

3. Rama kwalifikacji jako narzędzie polityki na rzecz uczenia się przez całe życie

3.1. Znaczenie polityki na rzecz uczenia się przez całe życie

Autorzy:

Agnieszka Chłoń-Domińczak

Horacy Dębowski

Stanisław Sławiński

Gabriela Ziewiec

W bardzo szybko zmieniających się uwarunkowaniach społecznych i gospodarczych cały czas zmienia się zapotrzebowanie na kompetencje. Wielość zmian w otoczeniu społecznym i na rynkach pracy wymaga otwartości i aktywnego uczenia się na różne sposoby i w różnych sytuacjach, nie tylko w formalnym systemie edukacji (*lifewide learning*) oraz utrzymania tej aktywności od najmłodszych lat do podeszłego wieku (*lifelong learning*). Inwestowanie w kapitał ludzki jest korzystne zarówno z perspektywy jednostki, gdyż oznacza to jej lepszą pozycję na rynku pracy, jak i z perspektywy przedsiębiorstw, gdyż wysoko wykwalifikowana kadra jest warunkiem koniecznym tworzenia nowych technologii oraz wdrażania innowacji podnoszących ich konkurencyjność. Jednak wysoka jakość kapitału ludzkiego, obecna w danym społeczeństwie, wpływa nie tylko na wzrost gospodarczy i innowacyjność, ale również na większą spójność społeczną, dobrobyt wszystkich obywateli, nie tylko tych o najwyższych kompetencjach, a także na wzrost zaufania między ludźmi⁵⁰. Szereg badań wykazuje, że uczenie się kontynuowane w wieku dorosłym, sprzyja lepszemu stanowi zdrowia (Hammond, Feinstein, 2006; McKenzie, Harpham, 2006) oraz zwiększa poczucie szczęścia i satysfakcji z życia (*wellbeing*) (Sabates, Hammond, 2008; IFL, 2009)⁵¹.

Takie podejście zmienia również perspektywę patrzenia na edukację. Obecnie bardziej niż kiedyś ważne staje się, co człowiek wie i umie, czyli posiadana wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne, a nie sposób, w jaki człowiek to osiągnął. Najważniejsze są więc efekty uczenia się, a nie to, czy dana osoba osiągnęła je w drodze edukacji formalnej (np. ucząc się w szkole), pozaformalnej (u pracodawcy, na kursach, na szkoleniach czy w organizacjach obywatelskich) czy przez uczenie się nieformalne (np. ucząc się samemu z książek czy z Internetu). Ta zmiana podejścia widoczna jest w dokumentach najważniejszych instytucji międzynarodowych, takich jak Unia Europejska, OECD i Bank Światowy. Dobrze ilustruje to komunikat Komisji Europejskiej pt. *Nowe podejście do edukacji: Inwestowanie w umiejętności na rzecz lepszych efektów społeczno-gospodarczych*.

„Kształcenie i szkolenie mogą przyczynić się do wzrostu i tworzenia nowych miejsc pracy tylko wówczas, gdy **uczenie się koncentruje się na wiedzy, umiejętnościach i kompetencjach, które mają nabyć uczniowie (efekty uczenia się)** w procesie uczenia się, a nie na zakończeniu konkretnego etapu lub czasie spędzonym w szkole. Chociaż podejście oparte na efektach uczenia się jest już podstawą europejskich ram kwalifikacji i krajowych ram kwalifikacji, ta fundamentalna zmiana nie znalazła dotychczas pełnego odzwierciedlenia w nauczaniu i ocenie. Instytucje każdego szczebla kształcenia i szkolenia muszą się jeszcze dostosować w celu zwiększenia znaczenia i jakości ich programów edukacyjnych dla studentów i rynku pracy, rozszerzenia dostępu do nauki i ułatwienia przechodzenia pomiędzy różnymi ścieżkami kształcenia i szkolenia” (podkreślenie autorów) (Komisja Europejska, 2012, s. 8).

OECD w dokumencie *Lepsze umiejętności, lepsza praca, lepsze życie* (OECD, 2012, s. 10), zwraca uwagę na to, że umiejętności stały się globalną walutą gospodarek XXI wieku. Ta „waluta” może się

⁵⁰ W literaturze przedmiotu podkreśla się wzajemne relacje kapitału społecznego i ludzkiego. Z jednej strony zwraca się uwagę, że w społeczeństwach o wyższym poziomie zaufania (kapitału społecznego) jednostki mają większą skłonność do inwestowania w kapitał ludzki, co przekłada się na wyższe wskaźniki skolaryzacji oraz większe zaangażowanie w proces kształcenia ustawicznego; por. Knack, Keefer (1997); OECD (2001). Z drugiej strony uczestnictwo w edukacji (niezależnie od poziomu i wieku jednostki) poprzez poszerzanie sieci społecznych i intensyfikację społecznych interakcji oraz promocję wspólnych norm sprzyja formowaniu się kapitału społecznego w danym społeczeństwie; por. Schuller et al. (2004); Tett, Crowther, McCulloch (2006); Field (2005).

⁵¹ Por. Dębowski, Lis, Pogorzelski (2010).

3. Rama kwalifikacji jako narzędzie polityki na rzecz uczenia się przez całe życie

3.1. Znaczenie polityki na rzecz uczenia się przez całe życie

deprecjonować wraz ze zmianą oczekiwań rynków pracy, a także wraz z utratą umiejętności, które nie są przez osoby je posiadające wykorzystywane. Aby utrzymać wartość posiadanych umiejętności, należy je podtrzymywać i rozwijać przez całe życie. Wymaga to zaangażowania wszystkich stron – rządów, pracodawców, pracowników, rodziców i uczniów (w tym ich odpowiednich reprezentacji). W publikacji sygnowanej przez Bank Światowy *Umiejętności, a nie tylko dyplomy* (Sondergaard, Murthi, 2012) jej autorzy wskazują, że systemy edukacji powinny skupić się na ocenie tego, czego faktycznie uczą się uczniowie i studenci, a nie na zasobach i nakładach na edukację, w przekonaniu że odpowiedniej wysokości nakłady wystarczają do osiągnięcia odpowiednich efektów. Ocena zorientowana na rzeczywiste efekty uczenia się powinna stanowić podstawową informację zarówno dla nauczycieli i instytucji edukacyjnych, jak i decydentów.

Potrzeba ciągłego doskonalenia posiadanych kompetencji i zdobywania nowych (przy wykorzystaniu różnych form uczenia się) determinuje współczesne podejście do uczenia się, jako trwałego elementu przebiegu życia ludzi. Zaciera się tradycyjny podział życia ludzkiego na wyraźnie oddzielone od siebie etapy – nauki i pracy. Do niedawna młodość była okresem nauki i dopiero po jej zakończeniu rozpoczynał się etap pracy, czyli „dorosłego życia”. Dziś okres nauki praktycznie nigdy się nie kończy (Reday-Mulvey, 2005). Oznacza to, że nauka na początkowym etapie życia – w szkole i na studiach – stanowić musi podbudowę do dalszego uczenia się, ważne jest więc, aby na tym etapie uczniowie osiągnęli wysokie umiejętności w zakresie uczenia się w różnych sytuacjach przez całe życie oraz kierowania własnym rozwojem. Na tym etapie uczniowie powinni już korzystać z różnych form i metod uczenia się, nie tylko z nauczycielem jako jedynym źródłem wiedzy, ale też przez pracę grupową i wykonywanie zadań wymagających korzystania z różnych źródeł wiedzy, podobnie jak dzieje się to w nowoczesnych organizacjach działających w obszarze uczenia się przez całe życie. Dlatego w Polskiej Ramie Kwalifikacji w charakterystyce poszczególnych poziomów kwalifikacji ujęte są również zagadnienia związane z umiejętnością uczenia się i kierowania własnym rozwojem (Sławiński, Dębowski, 2013). Nacisk na umiejętność uczenia się jest cechą charakterystyczną polityki edukacyjnej w bardzo wielu krajach. Na przykład w opublikowanej przez Norweskie Ministerstwo Edukacji i Badań *Strategii Uczenia się przez Całe Życie w Norwegii (Strategy for Lifelong Learning in Norway, 2007, s. 11)* stwierdza się, że „nie jest już wystarczające (w systemie edukacji szkolnej), aby nabywać wiedzę, która będzie wykorzystywana w dalszym życiu: sam proces uczenia się powinien być kontynuowany. Oznacza to, że dzieci poza uczeniem się muszą również uczyć się tego, jak się dalej uczyć. Podstawa programowa podkreśla, że edukacja nie służy tylko transferowi wiedzy, ale też dostarczeniu uczniom umiejętności uzyskiwania i zdobywania nowej wiedzy”.

W dokumentach strategicznych UE (Komisja Europejska, 2012) podkreśla się, że wielu Europejczyków jest niedostatecznie przygotowanych do funkcjonowania na współczesnym rynku pracy: co siódma młoda osoba (18–24 lata) przedwcześnie kończy naukę szkolną; co czwarty piętnastolatek posiada słabą umiejętność czytania; około 77 mln osób (prawie jedna trzecia europejskiej populacji w wieku 25–64 lat) nie ma żadnych udokumentowanych kwalifikacji lub ma kwalifikacje na niskim poziomie; zaledwie jedna czwarta ma wysokie kwalifikacje, zbyt wielu obywateli UE nie posiada umiejętności w zakresie technologii informatycznych i komunikacyjnych.

Osoby mające wysokie kwalifikacje osiągają wyższe wynagrodzenie, są mniej narażone na utratę pracy, są także zdrowsze i osiągają większą satysfakcję z życia. Pomimo dobrze udokumentowanych korzyści z posiadania wysokich kompetencji, skala inwestycji w kapitał ludzki, szczególnie w przypadku osób dorosłych, nadal jest w Polsce bardzo niska. Wynika to między innymi z istniejących barier w uczestniczeniu w różnych formach uczenia się⁵². Są to często bariery finansowe dotyczące sytuacji, w której dana osoba chce zdobywać dodatkowe kompetencje, ale brak środków finansowych bądź dostępu do nich (np. poprzez system preferencyjnych kredytów) uniemożliwia jej skorzystanie z istniejącej oferty edukacyjnej. Wiele z barier ma charakter pozafinansowy. Możemy do nich zaliczyć różnego rodzaju bariery informacyjne oraz niedostosowanie istniejącej oferty edukacyjnej do potrzeb osób uczących się.

⁵² Por. Dębowski, Lis, Pogorzelski (2010); Chłoń-Domińczak et al. (2011).

3. Rama kwalifikacji jako narzędzie polityki na rzecz uczenia się przez całe życie

3.1. Znaczenie polityki na rzecz uczenia się przez całe życie

Po pierwsze, rzeczywiste kompetencje nabyte przez pracowników są nierzadko trudne do zweryfikowania, w związku z czym zdobycie nowych umiejętności nie zawsze przekłada się na wzrost wynagrodzenia. Nie zawsze też zwiększają się przez to szanse znalezienia pracy, co nie sprzyja motywacji do uczenia się. Podkreśla się przy tym, że dla pracodawców certyfikaty potwierdzające kwalifikacje są często nieczytelne, gdyż zwykle potwierdzają uczestniczenie w procesie nauczania, a nie uzyskanie konkretnych kompetencji przydatnych na stanowisku pracy. Z drugiej strony, jeśli określone kompetencje są na rynku pracy dobrze rozpoznawane, a ich zdobycie przynosi wymierne korzyści, to nie zawsze jest to widoczne dla potencjalnych uczestników szkoleń. Po trzecie, osobom zainteresowanym zdobywaniem nowych kompetencji może być trudno wybrać właściwy dla siebie program szkoleniowy i znaleźć instytucję edukacyjną gwarantującą wysoki poziom usług. Zwraca się również uwagę na niewielką elastyczność systemów kształcenia i niedostateczną „łączność” pomiędzy kształceniem zawodowym w szkole, kształceniem w szkołach wyższych oraz uczeniem się w pozaszkolnych formach kursowych. Osobom uczącym się w zindywidualizowany sposób w wielu wypadkach utrudnia to i wydłuża dochodzenie do kwalifikacji, często muszą powtarzać ten sam (lub podobny) program nauczania i ponownie potwierdzać wcześniej osiągnięte efekty uczenia się. Rzadko dostępna jest możliwość uzyskania formalnego potwierdzenia kompetencji zdobytych w toku samokształcenia lub w miejscu pracy, choć niejednokrotnie efekty uczenia się uzyskane w ten sposób są nie mniej wartościowe (czasem nawet bardziej) od uzyskanych w toku tradycyjnie zorganizowanej nauki. Wszystkie te bariery mogą znacząco zmniejszać gotowość zarówno osób indywidualnych, jak i pracodawców, do inwestowania w nowe kompetencje. Wskazuje to na potrzebę podjęcia przez państwo różnego rodzaju działań, które, jako pewna całość, stanowią będą program polityki na rzecz uczenia się przez całe życie.

