

Liczą się efekty



RAPORT O STANIE EDUKACJI 2012



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ

IBE



entuzjaści
edukacji

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY





Liczą się efekty

RAPORT O STANIE EDUKACJI 2012

Redakcja merytoryczna:
dr Agnieszka Chłoń-Domińczak

Redakcja serii:
dr hab. Michał Federowicz, prof. IFiS PAN
dr Michał Sitek

Recenzenci:
dr hab. Jarosław Górniak, prof. UJ
prof. dr hab. Maria Mendel
prof. dr hab. Jerzy Woźnicki

Autorzy:
dr hab. Krzysztof Biedrzycki, prof. IBE
dr Agnieszka Chłoń-Domińczak
dr hab. Ewa Chmielecka, prof. SGH
dr hab. Jolanta Choińska-Mika, prof. UW
Horacy Dębowski
Małgorzata Kłobuszewska
Martyna Kobus
dr Agnieszka Kopańska
prof. dr hab. Andrzej Kraśniewski

dr hab. Zbigniew Marciniak, prof. UW
dr Barbara Ostrowska
dr Magdalena Rokicka
Monika Siergiejuk
dr Stanisław Sławiński
Wojciech Stęchły
Magdalena Tomasik
Agata Tomaszuk
dr Gabriela Ziewiec

Opracowanie językowe i korekta:
Dorota Cyngot

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

© Copyright by: *Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013*

ISBN 978-83-61693-14-7

Skład, druk:
Drukarnia TINTA, Z. Szymański
ul. Żwirki i Wigury 22
13-200 Działdowo
www.drukarniatinta.pl

Publikacja opracowana w ramach projektu systemowego: Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych

Egzemplarz bezpłatny

Publikacja została wydrukowana na papierze ekologicznym.

W drodze do wiedzy. Kontynuacja przemian. Liczą się efekty

Oddajemy w Państwa ręce trzeci przygotowany przez Instytut Badań Edukacyjnych *Raport o stanie edukacji. Liczą się efekty*.

Raport ten kontynuuje formułę zaproponowaną w *Raporcie o stanie edukacji 2011*. W części stałej prezentujemy kluczowe tendencje wynikające z ogólnodostępnych danych o systemie edukacji, jak również zmiany zachodzące w prawie oświatowym oraz odnoszącym się do szkolnictwa wyższego. W toczącej się w Polsce dyskusji na temat edukacji głównym podnoszonym problemem jest jej jakość oraz pytanie, czy aktualne formy sprawdzania jakości poprzez system egzaminów zewnętrznych są gwarancją tego, co ktoś naprawdę wie i potrafi. Ta dyskusja też jest częścią procesu, który już się w Polsce rozpoczął i który jest zgodny z kierunkiem zmian zachodzących w Europie i na świecie. Coraz częściej będziemy więc mówić o efektach uczenia się i o uczeniu się jako o postawie oraz wyborach towarzyszących człowiekowi przez całe życie. Coraz częściej mówimy także o porównywaniu rozmaitych dróg uczenia się i programów nauczania, jak również o relacjach pomiędzy systemem edukacji a rynkiem pracy, gospodarką i społeczeństwem obywatelskim.

Dlatego też część monograficzną poświęcamy zmianom związanym z modernizacją krajowego systemu kwalifikacji w Polsce, w tym przede wszystkim Polskiej Ramy Kwalifikacji. Wybór ten nie jest przypadkowy. W ciągu ostatnich lat w edukacji ogólnej, edukacji zawodowej oraz w szkolnictwie wyższym dokonały się zmiany, których celem było pełne wdrożenie w tych systemach podejścia opartego na efektach uczenia się. Ponadto w tym roku zakończyły się prace nad projektem Polskiej Ramy Kwalifikacji, której funkcją jest integrowanie różnych krajowych podsystemów kwalifikacji, w tym – docelowo – również włączenie do tego systemu kwalifikacji zdobywanych w systemie edukacji pozaformalnej. W *Raporcie* chcemy przybliżyć czytelnikom transformacje, które dokonują się w systemie oświaty ogólnej, edukacji zawodowej i w szkolnictwie wyższym, ukazując nowe elementy i ich dopasowanie do wcześniejszych zmian.

