustaleniu terminologicznym, wprowadzając termin do języka, są arbitralne. Nie wymagają uzasadnienia.

Tworząc słownik pojęć i terminów na potrzeby krajowego zintegrowanego systemu kwalifikacji (który zachowując swoją autonomię, powinien być równocześnie kompatybilny z systemami kwalifikacji innych krajów Unii Europejskiej), trzeba było pogodzić się z tym, że niektóre terminy, np. „edukacja pozaformalna”, są na gruncie języka polskiego zupełnie nowe. Inne są prostą kalką terminów angielskich, dlatego brzmią obco, czasem nawet trochę fałszywie i niewątpliwie odstają od klasycznego wzorca języka polskiego. Należy podkreślić, że kalkowanie w naszym języku terminów angielskich nie zawsze daje dobre efekty. Przykładowo angielski termin *formal education* dosyć dobrze przekłada się na polski jako „edukacja formalna”, ale już w wypadku terminu *formal learning* jego polska kalka – „uczenie się formalne” – brzmi zdecydowanie gorzej. W języku polskim treść angielskiego *formal learning* może zostać wyrażona dużo bardziej odpowiednio za pomocą sformułowania „uczenie się w systemie edukacji formalnej”.

Za kryterium wyboru haseł uznano ich znaczenie jako pojęć podstawowych (kluczowych, bazowych), niezbędnych do zaprojektowania nowych rozwiązań w zakresie krajowego systemu kwalifikacji, w tym zredagowania odpowiednich przepisów prawa. Ze względów praktycznych lista haseł opisanych w tym słowniku została maksymalnie ograniczona. Dlatego wyrazy ważne z punktu widzenia procesu modernizacji krajowego systemu kwalifikacji, których użycie nie stwarza w naszym języku wątpliwości interpretacyjnych, nie zostały opisane. Terminy powiązane znaczeniowo z poszczególnymi hasłami głównymi wkomponowano do odpowiednich rubryk w opisie danego hasła. Przy takiej koncepcji niezbędne było stworzenie także indeksu rzeczowego jako integralnej części słownika.

Nowe definicje przedstawione w słowniku powstały przy pewnych założeniach, które dotyczą zasad tworzenia w Polsce zintegrowanego systemu kwalifikacji, w tym zwłaszcza zasad potwierdzania kompetencji uzyskanych w drodze uczenia się poza systemem formalnej edukacji. Definicje te są funkcjonalne w tym znaczeniu, że będą ułatwiać budowanie w Polsce konkretnie określonych rozwiązań umożliwiających zintegrowanie krajowego systemu kwalifikacji. Oczywiście jest, że przy innych założeniach dotyczących przyszłego sposobu modernizacji krajowego systemu kwalifikacji, potrzebne byłoby nieco inne zdefiniowanie niektórych terminów.

6.2.3. Hasła i definicje

Słownik przedstawiony w aneksie zawiera 17 głównych haseł. Zostały one zaaprobowane przez ekspertów Rady Języka Polskiego z dwoma wyjątkami. Zespół ekspertów Rady Języka Polskiego uważa, że przyjęty już w polskich dokumentach i materiałach termin „ramy kwalifikacji” jako tłumaczenie angielskiego terminu *qualifications framework* jest językowo i merytorycznie niewłaściwy i należałoby go zastąpić bardziej odpowiednim sformułowaniem, np. „struktura poziomów kwalifikacji”. Ponadto eksperci Rady Języka Polskiego wyrazili pogląd, że tłumaczenie wyrażenia *formal education* jako „edukacja formalna” jest również niewłaściwe. Ostatecznie, do czasu znalezienia bardziej odpowiedniego wyrażenia zgodzono się na hasło „edukacja zorganizowana typu pierwszego (edukacja formalna)”. Jednakże w toku dalszych konsultacji z udziałem przedstawicieli Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego podjęto decyzję o używaniu terminów „edukacja formalna” i „edukacja pozaformalna”.

Lp.	Hasło	Definicja
1.	Akumulowanie osiągnięć	Gromadzenie potwierdzonych efektów uczenia się/kształcenia się stanowiących składniki wymagań dla danej kwalifikacji.
2.	Certyfikowanie	Proces, w którego wyniku uczący się otrzymuje od upoważnionej instytucji formalny dokument, stwierdzający, że osiągnął określoną kwalifikację. Certyfikacja następuje po walidacji.
3.	Edukacja formalna	Uczenie się przez udział w programach kształcenia i szkolenia prowadzących do uzyskania kwalifikacji zarejestrowanej.
4.	Edukacja pozaformalna	Uczenie się zorganizowane instytucjonalnie, jednak poza programami kształcenia i szkolenia prowadzącymi do uzyskania kwalifikacji zarejestrowanej.
5.	Efekty uczenia się/kształcenia się	Zasób wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych – nabytych w procesie uczenia się.
6.	Europejska Rama Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (ERK)	Przyjęta w UE struktura poziomów kwalifikacji stanowiąca układ odniesienia krajowych ram kwalifikacji, umożliwiający porównywanie kwalifikacji uzyskiwanych w różnych krajach.
7.	Kompetencje społeczne	Zdolność kształtowania własnego rozwoju oraz autonomicznego i odpowiedzialnego uczestniczenia w życiu zawodowym i społecznym, z uwzględnieniem etycznego kontekstu własnego postępowania.
8.	Krajowy system kwalifikacji (KSK)	Ogół rozwiązań służących ustanawianiu i nadawaniu kwalifikacji oraz zapewnianiu ich jakości.
9.	Kwalifikacja zarejestrowana	Opisany w zintegrowanym rejestrze kwalifikacji zestaw efektów uczenia się/kształcenia się, którego osiągnięcie zostało formalnie potwierdzone przez uprawnioną instytucję. Kwalifikacja opisana w rejestrze może być pełna lub częściowa.
10.	Polska Rama Kwalifikacji (PRK)	Opis hierarchii poziomów kwalifikacji wpisywanych do zintegrowanego rejestru kwalifikacji w Polsce.
11.	Przenoszenie osiągnięć	Uznawanie – przez podmiot nadający kwalifikację – efektów uczenia się/kształcenia się stanowiących składniki wymagań dla tej kwalifikacji, które zostały potwierdzone przez inne podmioty.
12.	Składnik opisu poziomu kwalifikacji (deskryptor)	Ogólne określenie wymagań dotyczących wiedzy, umiejętności lub kompetencji społecznych, które odpowiadają danemu poziomowi kwalifikacji.
13.	Uczenie się nieformalne	Nabywanie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych w toku różnorodnych aktywności poza zorganizowanymi formami kształcenia się.
14.	Umiejętności	Zdolność wykonywania zadań i rozwiązywania problemów właściwych dla dziedziny uczenia się lub działalności zawodowej.
15.	Uznawanie kwalifikacji	Formalne uznanie przez uprawnioną do tego instytucję ważności świadectwa/dyplomu zdobytego za granicą.
16.	Walidacja	Wieloetapowy proces sprawdzania, czy – niezależnie od sposobu uczenia się – kompetencje wymagane dla danej kwalifikacji zostały osiągnięte. Walidacja prowadzi do certyfikacji.
17.	Wiedza	Zbiór opisów faktów, zasad, teorii i praktyk, przyswojonych w procesie uczenia się, odnoszących się do dziedziny uczenia się lub działalności zawodowej.

6.3. Aneks 3. Zaangażowanie partnerów społecznych w działania związane z modernizacją systemu kwalifikacji

Wprowadzenie

Modernizacja krajowego systemu kwalifikacji, w ramach której kluczowym działaniem będzie wdrożenie Polskiej Ramy Kwalifikacji, wymaga zaangażowania oraz współpracy, a także pewnej formy kontroli ze strony partnerów społecznych. W perspektywie lat pozytywne efekty zintegrowanego systemu kwalifikacji zależą od wiedzy o możliwościach wykorzystania PRK przez osoby i instytucje, czyli wiedzy o tym, jak nowe rozwiązania mogą wspierać realizację celów działania różnych instytucji oraz ułatwiać ludziom dokonywanie racjonalnych wyborów w dziedzinie kształcenia się i pracy zawodowej. Dlatego społeczna debata na temat zintegrowanego systemu kwalifikacji ma istotne znaczenie dla modernizacji systemu kwalifikacji w Polsce. Debata toczyć się będzie przez cały okres prac przygotowawczych do wdrożenia nowych rozwiązań systemowych.

Z tych powodów w przygotowaniu nowych rozwiązań położono szczególny nacisk na konsultacje społeczne z szerokim gronem interesariuszy. W ramach konsultacji społecznych, które odbywają się w Instytucie Badań Edukacyjnych na bieżąco, szczególną funkcję pełni zainaugurowana w lutym 2011 r. debata społeczna na temat Polskiej Ramy Kwalifikacji i związanych z nią działań reformatorskich. Ponadto interesariusze zostali włączeni do prac koncepcyjnych nad zasadami przypisywania kwalifikacji do poziomów PRK oraz wytycznymi dotyczącymi zapewniania jakości kwalifikacji. Stworzyło to partnerom społecznym możliwość aktywnego uczestniczenia w tworzeniu zmodernizowanego systemu kwalifikacji, w tym wpływania na zapisy w Polskiej Ramie Kwalifikacji, a także na kształt innych elementów zintegrowanego systemu kwalifikacji.

6.3.1. Debata społeczna na temat Polskiej Ramy Kwalifikacji

W debacie społecznej wokół Polskiej Ramy Kwalifikacji biorą udział bardzo liczne środowiska. Są wśród nich przedstawiciele ministerstw, urzędów pracy, organizacji pracodawców (w tym branżowych) oraz związków zawodowych, instytucji publicznych realizujących zadania edukacyjne, komercyjnych firm szkoleniowych, różnych instytucji związanych z systemem edukacji, stowarzyszeń i organizacji pozarządowych, instytucji naukowo-badawczych oraz doradczych.

Debata prowadzona jest w ramach projektu „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie”. Program i organizację kolejnych spotkań, obecność profesjonalnych moderatorów, którzy pomagają utrzymać właściwy tok dyskursu oraz udział ekspertów zajmujących się krajowym systemem kwalifikacji, zapewnia Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie.

Pierwszy etap debaty

Pierwszy etap debaty był realizowany od lutego 2011 r. Łącznie w spotkaniach uczestniczyło około 200 osób reprezentujących 101 instytucji. Ostatnie spotkanie pierwszego etapu debaty odbyło się 15 czerwca 2011 r. w Warszawie.

Dyskusje na temat modernizacji systemu kwalifikacji i projektu Polskiej Ramy Kwalifikacji przebiegały w trzech grupach. Każda z grup spotkała się pięć razy. Podczas spotkań grupy pracowały nad wspólnym stanowiskiem, dyskutowały nie tylko o potrzebie budowania nowego systemu kwalifikacji, lecz także o związanych z tym procesem wyzwaniach i zagrożeniach oraz możliwych sposobach ich przezwyciężenia. Uczestnicy dyskusji wymieniali się uwagami, zgłaszali pomysły i zastrzeżenia dotyczące poszczególnych elementów struktury tworzonej ramy oraz problemów polskiego rynku pracy i edukacji. Prezentowano także własne doświadczenia związane z omawianą tematyką.

W grupie pierwszej dyskusja dotyczyła struktury PRK oraz przyjętego sposobu opisywania poziomów kwalifikacji. W ramach pracy tej grupy omówiono szczegółowo każdy kolejny zapis w projektach charakterystyk poszczególnych poziomów PRK.

W drugiej grupie dyskutowano o ramie kwalifikacji jako narzędziu polityki na rzecz uczenia się przez całe życie. Grupa opracowała „katalog barier” w uczeniu się przez całe życie oraz stworzyła pakiet propozycji działań promujących i ułatwiających uczenie się w każdym etapie życia. Wskazano także, które z tych działań będą bardziej skuteczne dzięki wdrożeniu PRK i innych elementów modernizujących krajowy system kwalifikacji.

W trzeciej grupie mówiono o problemach związanych z potwierdzaniem efektów uczenia się (walidacją i certyfikacją) oraz o mechanizmach zapewniających jakość kwalifikacji. Starano się zidentyfikować różne, znane z praktyki sposoby działania w zakresie potwierdzania efektów uczenia się w Polsce. Dyskutowano także na temat stosowanych metod oraz pożądanych rozwiązań. Sformułowano propozycje zasad zapewniania jakości kwalifikacji i rozwiązań dotyczących tworzenia kompleksowego systemu walidacji.

W trakcie konferencji podsumowującej omówiono przebieg debaty oraz osiągnięte efekty. Przeprowadzono ankietę, którą wypełniło łącznie 86 osób. Zdecydowana większość uznała, że debata była potrzebna (ponad 60 procent respondentów stwierdziło, że debata była „bardzo potrzebna”, a 36 procent – że „potrzebna”). Pytania zadawało prawie 60 procent uczestników debaty, 65 procent osób było zdania, że miało możliwość wyrażania swojej opinii (8 procent uczestników stwierdziło, że takiej możliwości nie miało). Dobrze informowanych na temat debaty czuło się 94 procent osób. W 92 procentach wypowiedzi znalazło się stwierdzenie, że uczestnik „czuje się lepiej poinformowany na temat Polskiej Ramy Kwalifikacji”, 8 procent osób było przeciwnego zdania. Na pytanie „Czy debata będzie miała wpływ na to, jak ostatecznie będzie wyglądała PRK?”, twierdząco odpowiedziało 88 procent osób.

Więcej informacji na temat przebiegu i rezultatów tego etapu debaty społecznej znajduje się w „Raporcie z debaty społecznej” (*The development of terms of reference for the implementation of the National Qualifications Framework and The National Qualifications Register for lifelong learning – Report of the public debate*⁹⁷).

Drugi etap debaty

Drugi etap debaty rozpoczął się w listopadzie 2011 r. i trwał do końca 2012 r., konsultacje w tej formie będą jednak kontynuowane na bieżąco. Uczestnicy debaty zapoznali się ze stanem zaawansowania prac nad modernizacją systemu kwalifikacji. Otrzymali pierwszą wersję słownika pt. „Słownik kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji”⁹⁸.

Debata toczy się przede wszystkim wokół następujących zagadnień:

- Polska Rama Kwalifikacji,
- przypisywanie kwalifikacji do poziomów w PRK,
- założenia krajowego systemu kwalifikacji (w tym zasady udziału interesariuszy),
- krajowy rejestr kwalifikacji,
- walidowanie i certyfikowanie,
- zapewnianie jakości.

Uczestnicy zastanawiają się, jak trwale zaangażować pracodawców, jak zapewnić instytucjom i organizacjom branżowym właściwe miejsce w procesie walidacji efektów uczenia się, jak wspierać uczenie się przez całe życie, jak rozszerzać debatę. W trzecim etapie debata społeczna toczyć się będzie także z wykorzystaniem Internetu.

6.3.2. Prace nad propozycją zasad przypisywania poziomów PRK do kwalifikacji

Prace nad zasadami przypisywania poziomów PRK do kwalifikacji w Instytucie Badań Edukacyjnych prowadzone są od początku w bliskiej współpracy z przedstawicielami środowisk branżowych. W marcu 2012 r. prace rozpoczęły osoby zaangażowane w projektowanie i nadawanie kwalifikacji

⁹⁷ Treść raportu dostępna jest na stronie internetowej projektu: kwalifikacje.org.pl.

⁹⁸ Treść słownika dostępna jest na stronie internetowej projektu: kwalifikacje.org.pl.

funkcjonujących w czterech branżach: pomocy społecznej, usług finansowych, elektryczno-elektronicznej i budowlanej. Zespoły liczyły od pięciu do ośmiu osób. W ich skład wchodził: nauczyciele, trenerzy, doradcy zawodowi, pracownicy instytucji prowadzących kształcenie zawodowe, pracownicy ośrodków egzaminacyjnych, przedstawiciele pracodawców i organizacji branżowych oraz związków zawodowych.

Początkowo zespoły pracowały niezależnie od siebie. Każdy zespół zrealizował taki sam program:

- Dokonał wyboru przynajmniej ośmiu kwalifikacji ze swojej branży (podstawowym kryterium wyboru był precyzyjny i kompletny opis efektów uczenia się właściwych dla danej kwalifikacji).
- Określił poziom tych kwalifikacji w PRK.
- Przygotował propozycję sposobu przypisywania poziomu PRK do kwalifikacji.
- Przekazał efekty swojej pracy do zaopiniowania pozostałym zespołom.

Mimo że zespoły pracowały oddzielnie, okazało się, że przygotowane przez z nich rekomendacje były zbliżone. Wszystkie zespoły wysunęły propozycje dotyczące:

- składu i charakterystyki zespołów, które będą powoływane w celu przypisywania poziomów PRK do kwalifikacji (liczby i kompetencji jego członków, trybu rekrutacji oraz kadencyjności, itp.),
- organizacji pracy zespołów, których zadaniem będzie przypisywanie poziomów PRK do kwalifikacji (wyboru i roli przewodniczącego, roli sekretarza, roli wnioskodawcy, roli ekspertów zewnętrznych, przygotowania członków do posiedzenia, przebiegu posiedzenia, sposobu podejmowania decyzji, itp.),
- zasad przypisywania poziomów PRK do kwalifikacji, narzędzi oraz metod analiz efektów uczenia się i odnoszenia ich do charakterystyki poziomu PRK (procedur, pomocnych formularzy itp.).

W propozycji każdego zespołu znalazły się ponadto różne inne kwestie, związane między innymi z wpisywaniem kwalifikacji do krajowego rejestru.

Wspólne przedyskutowanie podobieństw i różnic między czterema propozycjami sposobów przypisywania poziomów PRK do kwalifikacji oraz określenie możliwości opracowania wspólnej propozycji było przedmiotem kolejnych rozmów i spotkań przedstawicieli grup. Spotkania te organizowano od lipca do września 2012 r. W rezultacie powstał materiał pt. „Zasady przypisywania kwalifikacji do poziomów Polskiej Ramy Kwalifikacji – wnioski z pracy zespołów branżowych”, zawierający wspólne propozycje.

Zgodnie z harmonogramem prac, zatwierdzonym przez Komitet Sterujący do spraw Krajowych Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, w październiku 2012 r. rozpoczęto prace nad wstępnym przypisaniem 350 kwalifikacjom poziomów PRK. W ramach tych prac nastąpi praktyczna weryfikacja propozycji przygotowanych przez cztery zespoły branżowe (zob. Aneks 4). Zgodnie z przyjętymi założeniami prace te będą prowadzone w ścisłej współpracy z partnerami społecznymi, wśród których szczególnie ważną rolę odgrywać będą organizacje branżowe.

6.3.3. Prace nad zasadami zapewniania jakości kwalifikacji

W maju 2012 r. Instytut Badań Edukacyjnych zorganizował ekspercką grupę konsultacyjną do spraw zapewniania jakości kwalifikacji. W pracach grupy uczestniczą osoby mające wiedzę i doświadczenie zawodowe w zakresie metod zapewniania jakości kwalifikacji i problematyki walidacji efektów uczenia się oraz podstawową wiedzę na temat krajowego systemu kwalifikacji, w tym projektu Polskiej Ramy Kwalifikacji. W skład grupy wchodzi 12 ekspertów reprezentujących szkolnictwo zawodowe i wyższe, instytucje szkoleniowe, organizacje branżowe oraz publiczne służby zatrudnienia.

Celem prac grupy jest opracowanie zasad zapewniania jakości kwalifikacji, w tym metodologii walidacji efektów uczenia się. Do października 2012 r. grupa spotkała się pięciokrotnie, ponadto jej uczestnicy między posiedzeniami przygotowywali opinie i różne inne materiały. W wyniku dotychczasowych prac grupy opracowano i skonsultowano dokument opisujący zagrożenia dla jakości kwalifikacji i propozycje działań zaradczych oraz zbiór zasad zapewniania jakości kwalifikacji. W na-

stępną kolejności prowadzone będą szerokie konsultacje w środowiskach związanych z tą problematyką. Celem konsultacji będzie zweryfikowanie przygotowanych propozycji przez zbadanie praktycznych możliwości ich wdrożenia w różnych rodzajach instytucji nadających kwalifikacje oraz instytucji odpowiedzialnych za zapewnianie jakości kwalifikacji.