Działanie na rzecz wspierania i upowszechniania uczenia się przez całe życie może odbywać się w różny sposób. Między innymi będzie to odpowiednie przygotowywanie nauczycieli, wykładowców czy trenerów na kursach i szkoleniach, a z drugiej strony motywowanie obywateli do uczenia się przez całe życie, ze szczególnym uwzględnieniem tych grup, które szczególnie są narażone na ryzyko bierności edukacyjnej: osób o niskich kwalifikacjach, migrantów czy bezrobotnych. Będzie to także różnego rodzaju wsparcie podmiotów gospodarczych, które inwestują w kapitał ludzki.

W realizacji celów polityki na rzecz uczenia się przez całe życie, nie tylko w Polsce kluczową rolę odgrywa modernizacja i integracja różnych systemów kwalifikacji poprzez wdrażanie krajowych ram kwalifikacji. Działania te stanowią obecnie przedmiot wielu badań i analiz, a ich rozwijanie jest jednym z priorytetów europejskiej i krajowych polityk w obszarze edukacji i kształcenia. W krajach europejskich wyraźnie podkreśla się, że dla urzeczywistnienia idei uczenia się przez całe życie, konieczna jest zmiana nastawienia do uczenia się i nabywania kompetencji⁵³ nie tylko wśród osób uczących się, ale również pracodawców i innych partnerów społecznych oraz instytucji kształcących (uczelniami wyższymi, szkołami) i firm szkolących. W opracowaniach instytucji międzynarodowych: OECD, Komisji Europejskiej, Międzynarodowego Biura Pracy, Europejskiego Centrum Rozwoju Szkoleń Zawodowych (OECD, 2001; Komisja Europejska, 2012; Hansen, 2012; Cedefop, 2012), podkreśla się, że na zachowanie się trzech wymienionych wyżej grup interesariuszy (uczący się, pracodawcy, instytucje edukujące) istotny wpływ ma system kwalifikacji funkcjonujący w danym kraju. Z tych właśnie powodów akcentuje się rolę ram kwalifikacji – jako jednego z najważniejszych narzędzi polityki publicznej – w kształtowaniu systemu kwalifikacji tak, aby służył lepszej realizacji idei uczenia się przez całe życie. Takie podejście znalazło odzwierciedlenie w szeregu dokumentów europejskich, związanych m.in. ze strategią lizbońską, procesem bolońskim, kopenhaskim, w tym w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie Europejskiej Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (ERK)⁵⁴.

⁵³ Kompetencje należy rozumieć jako to, co dana osoba wie, rozumie i potrafi wykonać.

⁵⁴ Tekst Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady dostępny jest pod adresem: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:PL:PDF>.

3.2. Polityka na rzecz uczenia się przez całe życie w Unii Europejskiej

Prace nad Europejską Ramą Kwalifikacji oraz krajowymi ramami kwalifikacji w Europie wpisane są w szerszy kontekst działań rekomendowanych przez Unię Europejską związanych z polityką na rzecz uczenia się przez całe życie. Politykę w obszarze edukacji, zarówno młodzieży, jak i osób dorosłych, Unia Europejska realizuje na podstawie art. 165 i 166 Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej. Stanowią one, że Unia „przyczynia się do rozwoju wysokiej jakości edukacji” poprzez zachęcanie państw członkowskich do współpracy oraz – jeśli to niezbędne – wspieranie i uzupełnianie ich działalności. Unia Europejska w szczególności koncentruje swoją uwagę na kształceniu zawodowym, w tym m.in. na zagadnieniach takich jak poszerzanie dostępu do edukacji zawodowej, poprawa warunków kształcenia zawodowego młodzieży i osób dorosłych oraz zapewnianie kadr wykwalifikowanych odpowiednio do potrzeb rozwijających się sektorów gospodarki⁵⁵.

Przełomowe znaczenie dla polityki Unii Europejskiej w wyżej wymienionych obszarach miała przyjęta w 2000 roku strategia lizbońska, określająca nadrzędne cele współpracy państw członkowskich do 2010 roku⁵⁶. Przedstawiciele państw członkowskich UE uzgodnili, że należy podjąć starania niezbędne do tego, by „w obliczu przemian wynikających z globalizacji i wyzwań nowej, opartej na wiedzy gospodarki” Unia Europejska była najbardziej konkurencyjną i dynamiczną gospodarką na świecie, „zdolną do trwałego wzrostu gospodarczego, zapewniającą większą liczbę lepszych stanowisk pracy w warunkach większej spójności społecznej”. Jednym z głównych instrumentów realizacji strategii lizbońskiej i budowy międzynarodowej konkurencyjności unijnej gospodarki uczyniono politykę na rzecz uczenia się przez całe życie. Na szczególną rolę działań związanych z upowszechnianiem uczenia się przez całe życie w osiąganiu celów strategii lizbońskiej wskazywano wielokrotnie, m.in. w dokumencie roboczym Komisji Europejskiej *A Memorandum of Lifelong Learning* z października 2000 roku, w Komunikacie Komisji Europejskiej *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality* z listopada 2001 roku oraz w Rezolucji Rady z 27 czerwca 2002 roku w sprawie uczenia się przez całe życie⁵⁷. Dwa ostatnie dokumenty sprecyzowały również, że „uczenie się przez całe życie” (LLL) obejmuje okres od wieku przedszkolnego do emerytalnego oraz oznacza wszelkie działania edukacyjne podejmowane przez osoby uczące się w celu aktualizacji wiedzy, umiejętności i kompetencji, także z powodów innych niż rozwój kariery zawodowej. Wskazano również, że urzeczywistnianie idei LLL wymaga powszechnego uznawania wszystkich wyników uczenia się (bez względu na miejsce ich uzyskiwania) oraz zapewnienia obywatelom UE równego dostępu do wysokiej jakości kształcenia i szkolenia zawodowego.

W ramach strategii lizbońskiej postanowiono zacieśnić współpracę państw członkowskich na rzecz dopasowania europejskich systemów edukacji do potrzeb społeczeństwa opartego na wiedzy, zwiększyć poziom i jakość zatrudnienia oraz stworzyć bardziej atrakcyjny system kształcenia i szkolenia, dostosowany do potrzeb młodzieży, bezrobotnych oraz osób aktywnych zawodowo. Strategia lizbońska dała impuls do prac nad nowymi rozwiązaniami w zakresie promowania inwestowania w kapitał ludzki. Od tego czasu wypracowano szereg instrumentów polityki oraz towarzyszących im dokumentów strategicznych, do których można zaliczyć m.in.: Europass; Europejskie ramy odniesienia na rzecz zapewnienia jakości w kształceniu i szkoleniu zawodowym (EQAVET); Zalecenie Rady w sprawie walidacji uczenia się, pozaformalnego i nieformalnego. Kluczowe znaczenie dla

⁵⁵ Należy zaznaczyć, że na szczególną rolę kształcenia zawodowego, mobilności pracowników i transnarodowego uznawania kwalifikacji zawodowych w procesie tworzenia jednolitego rynku wskazywały już Traktat o Europejskiej Wspólnocie Węgla i Stali (1951 r.) oraz Traktat ustanawiający Europejską Wspólnotę Gospodarczą (1957 r.), który w art. 128 stanowił: „Na wniosek Komisji i po konsultacji z Komitetem Ekonomiczno-Społecznym, Rada ustala ogólne zasady, dotyczące wprowadzenia w życie wspólnej polityki w dziedzinie kształcenia zawodowego, która przyczynić się może do harmonijnego rozwoju zarówno gospodarki wewnętrznej poszczególnych państw członkowskich, jak i wspólnego rynku”. Por. np. Cort (2009).

⁵⁶ W Lizbonie w 2000 r. Unia Europejska sformułowała swoją odpowiedź na wyzwania globalizacji, przemian technologicznych i starzenia się społeczeństwa europejskiego. Konkluzje prezydencji z lat 2000–2009 są dostępne na stronie Ośrodka Informacji i Dokumentacji Europejskiej (OIDE), <http://libr.sejm.gov.pl/oide>.

⁵⁷ W rezolucji Rada zwróciła się do państw członkowskich o upowszechnianie idei LLL oraz o opracowanie i realizowanie odpowiednich do tego celu strategii. Por. Dz. U. C 163 z 9 lipca 2002 r., s. 1.

zainicjowanej w Lizbonie współpracy państw miało jednak Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia Europejskiej Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (ERK). W obszarze kształcenia i szkolenia zawodowego Europejską Ramę Kwalifikacji uzupełniać ma system ECVET, ustanowiony Zaleceniem PE i Rady w 2009 roku⁵⁸.

Znaczenie upowszechniania „uczenia się przez całe życie” w podnoszeniu poziomu produkcji i zatrudnienia oraz umacnianiu spójności społecznej podkreślono również w odnowionej strategii rozwoju Unii Europejskiej „Europa 2020”⁵⁹. W obszarze edukacji w strategii „Europa 2020” ustanowiono dwa główne cele: zmniejszenie odsetka osób przedwcześnie kończących naukę do poziomu poniżej 10% (według danych Eurostatu w 2011 roku odsetek ten dla 27 państw członkowskich UE wynosił 13,5%, dla Polski – 5,6%) oraz zwiększenie co najmniej do 40% odsetka osób między 30 a 34 rokiem życia posiadających wykształcenie wyższe lub równoważne (w 2011 roku odsetek ten dla 27 państw członkowskich UE wynosił 34,6%, dla Polski – 36,9%).

Spośród uzgodnionych na forum UE celów długofalowych działań wspierających uczenie się przez całe życie największe znaczenie mają:

- lepsze powiązanie ze sobą różnych dróg nabywania wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, w systemach edukacji formalnej i pozaformalnej oraz w wyniku samodzielnego uczenia się
- zapewnienie większej przejrzystości, porównywalności i możliwości przenoszenia kwalifikacji między państwami członkowskimi
- promowanie i poszerzanie dostępu do edukacji (ze szczególnym naciskiem na kształcenie zawodowe)
- umożliwienie uczącym się, poszukującym pracy oraz aktywnym zawodowo osobom przejrzystego dokumentowania ich wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych (uzyskanych także poza systemem edukacji formalnej)
- unowocześnienie krajowych systemów kształcenia i szkolenia zawodowego
- bardziej elastyczne dostosowanie treści nauczania, w tym programów kształcenia i szkolenia zawodowego, do potrzeb społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy.

3.3. Europejska Rama Kwalifikacji oraz krajowe ramy kwalifikacji w państwach UE

Rozwój ram kwalifikacji następuje w bardzo wielu państwach na świecie. Wynika to głównie z rosnącej potrzeby łatwego i szybkiego oceniania oraz porównywania kompetencji osób, które się uczą, szukają pracy albo są zaangażowane w innego rodzaju działalność. W każdej ramie ustalona jest liczba poziomów kwalifikacji, które zostały scharakteryzowane za pomocą zestawu ogólnych stwierdzeń charakteryzujących dany poziom (tzw. deskryptorów poziomu). Funkcjonowanie ramy w krajowym systemie kwalifikacji polega na tym, że stosownie do wymaganych dla danej kwalifikacji efektów uczenia się, przypisuje się jej odpowiedni poziom w ramie. Poziomy w ramach kwalifikacji stanowią swoisty „miernik” umożliwiający ocenę i porównywanie posiadanych przez poszczególne osoby kompetencji (różnego rodzaju). Może to być wykorzystywane na przykład przez pracodawców, którzy mogą lepiej rozpoznawać charakter kompetencji osób starających się o pracę.

Krajowe ramy kwalifikacji, które powstały jako odpowiedź na potrzeby związane przede wszystkim z funkcjonowaniem rynku pracy, ukierunkowane są na integrowanie różnych systemów edukacji i szkoleń. Wiążą się z tym określone zasady i procedury umożliwiające włączanie różnego typu kwalifikacji do ogólnego systemu kwalifikacji. Międzynarodowym standardem stało się opisywanie efektów uczenia się, które potwierdza określona kwalifikacja, w systemach kwalifikacji ustalone

⁵⁸ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET) (2009/C/155/02).