Zachodzące w systemie kwalifikacji zmiany w coraz większym stopniu koncentrują uwagę na osobach uczących się oraz osiągniętych przez nie efektach, jednocześnie wskazując na możliwość dochodzenia do kompetencji różnymi drogami – przez uczenie się w ramach edukacji formalnej, pozaformalnej czy przez samokształcenie. Istotne jest, że, choć dotyczą rozmaitych obszarów edukacji, a także zakresu odpowiedzialności rozmaitych resortów, przede wszystkim Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, to są ze sobą spójne i wskazują na zgodność przymieśli, decyzji oraz oczekiwań. To z kolei właśnie sprawia, że Polska jest gotowa do wprowadzenia spójnego systemu kwalifikacji – umożliwiającego rzetelne porównywanie wartości polskich dyplomów na rynku europejskim, wspierającego ambicje i oczekiwania uczących się. Jest to zatem moment, w którym zostały wdrożone pewne – opisywane również w poprzednich raportach – zmiany modernizujące system edukacji, a jednocześnie rozpoczyna się kolejny etap zmian, obejmujący swoim zasięgiem coraz szerszy zakres, zgodnie z ideą uczenia się przez całe życie (*Lifelong learning*). Dlatego też w raporcie przedstawiamy zapowiedź zmian oraz nowych narzędzi związanych z systemem kwalifikacji, takich jak Polska Rama Kwalifikacji, rejestr kwalifikacji, czy szeroko stosowane metody akumulowania i przenoszenia zdobywanych osiągnięć. Mamy nadzieję, że taka prezentacja pomoże czytelnikom – praktykom i uczestnikom systemu edukacji – w użytkowaniu tych narzędzi w swoich działaniach podejmowanych na rzecz upowszechniania postaw sprzyjających uczeniu się przez całe życie. Wdrażanie tych zmian w kolejnych latach będziemy monitorować, a wyniki tych działań – prezentować w kolejnych raportach.



Spis treści

W drodze do wiedzy. Kontynuacja przemian. Liczą się efekty	3
Streszczenie	7
1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym	7
2. Akty prawne dotyczące edukacji wydane w 2012 roku	9
3. Rama kwalifikacji jako narzędzie polityki na rzecz uczenia się przez całe życie	9
4. Podstawa programowa kształcenia ogólnego a Polska Rama Kwalifikacji	10
5. Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym	10
6. Modernizacja kształcenia zawodowego w świetle celów polityki uczenia się przez całe życie	11
 CZĘŚĆ STAŁA	
TRENDY I ZMIANY PRAWNE W OŚWIACIE I SZKOLNICTWIE WYŻSZYM	13
1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym	15
<i>Małgorzata Kłobuszewska, Martyna Kobus, Agnieszka Kopańska, Magdalena Rokicka, Magdalena Tomasiak, Monika Siergiejuk</i>	
1.1. Uczestnictwo w edukacji formalnej i jej zasoby	15
1.2. Finansowanie edukacji	35
1.3. Absolwenci i egzaminy końcowe	48
1.4. Wykształcenie ludności	57
1.5. Wykształcenie ludności a sytuacja na rynku pracy	65
Bibliografia	77
2. Akty prawne dotyczące edukacji wydane w 2012 roku	79
<i>Stanisław Sławiński</i>	
2.1. Akty prawne dotyczące oświaty	79
2.2. Akty prawne dotyczące szkolnictwa wyższego	98
 CZĘŚĆ ZMIENNA	
MODERNIZACJA SYSTEMU KWALIFIKACJI W POLSCE DLA WSPIERANIA POLITYKI UCZENIA SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE	107
Wprowadzenie	109
<i>Agnieszka Chłoń-Domińczak</i>	
3. Rama kwalifikacji jako narzędzie polityki na rzecz uczenia się przez całe życie	113
<i>Agnieszka Chłoń-Domińczak, Horacy Dębowski, Stanisław Sławiński, Gabriela Ziewiec</i>	
3.1. Znaczenie polityki na rzecz uczenia się przez całe życie	113
3.2. Polityka na rzecz uczenia się przez całe życie w Unii Europejskiej	116
3.3. Europejska Rama Kwalifikacji oraz krajowe ramy kwalifikacji w państwach UE	117
3.4. Prace nad integracją systemu kwalifikacji w Polsce	123