Zasada „nic o nich bez nich”

Przedstawione przykłady ilustrują, w jaki sposób w praktyce realizowane jest założenie, że zintegrowany krajowy system kwalifikacji musi powstać jako rezultat współpracy ekspertów z szerokim gronem przedstawicieli różnych środowisk. W ramach debaty, w której biorą udział wszyscy zainteresowani, powinno dojść do:

- przeglądu dotychczasowej praktyki w zakresie nadawania kwalifikacji w Polsce,
- zidentyfikowania i wypromowania dobrych praktyk,
- włączenia się w proces tworzenia nowych rozwiązań szerokiego grona specjalistów, którzy wniosą najlepsze doświadczenia reprezentowanych przez siebie zainteresowanych środowisk.

Z przebiegu i wyników dotychczasowej współpracy widać wyraźnie, że sukces w przygotowaniu i wdrożeniu nowych rozwiązań systemowych, w tym Polskiej Ramy Kwalifikacji, nie jest możliwy bez zaangażowania się szerokiego grona interesariuszy.

6.4. Aneks 4. Prace nad przypisywaniem poziomów PRK do kwalifikacji

6.4.1. Metoda przypisywania

W 2012 roku w pierwszym etapie prac nad przypisywaniem poziomów PRK do kwalifikacji przygotowano we współpracy z zespołami branżowymi wstępną propozycję sposobu postępowania. Bliższe informacje o działalności zespołów branżowych przedstawiano w Aneksie 3.

Eksperti uznali, że przypisywanie poziomu PRK do kwalifikacji nie może być dokonywane w sposób intuicyjny i że podstawą określenia poziomu danej kwalifikacji w każdym przypadku musi być porównanie wymaganych efektów uczenia się z charakterystyką poziomu PRK. Stwierdzono, że przypisanie poziomu do kwalifikacji jest możliwe, jeżeli spełnione są pewne warunki. Po pierwsze, niezbędny jest określony zestaw informacji o danej kwalifikacji. Po drugie, wymagania dla kwalifikacji muszą być opisane językiem efektów uczenia się.

Wstępna propozycja, sformułowana w ramach pierwszego etapu prac, zakłada stosowanie zasady najlepszego dopasowania (*best fit principle*). Zgodnie z tą zasadą analizowanej kwalifikacji powinien zostać przypisany ten poziom, do którego najlepiej pasują efekty uczenia się mające dla niej kluczowe znaczenie⁹⁹. Stosowanie zasady najlepszego dopasowania oznacza, że określanie poziomu kwalifikacji nie ogranicza się wyłącznie do porównywania efektów uczenia się z odpowiednimi zapisami w PRK, ale wymaga także ich pogłębionej interpretacji. Szczególnie ważne jest wzięcie pod uwagę:

- charakteru zadań (działań), do których ma być przygotowany posiadacz kwalifikacji,
- sposobu walidowania efektów uczenia się, w tym przede wszystkim zakresu i charakteru wymagań egzaminacyjnych i odpowiadających im kryteriów oceniania.

Po wielu dyskusjach zdecydowano, że we wstępnej procedurze przypisywania poziomu PRK będzie się wyodrębniać pięć etapów. Już pierwsze próby pozwoliły dostrzec użyteczność takiego podejścia.

⁹⁹ Zob. M. Coles, *European Qualifications Framework Series: Note 3. Referencing National Qualifications Levels to the EQF*, 2011, s. 32.

Pięć etapów przypisywania poziomu PRK do kwalifikacji

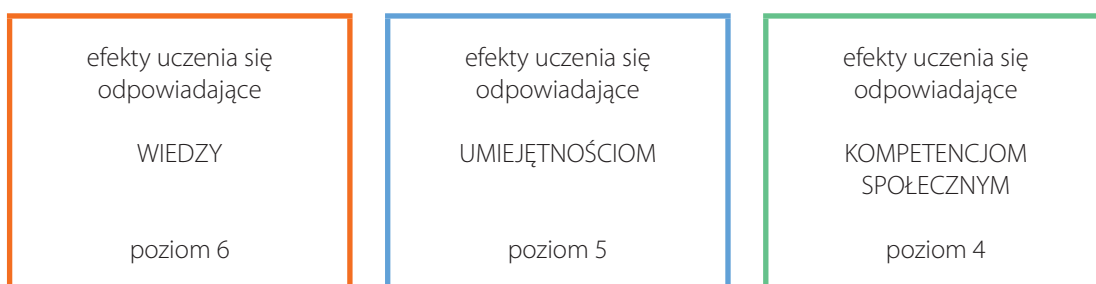
Etap 1	<p>Analiza dokumentacji dotyczącej kwalifikacji</p> <p>Ocena poprawności opisu efektów uczenia się wymaganych dla kwalifikacji</p>	<p><i>Ocena kompletności informacji o kwalifikacji.</i></p> <p><i>Aby móc określić poziom PRK, wymagane efekty uczenia się muszą być konkretne, adekwatne, mierzalne.</i></p>
Etap 2	Wybór sposobu porównywania efektów uczenia się z zapisami w PRK	<p><i>Trzy sposoby porównywania:</i></p> <p><i>a) efektów uczenia się dotyczących wiedzy, umiejętności, kompetencji społecznych traktowanych jako całości;</i></p> <p><i>b) poszczególnych jednostek efektów uczenia się wyodrębnionych w wymaganiach dla kwalifikacji;</i></p> <p><i>c) poszczególnych efektów uczenia się wymaganych dla kwalifikacji.</i></p> <p><i>Powyższe sposoby porównywania mogą być stosowane łącznie.</i></p>
Etap 3	Porównanie efektów uczenia się z odpowiednimi zapisami PRK	<p><i>Zakłada się porównywanie z charakterystyką poziomu drugiego stopnia PRK. Uniwersalna charakterystyka poziomu powinna być traktowana jako drugi obowiązkowy punkt odniesienia.</i></p>
Etap 4	Przypisanie poziomu	<p><i>Zakłada się stosowanie zasady najlepszego dopasowania (best fit principle).</i></p>
Etap 5	Uzasadnienie	<p><i>Przypisanie poziomu do kwalifikacji powinno być uzasadnione, m.in. poprzez sporządzenie zestawienia odpowiednich zapisów w PRK (tworzących charakterystykę poziomu) z opisem efektów uczenia się wymaganych dla kwalifikacji. Zestawienie wraz z komentarzem powinno wykazać odpowiedniość efektów, które mają istotne znaczenie w przypadku danej kwalifikacji, do określonego poziomu PRK.</i></p>

Porównywanie efektów uczenia się dotyczących wiedzy, umiejętności, kompetencji społecznych traktowanych jako całości

Efekty uczenia się wymagane dla kwalifikacji analizowane są w podziale na kategorie: wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne. Na podstawie oceny ekspertów ustalany jest poziom efektów uczenia się odpowiadających poszczególnym kategoriom (metoda sędziów kompetentnych).

W przypadku przyporządkowania różnych poziomów PRK poszczególnym kategoriom efektów ustala się wagi, które odzwierciedlają „istotność” danej kategorii dla analizowanej kwalifikacji i na tej podstawie określa się poziom danej kwalifikacji. Schemat postępowania ilustruje poniższy przykład.

KWALIFIKACJA „X”



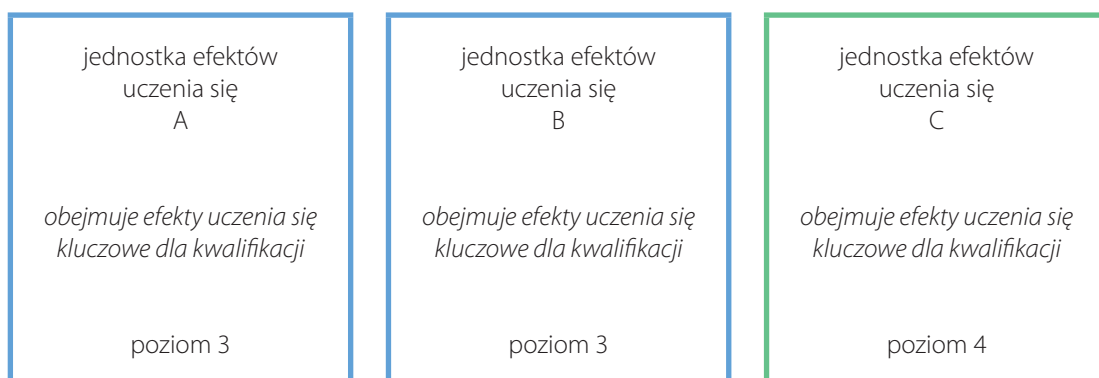
	Wiedza	Umiejętności	Kompetencje społeczne
Poziom efektów uczenia się według kategorii	Poziom 6	Poziom 5	Poziom 4
Waga kategorii efektów uczenia się w kwalifikacji	65%	25%	10%
POZIOM KWALIFIKACJI	6		

Porównywanie poszczególnych jednostek efektów uczenia się wyodrębnionych w wymaganiach dla kwalifikacji

Efekty uczenia się wymagane dla kwalifikacji analizowane są w podziale na jednostki (zestawy) efektów uczenia się. Jednostki w kwalifikacji wyodrębnia się według określonego kryterium (np. zadań zawodowych). Każda jednostka obejmuje efekty uczenia się dotyczące wiedzy, umiejętności, kompetencji społecznych.

Na podstawie oceny ekspertów określany jest poziom PRK każdej jednostki efektów uczenia się (metoda sędziów kompetentnych) oraz ich znaczenie dla danej kwalifikacji. Następnie określa się poziom całej kwalifikacji. Schemat postępowania ilustruje poniższy przykład.

KWALIFIKACJA „Y”



Nazwa jednostki:	Poziom
jednostka A	3
jednostka B	3
jednostka C	4
POZIOM KWALIFIKACJI	3

Porównywanie poszczególnych efektów uczenia się wymaganych dla kwalifikacji

Efekty uczenia się wymagane dla kwalifikacji są odnoszone bezpośrednio do charakterystyki poziomu w PRK. Na podstawie oceny ekspertów określany jest poziom PRK każdego pojedynczego efektu uczenia się (metoda sędziów kompetentnych) oraz jego znaczenie dla kwalifikacji. Następnie określa się poziom całej kwalifikacji. Schemat postępowania ilustruje poniższy przykład.

KWALIFIKACJA „Z”

ef.ucz. (1)	ef.ucz. (4) <i>kluczowy</i>	ef.ucz. (7)	ef.ucz. (10)
ef.ucz. (2)	ef.ucz. (5) <i>kluczowy</i>	ef.ucz. (8) <i>kluczowy</i>	ef.ucz. (11)
ef.ucz. (3) <i>kluczowy</i>	ef.ucz. (6)	ef.ucz. (9)	ef.ucz. (12)

	Poziom 3	Poziom 4	Poziom 5
Liczba efektów uczenia się odpowiadających poziomowi PRK	2	8	2
Liczba kluczowych efektów uczenia się odpowiadających poziomowi PRK	–	3	1
POZIOM KWALIFIKACJI	4		

Po przeprowadzeniu wstępnego przypisania poziomu do 350 kwalifikacji, na podstawie zebranych doświadczeń, wyżej przedstawione schematy postępowania zostaną zweryfikowane i skorygowane. Doświadczenia związane ze wstępnym przypisywaniem poziomów będą równocześnie podstawą weryfikacji poszczególnych zapisów składających się na charakterystyki poziomów w PRK (pierwszego i drugiego stopnia).

6.4.2. Wstępne przypisywanie poziomów PRK do kwalifikacji

Prace nad wstępnym przypisaniem poziomów PRK do kwalifikacji obejmują dwa etapy. W pierwszym z nich, realizowanym od marca do września 2012 roku, przypisano poziom do 32 kwalifikacji. Pozwoliło to na sformułowanie wyżej przedstawionej propozycji sposobu przypisywania. W drugim etapie, zapoczątkowanym w październiku 2012 roku, nastąpi wstępne przypisanie poziomów PRK do kolejnych kwalifikacji. Do końca 2013 roku zostanie określony poziom łącznie 350 kwalifikacji. Przypisywanie poziomów PRK do kwalifikacji realizowane jest w bliskiej współpracy z zespołami specjalistów (zob. Aneks 3). Prace te prowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych koncentrują się na kwalifikacjach nadawanych w systemach oświaty i szkolnictwa wyższego dotyczących łącznie 14 obszarów:

1. Rolniczo-leśny z ochroną środowiska
2. Budownictwo
3. Energetyka
4. Górnictwo i metalurgia
5. Przemysł odzieżowy
6. Przemysł elektromaszynowy
7. Przemysł chemiczny i ceramiczny
8. Przemysł drzewny, papierniczy i poligrafia
9. IT i elektronika
10. Logistyka i transport
11. Zarządzanie i administracja
12. Turystyka i gastronomia
13. Kultura i usługi osobiste
14. Opieka zdrowotna i pomoc społeczna.

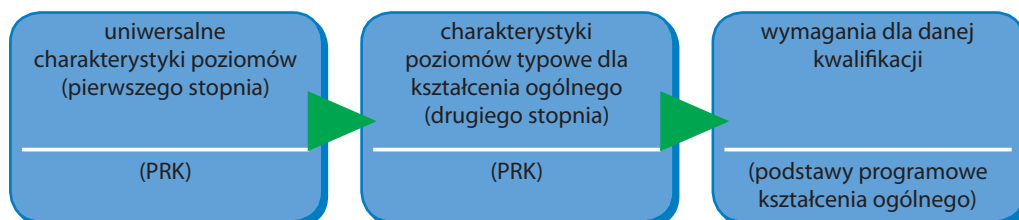
Przewiduje się, że w latach 2013–2015 prace dotyczące określania poziomów kwalifikacji w PRK będą kontynuowane i obejmą kwalifikacje nadawane na podstawie ustaw innych niż ustawa o systemie oświaty oraz ustawa – Prawo o szkolnictwie wyższym.

6.5. Aneks 5. Relacje między opisem efektów uczenia się wymaganych dla kwalifikacji a charakterystyką poziomu PRK – wybrane przykłady

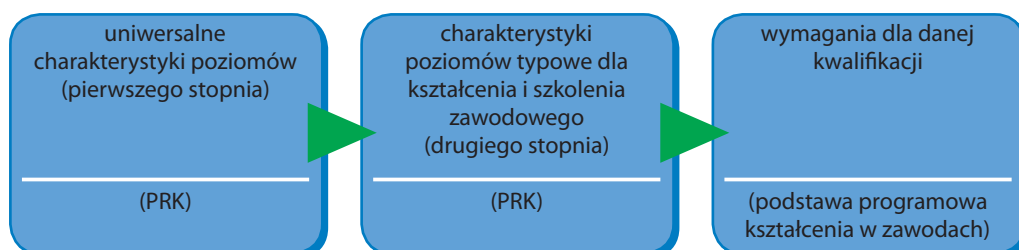
6.5.1. Relacje między charakterystykami poziomów kwalifikacji w PRK

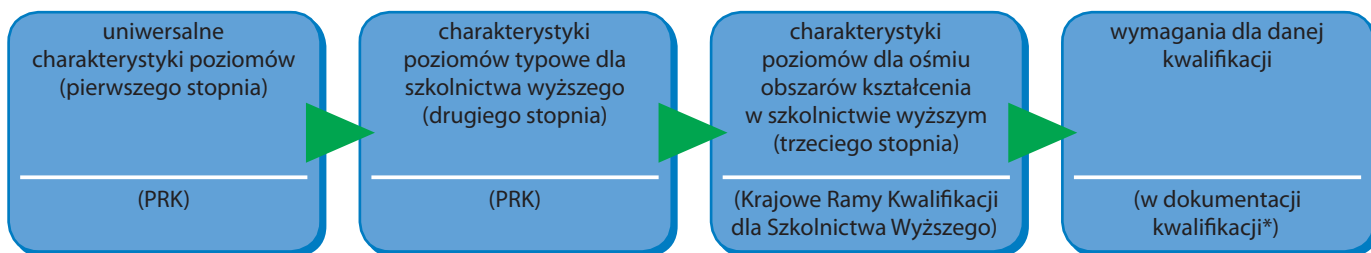
Jak wskazano w tekście raportu referencyjnego (zob. rozdział 2.2), charakterystyki poziomów Polskiej Ramy Kwalifikacji różnią się między sobą szczegółowością opisu oraz obszarem, do którego się odnoszą. Uniwersalne charakterystyki poziomów oraz charakterystyki typowe dla kształcenia w danym rodzaju edukacji (drugiego stopnia) należy czytać łącznie. Oprócz tego w polskim systemie kwalifikacji istnieją – a także w przyszłości będą tworzone – charakterystyki poziomów stopnia trzeciego oraz być może dalszych stopni. Im bardziej szczegółowa jest charakterystyka poziomu, tym bliższa jest ona konkretnym efektom uczenia się wymaganim dla danych kwalifikacji. Przedstawiają to kolejne schematy.

Schemat A. Sposób „rozwinięcia” charakterystyk poziomów PRK w wypadku kwalifikacji ogólnych

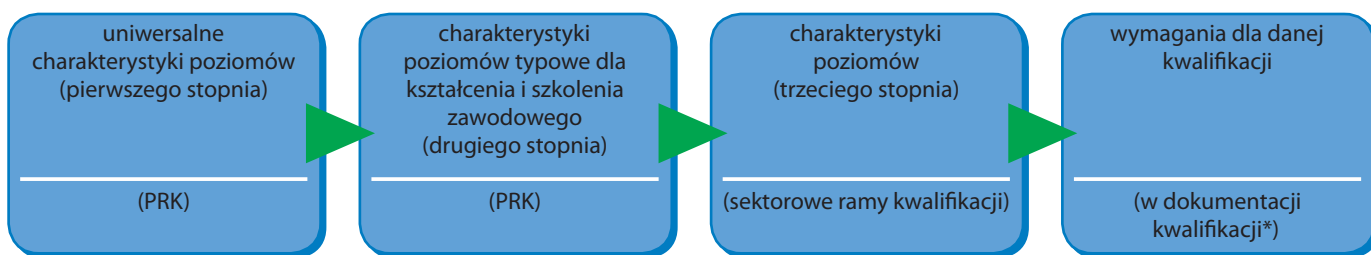


Schemat B. Sposób „rozwinięcia” charakterystyk poziomów PRK w wypadku kwalifikacji zawodowych uzyskiwanych w szkołach



Schemat C. Sposób „rozwinięcia” charakterystyk poziomów PRK w wypadku kwalifikacji uzyskiwanych w szkolnictwie wyższym

* sporządzana przez uczelnię

Schemat D. Sposób „rozwinięcia” charakterystyk poziomów PRK w wypadku kwalifikacji cząstkowych uzyskiwanych poza systemem oświaty i szkolnictwa wyższego (propozycja do wdrożenia w ramach zintegrowanego systemu kwalifikacji)

*sporządzana przez podmiot nadający kwalifikację

W Polsce w chwili obecnej istnieją już w niektórych sektorach charakterystyki poziomów trzeciego stopnia, które zgodnie z przedstawionymi schematami powinny odpowiadać charakterystykom poziomów drugiego stopnia, a tym samym stopnia pierwszego. Trwa proces uzgadniania tych zapisów, który nie jest wolny od trudności z uwagi na to, że niektóre charakterystyki poziomów pochodzące z różnych sektorów powstały wcześniej niż PRK (np. w szkolnictwie wyższym).

6.5.2. Relacje między opisem wymaganych efektów uczenia się a charakterystyką poziomu PRK na przykładzie kwalifikacji zawodowej

Poniżej przedstawiono wybrane treści z podstawy programowej kształcenia w zawodach dotyczące kwalifikacji w zawodzie „elektryk”, która według wstępnych analiz będzie odpowiadała poziomowi 3 w PRK. Efekty uczenia się wymagane do zdobycia tej kwalifikacji zostały zestawione z odpowiadającymi im charakterystykami typowymi dla kształcenia i szkolenia zawodowego oraz uniwersalnymi charakterystykami poziomów. Cały materiał ujęto w trzech tabelach dotyczących wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Zestawienie treści w kolejnych kolumnach ilustruje zwiększającą się szczegółowość sformułowań charakteryzujących efekty uczenia się.

Opracowanie zostało przygotowane na podstawie analiz przeprowadzonych przez zespół branżowy pracujący nad wstępnym przypisywaniem poziomów PRK do kwalifikacji zawodowych¹⁰⁰.