⁵⁹ Por. Komunikat Komisji „Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu”, KOM (2010) 2020 wersja ostateczna.

zostały ogólne założenia dotyczące gromadzenia i przenoszenia osiągnięć oraz walidowania, w tym ogólne zasady zapewniania jakości. Służy to zapewnieniu odpowiedniej wiarygodności i przejrzystości systemów kwalifikacji, a z drugiej strony ułatwia poszczególnym osobom uczącym się uzyskiwanie kwalifikacji w sposób, który jest dla nich najbardziej efektywny.

W związku z coraz większą międzynarodową mobilnością pracowników większego znaczenia nabiera możliwość oceniania i porównywania kwalifikacji nadawanych w innych krajach. Dlatego w ostatnich kilku latach powstała Europejska Rama Kwalifikacji (ramka 3.1.), która umożliwi porównywanie kwalifikacji nadawanych w różnych krajowych systemach edukacji i szkoleń.

Ramka 3.1. Powstanie Europejskiej Ramy Kwalifikacji oraz systemu ECVET.

Prace nad Europejską Ramą Kwalifikacji miały swój początek w pracach nad systemem ECVET, rozwijanym w ramach procesu kopenhaskiego⁶⁰.

Deklaracja Kopenhaska, podpisana w 2002 roku, to pierwszy dokument UE, w którym podkreśla się potrzebę rozwijania na poziomie europejskim systemu akumulowania i przenoszenia osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym, a także ram kwalifikacji (poziomów odniesienia⁶¹). Deklaracja dała podstawę rozpoczęcia prac nad dwoma nowymi instrumentami europejskiej polityki na rzecz uczenia się przez całe życie: nad Europejską Ramą Kwalifikacji (ERK) oraz nad systemem gromadzenia i przenoszenia osiągnięć w kształceniu zawodowym ECVET. Komunikat kopenhaski wymienia te dwie inicjatywy łącznie, co wskazuje na potrzebę zintegrowanego prowadzenia prac nad tymi instrumentami.

W 2002 roku została powołana grupa robocza ds. ECVET (technical working group on ECVET). Rok później grupa opublikowała swój pierwszy raport, dotyczący założeń systemu akumulowania i przenoszenia osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym, jak również ram kwalifikacji i wzajemnych relacji pomiędzy tymi instrumentami.

Znaczenie prac nad rozwijaniem systemu ECVET oraz ERK zostało podkreślone podczas kolejnego spotkania ministrów ds. kształcenia i szkolenia zawodowego, które odbyło się w 2004 roku w Maastricht.

W 2004 została powołana grupa robocza ds. ERK, mająca za zadanie opracowanie propozycji charakterystyk poziomów kwalifikacji⁶².

W 2005 roku został opublikowany przez Komisję Europejską dokument poświęcony ERK, który zawierał bezpośrednie odwołanie do systemu ECVET i wskazywał, że ECVET i ERK stanowią dwa istotne elementy szerszego instrumentarium służącego promocji uczenia się przez całe życie w Europie. Prace nad ECVET rozpoczęły się wcześniej, jednak w tamtym okresie Komisja Europejska nadała priorytet pracom nad ERK. W 2008 roku Parlament Europejski i Rada wydały zalecenie dotyczące Europejskiej Ramy Kwalifikacji, rok później ogłoszono zalecenie w sprawie ECVET.

Europejska Rama Kwalifikacji (ERK) jest pierwszym instrumentem wspierającym realizację polityki edukacyjnej, który obejmuje całość edukacji formalnej (kształcenie ogólne, zawodowe, wyższe), oraz zakłada szerokie uznawanie (walidację) efektów uzyskanych w ramach edukacji pozaformalnej i nieformalnego uczenia się. W ERK wyróżniono osiem poziomów kwalifikacji, stanowiących punkt odniesienia dla poziomów kwalifikacji w poszczególnych krajowych ramach kwalifikacji.

Ogłoszenie zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady wprowadzającego Europejską Ramę Kwalifikacji poprzedziło powstanie Ramy Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Edukacji Wyższej

⁶⁰ Por. np. Cedefop (2010); Deij (2010); Dunkel, Le Mouillour (2008); Coles, Oates (2005).

⁶¹ W pierwszych dokumentach europejskich dotyczących tej problematyki używano sformułowania „poziomy odniesienia” (*reference levels*), zamiast „ramy kwalifikacji” (*qualifications framework*).

⁶² Charakterystyki poziomów, potocznie zwane deskryptorami ERK, dla 3 najwyższych poziomów zostały oparte na tzw. deskryptorach dublińskich stanowiących podstawę QF EHEA.

3. Rama kwalifikacji jako narzędzie polityki na rzecz uczenia się przez całe życie

3.3. Europejska Rama Kwalifikacji oraz krajowe ramy kwalifikacji w państwach UE

(QF EHEA), potocznie nazywanej ramą bolońską. Ramy te stanowią swego rodzaju platformę, pozwalającą na lepsze komunikowanie pomiędzy różnymi krajowymi systemami kwalifikacji. Różnice pomiędzy różnymi typami ram kwalifikacji w Europie przedstawia tabela 3.1.

Tabela 3.1. Różnice pomiędzy różnymi typami ram kwalifikacji w Europie.

Różnice pomiędzy typami ram	Krajowe poziomy kwalifikacji	Poziomy ERK	Poziomy QF EHEA
Główna funkcja:	stanowią odniesienie dla kwalifikacji nadawanych w kraju	stanowią odniesienie dla kwalifikacji nadawanych w różnych krajach, których ramy kwalifikacji powiązane są z ERK w ramach procesu referencyjnego	stanowią odniesienie dla kwalifikacji nadawanych przez uczelnie w ramach trzech cykli procesu bolońskiego
Opracowane przez:	instytucje krajowe lub regionalne albo instytucje związane z systemem edukacji i szkoleń	działające wspólnie kraje Unii Europejskiej	środowiska związane z edukacją na poziomie wyższym działające wspólnie w ramach procesu bolońskiego
Odnoszą się do:	lokalnych, regionalnych lub krajowych priorytetów (np. poziom umiejętności osób, potrzeby rynku pracy)	wspólnych priorytetów dotyczących przejrzystości systemów kwalifikacji pomiędzy krajami (np. w kontekście swobody przepływu osób, jednolitego europejskiego rynku pracy)	wspólnych priorytetów dotyczących harmonizacji szkolnictwa wyższego pomiędzy krajami (np. ustalenie wspólnego rozumienia efektów kształcenia osiąganych w ramach trzech cykli edukacji wyższej)
Wartość zależy od:	czynników krajowych, w tym zaufania krajowych interesariuszy systemu	poziomu zaufania pomiędzy międzynarodowymi użytkownikami	wzajemnego zrozumienia pomiędzy środowiskami związanymi ze szkolnictwem wyższym
Jakość jest gwarantowana przez:	praktyki stosowane przez instytucje krajowe oraz instytucje edukacyjne	wspólne stosowanie dziesięciu kryteriów referencji procedury i znaczenie procesu referencyjnego odnoszącego poziomy krajowe do ERK	wspólne stosowanie narzędzi europejskich, takich jak europejskie standardy i wytyczne dla zapewniania jakości w edukacji wyższej
Poziomy są definiowane w odniesieniu do:	krajowych odniesień, które są osadzone w różnych, specyficznych kontekstach uczenia się: np. system oświaty, edukacja wyższa, uczenie się w pracy	ogólnego postępu w uczeniu się w różnych kontekstach określonych dla wszystkich krajów	ogólnego postępu w uczeniu się w instytucjach edukacji wyższej

Źródło: Bjornavold, Coles (2008), Cedefop (2012).

Podstawowym założeniem ERK jest wykorzystywanie przy tworzeniu kwalifikacji podejścia oparte- go na efektach uczenia się (ramka 3.2.).

Ramka 3.2. Efekty uczenia się w Europejskiej Ramie Kwalifikacji.

Zgodnie z definicją zawartą w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ERK efekty uczenia się są tym, co osoba ucząca się wie, rozumie i potrafi wykonać. Efekty uczenia się są ujmowane w kategoriach wiedzy, umiejętności i innych kompetencji (społecznych). Należy przy tym zwrócić uwagę, że istnieje wiele możliwości opisu wyników procesów uczenia się, tj. efektów uczenia się. Jednak w następstwie dyskusji pomiędzy ekspertami ze wszystkich krajów zajmujących się rozwojem ERK uzgodniono, że podstawą ERK będzie rozróżnienie pomiędzy wiedzą, umiejętnościami i pozostałymi kompetencjami, gdyż jest to najszerzej uznawany sposób klasyfikowania efektów uczenia się. Dlatego też rozróżnienie przyjęte w ERK może być postrzegane jako pragmatyczne porozumienie pomiędzy różnymi sposobami podejścia i nie zobowiązuje krajów do uczynienia tego samego. Ramy lub systemy krajowe (lub sektorowe) mogą przyjmować odmienne podejście, wzięwszy pod uwagę szczególne tradycje i potrzeby w danym kraju⁶³.

Każdy z poziomów kwalifikacji jest określony za pomocą ogólnych stwierdzeń charakteryzujących efekty uczenia się (deskryptorów), do których kwalifikacja na danym poziomie musi „pasać”. Kolejne poziomy ERK odzwierciedlają postępy osiągane przez osobę uczącą się i pokazują, jak w wyniku uczenia się w różnych kontekstach i etapach życia powinny rozwijać się wiedza, umiejętności oraz inne kompetencje człowieka.

Jak wyżej powiedziano, ERK powstała jako międzynarodowe narzędzie służące większej przejrzystości, czytelności i kwalifikacji osób uczących się i ubiegających się o zatrudnienie. ERK, stanowiąc punkt odniesienia dla poszczególnych krajowych systemów kwalifikacji, służy jako instrument ułatwiający porównywanie kwalifikacji i umożliwia powiązanie systemów kwalifikacji w różnych krajach UE. Dzięki ERK kwalifikacje z poszczególnych krajów stają się bardziej czytelne i łatwiejsze do zrozumienia w innych państwach i systemach kwalifikacji w Europie. W założeniu każdy z poziomów w krajowej ramie kwalifikacji powinien być przyporządkowany do merytorycznie odpowiedniego poziomu w Europejskiej Ramie Kwalifikacji, a za jej pośrednictwem – do odpowiednich poziomów w ramach kwalifikacji poszczególnych państw (por. rysunek 3.1. oraz ramka 3.2.). Głównym celem ERK jest nie tylko wspieranie inwestowania państw w kapitał ludzki, ale także ułatwianie mobilności zawodowej osób na obszarze Europy.

⁶³ Zob. broszura Komisji Europejskiej pt. *Wyjaśnienie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, dostępna na stronie: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/brochexp_pl.pdf.

3. Rama kwalifikacji jako narzędzie polityki na rzecz uczenia się przez całe życie

3.3. Europejska Rama Kwalifikacji oraz krajowe ramy kwalifikacji w państwach UE

Tabela 3.2. Europejska Rama Kwalifikacji – charakterystyki poziomów (deskryptory)⁶⁴.