3.5. Polska Rama Kwalifikacji	127
3.6. Polska Rama Kwalifikacji jako „pomost” pomiędzy edukacją a rynkiem pracy.....	132
Podsumowanie.....	134
Bibliografia.....	136
4. Podstawa programowa kształcenia ogólnego	
a Polska Rama Kwalifikacji	139
<i>Krzysztof Biedrzycki, Jolanta Choińska-Mika, Barbara Ostrowska</i>	
4.1. II etap edukacyjny – wymagania w zakresie: WIEDZA	141
4.2. II etap edukacyjny – wymagania w zakresie: UMIEJĘTNOŚCI	143
4.3. II etap edukacyjny – wymagania w zakresie: KOMPETENCJE SPOŁECZNE	145
4.4. III etap edukacyjny – wymagania w zakresie: WIEDZA	147
4.5. III etap edukacyjny – wymagania w zakresie: UMIEJĘTNOŚCI	149
4.6. III etap edukacyjny – wymagania w zakresie: KOMPETENCJE SPOŁECZNE	153
4.7. Kwalifikacja „Świadectwo dojrzałości” (matura) – wymagania w zakresie: WIEDZA	155
4.8. Kwalifikacja „Świadectwo dojrzałości” (matura) – wymagania w zakresie: UMIEJĘTNOŚCI	158
4.9. Kwalifikacja „Świadectwo dojrzałości” (matura) – wymagania w zakresie: KOMPETENCJE SPOŁECZNE	162
5. Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym	165
<i>Ewa Chmielecka, Andrzej Kraśniewski, Zbigniew Marciniak</i>	
Wstęp	165
5.1. Krajowe Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego – podstawowe informacje	166
5.2. Przebieg prac nad opracowaniem KRK dla szkolnictwa wyższego.....	169
5.3. Ogólna charakterystyka aktów prawnych wprowadzających KRK w szkolnictwie wyższym.....	171
5.4. Charakterystyki poziomów w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego	174
5.5. Opis efektów kształcenia dla programów kształcenia	176
5.6. Wdrożenie KRK na poziomie uczelni.....	179
5.7. Wprowadzenie KRK a zapewnianie jakości kształcenia.....	182
5.8. Proces referencyjny.....	183
5.9. Trudności, wyzwania, dalsze działania	187
Podsumowanie.....	193
Bibliografia	194
6. Modernizacja kształcenia zawodowego w świetle celów polityki uczenia się przez całe życie	197
<i>Wojciech Stęchły, Agata Tomaszuk, Gabriela Ziewiec</i>	
6.1. Główne kierunki zmian w obszarze szkolnictwa zawodowego	197
6.2. Podstawy programowe w świetle założeń Europejskiego Systemu Transferu Osiągnięć w Kształceniu i Szkoleniu Zawodowym (ECVET).....	205
Podsumowanie	208
Bibliografia.....	211

Streszczenie

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

Celem części stałej raportu jest syntetyczny przegląd stanu polskiej edukacji. Rozdział pierwszy części stałej *Raportu o stanie edukacji* poświęcony jest analizie najważniejszych trendów, jakie zaszły w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym.

Od wydania *Raportu o stanie edukacji 2011* minął niecały rok. To bardzo krótki okres, zatem wiele spostrzeżeń, jakie poczyniono w poprzednim wydaniu, będzie tu powtórzonych. Niemniej ten okres to czas istotnych zmian (a raczej kontynuacji trendów) demograficznych, a również okres uwidocznienia się kryzysu gospodarczego. Dlatego wiele zjawisk, które w poprzednim wydaniu raportu dopiero się rysowały, dziś widać bardziej wyraźnie.

W podrozdziale 1.1. dokonany został ilościowy przegląd edukacji wszystkich poziomów – od przedszkola do szkół wyższych. Podobnie jak w poprzednim raporcie, zwrócono uwagę na dalszy wzrost odsetka najmłodszych dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym (do 5 lat), choć nadal współczynnik ten jest w Polsce poniżej średniej europejskiej. Z kolei w grupach wiekowych starszych, na etapie szkoły podstawowej i gimnazjalnej, współczynnik skolaryzacji nieznacznie zmalał. W 2011 roku 4,72% dzieci w wieku typowym dla etapu szkoły podstawowej oraz 6,7% w wieku gimnazjalnym nie uczęszczało do szkół na tym poziomie kształcenia. Być może jest to powiązane z migracjami rodziców, niemniej problem ten wymaga dalszego monitorowania.

Podobnie jak w poprzednich latach, we wszystkich typach szkół jest coraz mniej dzieci i młodzieży. Oznacza to, że szkoły są coraz mniejsze, a więc w przeliczeniu na jednego ucznia – bardziej kosztowne. Wymusza to zamykanie najmniejszych szkół, a więc szkół podstawowych, co jest szczególnie widoczne w gminach wiejskich. Jest to kontynuacja trendów z lat poprzednich, będąca głównie efektem zmian demograficznych i wynikającej z nich presji finansowej. Jednocześnie prowadzi to do zmian w strukturze szkół. Coraz więcej szkół podstawowych i gimnazjalnych prowadzonych jest przez inne niż samorząd podmioty. W stosunku do 2000 roku liczba niepublicznych szkół podstawowych wzrosła niemal trzykrotnie. Maleje również liczba etatów nauczycieli, znów szczególnie w szkołach podstawowych. Jednak etatów ubywa dwa razy wolniej niż uczniów.