¹⁰⁰ Prace zespołów branżowych przedstawiono w Aneksie 3.

Tabela 7

Kwalifikacja „Elektryk” WIEDZA		
Wybrane zapisy z podstawy programowej kształcenia w zawodach		
Uniwersalna charakterystyka poziomu PRK (poziom 3)	Charakterystyka poziomu PRK typowa dla kształcenia i szkolenia zawodowego - wybrane zapisy (poziom 3)	
Zna i rozumie:	Zna i rozumie:	Uczeń:
<ul style="list-style-type: none"> • podstawowe fakty i pojęcia oraz zależności między wybranymi zjawiskami przyrodniczymi, społecznymi i w sferze wytworów ludzkiej myśli; • a ponadto w określonych dziedzinach w szerszym zakresie wybrane fakty, pojęcia i zależności, elementarne uwarunkowania prowadzonej działalności 	<ul style="list-style-type: none"> • podstawowe pojęcia i terminologie; • podstawowe zjawiska i procesy; • standardowo stosowane technologie; • standardowo stosowane rozwiązania organizacyjne; • podstawowe zasady, normy i procedury bhp 	<ul style="list-style-type: none"> • rozróżnia przewody stosowane w instalacjach elektrycznych; • rozpoznaje sprzęt instalacyjny; • rozpoznaje źródła światła i oprawy oświetleniowe; • określa parametry techniczne instalacji elektrycznych i sprzętu instalacyjnego; • rozpoznaje typowe uszkodzenia instalacji elektrycznych; • rozróżnia pojęcia związane z bezpieczeństwem i higieną pracy, ochroną przeciwpożarową, ochroną środowiska i ergonomią; • rozróżnia zadania i uprawnienia instytucji oraz służb działających w zakresie ochrony pracy i ochrony środowiska w Polsce; • określa prawa i obowiązki pracownika oraz pracodawcy w zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy; • przewiduje zagrożenia dla zdrowia i życia człowieka oraz mienia i środowiska związane z wykonywaniem zadań zawodowych; • określa zagrożenia związane z występowaniem szkodliwych czynników w środowisku pracy; • określa skutki oddziaływania czynników szkodliwych dla organizmu człowieka; • organizuje stanowisko pracy zgodnie z obowiązującymi wymaganiami ergonomii, przepisami bezpieczeństwa i higieny pracy, ochrony przeciwpożarowej i ochrony środowiska; • stosuje środki ochrony indywidualnej i zbiorowej podczas wykonywania zadań zawodowych; • przestrzega zasad bezpieczeństwa i higieny pracy oraz stosuje przepisy prawa dotyczące ochrony przeciwpożarowej i ochrony środowiska; • udziela pierwszej pomocy poszkodowanym w wypadkach przy pracy oraz w stanach zagrożenia zdrowia i życia
	<ul style="list-style-type: none"> • podstawowe informacje o narzędziach, urządzeniach, maszynach oraz o procedurach; • podstawowe cechy i właściwości stosowanych materiałów • podstawowe zasady i metody komunikowania się w środowisku pracy; • podstawowe zasady i metody pracy zespołowej • zasady planowania sposobu wykonania, oceniania przebiegu oraz efektów wykonywanych zadań zawodowych 	<ul style="list-style-type: none"> • dobiera narzędzia i przyrządy pomiarowe oraz wykonuje prace w zakresie montażu mechanicznego elementów i urządzeń elektrycznych i elektronicznych; • dobiera narzędzia do wykonywania różnych rodzajów instalacji elektrycznych; • dobiera części zamienne elementów instalacji elektrycznej na podstawie danych katalogowych; • dobiera narzędzia do montażu i demontażu elementów instalacji elektrycznej; • dobiera mierniki do przeprowadzania pomiarów parametrów instalacji elektrycznych • posługuje się zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiających realizację zadań zawodowych; • formułuje krótkie i zrozumiałe wypowiedzi oraz teksty pisemne umożliwiające komunikowanie się w środowisku pracy; • korzysta z obcojęzycznych źródeł informacji • sporządza schemat montażowy instalacji; • trasuje przebieg przewodów i położenie sprzętu instalacyjnego na podstawie schematu; • wykonuje połączenia między podzespołami elektrycznymi według schematu ideowego i montażowego; • sprawdza zgodność montażu instalacji elektrycznej ze schematem; • sprawdza działanie instalacji elektrycznej po wykonanym montażu

Tabela 8

Kwalifikacja „Elektryk” UMIEJĘTNOŚCI		
Uniwersalna charakterystyka poziomu PRK (poziom 3)	Charakterystyka poziomu PRK typowa dla kształcenia i szkolenia zawodowego – wybrane zapisy (poziom 3)	Wybrane zapisy z podstawy programowej kształcenia w zawodach
<p>Potrąfi:</p> <ul style="list-style-type: none"> wykonywać niezbyt proste zadania według ogólnej instrukcji w częściowo zmiennych warunkach, rozwiązywać proste typowe problemy w częściowo zmiennych warunkach, uczyć się w części samodzielnie pod kierunkiem w zorganizowanej formie, odbierać niezbyt złożone wiedzy, tworzyć niezbyt proste wypowiedzi, odbierać i formułować bardzo proste wypowiedzi w języku obcym 	<p>Potrąfi:</p> <p>Typowe dla kształcenia ogólnego:</p> <ul style="list-style-type: none"> wyszukiwać i przetwarzać proste informacje, korzystać z prostych narzędzi matematyki w sytuacjach związanych z uczeniem się lub pracą oraz dokonywać prostych obliczeń <p>Typowe dla kształcenia i szkolenia zawodowego:</p> <ul style="list-style-type: none"> analizować oferty pracy pod kątem potrzebnych kompetencji, wykonywać proste czynności zawodowe z użyciem odpowiednich narzędzi, urządzeń, maszyn i materiałów oraz obsługiwać typowe wyposażenie stanowiska pracy 	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> stosuje prawa elektrotechniki do obliczania i szacowania wartości wielkości elektrycznych w obwodach elektrycznych i układach elektronicznych, wykonuje pomiary parametrów instalacji i zabezpieczeń zgodnie z instrukcją, posługuje się rysunkiem technicznym podczas prac montażowych i instalacyjnych, posługuje się dokumentacją techniczną, katalogami i instrukcjami obsługi oraz przestrzega norm w tym zakresie sporządza schematy ideowe i montażowe układów elektrycznych i elektronicznych, wykonuje pomiary parametrów instalacji elektrycznych, sprawdza ciągłość przewodów fazowych i ochronnych, wykonuje wymianę uszkodzonych przewodów i podzespołów instalacji elektrycznych, wykonuje prace konserwacyjne instalacji elektrycznych zgodnie z dokumentacją, stosuje programy komputerowe wspomagające wykonywanie zadań interpretuje wypowiedzi dotyczące wykonywania typowych czynności zawodowych artykułowane powoli i wyraźnie, w standardowej odmianie języka, analizuje i interpretuje krótkie teksty pisemne dotyczące wykonywania typowych czynności zawodowych, współpracuje w zespole, planuje i podejmuje działania marketingowe prowadzonej działalności gospodarczej, potrafi negocjować warunki porozumień rozpoznaje typowe uszkodzenia instalacji elektrycznych, sprawdza działanie środków ochrony przeciwpożarowej, przestrzega zasad i określa zakres przeprowadzania prac konserwacyjnych instalacji elektrycznych

Tabela 9

Kwalifikacja „Elektryk” KOMPETENCJE SPOŁECZNE		
Uniwersalna charakterystyka poziomu PRK (poziom 3)	Charakterystyka poziomu PRK typowa dla kształcenia i szkolenia zawodowego – wybrane zapisy (poziom 3)	Wybrane zapisy z podstawy programowej kształcenia w zawodach
<p>Jest gotów do:</p> <ul style="list-style-type: none"> • przynależenia do wspólnoty różnego rodzaju; funkcjonowania w różnych rolach społecznych oraz podejmowania podstawowych powinności z tego wynikających, • częściowo samodzielnego działania oraz współdziałania, w zorganizowanych warunkach, • oceniania działań swoich i zespołowych; podejmowania odpowiedzialności za skutki tych działań 	<p>Jest gotów do:</p> <ul style="list-style-type: none"> • stosowania się do przepisów, regulaminów i instrukcji; • śledzenia zmian technologicznych w zakresie wykonywanego zawodu; • samodzielnego poszukiwania pracy; nawiązywania kontaktów z potencjalnym pracodawcą oraz wyboru pracy • kontrolowania jakości wykonywania zadań przez zespół, w ramach którego pracuje • podejmowania odpowiedzialności związanej z wykonywaną pracą; • rozmawiania o wykonywanej pracy ze współpracownikami; reagowania na proste opinie dotyczące wykonywanej pracy • podejmowania decyzji dotyczących wykonywanej pracy na podstawie zebranych informacji; • brania pod uwagę bezpośrednich oraz odroczonych w czasie skutków wykonywanych czynności zawodowych; • rzetelnego wykonywania własnych zadań zawodowych 	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> • przestrzega zasad i określa zakres przeprowadzania prac konserwacyjnych instalacji elektrycznych, • organizuje stanowisko pracy zgodnie z obowiązującymi wymaganiami ergonomii, przepisami bezpieczeństwa i higieny pracy, ochrony przeciwpożarowej i ochrony środowiska • przestrzega zasad wykonywania instalacji elektrycznych w budynkach mieszkalnych i przemysłowych • sprawdza działanie instalacji elektrycznej po wykonanym montażu • przewiduje skutki podejmowanych działań, • aktualizuje wiedzę i doskonali umiejętności zawodowe, • potrafi ponosić odpowiedzialność za podejmowane działania.

6.5.3. Relacje między opisem wymaganych efektów uczenia się a charakterystyką poziomu w PRK na przykładzie kwalifikacji z sektora edukacji ogólnej

Poniżej przedstawiono wybrane zapisy z podstawy programowej kształcenia ogólnego dotyczące kwalifikacji „świadectwo dojrzałości” (matura), która według przyjętych założeń będzie odpowiadała poziomowi 4 w PRK. Ze względu na obszerność opisu wymagań dotyczących egzaminu maturalnego w tabelach przedstawiono tylko niektóre fragmenty tego opisu, żeby zilustrować, w jaki sposób konkretne wymagania maturalne odnoszą się do charakterystyki poziomu PRK.

Podobnie jak w poprzednim przykładzie, efekty uczenia się wymagane do zdobycia tej kwalifikacji zostały zestawione z odpowiadającymi im wariantami charakterystyki poziomu oraz uniwersalną charakterystyką poziomu. Cały materiał ujęto w tabelach dotyczących wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Zestawienie zapisów w kolejnych kolumnach ilustruje zwiększającą się szczegółowość sformułowań charakteryzujących efekty uczenia się.

Opracowanie zostało przygotowane na podstawie analizy porównawczej treści podstawy programowej kształcenia ogólnego w zakresie języka polskiego, historii i WOS, matematyki oraz nauk przyrodniczych z wymaganiami określonymi w Polskiej Ramie Kwalifikacji przygotowanej w Instytucie Badań Edukacyjnych przez zespół dydaktyków pod kierownictwem prof. Jolanty Choińskiej-Miki. Zespół zakończył prace w czerwcu 2012 r. Opracowanie zaktualizowano w związku z powstaniem kolejnej wersji charakterystyk poziomów PRK.

Tabela 10

Kwalifikacja „Świadectwo dojrzałości” (matura)		
WIEDZA		
Uniwersalna charakterystyka poziomu PRK (poziom 4)	Charakterystyka poziomu PRK: – wariant typowy dla kształcenia ogólnego – wariant typowy dla kształcenia i szkolenia zawodowego wybrane zapisy (poziom 4)	Wybrane zapisy z podstawy programowej kształcenia ogólnego
<p>Zna i rozumie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • poszerzony zbiór podstawowych faktów, umiarkowanie złożonych pojęć i teorii oraz zależności między wybranymi zjawiskami przyrodniczymi, społecznymi i w sferze wytworów ludzkiej myśli; • a ponadto w określonych dziedzinach w szerszym zakresie fakty, umiarkowanie złożone pojęcia, teorie i zależności między nimi; • podstawowe uwarunkowania prowadzonej działalności 	<p>Zna i rozumie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • słownictwo oraz struktury i zasady języka rodzimego pozwalające na tworzenie złożonych wypowiedzi, • słownictwo oraz struktury i zasady języka obcego pozwalające na tworzenie prostych wypowiedzi ustnych i pisemnych <p>Typowe dla kształcenia ogólnego:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zasady i metody komunikowania się w środowisku zawodowym, • podstawowe zasady i metody instruowania i szkolenia w miejscu pracy oraz kierowania małym zespołem <p>Typowe dla kształcenia i szkolenia zawodowego:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zasady i metody komunikowania się w środowisku zawodowym, • podstawowe zasady i metody instruowania i szkolenia w miejscu pracy oraz kierowania małym zespołem <p>Typowe dla kształcenia ogólnego:</p> <ul style="list-style-type: none"> • niezbyt złożone strategie i modele matematyczne, • podstawowe teorie dotyczące świata materialnego, • niezbyt złożone zjawiska i procesy w przyrodzie i technice, 	<p>Uczeń:</p> <p>Język polski:</p> <ul style="list-style-type: none"> • rozpoznaje funkcje tekstu i środki językowe służące ich realizacji; • ma świadomość kryteriów poprawności językowej; • stosuje w analizie podstawowe pojęcia z zakresu poetyki; w interpretacji tekstu wykorzystuje wiedzę o kontekstach, w jakich może być on odczytywany; poznaje niezbędne dla lektury fakty z historii literatury i innych dziedzin humanistyki; • odczytuje rozmaite sensy dzieła; dokonuje interpretacji porównawczej <p>Matematyka:</p> <ul style="list-style-type: none"> • interpretuje tekst matematyczny; po rozwiązaniu zadania interpretuje otrzymany wynik, • używa prostych, dobrze znanych obiektów matematycznych <p>Matematyka:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dobiera model matematyczny do prostej sytuacji i krytycznie ocenia trafność modelu, • stosuje strategię, która jasno wynika z treści zadania <p>Biologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • przedstawia związki między strukturą a funkcją na różnych poziomach organizacji życia, wskazuje źródła różnorodności biologicznej i jej reprezentację na poziomie genetycznym, gatunkowym i ekosystemów, interpretuje różnorodność organizmów żyjących na Ziemi jako efekt ewolucji biologicznej, • opisuje, porządkuje i rozpoznaje organizmy; przedstawia i wyjaśnia procesy i zjawiska biologiczne; przedstawia i wyjaśnia zależności między organizmem a środowiskiem, • objaśnia funkcjonowanie organizmu ludzkiego na różnych poziomach złożoności; dostrzega związki między strukturą a funkcją na każdym z tych poziomów, • formułuje wnioski z przeprowadzonych obserwacji i doświadczeń, • zna i rozumie zasady zrównoważonego rozwoju, • rozumie znaczenie ochrony przyrody i środowiska; zna prawa zwierząt oraz analizuje swój stosunek do organizmów żywych i środowiska <p>Chemia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • rozumie podstawowe pojęcia, prawa i zjawiska chemiczne, • dostrzega zależność pomiędzy budową substancji a jej właściwościami fizycznymi i chemicznymi, • stawia hipotezy dotyczące wyjaśnienia problemów chemicznych i planuje eksperymenty dla ich weryfikacji; na ich podstawie samodzielnie formułuje i uzasadnia opinie i sądy

Tabela 10 – ciąg dalszy

Zna i rozumie:	Zna i rozumie:	Uczeń:
		<p>Fizyka:</p> <ul style="list-style-type: none"> • buduje proste modele fizyczne i matematyczne do opisu zjawisk, • analizuje teksty popularnonaukowe i ocenia ich treść, • zna i potrafi wykorzystać pojęcia i prawa fizyki do wyjaśniania zjawisk w przyrodzie, • planuje i wykonuje proste doświadczenia i analizuje ich wyniki <p>Geografia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pozyskuje, przetwarza oraz prezentuje informacje na podstawie różnych źródeł informacji geograficznej, w tym również technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz Geograficznych Systemów Informacyjnych (GIS), • dostrzega prawidłowości dotyczące środowiska przyrodniczego, życia i gospodarki człowieka oraz wzajemne powiązania i zależności w systemie człowiek – przyroda – gospodarka, • proponuje rozwiązania problemów występujących w środowisku geograficznym, zgodnie z koncepcją zrównoważonego rozwoju i zasadami współpracy, w tym międzynarodowej, • analizuje i wyjaśnia problemy demograficzne społeczeństw, • proponuje rozwiązania problemów występujących w środowisku geograficznym, zgodnie z koncepcją zrównoważonego rozwoju i zasadami współpracy, w tym międzynarodowej
	<p>Typowe dla kształcenia ogólnego:</p> <ul style="list-style-type: none"> • własną tożsamość związaną z uczestnictwem w różnego rodzaju wspólnotach, • czynniki wpływające na powodzenie życiowe, • podstawowe mechanizmy funkcjonowania społeczeństw i gospodarki, także w wymiarze globalnym, podstawowe zasady zrównoważonego rozwoju 	<p>Historia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dostrzega zmienność i dynamikę wydarzeń w dziejach, a także ciągłość procesów historycznych <p>Wiedza o społeczeństwie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • rozpoznaje problemy w skali lokalnej, krajowej, europejskiej i globalnej oraz szuka ich rozwiązania, • rozumie złożoność problemów społecznych i politycznych, • dostrzega perspektywy różnych uczestników życia publicznego, • wyjaśnia demokratyczne zasady i procedury oraz stosuje je w codziennym życiu, • charakteryzuje demokrację na tle innych ustrojów; ocenia działanie instytucji demokratycznych w Polsce i na świecie, • ocenia rolę stowarzyszeń i organizacji obywatelskich oraz różnych form aktywności obywateli w funkcjonowaniu współczesnej demokracji, • opisuje sposób działania władz publicznych i innych podmiotów życia publicznego, • przedstawia prawa i obowiązki obywatela Rzeczypospolitej Polskiej, • rozumie znaczenie prawa i praw człowieka w codziennym życiu obywatela oraz rozpoznaje przypadki ich łamania, • przedstawia związki między swoim życiem a sytuacją społeczności lokalnej, sytuacją Polski, Europy i świata, • wyjaśnia złożoność zjawisk społecznych, politycznych, ekonomicznych i kulturowych, • uwzględnia perspektywę globalną w interpretacji tych zjawisk