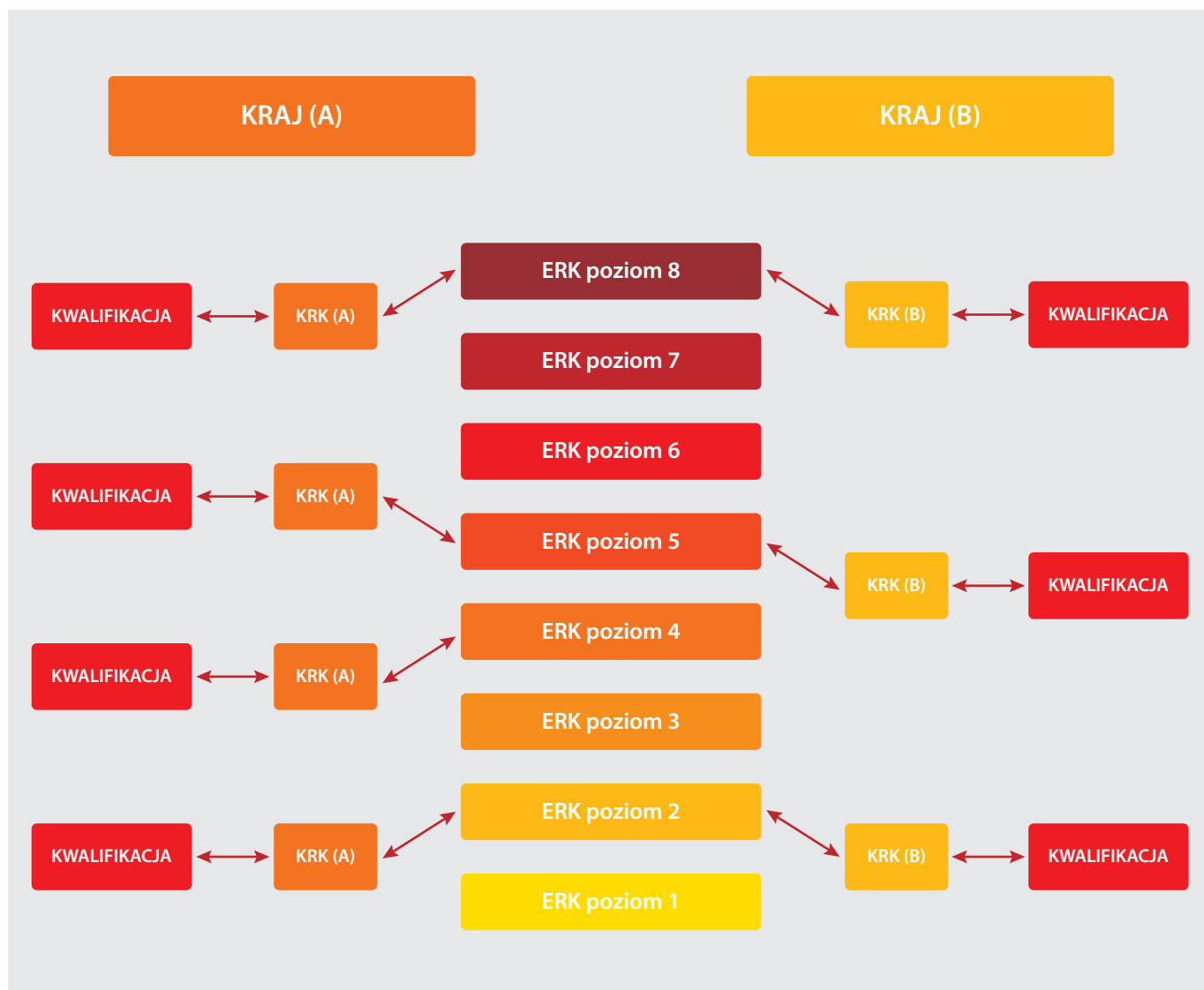
Definicja	Wiedza	Umiejętności	Kompetencje społeczne
1 poziom	podstawowa wiedza ogólna	podstawowe umiejętności wymagane do realizacji prostych zadań	praca lub nauka pod bezpośrednim nadzorem w zorganizowanym kontekście
2 poziom	podstawowa wiedza faktograficzna w danej dziedzinie pracy lub nauki	podstawowe kognitywne i praktyczne umiejętności potrzebne do korzystania z istotnych informacji w celu realizacji zadań i rozwiązywania rutynowych problemów przy użyciu prostych zasad i narzędzi	praca lub nauka pod nadzorem, o pewnym stopniu autonomii
3 poziom	znajomość faktów, zasad, procesów i pojęć ogólnych w danej dziedzinie pracy lub nauki	zestaw umiejętności kognitywnych i praktycznych potrzebnych do realizacji zadań i rozwiązywania problemów poprzez wybieranie i stosowanie podstawowych metod, narzędzi, materiałów i informacji	ponoszenie odpowiedzialności za realizację zadań w pracy lub nauce dostosowywanie własnego zachowania do okoliczności w rozwiązywaniu problemów
4 poziom	faktograficzna i teoretyczna wiedza w szerszym kontekście danej dziedziny pracy lub nauki	zakres umiejętności kognitywnych i praktycznych potrzebnych do generowania rozwiązań określonych problemów w danej dziedzinie pracy lub nauki	samodzielna organizacja w ramach wytycznych dotyczących kontekstów związanych z pracą lub nauką, zazwyczaj przewidywalnych, ale podlegających zmianom nadzorowanie rutynowej pracy innych, ponoszenie pewnej odpowiedzialności za ocenę i doskonalenie działań związanych z pracą lub nauką
5 poziom	obszerna, specjalistyczna, faktograficzna i teoretyczna wiedza w danej dziedzinie pracy lub nauki i świadomość granic tej wiedzy	rozsległy zakres umiejętności kognitywnych i praktycznych potrzebnych do kreatywnego rozwiązywania abstrakcyjnych problemów	zarządzanie i nadzór w kontekstach pracy i nauki podlegających nieprzewidywalnym zmianom analizowanie i rozwijanie osiągnięć pracy własnej oraz innych osób
6 poziom	zaawansowana wiedza w danej dziedzinie pracy i nauki obejmująca krytyczne rozumienie teorii i zasad	zaawansowane umiejętności, wykazywanie się biegłością i innowacyjnością potrzebną do rozwiązania złożonych i nieprzewidywalnych problemów w specjalistycznej dziedzinie pracy lub nauki	zarządzanie złożonymi technicznymi lub zawodowymi działaniami lub projektami, ponoszenie odpowiedzialności za podejmowanie decyzji w nieprzewidywalnych kontekstach związanych z pracą lub nauką ponoszenie odpowiedzialności za zarządzanie rozwojem jednostek i grup
7 poziom	wysoce wyspecjalizowana wiedza, której część stanowi najnowszą wiedzę w danej dziedzinie pracy lub nauki, będąca podstawą oryginalnego myślenia lub badań krytyczna świadomość zagadnień w zakresie wiedzy w danej dziedzinie oraz na styku różnych dziedzin	specjalistyczne umiejętności rozwiązywania problemów potrzebne do badań lub działalności innowacyjnej w celu tworzenia nowej wiedzy i procedur oraz integrowania wiedzy z różnych dziedzin	zarządzanie i przekształcanie kontekstów związanych z pracą lub nauką, które są złożone, nieprzewidywalne i wymagają nowych podejść strategicznych ponoszenie odpowiedzialności za przyczynianie się do rozwoju wiedzy i praktyki zawodowej lub za dokonywanie przeglądu strategicznych wyników zespołów
8 poziom	wiedza na najbardziej zaawansowanym poziomie w danej dziedzinie pracy lub nauki oraz na styku różnych dziedzin	najbardziej zaawansowane i wyspecjalizowane umiejętności i techniki, w tym synteza i ocena, potrzebne do rozwiązywania krytycznych problemów w badaniach lub działalności innowacyjnej oraz do poszerzania i ponownego określenia istniejącej wiedzy lub praktyki zawodowej	wykazywanie się znaczącym autorytetem, innowacyjnością, autonomią, etyką naukową i zawodową oraz trwałą zaangażowaniem w rozwój nowych idei i procesów w najważniejszych kontekstach pracy zawodowej lub nauki, w tym badań

⁶⁴ Zwrot „descriptors (defining levels)” pojawiający się w treści Zalecenia PE i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ERK, w niniejszym raporcie, zgodnie z tłumaczeniem Raportu Referencyjnego, tłumaczony jest jako „charakterystyka poziomu kwalifikacji”. Termin „descriptor” tłumaczony jest jako „składnik opisu poziomu kwalifikacji”.

3. Rama kwalifikacji jako narzędzie polityki na rzecz uczenia się przez całe życie

3.3. Europejska Rama Kwalifikacji oraz krajowe ramy kwalifikacji w państwach UE

Rysunek 3.1. Schemat porównywania ram kwalifikacji pomiędzy krajami UE za pomocą ERK.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie EQF Newsletter April 2010.

Głównymi krokami we wdrażaniu ERK w krajach członkowskich są:

- opracowanie i wdrożenie krajowej ramy kwalifikacji
- opracowanie projektu raportu referencyjnego odnoszącego krajową ramę do ERK, a następnie przedstawienie go do dyskusji w Grupie Doradczej ERK
- wprowadzenie adnotacji informującej o poziomie na dokumentach potwierdzających posiadanie kwalifikacji (dyplomach, świadectwach oraz suplementach Europass).

Do końca 2012 roku 15 krajów członkowskich UE⁶⁵ oraz jeden kraj kandydujący⁶⁶ wdrożyły krajowe ramy kwalifikacji i zaprezentowały swoje raporty referencyjne na forum Grupy Doradczej. Kolejne 14 krajów członkowskich oraz dwa kraje kandydujące zaplanowało przedstawienie swoich raportów referencyjnych w roku 2013. Polski raport referencyjny, przedstawiający rozwój krajowego systemu kwalifikacji, a także odniesienie do kryteriów referencji, przedstawiono w maju 2013 roku.

W raportach referencyjnych kraje odnoszą się do opracowanych przez Grupę Doradczą dziesięciu kryteriów referencji (ramka 3.3.).

⁶⁵ Są to: Austria, Belgia-Flandria, Czechy, Niemcy, Dania, Estonia, Francja, Irlandia, Malta, Litwa, Luksemburg, Łotwa, Niderlandy, Portugalia, Wielka Brytania.

⁶⁶ Chorwacja.

Ramka 3.3. Kryteria referencji w Europejskiej Ramie Kwalifikacji.

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 Koordynacyjnego.

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

Kryterium 3. Krajowe Ramy lub system kwalifikacji, jak również kwalifikacje składające się na nie, 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 systemami przenoszenia i akumulowania osiągnięć.

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

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.

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

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

Kryterium 8. Odniesienie krajowych ram lub systemów kwalifikacji do Europejskich Ram Kwalifikacji winno być poświadczane przez odpowiednie organy krajowe. Organ krajowy, 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.

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

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

3.4. Prace nad integracją systemu kwalifikacji w Polsce

Kapitał ludzki, którego ważnym składnikiem są umiejętności pracujących, to główne źródło konkurencyjności w globalnej gospodarce. Jego rozwijanie jest jednym z warunków rozwoju społeczno-ekonomicznego. Przyjęte lub opracowywane rządowe dokumenty strategiczne⁶⁷ wskazują na istotne wyzwanie, jakim jest rozwój kapitału intelektualnego w Polsce i wprost mówią o realizacji strategii „uczenia się przez całe życie”, której narzędziem ma być rama kwalifikacji (ramka 3.4.). Rozwijanie krajowego systemu kwalifikacji, w tym w szczególności wdrożenie Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK), umożliwiającej większą integrację całego systemu, stanowić będzie jeden z ważnych kierunków działań modernizacyjnych pozwalających Polsce na szybszy postęp cywilizacyjny, a tym samym większy wkład w rozwój integrującej się Europy.

⁶⁷ „Krajowy Program Reform na rzecz realizacji Strategii Europa 2020 – 2011–2014”, Aktualizacja 2012/2013 – dokument przyjęty przez Radę Ministrów 25 kwietnia 2012 r. (http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/nd/nrp2012_poland_pl.pdf); „Strategia rozwoju kraju; Aktywne społeczeństwo, konkurencyjna gospodarka, sprawne państwo” – dokument przyjęty przez Radę Ministrów 25 września 2012 r. (http://www.mrr.gov.pl/rozwoj_regionalny/Polityka_rozwoju); oraz projekt „Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego” z dnia 15 listopada 2011 r. (<http://zds.kprm.gov.pl/strategia-rozwoju-kapitalu-ludzkiego>) wraz z projektem dokumentu pt. „Perspektywa uczenia się przez całe życie” z dnia 4 lutego 2011 r. (<http://bip.men.gov.pl>).

3. Rama kwalifikacji jako narzędzie polityki na rzecz uczenia się przez całe życie

3.4. Prace nad integracją systemu kwalifikacji w Polsce

Wprowadzane w Polsce ramy kwalifikacji KRK-SW (dla szkolnictwa wyższego) i PRK (dla uczenia się przez całe życie) zostały zaprojektowane tak, aby ich poziomy odpowiadały poziomom w odpowiednich ram europejskich.

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 tradycje. W systemach oświaty i szkolnictwa wyższego od lat funkcjonują jasno określone zasady zapewniania jakości kwalifikacji, wynikające z przepisów prawa. Kwalifikacje nadawane poza tymi systemami funkcjonują na podstawie różnych ustaw lub innych regulacji różnej rangi, ustanowionych przez rozmaite podmioty: korporacje zawodowe, organizacje, instytucje szkoleniowe.

Ramka 3.4. Polska Rama Kwalifikacji w polskich dokumentach strategicznych (stan na marzec 2013 roku)⁶⁸.