W przypadku szkolnictwa ponadgimnazjalnego warta odnotowania jest stała popularność szkół ogólnokształcących, w których uczy się prawie połowa młodzieży. Wzrosło nieco znaczenie techników.

W tegorocznym raporcie uwzględniono również szkoły specjalne. Podstawowe trendy, jakie obserwujemy w innych szkołach, są widoczne również tu – mniej uczniów, więcej szkół i nauczycieli, więcej placówek prowadzonych przez podmioty niepubliczne. Jednocześnie szkoły te mają swoją specyfikę – są znacznie mniejsze (co jest oczywiste, zważywszy na specjalny profil ich uczniów). W szkołach wyższych zanotowano przez piąty rok z rzędu zmniejszenie liczby studentów. Dotyka to zarówno szkół publicznych, jak i prywatnych. Nadal najbardziej popularne kierunki to ekonomia i administracja, nauki społeczne, pedagogika. Jednak liczba studentów na tych kierunkach spada. Jednocześnie widoczny jest wzrost zainteresowania kierunkami technicznymi. W 2011 roku przybyło osób studiujących budownictwo i architekturę, nauki inżyniersko-techniczne oraz ochronę i bezpieczeństwo.

Trendy ilościowe miały swoje odbicie w zmianach dotyczących wydatków na edukację. Zaprezentowano to w podrozdziale 1.2. Wprawdzie przez kolejny rok z rzędu samorządy wydały więcej w wymiarze realnym na oświatę i wychowanie, jednak wzrost ten dotyczył jedynie najważniejszego składnika wydatków – wynagrodzeń. Wysokość innych wydatków bieżących oraz wydatków inwestycyjnych spadła realnie po raz pierwszy od kilku lat. Przyczyn tej sytuacji należy szukać, z jednej strony, w pogorszeniu sytuacji finansowej samorządów, wynikającej z kryzysu gospodarczego,

a także ze znacznych zobowiązań inwestycyjnych w innych niż oświata obszarach. Z drugiej, w małej elastyczności polityki wynagrodzeń i – szerzej – zatrudniania nauczycieli. Niestety, oznaczać to może pogłębianie się różnic w jakości usług edukacyjnych.

Problemy finansowe uwidoczniły się również w szkołach wyższych. Malejąca liczba studentów sprawiła, że uczelnie publiczne otrzymały mniejszą dotację na działalność dydaktyczną. Mniejsze są również wpływy z czesnego, co odczuwają szczególnie uczelnie prywatne. Jedyłą kategorią przychodów związaną z działalnością dydaktyczną szkół wyższych, która stale rośnie w wymiarze realnym, są opłaty inne (jak np. opłaty rekrutacyjne, opłaty za powtarzanie roku). Pomimo poszukiwania tego dodatkowego źródła dochodów, uczelnie publiczne zanotowały w kolejnym roku deficyt wynikający z prowadzenia działalności dydaktycznej, a uczelnie niepubliczne miały mniejsze zyski.

W podrozdziale 1.3. zaprezentowano wyniki sprawdzianu po szkole podstawowej, egzaminu gimnazjalnego oraz matury. Przedstawiono podstawowe charakterystyki tych egzaminów i ich zmian w ostatnich latach. Ogółem można stwierdzić, że w przypadku większości tych egzaminów w części humanistycznej przeciętnie nieco lepsze rezultaty osiągają dziewczęta niż chłopcy, a w częściach matematycznych i przyrodniczych – odwrotnie. Uczniowie szkół niepublicznych wypadają przeciętnie lepiej na sprawdzianie po szkole podstawowej i egzaminie gimnazjalnym, ale gorzej na maturze. Widać również zróżnicowanie wyników w zależności od wielkości miejscowości zamieszkania uczniów. Z testu szóstoklasisty i z egzaminu gimnazjalnego średnio najlepsze wyniki uzyskują uczniowie szkół z większych miast, a najgorsze są wyniki w szkołach wiejskich. W przypadku matur ta zależność nie jest tak oczywista. Na przykład maturę z języka polskiego i matematyki najlepiej napisali w 2011 roku uczniowie z mniejszych miast, zaś maturę z fizyki i biologii – uczniowie ze szkół wiejskich.