Tabela 11

Kwalifikacja „Świadectwo dojrzałości” (matura) UMIEJĘTNOŚCI		
Uniwersalna charakterystyka poziomu PRK (poziom 4)	Charakterystyka poziomu PRK: – wariant typowy dla kształcenia ogólnego – wariant typowy dla kształcenia i szkolenia zawodowego wybrane zapisy (poziom 4)	Wybrane zapisy z podstawy programowej kształcenia ogólnego
<p>Potrąfi:</p> <ul style="list-style-type: none"> wykonywać niezbyt złożone zadania w części bez instrukcji często w zmiennych warunkach, rozwiązywać niezbyt proste, w pewnej części nietypowe problemy często w zmiennych warunkach, uczyć się samodzielnie w zorganizowanej formie, odbierać złożone wypowiedzi, tworzyć niezbyt złożone wypowiedzi dołączające szerokiego zakresu zagadnień, odbierać i formułować proste wypowiedzi w języku obcym 	<p>Potrąfi:</p> <p>Typowe dla kształcenia ogólnego:</p> <ul style="list-style-type: none"> tworzyć niezbyt złożone wypowiedzi o różnym charakterze, świadomie różnicować ekspresję wypowiedzi, odbierać ze zrozumieniem złożone wypowiedzi w języku rodzimym, analizować, selekcjonować i łączyć informacje z różnych źródeł, przedstawiać i uzasadniać własne stanowisko oraz dyskutować na forum grupy, posługiwać się językiem obcym na poziomie B1, analizować, selekcjonować i łączyć informacje z różnych źródeł <p>Typowe dla kształcenia i szkolenia zawodowego:</p> <ul style="list-style-type: none"> komunikować się w środowisku pracy: odbierać złożone polecenia przełożonych, prowadzić dialog z klientami i kooperantami, uczestniczyć w naradach, diagnostować i rozwiązywać niezbyt proste problemy występujące w trakcie wykonywania zadań zawodowych własnych lub podległych pracowników 	<p>Uczeń:</p> <p>Język polski:</p> <ul style="list-style-type: none"> rozumie teksty o skomplikowanej budowie, dostrzega sensy zawarte w strukturze głębokiej tekstu, odczytuje rozmaite sensy dzieła; dokonuje interpretacji porównawczej, buduje wypowiedzi o wyższym stopniu złożoności <p>Historia:</p> <ul style="list-style-type: none"> analizuje wydarzenia, zjawiska i procesy historyczne w kontekście epok i dostrzega zależności pomiędzy różnymi dziedzinami życia społecznego, rozpoznaje rodzaje źródeł; ocenia przydatność źródeł do wyjaśnienia problemu historycznego, tworzy narrację historyczną w ujęciu przekrojowym lub problemowym, dostrzega problem i buduje argumentację, uwzględniając różne aspekty procesu historycznego, dokonuje selekcji i hierarchizacji oraz integruje pozyskane informacje z różnych źródeł wiedzy <p>Wiedza o społeczeństwie:</p> <ul style="list-style-type: none"> znajduje i wykorzystuje informacje na temat życia publicznego, krytycznie je analizuje, samodzielnie wyciąga wnioski, wyraża i uzasadnia własne zdanie w wybranych sprawach w formie ustnej i pisemnej na różnych forach publicznych, charakteryzuje demokrację na tle innych ustrojów; ocenia działania instytucji demokratycznych w Polsce i na świecie, ocenia rolę stowarzyszeń i organizacji obywatelskich oraz różnych form aktywności obywateli w funkcjonowaniu współczesnej demokracji <p>Matematyka:</p> <ul style="list-style-type: none"> interpretuje tekst matematyczny; po rozwiązaniu zadania interpretuje otrzymany wynik <p>Biologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> odczytuje, selekcjonuje, porównuje i przetwarza informacje pozyskane z różnorodnych źródeł, w tym za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych <p>Chemia:</p> <ul style="list-style-type: none"> korzysta z chemicznych tekstów źródłowych, pozyskuje, analizuje, ocenia i przetwarza informacje pochodzące z różnych źródeł, ze szczególnym uwzględnieniem mediów i internetu <p>Matematyka:</p> <ul style="list-style-type: none"> interpretuje tekst matematyczny; po rozwiązaniu zadania interpretuje otrzymany wynik, używa prostych, dobrze znanych obiektów matematycznych, dobiera model matematyczny do prostej sytuacji i krytycznie ocenia trafność modelu, stosuje strategię, która jasno wynika z treści zadania, prowadzi proste rozumowania; składające się z niewielkiej liczby kroków
	<p>Typowe dla kształcenia ogólnego:</p> <ul style="list-style-type: none"> korzystać z niezbyt złożonych narzędzi matematyki w wielu różnych sytuacjach oraz dokonywać niezbyt prostych obliczeń, prowadzić bardzo proste doświadczenia w zakresie nauk przyrodniczych i technicznych 	

Tabela 11 – ciąg dalszy

Potrafi:	Potrafi:	Uczeń:
		<p>Biologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> planuje, przeprowadza i dokumentuje obserwacje i doświadczenia biologiczne, formułuje problemy badawcze, stawia hipotezy i weryfikuje je w drodze obserwacji i doświadczeń; określa warunki doświadczenia, rozróżnia próbę kontrolną i badawczą, opisuje postawę i zachowanie człowieka odpowiedzialnie korzystającego z dóbr przyrody i środowiska <p>Chemia:</p> <ul style="list-style-type: none"> stawia hipotezy dotyczące wyjaśnienia problemów chemicznych i planuje eksperymenty dla ich weryfikacji; na ich podstawie samodzielnie formułuje i uzasadnia opinie i sądy, bezpiecznie posługuje się sprzętem laboratoryjnym i odczynnikami chemicznymi, projektuje i przeprowadza doświadczenia chemiczne <p>Fizyka:</p> <ul style="list-style-type: none"> buduje proste modele fizyczne i matematyczne do opisu zjawisk, planuje i wykonuje proste doświadczenia i analizuje ich wyniki, analizuje teksty popularnonaukowe i ocenia ich treści <p>Geografia:</p> <ul style="list-style-type: none"> pozyskuje, przetwarza oraz prezentuje informacje na podstawie różnych źródeł informacji geograficznej, w tym również technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz Geograficznych Systemów Informacyjnych (GIS), dostrzega prawidłowości dotyczące środowiska przyrodniczego, życia i gospodarki człowieka oraz wzajemnych powiązań i zależności w systemie człowiek – przyroda – gospodarka, analizuje i wyjaśnia problemy demograficzne społeczeństw, proponuje rozwiązania problemów występujących w środowisku geograficznym, zgodnie z koncepcją zrównoważonego rozwoju i zasadami współpracy, w tym międzynarodowej
	<p>Typowe dla kształcenia ogólnego:</p> <ul style="list-style-type: none"> planować własne uczenie się w kontekście realizowanego programu kształcenia, poprawnie formułować wnioski, przedstawiać i uzasadniać własne stanowisko oraz dyskutować na forum grupy 	<p>Wiedza o społeczeństwie:</p> <ul style="list-style-type: none"> rozpoznaje problemy w skali lokalnej, krajowej, europejskiej i globalnej oraz szuka ich rozwiązania, dostrzega perspektywy różnych uczestników życia publicznego

Tabela 12

Kwalifikacja „Świadectwo dojrzałości” (matura) KOMPETENCJE SPOŁECZNE		
Uniwersalna charakterystyka poziomu PRK (poziom 4)	Charakterystyka poziomu PRK: – wariant typowy dla kształcenia ogólnego – wariant typowy dla kształcenia i szkolenia zawodowego wybrane zapisy (poziom 4)	Wybrane zapisy z podstawy programowej kształcenia ogólnego
<p>Jest gotów do:</p> <ul style="list-style-type: none"> • przyjmowania odpowiedzialności związanej z uczestnictwem w różnych wspólnotach i funkcjonowaniem w różnych rolach społecznych, • autonomicznego działania i współdziałania w zorganizowanych warunkach, • oceniania działań swoich i osób, którymi kieruje, • przyjmowania odpowiedzialności za skutki działań własnych oraz tych osób 	<p>Jest gotów do:</p> <p>Typowe dla kształcenia ogólnego:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ponoszenia indywidualnej odpowiedzialności za własne decyzje, • powstrzymywania się od wypowiedzania nieuzasadnionych opinii <p>Typowe dla kształcenia i szkolenia zawodowego:</p> <ul style="list-style-type: none"> • śledzenia trendów w rozwoju danej dziedziny zawodowej, stosowania usprawnień w wykonywaniu zadań zawodowych, • omawiania pracy podległego zespołu i wysłuchania pracownikó; reagowania na opinie dotyczące wykonywanej pracy <p>• kształtowania i monitorowania warunków pracy swoich i podległego zespołu, zgodnych z zasadami bezpieczeństwa i higieny pracy</p>	<p>Uczeń:</p> <p>Język polski:</p> <ul style="list-style-type: none"> • rozumie teksty o skomplikowanej budowie, dostrzega sensy zawarte w strukturze głębokiej tekstu, • rozpoznaje funkcje tekstu i środki językowe służące ich realizacji; ma świadomość kryteriów poprawności językowej, • buduje wypowiedzi o wyższym stopniu złożoności <p>Biologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • prezentuje postawę szacunku wobec siebie i wszystkich istot żywych, środowiska <p>Chemia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • bezpiecznie posługuje się sprzętem laboratoryjnym i odczynnikami chemicznymi <p>Geografia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dostrzega prawidłowości dotyczące środowiska przyrodniczego, życia i gospodarki człowieka oraz wzajemnych powiązań i zależności w systemie człowiek – przyroda – gospodarka, • analizuje i wyjaśnia problemy demograficzne społeczeństw. • proponuje rozwiązania problemów występujących w środowisku geograficznym, zgodnie z koncepcją zrównoważonego rozwoju i zasadami współpracy, w tym międzynarodowej <p>Wiedza o społeczeństwie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • współpracuje z innymi – planuje, dzieli się zadaniami i wywiązuje się z nich, • sprawnie korzysta z procedur i możliwości, jakie stwarzają obywatelom instytucje życia publicznego, • zna i stosuje zasady samoorganizacji i samopomocy, • wyjaśnia demokratyczne zasady i procedury oraz stosuje je w życiu codziennym
	<p>Typowe dla kształcenia ogólnego:</p> <ul style="list-style-type: none"> • podejmowania działań indywidualnych oraz włączania się do działania w ramach grupy/zespołu odpowiednio do sytuacji, • dostrzegania potrzeb innych ludzi i reagowania na nie, • podporządkowywania się oraz przewodzenia w strukturach hierarchicznych, dialogu i partnerskiego współdziałania z uwzględnieniem ich aspektów etycznych, • samodzielnego uczenia się w kontekście realizowanego programu kształcenia 	

6.5.4. Relacje między opisem wymaganych efektów uczenia się a charakterystyką poziomu PRK na przykładzie wybranej kwalifikacji z zakresu szkolnictwa wyższego

Jak wskazano w rozdziale 1.2, w szkolnictwie wyższym obowiązują krajowe ramy kwalifikacji zawierające charakterystyki poziomów dla ośmiu obszarów kształcenia, które stanowią rozwinięcie charakterystyki poziomów w PRK (wariantu typowego dla szkolnictwa wyższego). Opisują one efekty uczenia się (efekty kształcenia) dla nadawanych w szkolnictwie wyższym kwalifikacji pierwszego i drugiego stopnia. Efekty te zostały określone dla poszczególnych obszarów kształcenia¹⁰¹ z uwzględnieniem dwóch profili¹⁰² w rozporządzeniu¹⁰³.

Charakterystyki poziomów zawarte w tym rozporządzeniu stanowią podstawę opracowania przez uczelnie efektów kształcenia dla programów kształcenia prowadzących do uzyskania konkretnych kwalifikacji – poświadczonych dyplomami ukończenia studiów. Definiując efekty kształcenia dla programu kształcenia na konkretnym kierunku, uczelnia może (lecz nie musi) wykorzystać przykładowe opisy efektów kształcenia, opracowane przez zespoły ekspertów dla wybranych kierunków studiów, formalnie zaakceptowane przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego i opublikowane w formie rozporządzenia jako tzw. efekty wzorcowe¹⁰⁴.

Dla zilustrowania relacji między charakterystykami poziomów PRK w szkolnictwie wyższym poniżej przedstawiono:

- opis efektów kształcenia dla kwalifikacji pierwszego stopnia w szkolnictwie wyższym, dla kształcenia o profilu praktycznym w obszarze kształcenia w zakresie nauk technicznych¹⁰⁵, według przyjętych założeń kwalifikacja ta (tytuł zawodowy „inżynier”) odpowiada poziomowi 6 w PRK,
- opis efektów kształcenia dla przykładowego programu kształcenia na studiach pierwszego stopnia o profilu ogólnoakademickim na kierunku „elektronika”, prowadzącego do uzyskania kwalifikacji (tytułu zawodowego) „inżynier – kierunek elektronika”; elektronika jest jednym z tych kierunków studiów, dla których przykładowe (wzorcowe) efekty kształcenia określa rozporządzenie ministra¹⁰⁶.

Podobnie jak w rozdziałach 6.5.2. i 6.5.3. przykładowe efekty uczenia się wymagane dla zdobycia wyżej wymienionych kwalifikacji zostały zestawione z odpowiadającą im charakterystyką poziomu dla jednego obszaru kształcenia (w zakresie nauk technicznych i profilu ogólnoakademickiego), charakterystyką poziomu typową dla szkolnictwa wyższego oraz z uniwersalną charakterystyką poziomu. Cały materiał ujęto w trzech tabelach dotyczących wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Zestawienie zapisów w kolejnych kolumnach ilustruje zwiększającą się szczegółowość sformułowań charakteryzujących efekty uczenia się.

¹⁰¹ Przyjęta klasyfikacja obszarów kształcenia jest zbliżona do przyjętej przez OECD/EUROSTAT/UNESCO klasyfikacji obszarów wiedzy (nauk) [Revised Field of Science and Technology (FOS) Classification in the Frascati Manual, Organisation for Economic Co-operation and Development, 2007].

¹⁰² Dwa wyróżnione profile kształcenia – ogólnoakademicki i praktyczny – odpowiadają kształceniu o charakterze bardziej akademickim i kształceniu o charakterze bardziej praktycznym.

¹⁰³ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Dz. U. Nr 253, poz. 1520).

¹⁰⁴ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia (Dz. U. Nr 253, poz. 1521 z późn. zm.).

¹⁰⁵ Przedstawione efekty kształcenia są częścią załącznika 5 w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego.

¹⁰⁶ Przedstawione efekty kształcenia są częścią załącznika 5 w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia.

Tabela 13

Kwalifikacja „inżynier – kierunek elektronika” WIEDZA			
Uniwersalna charakterystyka poziomu PRK (poziom 6)	Charakterystyka poziomu PRK typowa dla szkolnictwa wyższego (poziom 6)	Charakterystyka poziomu dla kwalifikacji pierwszego stopnia w szkolnictwie wyższym dla obszaru kształcenia w zakresie nauk technicznych i profilu ogólnoakademickiego (poziom 6)	Przykładowe efekty kształcenia dla programu kształcenia
<p>Zna i rozumie:</p> <ul style="list-style-type: none"> w zaawansowanym stopniu – fakty, teorie, metody oraz złożone zależności między nimi, różnorodne, złożone uwarunkowania prowadzonej działalności 	<p>Zna i rozumie:</p> <ul style="list-style-type: none"> zaawansowanym stopniu – wybrane fakty, teorie, metody oraz złożone zależności między nimi stanowiące: podstawową wiedzę ogólną z zakresu dyscyplin naukowych tworzących podstawy teoretycznej tej dziedziny, wiedzę szczegółową związaną z jej wybranymi zagadnieniami, głównymi trendami rozwojowymi tej dziedziny, fundamentalne dyalematy społecznej cywilizacji, ekonomiczne, społeczne, prawne i inne istotne (<i>relevant</i>) skutki działalności w tej dziedzinie, 	<p>Osoba:</p> <ul style="list-style-type: none"> ma wiedzę z zakresu matematyki, fizyki, chemii i innych obszarów właściwych dla studiowanego kierunku studiów przydatną do formułowania i rozwiązywania prostych zadań związanych ze studiowaną dyscypliną inżynierską, ma podstawową wiedzę z zakresu spektrum dyscyplin inżynierskich powiązanych z dyscypliną właściwą dla studiowanego kierunku studiów, ma uporządkowaną, podstawową teoretycznie wiedzę ogólną obejmującą kluczowe zagadnienia charakteryzujące studiowaną dyscyplinę inżynierską, ma szczegółową wiedzę związaną z niektórymi obszarami studiowanej dyscypliny inżynierskiej, ma podstawową wiedzę o trendach rozwojowych w obszarze studiowanej dyscypliny inżynierskiej, ma podstawową wiedzę o cyklu życia urządzeń, obiektów i systemów technicznych 	<p>Absolwent:</p> <ul style="list-style-type: none"> ma wiedzę w zakresie matematyki, obejmującą algebrę, analizę, probabilistykę oraz elementy matematyki dyskretnej i stosowanej, w tym metody matematyczne i metody numeryczne, niezbędne do: <ul style="list-style-type: none"> opisu i analizy działania obwodów elektrycznych, elementów elektronicznych oraz analogowych i cyfrowych układów elektronicznych, a także podstawowych zjawisk fizycznych w nich występujących, opisu i analizy działania systemów elektronicznych, w tym systemów zawierających układy programowalne, opisu i analizy algorytmów przetwarzania sygnałów, w tym sygnałów dźwięku i obrazu syntezy elementów, układów i systemów elektronicznych, ma wiedzę w zakresie fizyki, obejmującą mechanikę, termodynamikę, optykę, elektryczność i magnetyzm, fizykę jądrową oraz fizykę ciała stałego, w tym wiedzę niezbędną do zrozumienia podstawowych zjawisk fizycznych występujących w elementach i układach elektronicznych oraz w ich otoczeniu, ma uporządkowaną i podstawową teoretycznie wiedzę w zakresie fotoniki, w tym wiedzę niezbędną do zrozumienia fizycznych podstaw działania systemów telekomunikacji optycznej oraz optycznego zapisu i przetwarzania informacji, ma uporządkowaną i podstawową teoretycznie wiedzę w zakresie pól i fal elektromagnetycznych, w tym wiedzę niezbędną do zrozumienia generacji, przewodowego i bezprzewodowego przesyłania oraz detekcji sygnałów w paśmie wysokich częstotliwości, ma elementarną wiedzę w zakresie materiałów stosowanych w przemyśle elektronicznym ma uporządkowaną wiedzę w zakresie architektury komputerów, w szczególności warstwy sprzętowej, ma uporządkowaną wiedzę w zakresie metodyki i techniki programowania, ma szczegółową wiedzę w zakresie architektury i oprogramowania systemów mikroprocesorowych (języki wysokiego i niskiego poziomu), ma elementarną wiedzę w zakresie architektury systemów i sieci komputerowych oraz systemów operacyjnych, niezbędną do instalacji, obsługi i utrzymania narzędzi informatycznych służących do symulacji i projektowania elementów, układów i systemów elektronicznych, ma elementarną wiedzę w zakresie podstaw telekomunikacji oraz systemów i sieci telekomunikacyjnych,

Tabela 13 – ciąg dalszy

Zna i rozumie:	Zna i rozumie:	Osoba:	Absolwent:
<ul style="list-style-type: none"> • podstawowe zasady prowadzenia działalności gospodarczej i rozwoju przedsiębiorczości, zwłaszcza indywidualnej 	<ul style="list-style-type: none"> • zna podstawowe metody, techniki, narzędzia i materiały stosowane przy rozwiązywaniu prostych zadań inżynierskich związanych z dziedzinami i dyscyplinami nauki, właściwościami dla studiowanego kierunku studiów, • ma podstawową wiedzę niezbędną do rozumienia społecznych, ekonomicznych, prawnych i innych zagadnień uwarunkowań działalności inżynierskiej, • ma podstawową wiedzę dotyczącą zarządzania, w tym zarządzania jakością, i prowadzenia działalności gospodarczej, • zna ogólne zasady tworzenia i rozwoju form indywidualnej przedsiębiorczości, wykorzystującej wiedzę z dziedzin i dyscyplin nauki, właściwych dla studiowanego kierunku studiów, • zna i rozumie podstawowe pojęcia i zasady z zakresu ochrony własności przemysłowej i prawa autorskiego; umie korzystać z zasobów informacji patentowej 	<ul style="list-style-type: none"> • ma elementarną wiedzę w zakresie urządzeń wchodzących w skład sieci teleinformatycznych, w tym sieci bezprzewodowych oraz konfigurowania tych urządzeń w sieciach lokalnych, • ma elementarną wiedzę w zakresie podstaw sterowania i automatyki, • ma uporządkowaną i podbudowaną teoretycznie wiedzę w zakresie zasad działania elementów elektronicznych (w tym elementów optoelektronicznych, elementów mocy oraz czujników), analogowych i cyfrowych układów elektronicznych oraz prostych systemów elektronicznych, • ma uporządkowaną wiedzę w zakresie teorii obwodów elektrycznych oraz w zakresie teorii sygnałów i metod ich przetwarzania, • ma podstawową wiedzę w zakresie metrologii, zna i rozumie metody pomiaru i ekstrakcji podstawowych wielkości charakteryzujących elementy i układy elektroniczne różnego typu, zna metody obliczeniowe i narzędzia informatyczne niezbędne do analizy wyników eksperymentu, • zna i rozumie procesy wytwarzania elementów elektronicznych, układów scalonych i mikrosystemów, • zna i rozumie procesy konstruowania i wytwarzania prostych urządzeń elektronicznych, • zna i rozumie metodykę projektowania elementów elektronicznych, analogowych i cyfrowych układów elektronicznych (również w wersji scalonej) oraz systemów elektronicznych, a także metody i techniki wykorzystywane w projektowaniu, w tym metody sztucznej inteligencji; • zna języki opisu sprzętu i komputerowe narzędzia do projektowania i symulacji układów i systemów, • orientuje się w obecnym stanie oraz najnowszych trendach rozwojowych elektroniki, • ma elementarną wiedzę na temat cyklu życia urządzeń i systemów elektronicznych • ma podstawową wiedzę niezbędną do rozumienia pozatechnicznych uwarunkowań działalności inżynierskiej; zna podstawowe zasady bezpieczeństwa i higieny pracy obowiązujące w przemyśle elektronicznym, • ma elementarną wiedzę w zakresie ochrony własności intelektualnej oraz prawa patentowego, • ma elementarną wiedzę w zakresie zarządzania, w tym zarządzania jakością, i prowadzenia działalności gospodarczej, • zna ogólne zasady tworzenia i rozwoju form indywidualnej przedsiębiorczości 	