Długookresowa Strategia Rozwoju Kraju
Zmiana zasad funkcjonowania klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego tak, aby kwalifikacje wyodrębnione w zawodach zostały odniesione do europejskich ram kwalifikacji poprzez Krajowe Ramy Kwalifikacji oraz wprowadzenie mechanizmu zgłaszania nowych zawodów do klasyfikacji przez przedsiębiorców (s. 86). Wprowadzenie nowego modelu uczenia się dorosłych opartego na uczeniu się praktycznym i na elastycznych ścieżkach uczenia się oraz identyfikowaniu efektów takiego uczenia się w systemie walidacji spójnym z krajowymi i europejskimi ramami kwalifikacji (s. 86).
Strategia rozwoju Kraju 2020
[...] budowa i implementacja oraz ewaluacja Krajowych Ram Kwalifikacji spójnych z Europejskimi Ramami Kwalifikacji (s. 74). Zmiany te oznaczają przyjęcie nowych, bardziej efektywnych kierunków inwestowania w edukację (kształcenie i szkolenie), m.in. takich jak: uporządkowanie i rozwój systemu uznawania kompetencji nabytych poza edukacją formalną (system walidacji), wdrażanie systemów gromadzenia i transferu osiągnięć edukacyjnych, spójnych z systemami europejskimi, wdrażanie krajowych ram kwalifikacji (s. 81). Poprawie jakości edukacji (kształcenia i szkolenia) sprzyjać będzie także wprowadzanie w Polsce tzw. europejskich narzędzi odniesień – krajowych ram kwalifikacji, spójnych z założeniami europejskich ram kwalifikacji, łącznie z systemem walidacji, systemów zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym oraz kształceniu i szkoleniu zawodowym (EQAVET), systemów gromadzenia i transferu osiągnięć edukacyjnych (ECVET i ECTS), systemów klasyfikowania i prognozowania podaży umiejętności dla rynku pracy (ESCO, Skills Panorama) (s. 83). [...] modernizacja systemu kwalifikacji zawodowych tak, aby kwalifikacje wyodrębnione w zawodach zostały odniesione do europejskich ram kwalifikacji poprzez krajowe ramy kwalifikacji (rozwiązania umożliwiające potwierdzanie kompetencji uzyskanych w drodze uczenia się pozaformalnego i nieformalnego, system wsparcia w zakresie podnoszenia lub zmiany kwalifikacji osób defaworyzowanych na rynku pracy itp.) (s. 85).
Strategia Innowacyjności i Efektywności Gospodarki
Współtworzenie i wykorzystywanie przez przedsiębiorców do celów rekrutacyjnych i szkoleniowych Krajowych Ram Kwalifikacji (s. 66).

⁶⁸ W marcu 2013 roku Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2020; Strategia „Bezpieczeństwo Energetyczne i Środowisko; „Perspektywa uczenia się przez całe życie”, nie zostały jeszcze przyjęte przez Radę Ministrów.

Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2020

Warunkiem kluczowym dla elastycznego reagowania na wyzwania nowoczesnego rynku pracy jest stworzenie powszechnego i atrakcyjnego systemu uczenia się przez całe życie. Służyć temu będą następujące narzędzia:

[...] Budowa krajowego systemu kwalifikacji jako części europejskiej przestrzeni uczenia się przez całe życie (*European Area of Lifelong Learning*) i spójnego z założeniami Europejskiej Ramy Kwalifikacji, co umożliwi lepszą porównywalność kwalifikacji oraz zwiększy możliwości potwierdzania efektów uczenia się (wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych) uzyskanych w ramach edukacji pozaformalnej i w drodze uczenia się nieformalnego, tj. niezależnie od miejsca, formy i czasu uczenia się (s. 58).

Perspektywa uczenia się przez całe życie

Jednym z celów operacyjnych polityki na rzecz uczenia się przez całe życie w Polsce jest przejrzysty i spójny krajowy system kwalifikacji.

[...] jednym z najważniejszych kierunków prac nad rozwojem systemów kształcenia i szkolenia są prace nad nowym podejściem do określania poziomów kwalifikacji, prowadzone w związku z ustanowieniem Europejskiej Ramy Kwalifikacji (ERK) dla uczenia się przez całe życie (s. 27).

Strategia Rozwoju Transportu do 2020 r. (z perspektywą do 2030 r.)

Działania na rzecz poszerzania oraz uzupełniania kompetencji i kwalifikacji zawodowych w sektorze TSL wiążą się również z kwestią potwierdzania efektów uczenia się (walidacji) i uznawania kwalifikacji w ramach krajowego systemu kwalifikacji (s. 47).

Strategia Bezpieczeństwo Energetyczne i Środowisko

[...] uznawanie efektów uczenia się niezależnie od miejsca i form ich uzyskania, w tym uznawanie kwalifikacji w ramach krajowego systemu kwalifikacji (s. 75).

Strategia Rozwoju Kapitału Społecznego 2020

Wprowadzenie do polskiego systemu edukacji Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK) jest nie tylko realizacją zobowiązań europejskich, ale przede wszystkim ma na celu podniesienie jakości systemu kształcenia. Krajowe Ramy Kwalifikacji to opis wzajemnych relacji między kwalifikacjami, integrujący różne krajowe podsystemy kwalifikacji. Służy przede wszystkim zwiększaniu przejrzystości, dostępności i jakości zdobywanych kwalifikacji. KRK są tworzone m.in. dla potrzeb rynku pracy i społeczeństwa obywatelskiego (s. 39).

Strategia Rozwoju Systemu Bezpieczeństwa Narodowego

Włączenie się resortu obrony narodowej w prace zmierzające do przebudowy krajowego systemu edukacji opartego na Polskich Ramach Kwalifikacji jest szczególnie istotne dla procesu rozwoju Sił Zbrojnych RP i oczekiwania kandydatów do służby wojskowej na podwyższanie w trakcie jej trwania kwalifikacji zawodowych oraz nabywanie nowych umiejętności uznawanych w środowisku cywilnym, a także certyfikowania umiejętności kadry sektora bezpieczeństwa zdobytych w sposób niesformalizowany (s. 78).

[...] podporządkowanie działalności uczelni wojskowych powszechnym regułom prowadzenia kształcenia, doskonalenia zawodowego oraz badań naukowych, zgodnych z krajowymi i międzynarodowymi tendencjami, w szczególności z założeniami Procesu Bolońskiego, w tym dostosowywanie systemu kształcenia do wymogów Krajowych Ram Kwalifikacji (s. 79).

Krajowy Program Reform 2011–2014. Aktualizacja 2012–2013

Przygotowanie Krajowych Ram Kwalifikacji, w tym Krajowego Rejestru Kwalifikacji w kształceniu i szkoleniu zawodowym oraz szkolnictwie wyższym.

3. Rama kwalifikacji jako narzędzie polityki na rzecz uczenia się przez całe życie

3.4. Prace nad integracją systemu kwalifikacji w Polsce

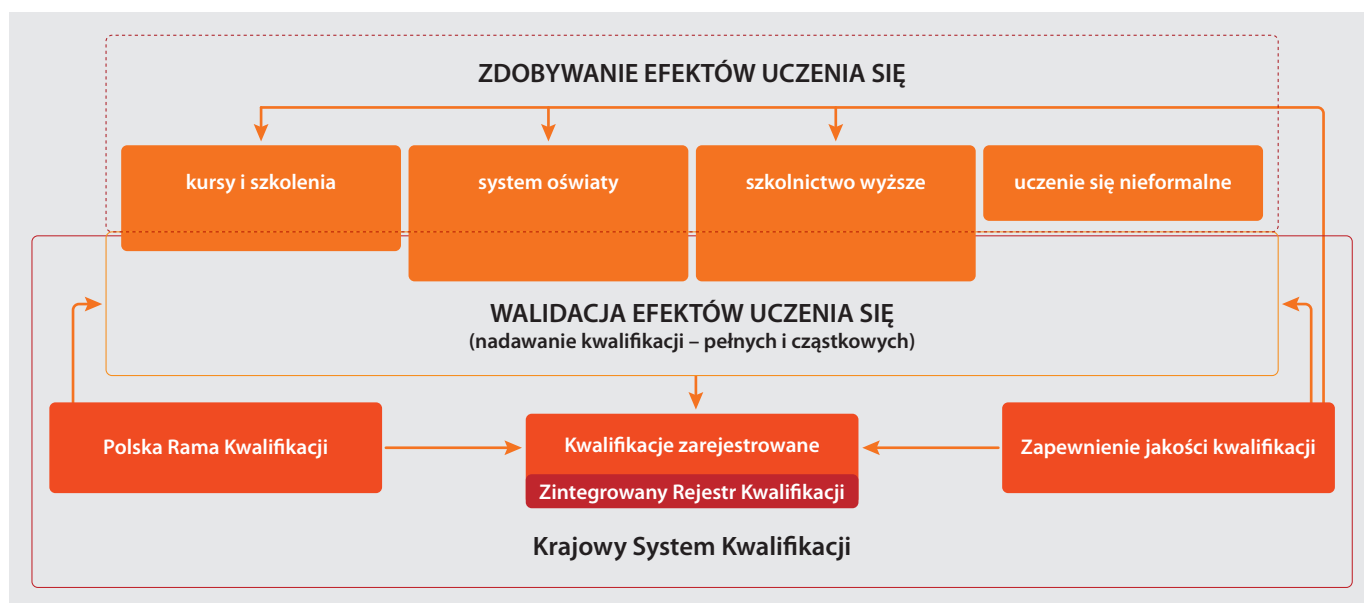
Cechą charakterystyczną obecnego systemu kwalifikacji w Polsce jest relatywnie duża autonomia poszczególnych podsystemów, ponadto nie zawsze kwalifikacje nadawane w ramach różnych sektorów można do siebie odnosić, a przy nadawaniu kwalifikacji rzadko możliwe jest uwzględnianie nabytych wcześniej w innym sektorze kwalifikacji. Bardzo rzadkie są sytuacje, w których możliwe jest rozpoznawanie i certyfikowanie kompetencji zdobywanych poza zorganizowanymi formami edukacji. 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 „rynku 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 2011 roku Polska miała jedną z najniższych w krajach Unii Europejskiej wartość „wskaźnika uczenia się przez całe życie” (udziału w edukacji i szkoleniach)⁶⁹: niecałe 5% osób między 25 a 64 rokiem życia uczestniczy w zorganizowanych formach uczenia się (edukacji, szkoleniach lub kursach), podczas gdy średnia w krajach UE wynosi prawie 9%, a np. w Danii ponad 30%, w Finlandii i Szwecji – ponad 20%⁷⁰.

Zmodernizowanie krajowego systemu kwalifikacji poprzez wdrożenie Polskiej Ramy Kwalifikacji pozwoli bardziej zintegrować ten system. Zgodnie z Zaleceniem Parlamentu Europejskiego i Rady 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 niezależnie od formy uczenia się (edukacji formalnej, pozaformalnej, uczenia się nieformalnego)
- rozwijanie możliwości akumulowania i przenoszenia osiągnięć
- powszechne wdrażanie procedur zapewniania jakości kwalifikacji zgodnie z przyjętymi w Europie standardami.

Rysunek 3.2. Ogólny schemat krajowego systemu kwalifikacji w Polsce.



Źródło: Opracowanie IBE.

⁶⁹ Wskaźnik używany w badaniach Eurostatu (np. Labour Force Survey).

⁷⁰ 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).

Zmiany w kierunku dostosowania istniejących rozwiązań do systemu opartego na efektach uczenia się są już częściowo wdrożone. Od 2008 roku dokumenty określające programy nauczania w polskich szkołach definiują bezpośrednio oczekiwane efekty uczenia się⁷¹. W 2011 roku rozpoczęła się także daleko idąca modernizacja szkolnictwa zawodowego zmierzająca do zwiększenia elastyczności całego systemu i do oparcia go na kluczowym elemencie, jakim są kwalifikacje wyodrębnione w zawodach, opisane w języku efektów kształcenia oraz nabywane i potwierdzone w równie elastycznym systemie egzaminów zawodowych⁷². W szkolnictwie wyższym wprowadzono w 2011 roku obowiązek definiowania programów kształcenia w języku efektów kształcenia, określonych w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego⁷³.

Istotnym elementem upowszechniania różnych form uczenia się, jest zapewnienie łatwego dostępu do informacji. Przewiduje się, że w Polsce taką rolę będzie pełnił zintegrowany rejestr kwalifikacji. Rejestr ten będzie ujmował możliwe do uzyskania w kraju kwalifikacje, łącząc własne zasoby z informacjami o kwalifikacjach gromadzonymi w różnych istniejących już rejestrach. Zgromadzone w zintegrowanym rejestrze kwalifikacji informacje będą udostępniane za pośrednictwem portalu internetowego krajowego systemu kwalifikacji (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 (rysunek 3.2.). Portal KSK będzie powiązany z portalem ERK. W ten sposób krajowy 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. Krajowy 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 posiadających odpowiednie kompetencje, ale 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 funkcjonujących na rynku kwalifikacjach.