Podrozdział 1.4. pokazuje kontynuację zmian struktury wykształcenia ludności. Coraz więcej jest osób z wykształceniem wyższym. Szczególnie dotyczy to kobiet, a w wymiarze terytorialnym – miast. Przy tym różnice w wykształceniu wyższym kobiet i mężczyzn nieco się pogłębiają, a zacierają różnice terytorialne. Wobec znaczącej poprawy struktury wykształcenia ludności Polski, coraz większe znaczenie zaczyna mieć nie sam poziom ukończonego kształcenia, ale jego dziedzina i wyuczony zawód oraz ich dostosowanie do potrzeb lokalnego rynku pracy. Niestety, tu zmiany są powolne. Podobnie jak wśród studentów, wśród absolwentów uczelni przeważają ci, którzy reprezentują „nauki społeczne, ekonomię, prawo”. Przy tym w Polsce ich udział jest o 8 pkt proc. wyższy niż w innych krajach Unii Europejskiej i sięga 43,6%. W Polsce ponadprzeciętnie wysoki jest też odsetek absolwentów kierunków związanych z kształceniem nauczycieli, choć od kilku lat w krajach europejskich ich liczba wyraźnie maleje. Bardzo ważne jest również to, że mimo wysokich aspiracji i silnego dążenia do uzyskania jak najwyższego wykształcenia w systemie formalnym, osoby w wieku 25–64 lata rzadko kontynuują naukę w systemie szkolnym lub pozaszkolnym (np. na kursach, szkoleniach, poprzez udział w konferencjach).

Szczegółowo problem zależności między poziomem wykształcenia a sytuacją na rynku pracy omówiony jest w podrozdziale 1.5. Spektakularny wzrost popularności kształcenia na poziomie wyższym odbił się na statystykach bezrobocia. Liczba bezrobotnych w porównaniu z 2001 rokiem zmalała wśród osób z wykształceniem zawodowym czy co najwyżej gimnazjalnym, a wzrosła jedynie dla osób z wykształceniem wyższym. W efekcie, w 2011 roku liczba bezrobotnych z dyplomem szkoły wyższej po raz pierwszy była wyższa niż liczba bezrobotnych z wykształceniem co najwyżej gimnazjalnym. Jednocześnie należy jednak pamiętać, że nawet mimo wzrostu wielkości tej populacji stopa bezrobocia dla grupy osób z wykształceniem wyższym jest najniższa i wynosi zaledwie 4,5%. Jeśli analizujemy jedynie osoby młode (do 30 lat), to wśród tych, które posiadają dyplom wyższej uczelni, stopa bezrobocia wynosi 10%. Jednak jest to znacznie mniej niż w przypadku ich rówieśników z niższym wykształceniem, dla których stopa bezrobocia wynosi np. 20% w przypadku osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym czy 16% ze średnim zawodowym. W kategorii zawodów największe problemy ze znalezieniem pracy mają ci młodzi ludzie, którzy posiadają wykształcenie ogólne oraz związane z usługami.

2. Akty prawne dotyczące edukacji wydane w 2012 roku

Rozdział drugi raportu dotyczy zmian w prawie związanych z oświatą i szkolnictwem wyższym, uchwalonych lub wydanych w 2012 roku. W tym roku uchwalone zostały 3 ustawy oraz wydano łącznie 31 rozporządzeń. Z tej liczby 28 rozporządzeń wydał Minister Edukacji Narodowej, 2 rozporządzenia zostały wydane przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego, 1 rozporządzenie wydała Rada Ministrów.

Najważniejszą zmianą była nowelizacja Ustawy o systemie oświaty w zakresie dotyczącym wieku obowiązku szkolnego, a dokładnie wydłużenia do 2014 roku okresu, w którym o podjęciu nauki w szkole dziecka sześciolatniego decydują rodzice. Dotyczy to więc dzieci urodzonych w latach 2006 i 2007, natomiast dzieci urodzone w 2008 roku i w kolejnych latach będą rozpoczynały edukację szkolną obowiązkowo w wieku 6 lat.

W roku 2012 ukazało się też wiele przepisów prawnych związanych z ważnymi działaniami reformatorskimi, uruchomionymi w poprzednich latach. Pierwsza kategoria to 12 rozporządzeń dotyczących kształcenia zawodowego i ustawicznego, wydanych przez Ministra Edukacji Narodowej. Tego samego kierunku zmian dotyczy nowelizacja ustawy o systemie oświaty w zakresie kształcenia dorosłych. Część wydanych rozporządzeń wiąże się z wejściem od roku szkolnego 2012/2013 nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego do klasy czwartej szkół podstawowych oraz klasy pierwszej szkół ponadgimnazjalnych. Z tym związane jest też rozporządzenie określające, iż wątek tematyczny „Ojczysty Panteon i ojczyste spory” jest wątkiem obowiązkowym w ramach przedmiotu uzupełniającego *historia i społeczeństwo* (nauczanego od II klasy w liceach i technikach).