Tabela 14

Kwalifikacja „inżynier – kierunek elektronika” UMIEJĘTNOŚCI			
Uniwersalna charakterystyka poziomu PRK (poziom 6)	Charakterystyka poziomu PRK typowa dla szkolnictwa wyższego (poziom 6)	Charakterystyka poziomu dla kwalifikacji pierwszego stopnia w szkolnictwie wyższym dla obszaru kształcenia w zakresie nauk technicznych i profilu ogólnoakademickiego (poziom 6)	Przykładowe efekty kształcenia dla programu kształcenia
Potrąfi: <ul style="list-style-type: none"> • innowacyjnie wykonywać zadania oraz rozwiązywać złożone i nietypowe problemy w zmieniających się warunkach • samodzielnie planować własne uczenie się przez całe życie • komunikować się z otoczeniem, uzasadniać swoje stanowisko 	Potrąfi: <ul style="list-style-type: none"> • w zaawansowanym stopniu – wybrane fakty, teorie, metody oraz złożone zależności między nimi stanowiące: <ul style="list-style-type: none"> – podstawową wiedzę ogólną z zakresu dyscyplin naukowych tworzących podstawy teoretyczne tej dziedziny, – wiedzę szczegółową związaną z jej wybranymi zagadnieniami, – główne trendy rozwojowe tej dziedziny, • wykorzystywać do twórczego identyfikowania, formułowania i innowacyjnego rozwiązywania złożonych problemów lub wykonywania zadań o charakterze badawczym, a w szczególności: <ul style="list-style-type: none"> – definiować cel i przedmiot badań, formułować hipotezę badawczą, – dokonywać twórczej interpretacji i integracji informacji uzyskanych z właściwie dobranych źródeł, 	Osoba: <p>Umiejętności ogólne (niezwiązane z obszarem kształcenia inżynierskiego):</p> <ul style="list-style-type: none"> • potrafi pozyskiwać informacje z literatury, baz danych oraz innych właściwie dobranych źródeł, także w języku angielskim lub innym języku obcym uznawanym za język komunikacji międzynarodowej w danej dyscyplinie inżynierskiej; potrafi integrować uzyskane informacje, dokonywać ich interpretacji, a także wyciągać wnioski oraz formułować i uzasadniać opinie, • potrafi porozumiewać się przy użyciu różnych technik w środowisku zawodowym oraz w innych środowiskach, • potrafi przygotować w języku polskim i obcym dobrze udokumentowane opracowania problemowe z zakresu dziedziny i dyscypliny nauki, właściwej dla studiowanego kierunku studiów, • potrafi przygotować i przedstawić w języku polskim prezentację ustną, dotyczącą szczegółowych zagadnień z zakresu studiowanej dyscypliny inżynierskiej, • ma umiejętność samokształcenia się, • ma umiejętności językowe w zakresie dziedzin i dyscyplin nauki, właściwych dla studiowanego kierunku studiów, zgodne z wymaganiami określonymi dla poziomu B2 Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego 	Absolwent: <ul style="list-style-type: none"> • potrafi pozyskiwać informacje z literatury, baz danych i innych źródeł; potrafi integrować uzyskane informacje, dokonywać ich interpretacji, a także wyciągać wnioski oraz formułować i uzasadniać opinie, • potrafi pracować indywidualnie i w zespole; umie oszacować czas potrzebny na realizację zleconego zadania; potrafi opracować i zrealizować harmonogram prac zapewniający dotrzymanie terminów, • potrafi opracować dokumentację dotyczącą realizacji zadania inżynierskiego i przygotować tekst zawierający omówienie wyników realizacji tego zadania, • potrafi przygotować i przedstawić krótką prezentację poświęconą wynikom realizacji zadania inżynierskiego, • posługuje się językiem angielskim w stopniu wystarczającym do porozumiewania się, a także czytania ze zrozumieniem kart katalogowych, not aplikacyjnych, instrukcji obsługi urządzeń elektronicznych i narzędzi informatycznych oraz podobnych dokumentów, • ma umiejętność samokształcenia się, m.in. w celu podnoszenia kompetencji zawodowych, • potrafi wykorzystać poznane metody i modele matematyczne, a także symulacje komputerowe do analizy i oceny działania elementów elektronicznych oraz analogowych i cyfrowych układów elektronicznych, • potrafi dokonać analizy sygnałów i prostych systemów przetwarzania sygnałów w dziedzinie czasu i częstotliwości, stosując techniki analogowe i cyfrowe oraz odpowiednio narzędzia sprzętowe i programowe, • potrafi porównać rozwiązania projektowe elementów i układów elektronicznych ze względu na zadane kryteria użytkowe i ekonomiczne (pobór mocy, szybkość działania, koszt itp.), • potrafi posłużyć się właściwie dobranymi środowiskami programistycznymi, symulatorami oraz narzędziami komputerowo wspomaganego projektowania do symulacji, projektowania i weryfikacji elementów i układów elektronicznych oraz prostych systemów elektronicznych, • potrafi posłużyć się właściwie dobranymi metodami i urządzeniami umożliwiającymi pomiar podstawowych wielkości charakteryzujących elementy i układy elektroniczne,

Tabela 14 – ciąg dalszy

Potrafi:	Potrafi:	Osoba:	Absolwent:
<ul style="list-style-type: none"> oceniać przydatność, wybierać, rozwijać metody, techniki i narzędzia badawcze oraz twórczo je stosować; interpretować wyniki prowadzonych badań; transferować wyniki prac badawczych do sfery gospodarczej i społecznej; upowszechniać wyniki prac na forach i w publikacjach fachowych, a także w formach popularnych, m.in. poprzez środki masowego komunikowania się; posługiwać się językiem obcym w stopniu umożliwiającym uczestnictwo w międzynarodowym środowisku naukowym i zawodowym; planować i realizować indywidualne i zespołowe przedsięwzięcie badawcze lub twórcze także w środowisku międzynarodowym; samodzielnie planować własny rozwój oraz inspirować i organizować rozwój innych osób; prowadzić kształcenie/szkolenie z wykorzystaniem nowoczesnych metod i narzędzi 	<p>Podstawowe umiejętności inżynierskie:</p> <ul style="list-style-type: none"> potrafi posługiwać się technikami informacyjno-komunikacyjnymi właściwymi do realizacji zadań typowych dla działalności inżynierskiej; potrafi planować i przeprowadzać eksperymenty, w tym pomiary i symulacje komputerowe, interpretować uzyskane wyniki i wyciągać wnioski; potrafi wykorzystać do formułowania i rozwiązywania zadań inżynierskich metody analityczne, symulacyjne i eksperymentalne; potrafi – przy formułowaniu i rozwiązywaniu zadań inżynierskich – dostrzegać ich aspekty systemowe i pozatechniczne; ma przygotowanie niezbędne do pracy w środowisku przemysłowym oraz zna zasady bezpieczeństwa związane z tą pracą; potrafi dokonać wstępnej analizy ekonomicznej podejmowanych działań inżynierskich <p>Umiejętności bezpośrednio związane z rozwiązywaniem zadań inżynierskich</p> <ul style="list-style-type: none"> potrafi dokonać krytycznej analizy sposobu funkcjonowania i ocenić – zwłaszcza w powiązaniu ze studiowaną dyscypliną inżynierską – istniejące rozwiązania techniczne, w szczególności urządzenia, obiekty, systemy, procesy, usługi; potrafi dokonać identyfikacji i sformułować specyfikację prostych zadań inżynierskich, typowych dla studiowanej dyscypliny inżynierskiej; potrafi ocenić przydatność rutynowych metod i narzędzi służących do rozwiązania prostego zadania inżynierskiego, typowego dla studiowanej dyscypliny inżynierskiej oraz wybrać i zastosować właściwą metodę i narzędzia; potrafi – zgodnie z zadaną specyfikacją – zaprojektować oraz realizować proste urządzenia, obiekt, system lub proces, typowe dla studiowanej dyscypliny inżynierskiej, używając właściwych metod, technik i narzędzi 	<p>Osoba:</p> <p>Podstawowe umiejętności inżynierskie:</p> <ul style="list-style-type: none"> potrafi posługiwać się technikami informacyjno-komunikacyjnymi właściwymi do realizacji zadań typowych dla działalności inżynierskiej; potrafi planować i przeprowadzać eksperymenty, w tym pomiary i symulacje komputerowe, interpretować uzyskane wyniki i wyciągać wnioski; potrafi wykorzystać do formułowania i rozwiązywania zadań inżynierskich metody analityczne, symulacyjne i eksperymentalne; potrafi – przy formułowaniu i rozwiązywaniu zadań inżynierskich – dostrzegać ich aspekty systemowe i pozatechniczne; ma przygotowanie niezbędne do pracy w środowisku przemysłowym oraz zna zasady bezpieczeństwa związane z tą pracą; potrafi dokonać wstępnej analizy ekonomicznej podejmowanych działań inżynierskich <p>Umiejętności bezpośrednio związane z rozwiązywaniem zadań inżynierskich</p> <ul style="list-style-type: none"> potrafi dokonać krytycznej analizy sposobu funkcjonowania i ocenić – zwłaszcza w powiązaniu ze studiowaną dyscypliną inżynierską – istniejące rozwiązania techniczne, w szczególności urządzenia, obiekty, systemy, procesy, usługi; potrafi dokonać identyfikacji i sformułować specyfikację prostych zadań inżynierskich, typowych dla studiowanej dyscypliny inżynierskiej; potrafi ocenić przydatność rutynowych metod i narzędzi służących do rozwiązania prostego zadania inżynierskiego, typowego dla studiowanej dyscypliny inżynierskiej oraz wybrać i zastosować właściwą metodę i narzędzia; potrafi – zgodnie z zadaną specyfikacją – zaprojektować oraz realizować proste urządzenia, obiekt, system lub proces, typowe dla studiowanej dyscypliny inżynierskiej, używając właściwych metod, technik i narzędzi 	<p>Absolwent:</p> <ul style="list-style-type: none"> potrafi zaplanować i przeprowadzić symulację oraz pomiary charakterystyk elektrycznych i optycznych, a także ekstrakcję podstawowych parametrów charakteryzujących materiały, elementy oraz analogowe i cyfrowe układy elektroniczne; potrafi przedstawić otrzymane wyniki w formie liczbowej i graficznej; dokonać ich interpretacji i wyciągnąć właściwe wnioski; potrafi zaprojektować proces testowania elementów, analogowych i cyfrowych układów elektronicznych i prostych systemów elektronicznych oraz – w przypadku wykrycia błędów – przeprowadzić ich diagnozę; potrafi sformułować specyfikację prostych systemów elektronicznych na poziomie realizowanych funkcji; także z wykorzystaniem języków opisu sprzętu; potrafi zaprojektować elementy elektroniczne, analogowe i cyfrowe układy (także w wersji scalonej) oraz systemy elektroniczne, z uwzględnieniem zadanych kryteriów użytkowych i ekonomicznych, używając właściwych metod, technik i narzędzi; potrafi projektować proste układy i systemy elektroniczne przeznaczone do różnych zastosowań, w tym proste systemy cyfrowego przetwarzania sygnałów; potrafi korzystać z kart katalogowych i not aplikacyjnych w celu dobrania odpowiednich komponentów projektowanego układu lub systemu elektronicznego; potrafi zaprojektować prosty obwód drukowany, korzystając ze specjalizowanego oprogramowania; potrafi zaplanować proces realizacji prostego urządzenia elektronicznego; potrafi wstępnie oszacować jego koszty; potrafi zbudować, uruchomić oraz przetestować zaprojektowany układ lub prosty system elektroniczny; potrafi skonfigurować urządzenie komunikacyjne w lokalnych (przewodowych i radiowych) sieciach teleinformatycznych; potrafi sformułować algorytm, posłużyć się językami programowania wysokiego i niskiego poziomu oraz odpowiednimi narzędziami informatycznymi do opracowania programów komputerowych sterujących systemem elektronicznym oraz oprogramowania mikrokontrolerów lub mikroprocesorów sterujących w systemie elektronicznym; potrafi – przy formułowaniu i rozwiązywaniu zadań obejmujących projektowanie elementów, układów i systemów elektronicznych – dostrzegać ich aspekty pozatechniczne, w tym środowiskowe, ekonomiczne i prawne; stosuje zasady bezpieczeństwa i higieny pracy; potrafi ocenić przydatność rutynowych metod i narzędzi służących do rozwiązywania prostych zadań inżynierskich, typowych dla elektroniki oraz wybierać i stosować właściwe metody i narzędzia

Tabela 15

Kwalifikacja „inżynier – kierunek elektronika” KOMPETENCJE SPOŁECZNE			
<p>Uniwersalna charakterystyka poziomu PRK (poziom 6)</p> <p>Jest gotów do:</p> <ul style="list-style-type: none"> • kultywowania i upowszechniania wzorów właściwego postępowania w środowisku pracy i poza nim, • samodzielnego podejmowania decyzji, krytycznej oceny działań własnych, działań zespołów, którymi kieruje i organizacji, w których uczestniczy, • przyjmowania odpowiedzialności za skutki tych działań 	<p>Charakterystyka poziomu PRK typowa dla szkolnictwa wyższego (poziom 6)</p> <p>Jest gotów do:</p> <ul style="list-style-type: none"> • krytycznego podejścia do posiadanej wiedzy: <ul style="list-style-type: none"> – uznawania jej wartości w rozwiązywaniu problemów poznawczych i praktycznych, – uznawania jej niepełności i niepewności, – uznawania potrzeby zdobywania nowej wiedzy, • podejmowania ról i wypełniania zobowiązań społecznych, współorganizowania działalności na rzecz interesu publicznego oraz środowiska pracy i środowiska społecznego, • odpowiedzialnego wypełniania ról zawodowych, troski o dobroek, tradycje i wartości zawodu, w tym: <ul style="list-style-type: none"> – przestrzegania zasad jego etyki, – wymagania przestrzegania tych zasad w otoczeniu – rozstrzygania dylematów etycznych, • myślenia i działania w sposób przedsiębiorczy, • krytycznego korzystania ze środków masowego przekazu 	<p>Charakterystyka poziomu dla kwalifikacji pierwszego stopnia w szkolnictwie wyższym dla obszaru kształcenia w zakresie nauk technicznych i profilu ogólnoakademickiego (poziom 6)</p> <p>Osoba:</p> <ul style="list-style-type: none"> • rozumie potrzebę uczenia się przez całe życie, • ma świadomość ważności i zrozumienia pozatechnicznych aspektów i skutków działalności inżynierskiej, w tym jej wpływu na środowisko, i związanej z tym odpowiedzialności za podejmowane decyzje, • potrafi pracować w grupie, przyjmując w niej różne role, • potrafi odpowiednio określić priorytety służące realizacji określonego przez siebie lub innych zadania, • prawidłowo identyfikuje i rozstrzyga dylematy związane z wykonywaniem zawodu, • potrafi myśleć i działać w sposób przedsiębiorczy, • ma świadomość roli społecznej absolwenta uczelni technicznej, a zwłaszcza rozumie potrzebę formułowania i przekazywania społeczeństwu m.in. poprzez środki masowego przekazu – informacji i opinii dotyczących osiągnięć techniki i innych aspektów działalności inżyniera; podejmuje starania, aby przekazać takie informacje i opinie w sposób powszechnie zrozumiały 	<p>Przykładowe efekty kształcenia dla programu kształcenia</p> <p>Absolwent:</p> <ul style="list-style-type: none"> • rozumie potrzebę i zna możliwości ciągłego do-kształcania się (studia drugiego i trzeciego stopnia, studia podyplomowe, kursy) – podnoszenia kompetencji zawodowych, osobistych i społecznych, • ma świadomość ważności i zrozumienia pozatechnicznych aspektów i skutków działalności inżyniera-elektronika, w tym jej wpływu na środowisko, i związanej z tym odpowiedzialności za podejmowane decyzje, • ma świadomość ważności zachowania w sposób profesjonalny, przestrzegania zasad etyki zawodowej i poszanowania różnorodności poglądów i kultur, • ma świadomość odpowiedzialności za pracę własną oraz gotowość podporządkowania się zasadom pracy w zespole i ponoszenia odpowiedzialności za wspólnie realizowane zadania, • potrafi myśleć i działać w sposób przedsiębiorczy, • ma świadomość roli społecznej absolwenta uczelni technicznej, a zwłaszcza rozumie potrzebę formułowania i przekazywania społeczeństwu – m.in. poprzez środki masowego przekazu – informacji i opinii dotyczących osiągnięć elektroniki i innych aspektów działalności inżyniera elektronika; podejmuje starania, aby przekazać takie informacje i opinie w sposób powszechnie zrozumiały

6.6. Aneks 6. Podstawowe informacje o systemie oświaty w Polsce¹⁰⁷

6.6.1. Zmiany w systemie oświaty po 1989 roku

Zgodnie z art. 70 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. prawo do nauki przysługuje każdemu, a władze publiczne są zobowiązane do zapewnienia wszystkim obywatelom równego dostępu do wykształcenia. Konstytucja stanowi również, że nauka w szkołach publicznych jest bezpłatna¹⁰⁸.

Transformacja ustrojowa w Polsce rozpoczęła się w 1989 r. W pierwszej kolejności dotyczyła przemian w sferze politycznej (budowa ustroju demokratycznego) i ekonomicznej (przejście od gospodarki centralnie planowanej do gospodarki wolnorynkowej). Zmiany w systemie oświaty projektowano i wprowadzano stopniowo. Zmierzały one do dostosowania polskiego systemu edukacji do przemian ustrojowych zachodzących we wszystkich sferach życia publicznego i powiązanych z tym zmian aspiracji społecznych. W wyniku przeprowadzanych reform nastąpiły¹⁰⁹:

- zlikwidowanie monopolu państwa na zakładanie i prowadzenie szkół oraz na tworzenie programów nauczania i podręczników,
- adaptacja programów nauczania do potrzeb demokratycznego i wolnorynkowego społeczeństwa przez zastąpienie doktryny kształcenia „informującego” doktryną kształcenia „usamodzielniającego i aktywizującego”,
- wyrównanie szans edukacyjnych osób pochodzących z różnych środowisk oraz zwiększenie różnicowania instytucji i form kształcenia adresowanych do osób dorosłych,
- unowocześnienie kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli przy zachowaniu autonomii przez poszczególne uczelnie i inne organizacje kształcące,
- decentralizacja zarządzania oświatą przez przekazanie odpowiedzialności za prowadzenie szkół jednostkom samorządu terytorialnego.

Zmiany te wspierają proces systemowych przemian ekonomicznych i społecznych oraz integrację Polski z Unią Europejską.

Wprowadzanie nowych rozwiązań zostało zapoczątkowane uchwaleniem ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Stworzyło to możliwość zakładania i prowadzenia szkół przez różne podmioty (w tym prywatne). W miarę postępu prac modernizacyjnych ustawa była wielokrotnie nowelizowana – wprowadzono między innymi konkursowy tryb wyłaniania dyrektorów szkół, pluralizm programowy i związany z tym pośredni system sterowania programami szkolnymi (swoboda wyboru przez szkoły programów nauczania i podręczników). Równoległe z reformami samorządowymi do ustawy o systemie oświaty włączano zapisy dotyczące obowiązków jednostek samorządu terytorialnego jako organów prowadzących szkoły. Zmianie ulegała również organizacja nadzoru pedagogicznego.

W 1999 r. weszły w życie przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego¹¹⁰. W miejsce ośmioletniej szkoły podstawowej i czteroletniego liceum wprowadzono sześcioletnią szkołę podstawową, trzyletnie gimnazjum oraz trzyletnie liceum. Zmiana ta oznaczała wydłużenie o rok powszechnego i obowiązkowego kształcenia ogólnego. Wprowadzono też system oceniania zewnętrznego, zapewniający porównywalność świadectw oraz pozwalający na diagnozowanie osiągnięć edukacyjnych uczniów i ocenę jakości oddziaływań edukacyjnych szkół.