3.5. Polska Rama Kwalifikacji

Polska Rama Kwalifikacji ma stanowić układ odniesienia dla różnorodnych kwalifikacji możliwych do uzyskania w Polsce i zawierać opis hierarchii poziomów kwalifikacji. Wdrożenie Polskiej Ramy Kwalifikacji wpłynie stymulująco na rozwój krajowego systemu kwalifikacji. Docelowo rama ta ma obejmować różnorodne kwalifikacje uzyskiwane w Polsce, integrując różne istniejące w kraju systemy kwalifikacji. Powstanie Polskiej Ramy Kwalifikacji z jednej strony „domyka” proces reform

⁷¹ 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 2008 r. Nr 4, poz. 17), zastąpione Rozporządzeniem Ministra Edukacji z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2012 r., poz. 977).

⁷² W nowej podstawie programowej kształcenia w zawodach ujętych jest 200 zawodów szkolnych, w ramach których wyodrębniono 252 kwalifikacje. Zawody ujęte w podstawie składają się z jednej, dwóch lub trzech kwalifikacji. Efekty uczenia się zostały określone dla kwalifikacji wyodrębnionych w zawodzie, są jednocześnie wymaganiami egzaminacyjnymi. Podstawa programowa kształcenia w zawodach określa ponadto warunki realizacji kształcenia zawodowego, w tym kształcenia praktycznego. Por. Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2011 r. Nr 205, poz. 1206).

⁷³ 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. z 2011 r. Nr 84, poz. 455).

zachodzących w ostatnich latach w polskiej oświacie oraz w szkolnictwie wyższym, a z drugiej strony – stanowi otwarcie dla działań mających na celu modernizację i rozwój krajowego systemu kwalifikacji w odniesieniu do kursów i szkoleń oraz uczenia się nieformalnego.

Nowe podstawy programowe w edukacji ogólnej oraz nowa podstawa programów kształcenia w zawodach, a także Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego ukierunkowały już system oświaty oraz system szkolnictwa wyższego na efekty kształcenia, ujęte w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Polska Rama Kwalifikacji stanowi narzędzie, które te systemy integruje, stanowiąc uniwersalny punkt odniesienia dla nadawanych w ich ramach kwalifikacji. Jednocześnie prace nad PRK stanowią początek działań, których celem jest uporządkowanie i modernizacja kwalifikacji związanych z uczeniem się poza systemami oświaty i szkolnictwa wyższego. Obszar ten jest obecnie w znacznej części regulowany niezbyt konsekwentnie. W przeciwieństwie do rozwiązań w oświacie i w szkolnictwie wyższym, często nie są tam przestrzegane przyjęte w Europie zasady i standardy, odnoszące się na do walidacji i zapewniania jakości kwalifikacji. Opracowanie tego rodzaju uniwersalnych standardów, w ramach prac nad przygotowaniem i wdrożeniem PRK, otwiera możliwość bardziej wiarygodnego zapewniania jakości kwalifikacji nadawanych poza systemami oświaty i szkolnictwa wyższego.

Przy tworzeniu Polskiej Ramy Kwalifikacji położono nacisk na potrzebę zapewnienia spójności i kompletności ogólnej charakterystyki poziomu. Uwzględniano przy tym kluczowe kategorie opisowe w poszczególnych grupach efektów uczenia się (wiedzy, umiejętności, kompetencji społecznych). Brano również pod uwagę aspekty, które mają podstawowe znaczenie dla kompletności opisu poziomu efektów uczenia się każdej z kategorii (tabela 3.3.).

W Polskiej Ramie Kwalifikacji wyróżniono osiem poziomów kwalifikacji, które odpowiadają poziomom w Europejskiej Ramie Kwalifikacji. W PRK, podobnie jak w ERK, efekty uczenia się opisano w trzech kategoriach: wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Ogólne sformułowania charakteryzujące poziomy w PRK mają na celu ujęcie pełnego spektrum efektów uczenia się, można więc odnieść do nich opisy kwalifikacji nadawanych zarówno w systemach oświaty i szkolnictwa wyższego, jak i poza nimi. Zgodnie z przyjętymi założeniami zapisy dla kolejnych poziomów w PRK odzwierciedlają progresję efektów, osiąganych przez osobę uczącą się. Punktem odniesienia dla charakterystyki poszczególnych poziomów w PRK były odpowiednie zapisy w ERK, przez co możliwe jest przejrzyste ukazanie odniesień polskich poziomów kwalifikacji do ośmiu poziomów wyróżnionych w ERK.

3. Rama kwalifikacji jako narzędzie polityki na rzecz uczenia się przez całe życie 3.5. Polska Rama Kwalifikacji

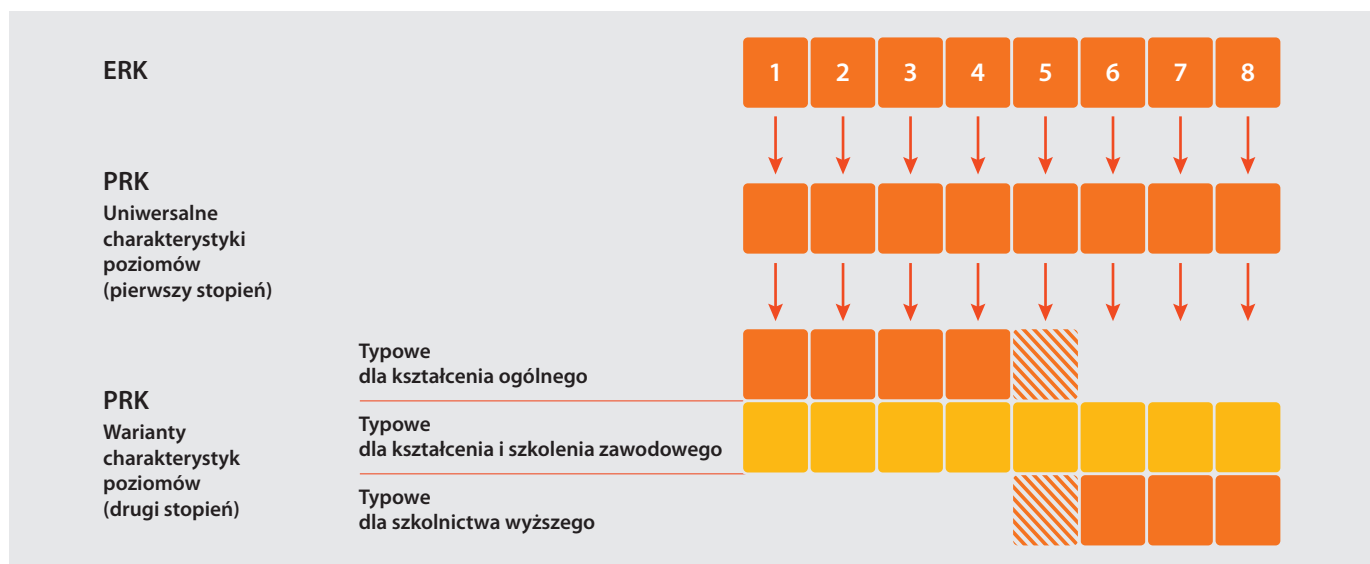
Tabela 3.3. Kluczowe kategorie opisowe i aspekty o podstawowym znaczeniu dla kompletności opisu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych.

Grupa efektów uczenia się	Kluczowe kategorie opisowe	Aspekty o podstawowym znaczeniu dla kompletności opisu
Wiedza	zakres	kompletność perspektywy poznawczej
Umiejętności	głębokość rozumienia	zależności
	rozwiązywanie problemów i stosowanie wiedzy w praktyce	złożoność problemu innowacyjność podejścia samodzielność w działaniu warunki działania
Kompetencje społeczne	uczenie się	samodzielność metody
	komunikowanie się	zakres wypowiedzi złożoność wypowiedzi
	tożsamość	uczestniczenie poczucie odpowiedzialności postępowanie
	współpraca	praca zespołowa warunki działania przywództwo
	odpowiedzialność	konsekwencje działań własnych konsekwencje działań zespołu ocena

Źródło: Opracowanie IBE

Unikatowym polskim rozwiązaniem jest opracowanie charakterystyki poziomów PRK w dwóch częściach, które różnią się stopniem ogólności sformułowań oraz zakresem, do którego się te sformułowania odnoszą (rysunek 3.4.).

Rysunek 3.3. Schemat Polskiej Ramy Kwalifikacji.



Źródło: opracowanie IBE.

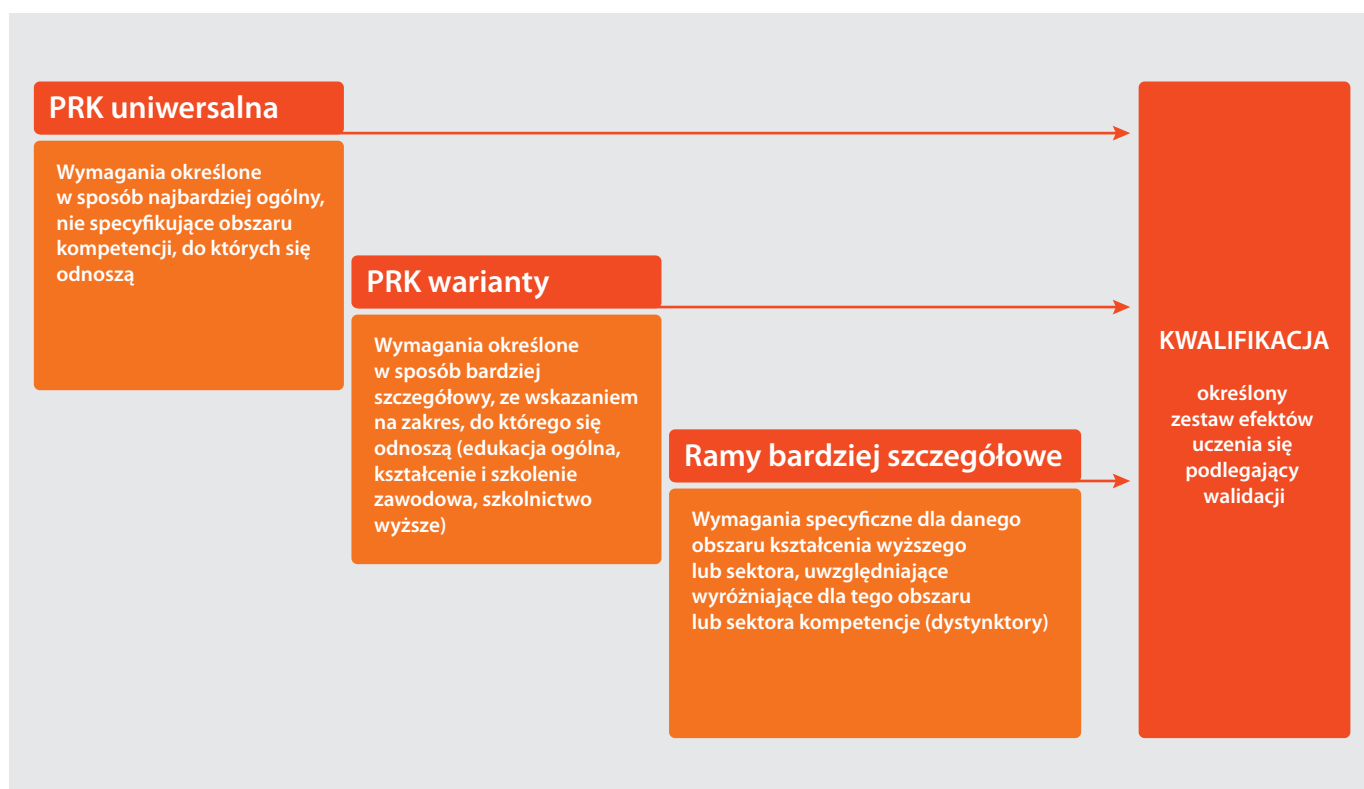
3. Rama kwalifikacji jako narzędzie polityki na rzecz uczenia się przez całe życie

3.5. Polska Rama Kwalifikacji

Dwustopniowa charakterystyka poziomów w Polskiej Ramy Kwalifikacji umożliwia zachowanie uniwersalności PRK, przy jednoczesnym przybliżeniu używanych w PRK sformułowań do opisów konkretnych efektów uczenia się wymaganych dla poszczególnych rodzajów kwalifikacji.