Charakter porządkowy ma nowelizacja ustawy o systemie informacji oświatowej oraz trzy rozporządzenia do tej ustawy.

W 2012 roku wydano 17 rozporządzeń dotyczących szkolnictwa wyższego. Autorem 16 z nich jest Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego, jedno rozporządzenie wydała Rada Ministrów. Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego związane są z wdrożeniem krajowych ram kwalifikacji, a więc dotyczą warunków prowadzenia niektórych kierunków studiów lub wzorcowych efektów kształcenia, a ponadto stopni naukowych lub finansowania uczelni, pobieranych przez nie opłat lub pożyczek i kredytów studenckich itp.

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

Część monograficzna raportu składa się z czterech rozdziałów, poświęconych wprowadzaniu w Polsce zasady, że najważniejsze są efekty uczenia się, a także narzędziom tej polityki, jakimi są krajowe ramy kwalifikacji. W rozdziale trzecim *Raportu o stanie edukacji* jest więc mowa o tym, dlaczego tak ważne jest ukształtowanie postawy uczenia się przez całe życie i jak w państwach Unii Europejskiej rozwijało się to podejście, będące dziś jedną z najważniejszych zasad dotyczących edukacji. Opisane są kolejne ustalenia ponadnarodowe, wypracowanie wspólnego uniwersalnego translatora – sposobu porównywania i odnoszenia kwalifikacji, jakim jest Europejska Rama Kwalifikacji, oraz zaangażowanie państw unijnych w budowanie w swoich krajach systemów kwalifikacji. W rozdziale tym zostały omówione kolejne akty prawne i dokumenty unijne, a także wyjaśnione cele zmian i korzyści, jakie odnoszą kraje europejskie z zaangażowania się w ten proces. Znajdziemy tu także opis rozpoczętych w Polsce w 2006 roku prac nad nowym podejściem do kwalifikacji, jego poszczególnych etapów, a także działań podejmowanych równoległe, ale spójnych z tą polityką, dotyczących Krajowej Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym czy nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego.

W rozdziale opisana jest Polska Rama Kwalifikacji, wypracowana w realizowanym przez Instytut Badań Edukacyjnych projekcie systemowym „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania KRK oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie”, a także wizja spójnego krajowego systemu kwalifikacji. Ostatnia część rozdziału poświęcona jest korzyściom, jakie łączą się z wprowadzeniem PRK oraz KSK dla pracodawców, pracowników, uczących się i rynku pracy.

4. Podstawa programowa kształcenia ogólnego a Polska Rama Kwalifikacji

Czwarty rozdział wyjaśnia, w jaki sposób efekty uczenia się, określone w obowiązującej podstawie programowej kształcenia ogólnego, odnoszą się do Polskiej Ramy Kwalifikacji, co ukazano na przykładzie wybranych przedmiotów: języka polskiego, historii, matematyki i przedmiotów przyrodniczych. Polska Rama Kwalifikacji opisuje kwalifikacje, jakie uzyskują osoby spełniające kryteria wskazane na kolejnych poziomach ramy, zaś podstawa programowa określa wymagania, których spełnienie pozwala na nadanie kwalifikacji. Oba dokumenty są więc spójne i harmonijnie się uzupełniają. W rozdziale opisane są wymagane efekty uczenia się w postaci wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych w zakresie czterech przedmiotów na pierwszym poziomie PRK, odpowiadającym końcowi drugiego etapu edukacji (ukończenie szkoły podstawowej), na drugim poziomie – w oświacie to koniec trzeciego etapu edukacji (gimnazjum), na trzecim poziomie – skończenie zasadniczej szkoły zawodowej, oraz na czwartym poziomie – matura. Rozdział ten wyjaśnia, jak ma się podstawa programowa do nowego systemu kwalifikacji, a zwłaszcza do jego podstawowego narzędzia – ramy kwalifikacji.

5. Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym

Piąty rozdział jest kontynuacją wątku podjętego w *Raporcie o stanie edukacji 2011*. O ile w poprzednim raporcie omówione zostały zmiany, jakie zaszły w szkolnictwie wyższym na świecie oraz w Polsce od II wojny światowej do uchwalenia nowelizacji ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, o tyle w tym pokazany jest proces wprowadzania w życie KRK na uczelniach. Rozdział wyjaśnia genezę nowego podejścia do edukacji wyższej, wyjaśnia przesłanki wprowadzenia ram kwalifikacji w kontekście europejskim, opisuje proces ich wdrażania od 2006 roku oraz przebieg prac nad opracowaniem KRK dla szkolnictwa wyższego. Autorzy opisują przy tym szczególne uwarunkowania polskiej edukacji wyższej, wynikające z pięciokrotnego wzrostu liczby studentów od początku transformacji (obecnie studiuje więcej niż co drugi młody człowiek w wieku 19–24 lat).

Jeden z podrozdziałów szczegółowo opisuje trzy poziomy Polskiej Ramy Kwalifikacji odpowiadające szkolnictwu wyższemu, czyli szósty (licencjat), siódmy (magisterium) oraz ósmy (doktorat). Z rozdziału można się też dowiedzieć, jakie korzyści, ale też jakie obowiązki dla uczelni wyższych wiążą się z wprowadzeniem KRK. Najważniejsza jest zwiększona autonomia uczelni w kształtowaniu kierunków studiów i programów kształcenia. Do innych należą m.in. porównywalność kwalifikacji uzyskiwanych w polskich uczelniach z kwalifikacjami nadawanymi przez szkoły wyższe w innych krajach, możliwość zwiększenia różnorodności programów nauczania i ich lepszego dopasowania do potrzeb rynku pracy oraz szybko zmieniającej się gospodarki, wyjście naprzeciw uczącym się, którzy chcą mieć gwarancję konkretnych efektów kształcenia.

W rozdziale znajduje się również opis wdrażania KRK w szkolnictwie wyższym, zarówno na poziomie ogólnokrajowym, jak i w uczelniach, sprecyzowane są obowiązki uczelni związane z tym procesem, a także narzędzia, jakie dla wsparcia tych działań zostały przygotowane (seminaria, wsparcie eksperckie, przykładowe opisy efektów kształcenia dla wybranych kierunków studiów). Jeden z podrozdziałów poświęcony jest zapewnianiu jakości kwalifikacji na poziomach wyższych.

Opisane są też kryteria, jakie musi spełnić *Raport samopotwierdzenia Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego*. Raport ten został w grudniu 2012 roku wstępnie przyjęty przez Międzyresortowy Komitet Sterujący ds. Krajowych Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, działający pod przewodnictwem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego i w maju 2013 roku został – w wersji roboczej – przedłożony do oceny społeczności międzynarodowej.

6. Modernizacja kształcenia zawodowego w świetle celów polityki uczenia się przez całe życie

Rozdział szósty z kolei można potraktować jak kontynuację rozdziału poświęconego szkolnictwu zawodowemu z *Raportu 2011*. W poprzednim raporcie omówienie stanu szkolnictwa zawodowego dotyczyło głównie jego sytuacji, począwszy od transformacji ustrojowej, do momentu wdrożenia nowej podstawy programowej kształcenia w zawodach. W obecnym raporcie z kolei wyjaśnione są szczegółowo zmiany w szkolnictwie zawodowym związane z nową polityką uczenia się przez całe życie i wprowadzania w Polsce ram kwalifikacji. Autorzy opisują szczegółowo, na czym polega i jakie skutki ma wyodrębnienie w zawodach mniejszych, możliwych do oddzielnego potwierdzania części składowych, czyli kwalifikacji. Pojawił się nowy sposób opisywania zawodu – jako kwalifikacji złożonej z jednej, dwóch lub trzech kwalifikacji zawodowych oraz komponentu wykształcenia ogólnego. Nowa klasyfikacja obejmuje łącznie 200 zawodów, w ramach których wyodrębniono 252 kwalifikacje. W skład 98 zawodów wchodzi tylko jedna kwalifikacja, w 72 zawodach wyodrębniono dwie kwalifikacje, w 23 – trzy. W 7 zawodach szkolnictwa artystycznego nie wyodrębniono żadnej kwalifikacji.

Z rozdziału można dowiedzieć się, na konkretnych przykładach, jak to podejście ułatwia zmianę zawodu i umożliwia potwierdzenie efektów uczenia się uzyskanych poza szkołą np. podczas różnego typu kursów szkoleniowych lub dzięki samodzielnej nauce.