¹⁰⁷ Szersze informacje o systemie szkolnictwa wyższego przedstawia powiązany z niniejszym raportem referencyjnym „Raport samopotwierdzenia Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego”.

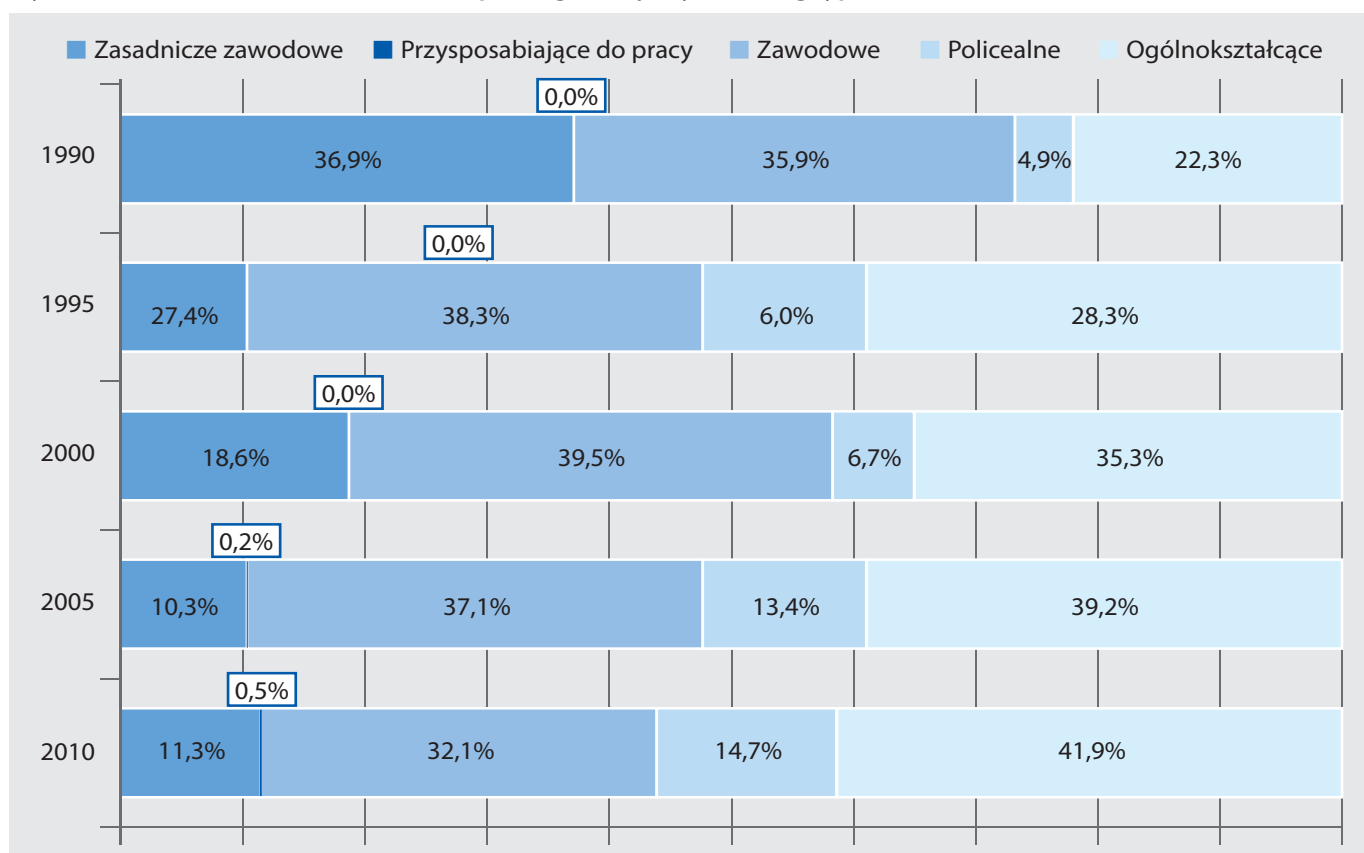
¹⁰⁸ Z wyjątkiem niektórych usług edukacyjnych świadczonych przez publiczne szkoły wyższe.

¹⁰⁹ Por. Sławiński (1994, s. 5–6); Banach (1995); Książek (2001, s. 13–15); Ćwikliński (2005, s. 310–311); Kupisiewicz (2005, s. 9–35); Zahorska (2007, s. 93–113). Upowszechnienie wykształcenia średniego i wyższego, wyrównywanie szans edukacyjnych oraz sprzyjanie poprawie jakości edukacji rekomendował władzom państwowym raport opracowany już na początku lat siedemdziesiątych XX wieku przez grupę teoretyków i praktyków w zakresie kształcenia i wychowania kierowaną przez Jana Szczepańskiego. W raporcie postulowano też upowszechnienie kształcenia ustawicznego i podwyższenia poziomu kształcenia zawodowego, zob. Szczepański (1973).

¹¹⁰ Por. ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego (Dz. U. Nr 12, poz. 96 z późn. zm.).

Nowa organizacja systemu oświaty, ułatwiająca realizację aspiracji edukacyjnych społeczeństwa, miała znaczący wpływ na zmiany proporcji uczniów kształcących się w szkołach ogólnokształcących i zawodowych (Wykres 1).

Wykres 1. Udział uczniów w szkolnictwie ponadgimnazjalnym według typów szkół w latach 1990–2010



Uwaga: W statystyce GUS licea profilowane (obecnie likwidowane) zaliczono do kategorii szkół zawodowych.

Źródło: Opracowanie IBE na podstawie danych GUS.

W 2005 r. zmieniła się forma zdawania egzaminu maturalnego. Wprowadzono wówczas szereg zmian. Po raz pierwszy zostały ujednoczone zestawy pytań i zadań dla wszystkich zdających egzamin pisemny (w latach poprzednich tematy egzaminacyjne były zróżnicowane terytorialnie), do sprawdzania złożonych egzaminów pisemnych przystąpili egzaminatorzy zewnętrzni (wcześniej egzaminy ocenili nauczyciele z tej samej szkoły co uczeń). Odstąpiono od tradycyjnej skali ocen (od 1 do 6), a wyniki egzaminu maturalnego zaczęto wyrażać w procentach. W 2010 r. przywrócono (po 27 latach) obowiązek zdawania egzaminu z matematyki.

W 2009 r. wprowadzono nową podstawę programową kształcenia ogólnego określającą efekty uczenia się wymagane od uczniów kończących kolejne etapy edukacyjne. Wprowadzenie podstaw programowych napisanych w języku efektów uczenia się skonkretyzowało wymagania stawiane szkołom oraz uczniom i otworzyło drogę do włączenia kwalifikacji nadawanych w oświacie do krajowego systemu opartego na Polskiej Ramie Kwalifikacji.

Harmonogram wdrażania zmian programowych kształcenia ogólnego				
rok szkolny	zreformowane nauczanie w klasach			
2009/2010	I klasa szkoły podstawowej		I klasa gimnazjum	
2010/2011	II klasa szkoły podstawowej		II klasa gimnazjum	
2011/2012	III klasa szkoły podstawowej		III klasa gimnazjum Egzamin gimnazjalny dostosowany do nowej podstawy programowej	
2012/2013	IV klasa szkoły podstawowej	I klasa liceum	I klasa technikum	I klasa zasadniczej szkoły zawodowej
2013/2014	V klasa szkoły podstawowej	I klasa liceum	II klasa technikum	II klasa zasadniczej szkoły zawodowej
2014/2015	VI klasa szkoły podstawowej Sprawdzian dostosowany do nowej podstawy programowej	III klasa liceum Egzamin maturalny dostosowany do nowej podstawy programowej	III klasa technikum	III klasa zasadniczej szkoły zawodowej
2015/2016			IV klasa technikum	
rok 2012: pierwsi absolwenci gimnazjów kształceni według nowej podstawy programowej				
rok 2015: pierwsi absolwenci szkół podstawowych i liceów kształceni według nowej podstawy programowej				

Źródło: Opracowanie IBE.

Od 2012 r. wdrażana jest podstawa programowa kształcenia w zawodach, także oparta na efektach uczenia się. Ważną zmianą o charakterze systemowym jest wyodrębnienie w zawodach szkolnych kwalifikacji, które mogą być oddzielnie walidowane¹¹¹. Zmiany w szkolnictwie zawodowym polegają również na zwiększeniu dostępności kształcenia zawodowego przez znacznie szersze otwarcie systemu na pozaszkolne formy kształcenia oraz na potwierdzanie efektów uczenia się uzyskanych przez osoby dorosłe w ramach uczenia się pozaformalnego i nieformalnego.

Zgodnie z nowymi zasadami kształcenia zawodowego pierwsze egzaminy zawodowe w oparciu o nową podstawę będą mogły zostać przeprowadzone już w roku 2013. Z dniem 1 września 2012 r. system potwierdzania kwalifikacji zawodowych został otwarty dla osób uczących się w formach pozaszkolnych oraz w toku pracy. Wcześniej zarówno osoby, które ukończyły pozaszkolne formy kształcenia, jak i te, które kompetencje zawodowe nabyły w wyniku nieformalnego uczenia się, nie miały możliwości formalnego potwierdzenia efektów uczenia się w systemie egzaminów organizowanych przez okręgowe komisje egzaminacyjne¹¹².

¹¹¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz. U. poz. 184).

¹¹² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lutego 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. poz. 262).

6.6.2. Kształcenie ogólne i zawodowe w ramach systemu oświaty

Podstawy programowe kształcenia ogólnego oraz kształcenia w zawodach

Kształcenie w systemie oświaty realizowane jest w oparciu o:

- podstawę programową kształcenia ogólnego¹¹³, która obowiązuje we wszystkich przedszkolach, szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych,
- podstawę programową kształcenia w zawodach¹¹⁴, która obowiązuje w szkołach zawodowych prowadzących kształcenie w zawodach określonych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego¹¹⁵,
- podstawy programowe kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego¹¹⁶.

Podstawy programowe określają efekty uczenia się, które powinien osiągnąć uczeń kończący kolejne etapy edukacyjne¹¹⁷ i uzyskujący kwalifikacje w systemie oświaty. Poziom opanowania przez ucznia wiadomości i umiejętności wynikających z podstaw programowych stanowi też podstawę oceny osiągnięć edukacyjnych ucznia, dokonywanej w trakcie roku szkolnego przez nauczycieli. System oceniania wewnątrzszkolnego uwzględnia zachowanie ucznia – stopień, w jakim respektuje on zasady współżycia społecznego i normy etyczne oraz wywiązuje się ze swoich obowiązków¹¹⁸.

Podstawy programowe kształcenia ogólnego

Nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego zmieniła sposób opisu treści kształcenia, wprowadzając język efektów uczenia się, czyli oczekiwanych osiągnięć uczniów na koniec każdego etapu edukacyjnego. W preambule podstawy określono podstawowe cele kształcenia z perspektywy wyzwań współczesności. W szczególności podkreślono znaczenie kształcenia krytycznego myślenia oraz radzenia sobie z nadmiarem nie zawsze wiarygodnych informacji. Podkreślono znaczenie tzw. kompetencji kluczowych, wskazywanych w europejskiej debacie o edukacji jako fundament przygotowania młodych ludzi do dorosłego życia. Wskazano zestaw postaw, które powinna kształtować polska szkoła. Dokument akcentuje znaczenie nauczania języków obcych i matematyki, rozwijania umiejętności wykorzystywania wiedzy do identyfikowania i rozwiązywania problemów, a także formułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych. Okres nauki w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej został ujęty wspólnie dla podkreślenia, że jest to spójny programowo obszar kształcenia. Należy podkreślić, że ten dokument dotyczy również kształcenia ogólnego w szkołach zawodowych.

Nowa podstawa precyzyjniej określa, czego szkoła ma nauczyć ucznia o przeciętnych uzdolnieniach. Równocześnie wprowadzono szereg modyfikacji w zakresie treści. Efekty kształcenia odnoszące się do wiedzy i umiejętności opisano dla poszczególnych przedmiotów nauczania, oddzielnie dla każdego etapu edukacyjnego. Opisy te są dwupoziomowe. Wymagania ogólne definiują cele konstytuujące dany przedmiot (np. w zakresie matematyki są to między innymi modelowanie matematyczne, myślenie strategiczne oraz rozumowanie matematyczne). Osiąganie tych celów ma polegać na realizacji treści kształcenia, określonych w formie wymagań szczegółowych. Przeniesienie uwagi na efekty uczenia się oznacza zwiększenie autonomii szkół w zakresie projektowania i realizowania procesu kształcenia. W ramowym planie nauczania określono minimalną liczbę godzin przeznaczoną na realizację podstawy programowej z obowiązkowych zajęć edukacyjnych w całym cyklu edukacyjnym.

¹¹³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. poz. 977).

¹¹⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz. U. poz. 184).

¹¹⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2011 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz. U. z 2012 r. poz. 7).

¹¹⁶ Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 9 grudnia 2010 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych (Dz. U. z 2011 r. Nr 15, poz. 70).

¹¹⁷ W Polsce wyróżnia się cztery etapy edukacyjne. Pierwszy etap edukacyjny obejmuje kształcenie w szkole podstawowej w klasach I – III (edukacja wczesnoszkolna), drugi – kształcenie w szkole podstawowej w klasach IV – VI, trzeci – kształcenie w gimnazjum, czwarty – kształcenie w szkołach ponadgimnazjalnych.

¹¹⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. Nr 83, poz. 562 z późn. zm.).

Efekty uczenia się określone w podstawie programowej dla szkoły podstawowej (pierwszy i drugi etap edukacyjny)

Celem kształcenia ogólnego w szkole podstawowej jest:

- 1) przyswojenie przez uczniów podstawowego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyki, dotyczących przede wszystkim tematów i zjawisk bliskich doświadczeniom uczniów,
- 2) zdobycie przez uczniów umiejętności wykorzystywania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów,
- 3) kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie.

Do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego w szkole podstawowej należą:

- 1) czytanie – rozumiane zarówno jako prosta czynność, jak i umiejętność rozumienia, wykorzystywania i przetwarzania tekstów w zakresie umożliwiającym zdobywanie wiedzy, rozwój emocjonalny, intelektualny i moralny oraz uczestnictwo w życiu społeczeństwa,
- 2) myślenie matematyczne – umiejętność korzystania z podstawowych narzędzi matematyki w życiu codziennym oraz prowadzenia elementarnych rozumowań matematycznych,
- 3) myślenie naukowe – umiejętność formułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych dotyczących przyrody i społeczeństwa,
- 4) umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w języku obcym, zarówno w mowie, jak i w piśmie,
- 5) umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, w tym także dla wyszukiwania i korzystania z informacji,
- 6) umiejętność uczenia się jako sposób zaspokajania naturalnej ciekawości świata, odkrywania swoich zainteresowań i przygotowania do dalszej edukacji,
- 7) umiejętność pracy zespołowej.

Źródło: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, załącznik nr 2.

Efekty uczenia się określone w podstawie programowej dla gimnazjum (trzeci etap edukacyjny) i liceum (czwarty etap edukacyjny)

Celem kształcenia ogólnego na trzecim i czwartym etapie edukacyjnym jest:

- 1) przyswojenie przez uczniów określonego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyk,
- 2) zdobycie przez uczniów umiejętności wykorzystania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów,
- 3) kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie.

Do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego na trzecim i czwartym etapie edukacyjnym należą:

- 1) czytanie – umiejętność rozumienia, wykorzystywania i refleksyjnego przetwarzania tekstów, w tym tekstów kultury, prowadząca do osiągnięcia własnych celów, rozwoju osobowego oraz aktywnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa,
- 2) myślenie matematyczne – umiejętność wykorzystania narzędzi matematyki w życiu codziennym oraz formułowania sądów opartych na rozumowaniu matematycznym,
- 3) myślenie naukowe – umiejętność wykorzystania wiedzy o charakterze naukowym do identyfikowania i rozwiązywania problemów, a także formułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych dotyczących przyrody i społeczeństwa,
- 4) umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w językach obcych, zarówno w mowie, jak i w piśmie,
- 5) umiejętność sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi,
- 6) umiejętność wyszukiwania, selekcjonowania i krytycznej analizy informacji,
- 7) umiejętność rozpoznawania własnych potrzeb edukacyjnych oraz uczenia się,
- 8) umiejętność pracy zespołowej.

Źródło: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, załącznik nr 4.

Podstawa programowa kształcenia w zawodach

Wprowadzenie od 1 września 2012 r. nowej regulacji – podstawy programowej kształcenia w zawodach – ma na celu poprawę powiązania oferty w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego z potrzebami rynku pracy. Ma też istotne znaczenie dla upowszechnienia edukacji zawodowej osób dorosłych, zainteresowanych uzyskaniem dodatkowych kwalifikacji w celu szybszego przekwalifikowania się.

W nowej podstawie programowej ujętych jest 200 zawodów szkolnych, w ramach których wyodrębniono 252 kwalifikacje. Zawody ujęte w podstawie składają się z jednej, dwóch lub trzech kwalifikacji¹¹⁹. W nowej podstawie programowej kształcenia w zawodach – podobnie jak w podstawach programowych kształcenia ogólnego – stosuje się język efektów uczenia się. Efekty uczenia się zostały określone dla kwalifikacji wyodrębnionych w zawodzie, są one jednocześnie wymaganiami egzaminacyjnymi. Podstawa programowa kształcenia w zawodach określa ponadto warunki realizacji kształcenia zawodowego, w tym kształcenia praktycznego.

Struktura podstawy programowej kształcenia w zawodach

Podstawa programowa kształcenia w zawodach określa:

- 1) cele i zadania kształcenia zawodowego;
- 2) efekty kształcenia nabywane w procesie kształcenia, w tym:
 - a) efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów, dotyczące:
 - bezpieczeństwa i higieny pracy,
 - podejmowania i prowadzenia działalności gospodarczej,
 - języka obcego ukierunkowanego zawodowo,
 - kompetencji personalnych i społecznych,
 - organizacji pracy małych zespołów (w technikum i szkole policealnej);
 - b) efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach obszarów kształcenia (stanowiące podbudowę kształcenia w zawodzie lub grupie zawodów):
 - administracyjno-usługowego,
 - budowlanego,
 - elektryczno-elektronicznego,
 - mechanicznego i górniczo-hutniczego,
 - rolniczo-leśnego z ochroną środowiska,
 - turystyczno-gastronomicznego,
 - medyczno-społecznego,
 - artystycznego;
 - c) efekty kształcenia właściwe dla zawodu opisane w kwalifikacjach wyodrębnionych w zawodach;
- 3) opis kształcenia w poszczególnych zawodach, zawierający:
 - cele kształcenia,
 - nazwy wyodrębnionych kwalifikacji,
 - warunki realizacji kształcenia,
 - minimalną liczbę godzin kształcenia,
 - możliwości uzyskania dodatkowych kwalifikacji w ramach określonego obszaru kształcenia.

Źródło: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach.