W polskim systemie kwalifikacji przewidziane jest również istnienie dalszych, bardziej uszczegółowionych ram, na przykład dla poszczególnych obszarów kształcenia w szkolnictwie wyższym albo do określonych dla określonej branży (rysunek 3.4.).

Rysunek 3.4. Od wymagań uniwersalnych do pojedynczej kwalifikacji – podejście w PRK.



Źródło: opracowanie własne

W tabeli 3.4. przedstawiono uniwersalne charakterystyki poziomów PRK. Tabela została skonstruowana w taki sposób, żeby łatwo można było zaobserwować „przyrost” efektów uczenia się, od najniższego do najwyższego poziomu kwalifikacji.

3. Rama kwalifikacji jako narzędzie polityki na rzecz uczenia się przez całe życie

3.5. Polska Rama Kwalifikacji

Tabela 3.4. Polska Rama Kwalifikacji – uniwersalne charakterystyki poziomów.

	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 określonym 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 i podstawowe uwarunkowania prowadzonej działalności	w szerokim zakresie – fakty, teorie, metody i zależności między nimi i różnorodne uwarunkowania prowadzonej działalności	w zaawansowanym stopniu – fakty, teorie, metody oraz złożone zależności między nimi i różnorodne, złożone uwarunkowania prowadzonej działalności	w pogłębiony sposób wybrane fakty, teorie, metody oraz złożone zależności między nimi, a także w powiązaniu z innymi dziedzinami różnorodnie, złożone uwarunkowania i aksjologiczny kontekst prowadzonej działalności	w pogłębiony sposób wybrane fakty, teorie, metody oraz złożone zależności między nimi, a także w powiązaniu z innymi dziedzinami różnorodnie, złożone uwarunkowania i aksjologiczny kontekst prowadzonej działalności	światowy dorobek naukowy i twórczy oraz wynikające z niego implikacje dla praktyki
UMIĘTNOŚCI	wykonywać bardzo proste zadania według wskazówek w typowych warunkach rozwiązywać bardzo proste, typowe problemy w typowych warunkach uczyć się pod kierunkiem średnim kierunkiem w zorganizowanej formie odbierać proste wypowiedzi, tworzyć najprostszą wypowiedź 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 niezbyt proste wypowiedzi, tworzyć proste wypowiedzi formułować i odbierać najprostszą wypowiedź w języku obcym	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 wypowiedzi, tworzyć niezbyt proste wypowiedzi odbierać i formułować proste wypowiedzi w języku obcym	wykonywać niezbyt złożone zadania w części bez instrukcji często w zmiennych warunkach rozwiązywać niezbyt proste, w pewnej części często w zmiennych 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	wykonywać zadania bez instrukcji w zmiennych, przewidywalnych warunkach rozwiązywać złożone i nietypowe problemy w zmiennych i nie przewidywalnych warunkach samodzielnie planować własne uczenie się przez całe życie i ukierunkować komunikację się ze różnymi innymi kregami odbiorców, odpowiednio uzasadniać stanowisko	innowacyjnie wykonywać zadania oraz rozwiązywać złożone i nietypowe problemy w zmiennych i nie przewidywalnych warunkach samodzielnie planować własne uczenie się przez całe życie i ukierunkować komunikację się ze różnymi innymi kregami odbiorców, odpowiednio uzasadniać stanowisko	wykonywać zadania oraz formułować i rozwiązywać problemy z wykorzystaniem nowej wiedzy, także w innych dziedzinach samodzielnie planować własne uczenie się przez całe życie i ukierunkować komunikację się ze różnymi innymi kregami odbiorców, odpowiednio uzasadniać stanowisko	wykonywać zadania oraz formułować i rozwiązywać problemy z wykorzystaniem nowej wiedzy, także w innych dziedzinach samodzielnie planować własne uczenie się przez całe życie i ukierunkować komunikację się ze różnymi innymi kregami odbiorców, odpowiednio uzasadniać stanowisko	dokonywać analizy i tworzyć syntezę dorobku naukowego i twórczego w celu identyfikowania i rozwiązywania problemów badawczych oraz mówiących o działalności 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
Potrąfi:									
KOMPETENCJE SPOŁECZNE	respektowania zobowiązań wynikających z przynależności do różnych wspólnot działania i współdziałania pod kierunkiem w zorganizowanych warunkach oceniania swoich działań i przyjmowania odpowiedzialności za ich skutki	podjęcie zobowiązań 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 podejmowania podstawowych powinności z tego wynikających częściowo samodzielnie działania w zorganizowanych warunkach oceniania działań swoich i zespołowych; podjęcie odpowiedzialności za skutki tych działań	przyjmowania odpowiedzialności związanej z uczestnictwem w różnych wspólnotach i funkcjonowaniu w różnych rolach społecznych autonomicznego działania w współdziałaniu w zorganizowanych warunkach oceniania działań swoich i osób, którymi kieruje; przyjmowania odpowiedzialności za skutki działań	podstawowych zobowiązań i społecznych, ich oceniania i interpretacji samodzielnego działania oraz współdziałania z innymi w zorganizowanych warunkach; kierowania nieduzym zespołem w zorganizowanych warunkach oceniania działań swoich i osób oraz zespołów, którymi kieruje; przyjmowania odpowiedzialności za skutki tych działań	kułtury i upowszechniania wzorów właściwego postępowania w środowisku pracy i życia podejmowania inicjatyw, krytycznej oceny siebie i publicznej krytycznej oceny działań w których uczestniczy i ponoszenia odpowiedzialności za ich skutki	tworzenia i rozwijania wzorów właściwego postępowania w środowisku pracy i życia podejmowania inicjatyw, krytycznej oceny siebie i publicznej krytycznej oceny działań w których uczestniczy i ponoszenia odpowiedzialności za ich skutki	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	
Jest gotów do:									

Źródło: Instytut Badań Edukacyjnych

Polska Rama Kwalifikacji stanowić będzie jeden z kluczowych elementów zmodernizowanego systemu kwalifikacji w Polsce. Uporządkowanie kwalifikacji z wykorzystaniem PRK pozwoli na osiągnięcie większej przejrzystości, dostępności i jakości kwalifikacji, do których uczący się mogą dochodzić różnymi ścieżkami.

Modernizacja krajowego systemu kwalifikacji polega nie tylko na wdrożeniu PRK i zintegrowanego rejestru kwalifikacji. Kolejnym istotnym elementem w programie tej modernizacji jest rozszerzenie możliwości walidowania efektów uczenia się poza szkołą i uczelnią, w tym także nieformalnego uczenia się, a równocześnie wdrożenie ogólnych, obowiązujących wszystkich (a nie tylko szkoły i uczelnie) zasad i standardów walidacji. Walidacja to proces, w wyniku którego uczący się otrzymuje od upoważnionej instytucji formalny dokument stwierdzający, że osiągnął określony zestaw efektów uczenia się. W wyniku modernizacji krajowy system kwalifikacji ma, w znacznie szerszym niż dziś zakresie, umożliwiać akumulowanie (gromadzenie) oraz przenoszenie (transfer) osiągnięć w uczeniu się, a tym samym pozwalać na elastyczne dostosowywanie dróg kształcenia się i uzyskiwania kolejnych kwalifikacji do różnych uwarunkowań i okoliczności życiowych. Ma to szczególne znaczenie dla Polski, która charakteryzuje się relatywnie niską mobilnością zawodową i geograficzną. Przewiduje się również wdrożenie powszechnie obowiązujących zasad zapewniania jakości, szczególnie ważnych z perspektywy zapewniania jakości na rynku szkoleniowym. Dotyczyć to będzie nie tylko procesu kształcenia (nabywania kompetencji), ale także walidowania (potwierdzania nabytych kompetencji).

3.6. Polska Rama Kwalifikacji jako „pomost” pomiędzy edukacją a rynkiem pracy

Jak wcześniej powiedziano, opracowanie Polskiej Ramy Kwalifikacji związane jest z wdrażaniem podejścia uwzględniającego przede wszystkim efekty uczenia się. Podejście to jest kluczowe z perspektywy rynku pracy, ponieważ pracodawcy szukają pracowników o określonych kompetencjach. Badania prowadzone w Polsce pozwalają na określenie, jakie kompetencje są w kraju najbardziej poszukiwane.

W badaniu „Bilans Kapitału Ludzkiego” pracodawcy wskazywali na trzy główne rodzaje kompetencji, których brakuje pracownikom. Są to kompetencje:

- zawodowe – związane ze specyfiką czynności wykonywanych w ramach każdego zawodu (obejmujące również umiejętności praktyczne, a także umiejętność właściwego i bezpiecznego zachowania w pracy)
- interpersonalne – kontakty z innymi ludźmi oraz współdziałanie w grupie
- organizacyjne – samodzielność, decyzyjność, przedsiębiorczość i wykazywanie inicjatywy, odporność na stres i motywacja do pracy (Górniak 2012, s. 45).

Znaczna część kompetencji poszukiwanych przez pracodawców może być kształtowana w procesie uczenia się. Odpowiednie ujęcie ich w ramie kwalifikacji, a potem szczegółowo w opisach wymagań dla konkretnych kwalifikacji, ułatwia spojrzenie na rynek pracy jako na przestrzeń, w której podaż kompetencji „spotyka się” z popytem. Z jednej strony uczenie się (każdego rodzaju edukacja) najczęściej ma prowadzić do osiągnięcia określonych efektów, czyli kompetencji, które po ich walidowaniu nabierają rangi oficjalnie uznanej kwalifikacji. Z drugiej strony te właśnie efekty, jako kompetencje niezbędne do wykonywania określonej pracy, są poszukiwane przez konkretnych pracodawców, którzy z oczywistych powodów dążą do zatrudniania osób legitymujących się określonymi kwalifikacjami (rysunek 3.5.).

3. Rama kwalifikacji jako narzędzie polityki na rzecz uczenia się przez całe życie

3.6. Polska Rama Kwalifikacji jako „pomost” pomiędzy edukacją a rynkiem pracy

Rysunek 3.5. Polska Rama Kwalifikacji z perspektywy podaży i popytu na kwalifikacje.



Źródło: Chłoń-Domińczak, Dębowski (2012)

Ważnym przybliżeniem do siebie obu stron (podaży i popytu na kwalifikacje) są także sektorowe ramy kwalifikacji. Ramy te są rozwinięciem charakterystyk odnoszących się do poziomów kwalifikacji zgodnie z potrzebami określonego sektora (branży). W przeciwieństwie do bardziej ogólnych charakterystyk w Polskiej Ramie Kwalifikacji, ramy sektorowe zawierają zapisy, które w odpowiedni dla danej dziedziny działalności sposób charakteryzują specyficzne dla tej dziedziny kwalifikacje. Obecnie w Polsce i w innych krajach tworzone są różne sektorowe ramy kwalifikacji. Interesującym przykładem takiej inicjatywy jest tzw. Translator dla sektora usług finansowych, opracowany w ramach europejskiego projektu FIRST, którego koordynatorem był Warszawski Instytut Bankowości. Przekłada on zapisy charakteryzujące poziomy 4–7 w Europejskiej Ramie Kwalifikacji na konkretne sformułowania zrozumiałe w środowisku osób pracujących w sektorze finansowym (ramka 3.5.).

Ramka 3.5. Translator dla usług finansowych jako przykład sektorowej ramy kwalifikacji.

Translator dla usług finansowych udostępnia charakterystykę poziomów kwalifikacji odpowiadającą środowisku pracy i językowi sektora usług finansowych, a dzięki temu pomaga pozycjonować nadawane przez uprawnione podmioty kwalifikacje (przypisywać im właściwy poziom) odniesiony do PRK/ERK.