Zawód szkolny jako kwalifikacja złożona

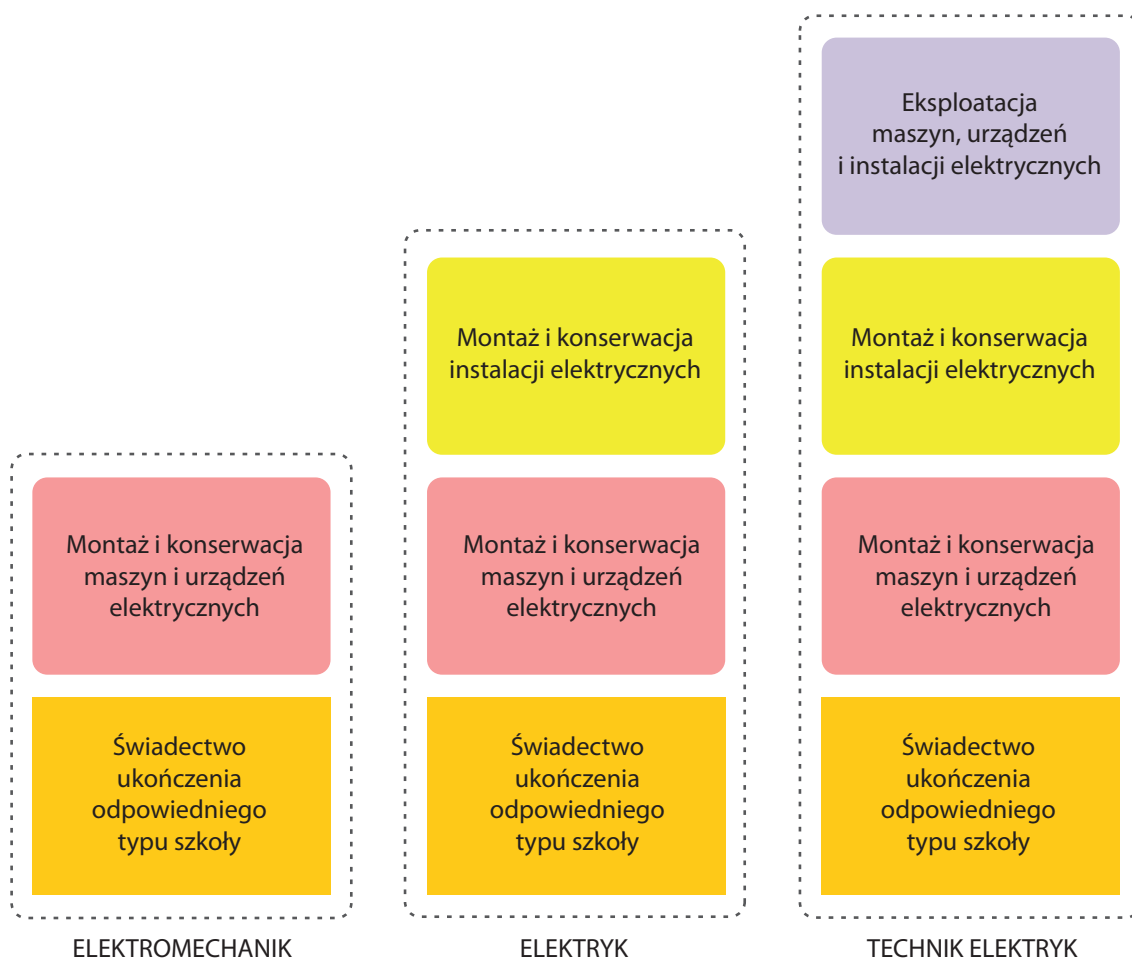
W ramach reformy szkolnictwa zawodowego wprowadzono nowy sposób ujmowania zawodów szkolnych jako kwalifikacji złożonych z jednej, dwóch lub trzech wyodrębnionych kwalifikacji zawodowych oraz komponentu wykształcenia ogólnego. Otwiera to możliwość zdobywania następujących

¹¹⁹ Por. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2011 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz. U. z 2012 r. poz. 7).

zawodów bez potrzeby rozpoczynania nauki każdego zawodu „od początku”, przez dodanie do kwalifikacji już posiadanych kolejnych, odpowiednio dobranych¹²⁰.

Rysunek 8 ilustruje tego rodzaju możliwości zdobywania kolejnych zawodów szkolnych: „elektromechanik”, „elektryk”, „technik elektryk”. Po ukończeniu zasadniczej szkoły zawodowej i zdobyciu kwalifikacji wyodrębnionej w zawodzie „elektromechanik” („montaż i konserwacja maszyn i urządzeń elektrycznych”) uczeń może kontynuować naukę zawodu na przykład na kwalifikacyjnym kursie zawodowym. Zdobywając kolejną kwalifikację „montaż i konserwacja instalacji elektrycznych”, uczeń uzyskuje dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe w zawodzie „elektryk”. Jeśli zdobędzie następnie kwalifikację „eksploatacja maszyn, urządzeń i instalacji elektrycznych” oraz świadectwo ukończenia szkoły dającej wykształcenie średnie, uzyska tytuł zawodowy „technik elektryk”.

Rysunek 8. Zdobywanie następnych zawodów przez dodanie kolejnych kwalifikacji

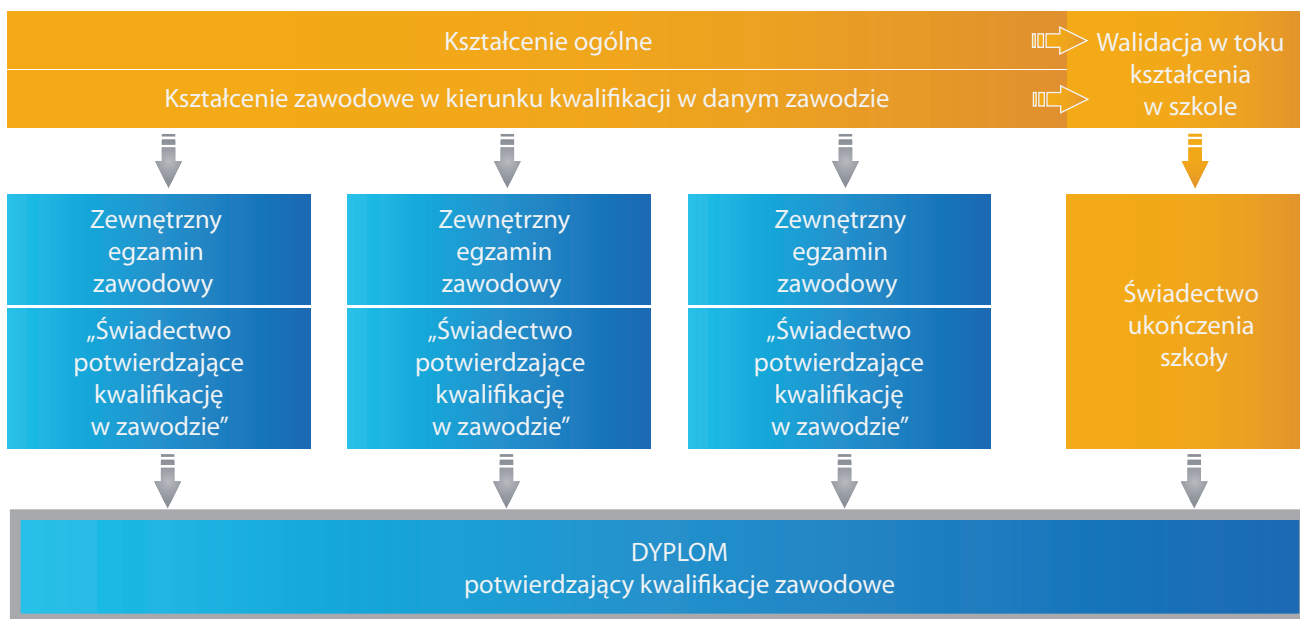


Źródło: Opracowanie IBE.

Dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe może otrzymać osoba, która zda egzaminy z zakresu wszystkich kwalifikacji w tym zawodzie oraz reprezentuje poziom wykształcenia wymagany dla danego zawodu. Uczniowie szkół prowadzących kształcenie zawodowe mogą w trakcie nauki w szkole przystępować do egzaminów zewnętrznych (OKE) i uzyskiwać świadectwa potwierdzające poszczególne kwalifikacje wyodrębnione w zawodzie. Świadectwo ukończenia szkoły zawodowej oraz świadectwa potwierdzające kwalifikacje w zawodzie są podstawą uzyskania dyplomu (Rysunek 9).

¹²⁰ Na gruncie poprzednio obowiązujących uregulowań zdobycie każdego zawodu szkolnego w każdym wypadku wymagało ukończenia pełnego cyklu kształcenia w danym zawodzie odpowiednio: w zasadniczej szkole zawodowej (2 lub 3 lata kształcenia), w technikum (4 lata kształcenia).

Rysunek 9. Uzyskiwanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie przez kształcenie w szkole zawodowej (po 1 września 2012 roku)



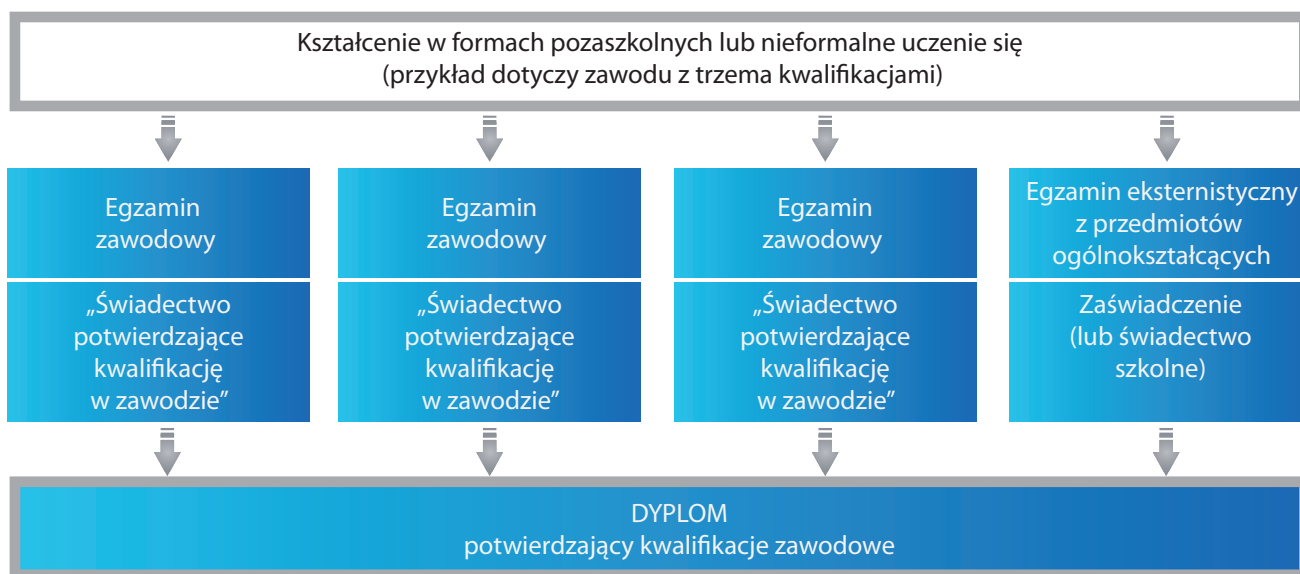
kolor pomarańczowy – zakres działania szkoły

kolor niebieski – zakres działania okręgowej komisji egzaminacyjnej

Źródło: Opracowanie IBE.

Po reformie kształcenia zawodowego wdrożonej od 1 września 2012 r. istnieje także możliwość uzyskania dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe przez kształcenie się w formach pozaszkolnych (np. uczestnictwo w kwalifikacyjnym kursie zawodowym) lub nabycie odpowiednich kompetencji podczas wykonywania pracy zawodowej. Dla takich osób okręgowa komisja egzaminacyjna przeprowadza nie tylko egzaminy potwierdzające kwalifikacje w zawodzie (zawodowe), lecz także egzaminy eksternistyczne, na podstawie których uczący się otrzymują świadectwa ukończenia szkoły dającej odpowiedni poziom wykształcenia (Rysunek 10).

Rysunek 10. Uzyskiwanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie przez kształcenie w formach pozaszkolnych lub nieformalne uczenie się (po 1 września 2012 roku)



Źródło: Opracowanie IBE.

W Polsce ważnym uzupełnieniem kształcenia zawodowego realizowanego w ramach systemu oświaty jest kształcenie zawodowe prowadzone w rzemiośle. Działalność rzemiosła jest regulowana odrębną ustawą¹²¹. Rzemiosło ma swój samorząd gospodarczy, w którego skład wchodzi cechy, izby rzemieślnicze oraz Związek Rzemiosła Polskiego, działający od 1933 r. W strukturach rzemiosła zrzeszonych jest około 300 tysięcy mikro-, małych i średnich przedsiębiorstw¹²².

Kształcenie zawodowe w rzemiośle

Obecnie około 26 tysięcy zakładów rzemieślniczych w ramach prowadzonej działalności gospodarczej zajmuje się szkoleniem uczniów, tj. realizuje program przygotowania zawodowego młodocianych pracowników. Z tej formy organizacji nauki korzysta ponad 84 tysięcy młodocianych na podstawie specjalnej umowy o pracę w celu przygotowania zawodowego (odpowiada to około 10 procentom młodzieży uczącej się zawodu w systemie oświaty). Rzemieślnicy przygotowują swoich uczniów w 115 zawodach, z czego 48 należy do zawodów szkolnych¹²⁴.

W wypadku kształcenia w zawodach szkolnych realizuje się program nauczania zgodny z podstawą programową kształcenia w zawodach¹²⁵. W wypadku pozostałych zawodów realizowany jest program zapewniający spełnienie wymagań egzaminacyjnych określonych w standardach egzaminacyjnych na tytuł czeladnika¹²⁶. Uprawnieniami do prowadzenia zajęć praktycznych dysponują rzemieślnicy mający kwalifikacje określone w prawie, najczęściej tytuł mistrza i przygotowanie pedagogiczne, należący do jednej z organizacji samorządu gospodarczego. Nadzór nad przebiegiem przygotowania zawodowego w rzemiośle pracowników młodocianych sprawuje właściwa izba rzemieślnicza lub z jej upoważnienia – odpowiedni cech¹²⁷.

Nauka zawodu przebiega w dwóch równolegle realizowanych częściach: praktycznej, zorganizowanej w zakładzie rzemieślniczym, i teoretycznej, zorganizowanej w szkole zawodowej bądź na kursach dokształcających. Po jej zakończeniu uczeń może przystąpić do egzaminu czeladniczego przeprowadzanego przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych. Należy podkreślić, że istnieje też możliwość przystąpienia do tego egzaminu, jeśli nie było się wcześniej uczniem u rzemieślnika.

Oprócz świadectwa czeladniczego, w rzemiośle nadawany jest dyplom mistrzowski, który nie ma swojego odpowiednika w systemie szkolnym. Przeciętnie w roku kalendarzowym ponad 34 tysięcy osób uzyskuje kwalifikacje czeladnika i ponad 4 tysiące – kwalifikacje mistrza.

Ważną zaletą polskich rozwiązań w zakresie kształcenia zawodowego jest to, że kwalifikacje czeladnika i mistrza mogą być uzyskiwane w zawodach pozaszkolnych. Ma to bardzo istotne znaczenie zwłaszcza w odniesieniu do zawodów unikatowych i o charakterze rękodzielniczym. W ten sposób tworzy się możliwość przygotowania osób do pełnienia funkcji mistrzów szkolących uczniów, a w konsekwencji – przygotowywania fachowców w cennych dziedzinach zawodowych.

Źródło: Opracowanie IBE na podstawie: ustawy z dnia 26 czerwca 1974 r. – Kodeks pracy, ustawy z dnia 22 marca 1989 r. o rzemiośle, rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 28 maja 1996 r. w sprawie przygotowania zawodowego młodocianych i ich wynagrodzenia, rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 grudnia 2010 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu, rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 września 2012 r. w sprawie egzaminu czeladniczego, egzaminu mistrzowskiego oraz egzaminu sprawdzającego, przeprowadzanych przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych, strony internetowej Związku Rzemiosła Polskiego.

¹²¹ Ustawa z dnia 22 marca 1989 r. o rzemiośle (Dz. U. z 2002 r., Nr 112, poz. 979 z późn. zm.).

¹²² Zob. <http://www.zrp.pl/Onas/OZRP/tabid/249/language/pl-PL/Default.aspx>.

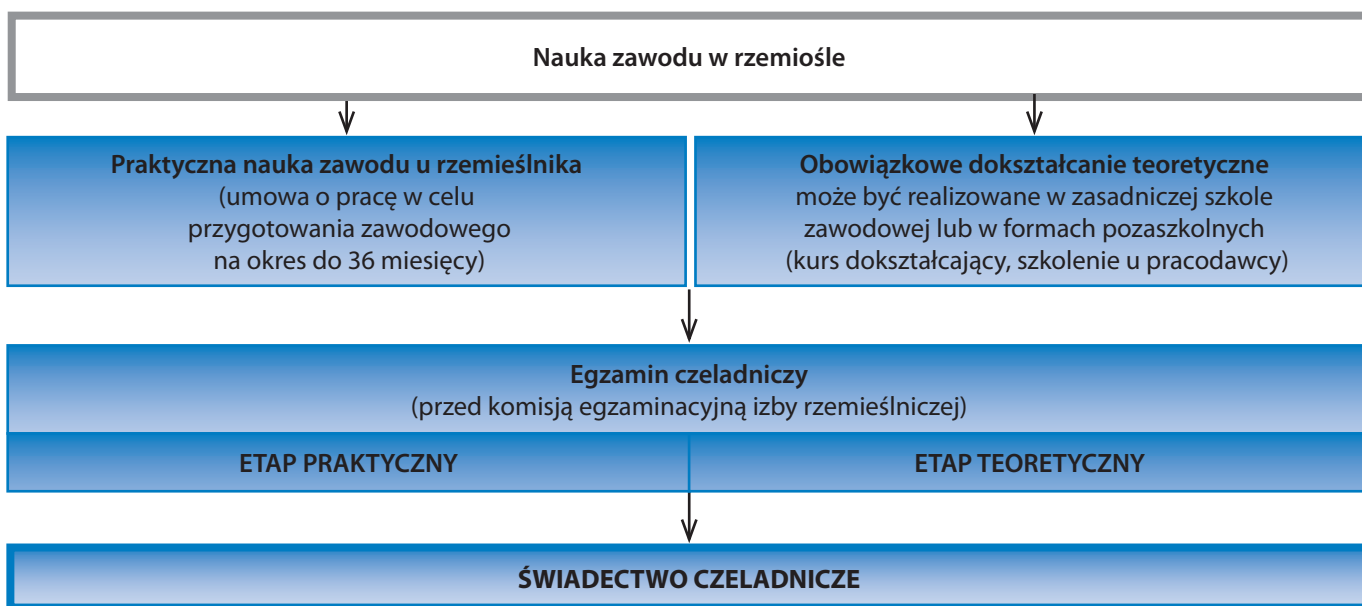
¹²³ Por. wykaz zawodów szkolnych i pozaszkolnych, w których prowadzona jest nauka zawodu u pracodawców rzemieślników <http://www.zrp.pl/LinkClick.aspx?fileticket=plrQQ%2fMPw2k%3d&tabid=60&language=pl-PL>

¹²⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz. U. poz. 184).

¹²⁵ Opracowanych przez rzemiosło (art. 3, ust. 3a ustawy z dnia 22 marca 1989 r. o rzemiośle; Dz. U. z 2002 r. Nr 112, poz. 979 z późn. zm.).

¹²⁶ Art. 3, ust. 6 ustawy z dnia 22 marca 1989 r. o rzemiośle (Dz. U. z 2002 r. Nr 112, poz. 979 z późn. zm.).

Rysunek 11. Uzyskiwanie świadectwa czeladniczego



Źródło: Opracowanie IBE.

System egzaminów zewnętrznych

System egzaminów zewnętrznych¹²⁷ jest jednym najważniejszych instrumentów polityki oświatowej, który ma istotny wpływ na jakość kształcenia szkolnego. Wdrożenie systemu oceniania zewnętrznego oznaczało, że zdający ten sam egzamin w całym kraju otrzymują ten sam zestaw zadań egzaminacyjnych¹²⁸. Wszystkie zadania egzaminacyjne są oceniane według kryteriów przez specjalnie przygotowanych egzaminatorów zewnętrznych. Egzaminatorzy nie znają autorów sprawdzanych przez siebie arkuszy egzaminacyjnych. Dzięki temu system egzaminów zewnętrznych gwarantuje obiektywność i względną porównywalność wyników, co pozwala porównywać wyniki kształcenia w różnych szkołach i w różnych regionach kraju.

Na system oceniania zewnętrznego składają się:

- sprawdzian, który w jednym terminie zdają wszyscy uczniowie szóstej klasy szkoły podstawowej,
- egzamin, który w jednym terminie zdają wszyscy uczniowie trzeciej klasy gimnazjum,
- egzamin maturalny, który w jednym terminie zdają zainteresowani absolwenci liceów i techników¹²⁹,
- egzaminy potwierdzające kwalifikacje w zawodzie, które mogą być organizowane w różnych terminach; zdają je zainteresowani uczniowie szkół zawodowych oraz osoby uczące się w formach pozaszkolnych i w toku pracy zawodowej.