Poniżej przedstawione są zawarte w translatorze przykładowe zapisy dotyczące poziomu 4:

Wiedza	Umiejętności	Kompetencje
<ul style="list-style-type: none"> (...) potrafi zidentyfikować najważniejsze ryzyka instytucji finansowej, zasady i procesy zarządzania ryzykiem oraz wyjaśnić swoje miejsce w tym procesie 	<ul style="list-style-type: none"> (...) potrafi przeprowadzić kompleksową analizę potrzeb klienta, uwzględniając sytuację makroekonomiczną, oraz przełożyć ją na ofertę odpowiednich produktów i usług bankowych i finansowych 	<ul style="list-style-type: none"> (...) poczuwa się do odpowiedzialności za identyfikację problemów i przykładów nieefektywności w swoim otoczeniu pracy oraz proponowanie rozwiązań

Źródło: Warszawski Instytut Bankowości <http://www.blog.wib.edu.pl/?cat=22>

3. Rama kwalifikacji jako Podsumowanie narzędzie polityki na rzecz uczenia się przez całe życie

Sektorowe ramy kwalifikacji rozwijane w sposób autonomiczny, z udziałem przedstawicieli i ekspertów reprezentujących określone sektory, mogą stanowić istotne wsparcie dla podmiotów, których zadaniem jest minimalizowanie występującego na rynku pracy niedopasowania kompetencyjnego⁷⁴.

Podsumowanie

Polska Rama Kwalifikacji będzie jednym z dwóch głównych instrumentów umożliwiających zintegrowanie krajowego systemu kwalifikacji. Głównymi beneficjentami wprowadzanych zmian będą obywatele, przede wszystkim osoby uczące się oraz pracownicy. Drugą ważną grupą beneficjentów zmodernizowanego systemu kwalifikacji będą pracodawcy. Dla obywateli nowe rozwiązania stworzą bardziej dogodne warunki uzyskiwania kwalifikacji. Jakość nadawanych kwalifikacji będzie lepiej niż dotychczas nadzorowana, co ma duże znaczenie także z punktu widzenia pracodawców. Jedni i drudzy będą mieli znacznie lepszy dostęp do poszerzonej informacji o kwalifikacjach, co jest ważne zarówno przy planowaniu własnego rozwoju zawodowego, jak i przy rekrutacji pracowników. Dlatego wdrożenie Polskiej Ramy Kwalifikacji powinno z czasem stworzyć lepsze warunki dla rozwoju osobistego uczących się, a równocześnie sprzyjać osiągnięciu przez obecnych i przyszłych pracowników kompetencji lepiej dopasowanych do potrzeb rynku pracy.

Systemy edukacji zinstytucjonalizowanej (oświaty i szkolnictwa wyższego) w znacznym stopniu zostały zmodernizowane w latach ubiegłych. W szkołach wdrażane są nowe podstawy programowe, zarówno kształcenia ogólnego, jak i kształcenia w zawodach. W uczelniach obowiązują już Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. W oświacie funkcjonuje system oceniania zewnętrznego oraz nadzór pedagogiczny. Istnieje Polska Komisja Akredytacyjna jako instytucja „działająca niezależnie na rzecz doskonalenia jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym”⁷⁵. W obszarze szkolnictwa wyższego działają też inne instytucje o podobnym charakterze. Wszystko to zapewnia relatywnie wysoką wiarygodność nadawanych w tych systemach kwalifikacji.

Szczególne wyzwania przy budowaniu nowych rozwiązań integrujących różne istniejące w kraju systemy kwalifikacji stwarzają kwalifikacje nadawane poza systemami oświaty oraz szkolnictwa wyższego. Rozwiązań służących zapewnianiu jakości najbardziej brakuje w przypadku niektórych kwalifikacji nadawanych po ukończonych kursach organizowanych w systemie edukacji pozaformalnej, w ramach wolnego rynku szkoleń. Badania pokazują, że w tym obszarze w Polsce także podejmowane są inicjatywy projakościowe, nie mają one jednak charakteru systemowego, a ich skala jest trudna do określenia. Inicjatywy takie wykorzystują m.in. możliwości stwarzane przez fundusze europejskie, w tym EFS (korzystają z nich m.in. branże budowlana, gastronomiczna, hotelarska, mechaniczna).

Na skutek braku efektywnych rozwiązań systemowych w zakresie walidacji efektów edukacji pozaformalnej, a zwłaszcza nieformalnego uczenia się (np. w trakcie wykonywania pracy), w Polsce wielu pracowników ma kompetencje, ale brak im kwalifikacji. W ramach systemu edukacji formalnej praktycznie nie istnieją dziś możliwości uzyskania odpowiedniej „szytej na miarę” oferty, umożliwiającej takim osobom uzyskanie kwalifikacji adekwatnej do posiadanych kompetencji. Dlatego potrzebna jest alternatywna droga do kwalifikacji. Zbudowanie właściwych rozwiązań w tym zakresie pozwoli na uzyskiwanie kwalifikacji wielu zastępującym na to osobom, które w obecnej sytuacji nie mają takiej możliwości. W perspektywie przyniesie to korzyści pracodawcom i pracownikom oraz ich klientom.

⁷⁴ Jednym z działań badawczych prowadzonych w Instytucie Badań Edukacyjnych będzie opracowanie metodologii i propozycji sektorowych ram kwalifikacji dla wybranych sektorów. Badanie to, prowadzone z udziałem przedstawicieli poszczególnych sektorów, pozwoli na upowszechnienie podejścia związanego z zastosowaniem ram kwalifikacji dla podażu kompetencji i kwalifikacji oraz określania popytu na nie.

⁷⁵ Por. art. 1 statutu PKA.

3. Rama kwalifikacji jako Podsumowanie narzędzie polityki na rzecz uczenia się przez całe życie

Dzięki modernizacji krajowego systemu kwalifikacji powstanie możliwość szerszego uwzględniania i formalnego dokumentowania nowych kompetencji, nabywanych w bardzo różny sposób w ciągu całego życia. Najważniejszymi efektami modernizacji będą:

- powszechność przyjmowania efektów uczenia się jako podstawowego punktu odniesienia przy tworzeniu programów kształcenia i szkoleń – stopniowo doprowadzi to do zwiększenia efektywności procesów edukacyjnych (dobre określanie wymaganych kompetencji – efektów uczenia się – wpływa m.in. także na podnoszenie standardów zawodowych)
- ułatwienie obywatelom zdobywania kwalifikacji w dogodny dla nich sposób, w dowolnym miejscu i czasie
- umożliwienie uzyskania wiarygodnego poświadczenia nowych kompetencji nabytych poza kształceniem zorganizowanym
- zagwarantowanie jakości i przejrzystości wszystkich elementów w systemie kwalifikacji, a przez to zwiększenie zaufania uczących się do kwalifikacji oraz do podmiotów, które nadają kwalifikacje
- zwiększenie przejrzystości polskich świadectw i dyplomów na rynku krajowym i europejskim
- lepsze powiązanie krajowej oferty edukacyjnej z potrzebami społeczeństwa i rynku pracy
- optymalizacja kosztów uzyskiwania kwalifikacji.

Krajowy system kwalifikacji może przyczynić się do unowocześnienia systemów kształcenia i szkolenia, do lepszego ich powiązania z potrzebami społecznymi i wymaganiami gospodarki oraz do budowania mostów między tradycyjną edukacją szkolną i akademicką a uczeniem się w ramach kursów i szkoleń, uczeniem się w toku pracy oraz samokształceniem. Przygotowywany system będzie również sprzyjał upowszechnieniu walidowania i certyfikowania efektów uczenia się nabytych poprzez doświadczenie praktyczne.

Wdrożenie systemu kwalifikacji powiązanego z Polską Ramą Kwalifikacji umożliwi osiągnięcie pożądanej spójności wszystkich sektorów edukacji oraz większej elastyczności prowadzonych w ich ramach działań w zakresie edukacji, szkolenia i nadawania kwalifikacji. Wszystko to razem stworzy lepsze warunki dla rozwoju, zarówno w perspektywie całego kraju, jak i pojedynczych obywateli, niewątpliwie najważniejszych beneficjentów krajowego systemu kwalifikacji.

Bibliografia

Bjornavold J., Coles M. (2008). *Governing education and training; the case of qualifications frameworks*, European Journal of Vocational Training, No 42/43, Cedefop.

Chłoń-Domińczak A., Dębowski H., Lechowicz E., Sławiński S., Trawińska-Konador K. (2011). *Raport z debaty społecznej wokół Polskiej Ramy Kwalifikacji*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Cort P. (2009). *The EC Discourse on Vocational Training: How a 'Common Vocational Training Policy' Turned into a Lifelong Learning Strategy*, Vocations and Learning 2(2), (s. 87–107).

Cedefop (2010). *Linking credit systems and qualifications frameworks. An international comparative analysis*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Cedefop (2012). *Referencing national qualifications levels to the EQF*.

Chłoń-Domińczak, A., Dębowski H. (2012). *Szkoły i pracodawcy – razem ku lepszej jakości kształcenia zawodowego*, [w:] M. Suliga (red.), *Szkoły i pracodawcy – razem ku lepszej jakości kształcenia zawodowego* (s. 25–36). Warszawa: KOWEzIU.

Coles M., Oates T. (2005). *European reference levels for education and training – promoting credit transfer and mutual trust*, Cedefop, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, Panorama series 109.

Dębowski H., Lis M., Pogorzelski, K. (2010). *Kształcenie ustawiczne w czasie zmian*, [w:] M. Bukowski (red.), *Zatrudnienie w Polsce 2008. Praca w cyklu życia*, Warszawa: IBS/MPiPS.

Deij A. (2010). *The European Credit System for Vocational Education and Training, VET innovator or Lifelong Learning Taximeter?*, [w:] P. Bridges, M. Finn (red.), *Making Sense of Credit and Qualification Frameworks in the United Kingdom*, UK Credit Forum, University of Derby.

Dunkel T., Le Mouillour I. (2008); *Qualifications frameworks; and credit systems: a toolkit for education in Europe*, European „Journal of Vocational Training”, No 42/43, Cedefop.

EQF (2010). Newsletter April 2010.

Field J. (2005). *Social Capital and Lifelong Learning*. Bristol. Policy Press

Górniak J. (red). (2012). *Kompetencje jako klucz do rozwoju Polski. Raport podsumowujący drugą edycję badań „Bilans Kapitału Ludzkiego”, realizowaną w 2011 r.*, Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.

Hansen E. (2012). *Preliminary assessment of training and retraining programmes implemented in response to the Great Recession*.

Hammond C., Feinstein L. (2006). *Are Those Who Flourished at School Healthier Adults? What Role for Adult Education*, WBL Research Report 17, London.

IFLL (2009). *Lifelong learning and well-being: An analysis of the relationship between adult learning and subjective well-being*, NIACE, England.

3. Rama kwalifikacji jako Bibliografia
narzędzie polityki na rzecz
uczenia się przez całe życie

Knack S., Keefer P. (1997). Does Social Capital Have an Economic Payoff? A Cross-Country Investigation. „The Quarterly Journal of Economics”, vol. 112, No 4, (Nov. 1997), s. 1251–1288.

Komisja Europejska (2012). *Nowe podejście do edukacji: Inwestowanie w umiejętności na rzecz lepszych efektów społeczno-gospodarczych*.

McKenzie, K., Harpham, T. (2006). (red.) *Social Capital and Mental Health*, London: Jessica Kingsley

OECD (2001). *The Well-Being of Nations. The Role of Human and Social Capital*, Paris: OECD.

OECD (2012). *Better Skills Better Jobs Better Lives. A Strategic Approach do Skills Policies* (s. 109). Paris: OECD.

Reday-Mulvey G. (2005). *Working Beyond 60: Key Policies and Practices in Europe* (s. 220). PALGRAVE USA.

Sabates R., Hammond C. (2008). *The Impact of Lifelong Learning on Happiness and Well-being*. NIACE – National Institute of Adult Continuing Education.

Schuller T., Brasset-Grundy A., Green A., Hammond C. Preston J. (2004). *Wider Benefits of Learning*, London: Routledge Falmer.

Sławiński S., Dębowski H. (2013). *Raport Referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji*. Warszawa.

Sławiński S. (red.) (2011). *Słownik kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Sondergaard L., Murthi M. (2012). *Skills, Not Just Diplomas. Managing Education for Results in Eastern Europe and Central Asia*. World Bank.

Strategy for Lifelong Learning in Norway. Status, Challenges and Areas of Priority. (2007). Norwegian Ministry of Education and Research.

Szczucka A., Turek K., Worek B. (2012). *Uczenie się dorosłych i rozwój kapitału ludzkiego: aktorzy, strategie, uwarunkowania i bariery*, [w:] „Kompetencje jako klucz do rozwoju Polski”. Raport podsumowujący drugą edycję badań „Bilans Kapitału Ludzkiego” realizowaną w 2011 roku, red. J. Górniak, Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.

Tett L., Crowther J., McCulloch (2006). *Literature Review of the Outcomes of Community Learning and Development*, Edinburgh: Communities Scotland.

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.