Należy podkreślić, że w systemie tym możliwe jest zdawanie egzaminów w trybie eksternistycznym. Za sposób i zasady przeprowadzania egzaminów, zadania egzaminacyjne i kryteria oceniania odpowiada Centralna Komisja Egzaminacyjna (CKE), która wspólnie z okręgowymi komisjami egzaminacyjnymi (OKE) przygotowuje zestawy pytań, zadań i testów egzaminacyjnych. Ponadto CKE dokonuje analizy zbiorczych wyników sprawdzianu i egzaminów, inicjuje badania w dziedzinie oceniania i egzaminowania oraz koordynuje działalność OKE. Okręgowe komisje egzaminacyjne przeprowadzają wszystkie egzaminy zewnętrzne.

W związku z wdrażaniem nowych podstaw programowych we wszystkich rodzajach egzaminów odpowiednim zmianom ulegają również zadania egzaminacyjne.

¹²⁷ Zasady oceniania zewnętrznego określa rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. Nr 83, poz. 562 z późn. zm.).

¹²⁸ Dyrektor Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w formie komunikatu ogłasza sposób dostosowania warunków i form przeprowadzania w danym roku szkolnym sprawdzianu i egzaminu gimnazjalnego do potrzeb uczniów (słuchaczy) ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym.

¹²⁹ Do egzaminu maturalnego mogą też przystępować absolwenci z lat poprzednich.

Sprawdzian szóstoklasistów

Sprawdzian dla uczniów szóstej klasy szkoły podstawowej ma formę pisemną. Uczniowie otrzymują zestaw zadań wraz z kartą odpowiedzi i mają 60 minut na rozwiązanie tych zadań. Sprawdzian bada, w jakim stopniu uczeń opanował umiejętności:

- czytania,
- pisania,
- rozumowania,
- korzystania z informacji,
- wykorzystywania wiedzy w praktyce.

Egzamin gimnazjalny

Egzamin składa się z trzech części: humanistycznej, matematyczno-przyrodniczej i języka obcego nowożytnego. W części humanistycznej uczniowie rozwiązują zadania z zakresu języka polskiego, historii i wiedzy o społeczeństwie. Zadania z języka polskiego mogą mieć formę zamkniętą lub otwartą. Zadania z historii i WOS mają formę zamkniętą.

Część matematyczno-przyrodnicza składa się z zadań z zakresu matematyki i przedmiotów przyrodniczych: biologii, chemii, fizyki i geografii. Zadania z matematyki mają formę zamkniętą lub otwartą. Zadania z przedmiotów przyrodniczych mają formę zamkniętą.

Na egzaminie gimnazjalista wybiera język, którego uczył się w szkole jako przedmiotu obowiązkowego (angielski, francuski, hiszpański, niemiecki, rosyjski, ukraiński¹³⁰ lub włoski). Ta część egzaminu ma dwa poziomy: podstawowy i rozszerzony¹³¹.

Egzamin maturalny

Egzamin maturalny składa się z trzech przedmiotów obowiązkowych; zdający wybierają ponadto przedmioty dodatkowe. Egzaminy można zdawać na poziomie podstawowym lub rozszerzonym. Egzaminy z przedmiotów obowiązkowych w części pisemnej są zdawane na poziomie podstawowym, w części ustnej nie określa się poziomów.

W części pisemnej uczniowie obowiązkowo zdają egzamin z następujących przedmiotów:

- język polski,
- matematyka,
- język obcy nowożytny.

W części ustnej uczniowie obowiązkowo zdają egzamin z następujących przedmiotów:

- język polski,
- język obcy nowożytny.

W ramach egzaminu maturalnego można dodatkowo zdawać egzaminy maksymalnie z sześciu innych przedmiotów, w tym między innymi: biologii, chemii, fizyki i astronomii, geografii, historii, historii sztuki, informatyki, wiedzy o społeczeństwie, języka łacińskiego i kultury antycznej.

Warunkiem zdania egzaminu maturalnego jest uzyskanie z każdego z przedmiotu obowiązkowego przynajmniej 30 procent punktów możliwych do zdobycia¹³². Wyniki egzaminu maturalnego są podstawowym kryterium decydującym o przyjęciu kandydata na studia¹³³.

Egzaminy potwierdzające kwalifikacje w zawodzie

Egzamin potwierdzający kwalifikacje w zawodzie składa się z części pisemnej (przeprowadzanej w formie testu) i części praktycznej. Egzaminy praktyczne mogą być przeprowadzane wyłącznie w ośrodkach mających infrastrukturę niezbędną do przeprowadzenia części praktycznej egzaminu. W ocenia-

¹³⁰ Egzamin z języka ukraińskiego będzie można zdawać od roku szkolnego 2013/2014.

¹³¹ CKE (2010).

¹³² Wyniki z przedmiotów dodatkowych nie mają na to wpływu, ale są umieszczane na świadectwie dojrzałości.

¹³³ Jedynie w sytuacji szczególnej uczelnia może przeprowadzić dodatkowe egzaminy wstępne.

niu części praktycznej mogą brać udział praktycy działający w danej branży. Egzaminy zawodowe są przeprowadzane w różnych terminach odpowiednio do zgłaszanego zapotrzebowania. Kwalifikacje zawodowe w niektórych zawodach szkolnych można uzyskać także w rzemiośle po zdaniu egzaminów czeladniczych.

Egzaminy w rzemiośle

Egzaminy czeladnicze i mistrzowskie przeprowadzają komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych. Nadzór nad działalnością komisji egzaminacyjnych izb rzemieślniczych sprawuje Związek Rzemiosła Polskiego¹³⁴. Egzaminy składają się z dwóch etapów: teoretycznego¹³⁵ oraz praktycznego, który polega na samodzielnym wykonaniu zadań egzaminacyjnych. Zadania egzaminacyjne i zestawy pytań dla obu etapów przygotowuje zespół egzaminacyjny, a zatwierdza je izba rzemieślnicza.

Do egzaminu czeladniczego mogą przystąpić zarówno młodociani pracownicy, jak i dorośli. Mogą to być między innymi osoby, które ukończyły naukę zawodu u rzemieślnika, osoby posiadające wykształcenie podstawowe i pracujące odpowiednio długo w zawodzie, z którego zdają egzamin, ale także osoby, które ukończyły odpowiednią szkołę kształcącą w zawodzie o kierunku związanym z zawodem, w którym zdają egzamin. Do egzaminu mistrzowskiego mogą przystąpić osoby spełniające odpowiednie warunki, zawsze jednak konieczne jest odpowiednie doświadczenie zawodowe. Szczegółowe wymagania dotyczące osób, które mogą przystąpić do egzaminów w systemie rzemiosła, precyzuje rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej¹³⁶.

Źródło: Opracowanie IBE na podstawie ustawy z dnia 22 marca 1989 r. o rzemiośle, rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 września 2012 r. w sprawie egzaminu czeladniczego, egzaminu mistrzowskiego oraz egzaminu sprawdzającego, przeprowadzanych przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych i strony internetowej Związku Rzemiosła Polskiego.

Kształcenie dorosłych

W Polsce w ramach systemu oświaty możliwe jest zdobywanie i uzupełnianie wykształcenia przez osoby dorosłe. Osoby te mogą się kształcić w szkołach dla dorosłych¹³⁷, w których stosuje się odrębną organizację kształcenia i do których przyjmuje się osoby mające co najmniej 18 lat¹³⁸. Od 1 września 2012 r. funkcjonują cztery typy takich szkół:

- szkoły podstawowe dla dorosłych,
- gimnazja dla dorosłych,
- licea ogólnokształcące dla dorosłych,
- szkoły policealne (prowadzące kształcenie zawodowe).

Dorośli mogą również kształcić się w formach pozaszkolnych¹³⁹.

Od 1 września 2012 r. pozaszkolne formy kształcenia obejmują¹⁴⁰:

- kwalifikacyjne kursy zawodowe, prowadzone w zakresie jednej kwalifikacji w oparciu o podstawę programową kształcenia w zawodach i dające możliwość przystąpienia do egzaminu potwierdzającego kwalifikację w zawodzie; kwalifikacyjny kurs zawodowy kończy się zaliczeniem w formie ustalonej przez podmiot prowadzący kurs; osoba, która uzyskała zaliczenie, otrzymuje zaświadczenie o ukończeniu kwalifikacyjnego kursu zawodowego,
- kursy umiejętności zawodowych, prowadzone w oparciu o programy nauczania uwzględniające wybrane według potrzeby części podstawy programowej kształcenia w zawodach,
- kursy kompetencji ogólnych, prowadzone w oparciu o programy nauczania uwzględniające wybraną część podstawy programowej kształcenia ogólnego i obejmujące przynajmniej 30 godzin,
- turnusy doksztalania teoretycznego młodocianych pracowników skierowanych przez pracodawcę lub szkołę, prowadzone w zakresie danego zawodu,

¹³⁴ Art. 3, ust. 3c ustawy z dnia 22 marca 1989 r. o rzemiośle (Dz. U. z 2002 r. Nr 112, poz. 979 z późn. zm.).

¹³⁵ Etap teoretyczny polega na udzieleniu odpowiedzi na pytania zadane w formie pisemnej i ustnej (dwie części).

¹³⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 września 2012 r. w sprawie egzaminu czeladniczego, egzaminu mistrzowskiego oraz egzaminu sprawdzającego, przeprowadzanych przez egzaminacyjne izb rzemieślniczych (Dz. U. poz. 1117).

¹³⁷ W r. szkolnym 2010/2011 do szkół dla dorosłych uczęszczało około 300 tysięcy uczniów. W ostatnich latach największą popularnością wśród doszkalających się dorosłych cieszyły się licea ogólnokształcące, w których uczyło się około 200 tysięcy osób.

¹³⁸ Również osoby kończące 18 lat w danym r. kalendarzowym. W szczególnych, określonych w prawie przypadkach możliwe jest przyjęcie do szkoły dla dorosłych osób, które ukończyły 15 lat.

¹³⁹ W niektórych wypadkach formy pozaszkolne adresowane są do młodocianych.

¹⁴⁰ Por. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 stycznia 2012 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych (Dz. U. poz. 186).

- inne kursy umożliwiające uzyskanie i uzupełnienie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych.

Organizują je placówki kształcenia ustawicznego, placówki kształcenia praktycznego, a także ośrodki doksztalcenia i doskonalenia zawodowego¹⁴¹.

Na podstawie ustawy¹⁴² osoby uprawnione mogą odbyć przygotowanie zawodowe dorosłych oraz uzyskać kwalifikacje zawodowe. Do odbycia przygotowania zawodowego dorosłych może zostać skierowana osoba zarejestrowana w powiatowym urzędzie pracy jako osoba bezrobotna lub poszukująca pracy, która:

1. otrzymuje świadczenie socjalne przysługujące na urlopie górniczym lub górniczy zasiłek socjalny,
2. uczestniczy w zajęciach Centrum Integracji Społecznej lub indywidualnym programie integracji,
3. jest żołnierzem rezerwy,
4. pobiera rentę szkoleniową,
5. pobiera świadczenie szkoleniowe, które jest przyznawane przez pracodawcę i przysługuje po rozwiązaniu stosunku pracy w okresie nie dłuższym niż sześć miesięcy.

Przygotowanie zawodowe dorosłych realizowane jest według programu, który ma na celu kształtowanie umiejętności praktycznych (80 procent programu) oraz zdobywaniu wiedzy teoretycznej niezbędnej do wykonywania zadań zawodowych. Program przygotowuje pracodawca lub instytucja szkoleniowa we współpracy z pracodawcą.

Absolwenci szkół ponadgimnazjalnych posiadający świadectwo dojrzałości mogą także podjąć dalszą naukę w kolegiach. W Polsce istnieją trzy typy kolegiów¹⁴³:

- kolegia nauczycielskie, kształcące nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych oraz placówek oświatowo-wychowawczych,
- nauczycielskie kolegia języków obcych, kształcące nauczycieli języków obcych dla przedszkoli, szkół podstawowych, gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych i placówek oświatowo-wychowawczych¹⁴⁴; kolegia nauczycielskie mogą także prowadzić doskonalenie nauczycieli,
- kolegia pracowników służb społecznych, kształcące w zawodzie pracownik socjalny; mogą też prowadzić szkolenia specjalizujące z zakresu organizacji pomocy społecznej oraz w zawodzie pracownik socjalny¹⁴⁵.

Warunkiem utworzenia i prowadzenia kolegium jest zapewnienie przez szkołę wyższą opieki naukowo-dydaktycznej. Opieka ta jest sprawowana na podstawie porozumienia zawartego między szkołą wyższą a kolegium i ma na celu zapewnienie słuchaczom warunków do realizacji standardów kształcenia ustalonych dla kolegiów. Może być ona sprawowana tylko przez uczelnię prowadzącą studia magisterskie w danym zawodzie. Nauka w kolegium trwa trzy lata i kończy się egzaminem dyplomowym. Po jego zdaniu słuchacz otrzymuje dyplom ukończenia kolegium. Po spełnieniu dodatkowych wymagań słuchacz kolegium ma ponadto możliwość uzyskania dyplomu licencjata i kontynuowania kształcenia w szkolnictwie wyższym.

Nadzór pedagogiczny

Nadzór pedagogiczny jest instrumentem polityki oświatowej, który – obok systemu egzaminów zewnętrznych – ma bardzo duży wpływ na jakość pracy przedszkoli, szkół i placówek podlegających

¹⁴¹ Por. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 stycznia 2012 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych (Dz. U. poz. 186).

¹⁴² Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz. U. z 2008 r., Nr 69, poz. 415 z późn. zm.) oraz rozporządzenie z dnia 7 kwietnia 2009 r. Ministra Pracy i Polityki Społecznej w sprawie przygotowania zawodowego dorosłych (Dz. U. Nr 61, poz. 502).

¹⁴³ Art. 9f i art. 77 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.).

¹⁴⁴ § 1 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 sierpnia 1997 r. w sprawie w sprawie zakładów kształcenia nauczycieli (Dz. U. Nr 104, poz. 664, z 1999 Nr 67, poz. 755, z 2002 Nr 100, poz. 910, z 2006 Nr 154, poz. 1099).

¹⁴⁵ § 2 ust. 2 rozporządzenia Ministra Polityki Społecznej z dnia 24 marca 2005 r. w sprawie kolegiów pracowników służb społecznych (Dz. U. Nr 61, poz. 544).

ministrowi właściwemu do spraw oświaty i wychowania¹⁴⁶. Nadzór pedagogiczny jest więc równocześnie ważnym narzędziem zapewniania jakości kwalifikacji nadawanych w tym systemie.

Organem nadzoru pedagogicznego na poziomie szkoły jest jej dyrektor. Następnym szczeblem w systemie nadzoru jest kurator oświaty¹⁴⁷, który sprawuje nadzór pedagogiczny nad wszystkimi przedszkolami, szkołami i placówkami na terenie województwa. Wytyczne i priorytety w zakresie nadzoru pedagogicznego ustala minister właściwy do spraw oświaty i wychowania.

Dyrektor szkoły (przedszkola, placówki) sprawuje nadzór nad wszystkimi pracownikami pedagogicznymi. Najważniejszym działaniem nadzoru pedagogicznego na tym szczeblu jest ewaluacja wewnętrzna, którą dyrektor przeprowadza wraz z nauczycielami. Wybór koncepcji prowadzenia ewaluacji wewnętrznej pozostawiony jest do decyzji zespołów ewaluacyjnych w poszczególnych szkołach i placówkach. Czynności z zakresu nadzoru pedagogicznego mają charakter działań systematycznych wynikających z planu nadzoru pedagogicznego na dany rok szkolny. Efekty tego nadzoru dyrektor omawia z personelem pedagogicznym, są one także przedmiotem analiz w trakcie ewaluacji zewnętrznej przeprowadzanej przez kuratorium oświaty. Ewaluacja wewnętrzna traktowana jest jako równie ważna jak ewaluacja zewnętrzna.

Kurator oświaty prowadzi działania w zakresie nadzoru na podstawie planu nadzoru pedagogicznego na dany rok szkolny. Sprawozdanie z prowadzonego nadzoru kurator oświaty przekazuje ministrowi właściwemu do spraw oświaty i wychowania. Zespół wizytatorów kuratorium przygotowuje raport z ewaluacji zewnętrznej, który jest publicznie dostępny na platformie internetowej.

Ewaluacja zewnętrzna dotyczy następujących grup zagadnień:

- efekty działalności (w tym efekty uczenia się),
- procesy zachodzące w przedszkolu, szkole lub placówce,
- funkcjonowanie instytucji w środowisku lokalnym,
- zarządzanie przedszkolem, szkołą lub placówką.

Każda grupa zagadnień jest oceniana oddzielnie, w skali od A (ocena najwyższa) do E (najniższa). W trakcie ewaluacji zewnętrznej zbiera się informacje pochodzące z wielu źródeł: z organu prowadzącego, od dyrektora, nauczycieli i innych pracowników, uczniów, rodziców, partnerów przedszkola (szkoły, placówki) oraz przedstawicieli samorządu lokalnego. Do gromadzenia danych wykorzystywane są metody ilościowe (ankiety w wersji elektronicznej i papierowej) i jakościowe (wywiady indywidualne, grupowe, obserwacje, analiza źródeł zastanych).

¹⁴⁶ Nadzorowi pedagogicznemu nie podlegają placówki zapewniające opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania, zakłady kształcenia i placówki doskonalenia nauczycieli oraz kolegia pracowników służb społecznych.

¹⁴⁷ W zakresie kształcenia artystycznego – Centrum Edukacji Artystycznej w imieniu Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

Bibliografia (do aneksu 6)

Banach C. (1995). *Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

CKE (2010). *Informator o egzaminie gimnazjalnym od roku szkolnego 2011/2012*, opracowany przez Centralną Komisję Egzaminacyjną we współpracy z okręgowymi komisjami egzaminacyjnymi w Gdańsku, Jaworznie, Krakowie, Łodzi, Łomży, Poznaniu, Warszawie i Wrocławiu oraz z Instytutem Badań Edukacyjnych. Warszawa.

Ćwikliński A. (2005). *Zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej*. Poznań: UAM Wydawnictwo Naukowe.

Kupisiewicz C. (red.) (2005). *Drogi i bezdroża polskiej oświaty w latach 1945–2005. Próba wybiórczo-retrospektywnego spojrzenia*. Warszawa: Wydawnictwo Elipsa.

Książek W. (2001). *Rzecz o reformie edukacji 1997–2001*. Warszawa: Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”.

Sławiński S. (1994). *Raport o reformie szkolnej 1991–1993*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Szczepański J. (1973). *Refleksje nad oświatą*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Zahorska M. (2007). *Zmiany w polskiej edukacji i ich społeczne konsekwencje*. W: Marody M. (red.), *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Wykaz aktów prawnych

Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 roku – Kodeks pracy (Dz. U. z 1998 r. Nr 21, poz. 94 z późn. zm.).

Ustawa z dnia 22 marca 1989 roku o rzemiośle (Dz. U. z 2002 r. Nr 112, poz. 979 z późn. zm.).

Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.).

Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 roku – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego (Dz. U. Nr 12, poz. 96 z późn. zm.).

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 28 maja 1996 roku w sprawie przygotowania zawodowego młodocianych i ich wynagrodzenia (Dz. U. Nr 60, poz. 278 z późn. zm.).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 sierpnia 1997 roku w sprawie zakładów kształcenia nauczycieli (Dz. U. Nr 104, poz. 664 z późn. zm.).

Rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej z dnia 24 marca 2005 roku w sprawie kolegiów pracowników służb społecznych (Dz. U. Nr 61, poz. 544).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 roku w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. Nr 83, poz. 562 z późn. zm.).

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 7 kwietnia 2009 roku w sprawie przygotowania zawodowego dorosłych (Dz. U. Nr 61, poz. 502).

Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 9 grudnia 2010 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych (Dz. U. z 2011 r. Nr 15, poz. 70).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 grudnia 2010 roku w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz. U. Nr 244, poz. 1626).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2011 roku w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz. U. z 2012 r. poz. 7).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 stycznia 2012 roku w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych (Dz. U. poz. 186).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz. U. poz. 184).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lutego 2012 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. poz. 262).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. poz. 977).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 września 2012 roku w sprawie egzaminu czeladniczego, egzaminu mistrzowskiego oraz egzaminu sprawdzającego, przeprowadzanych przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych (Dz. U. poz. 1117).