Wprowadzenie nowej podstawy programowej kształcenia zawodowego stworzyło również możliwość zastosowania w Polsce elementów Europejskiego Systemu Transferu Osiągnięć w Kształceniu i Szkoleniu Zawodowym (ECVET). ECVET umożliwia i ułatwia przenoszenie i gromadzenie potwierdzonych efektów uczenia się, uzyskiwanych w różnych systemach kwalifikacji oraz w wyniku różnego typu uczenia się, także w miejscu pracy. Pozwala porównywać treści kwalifikacji pomiędzy różnymi systemami narodowymi.



CZĘŚĆ STAŁA

TRENDY
I ZMIANY PRAWNE
W OŚWIACIE
I SZKOLNICTWIE
WYŻSZYM



1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

Autorki:
Małgorzata Kłobuszewska
Martyna Kobus
Agnieszka Kopańska
Magdalena Rokicka
Magdalena Tomasik
Monika Siergiejuk

Prezentowane analizy opierają się na zróżnicowanych źródłach informacji: danych Głównego Urzędu Statystycznego prezentowanych w Banku Danych Lokalnych (BDL) i rocznikach tematycznych, danych z Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL), danych o budżetach samorządów zbieranych przez Ministerstwo Finansów, danych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (CKE), a również na międzynarodowych statystykach dotyczących edukacji i rynku pracy. Prezentowane zestawienia w odniesieniu do informacji rzeczowych i osobowych sięgają najczęściej roku 2000, natomiast w przypadku danych dotyczących finansów – roku 2006. Ostatnim rokiem analizy jest rok 2011.

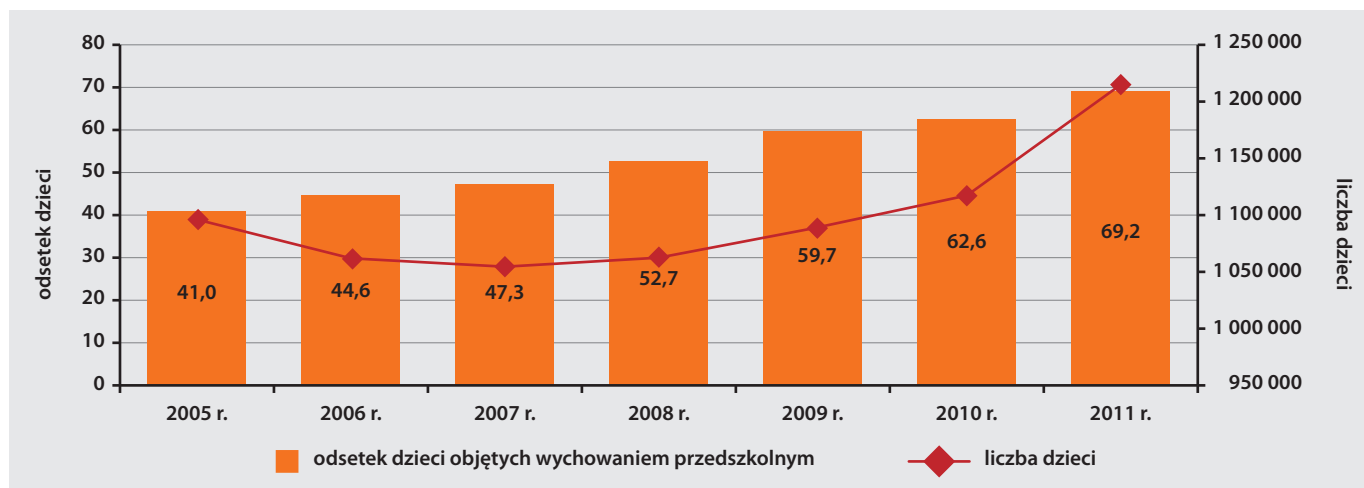
1.1. Uczestnictwo w edukacji formalnej i jej zasoby

1.1.1. Wychowanie przedszkolne

Od 2000 roku systematycznie rośnie odsetek dzieci w wieku 3–5 lat objętych wychowaniem przedszkolnym. Przyrost jest związany ze zwiększaniem liczby miejsc w przedszkolach oraz spadkiem liczby dzieci w wieku przedszkolnym, a także z objęciem od 1 września 2004 roku obowiązkiem przedszkolnym dzieci sześciolletnich, a od 2011 roku także pięcioletnich¹.

Pozwoliło to w 2011 roku objąć wychowaniem przedszkolnym 69,2% dzieci w wieku 3–5 lat (wykres 1.1.).

Wykres 1.1. Liczba dzieci w wieku 3–5 lat i ich odsetek objęty wychowaniem przedszkolnym w okresie 2005–2011.



Źródło: obliczenia własne na podstawie Banku Danych Lokalnych GUS.

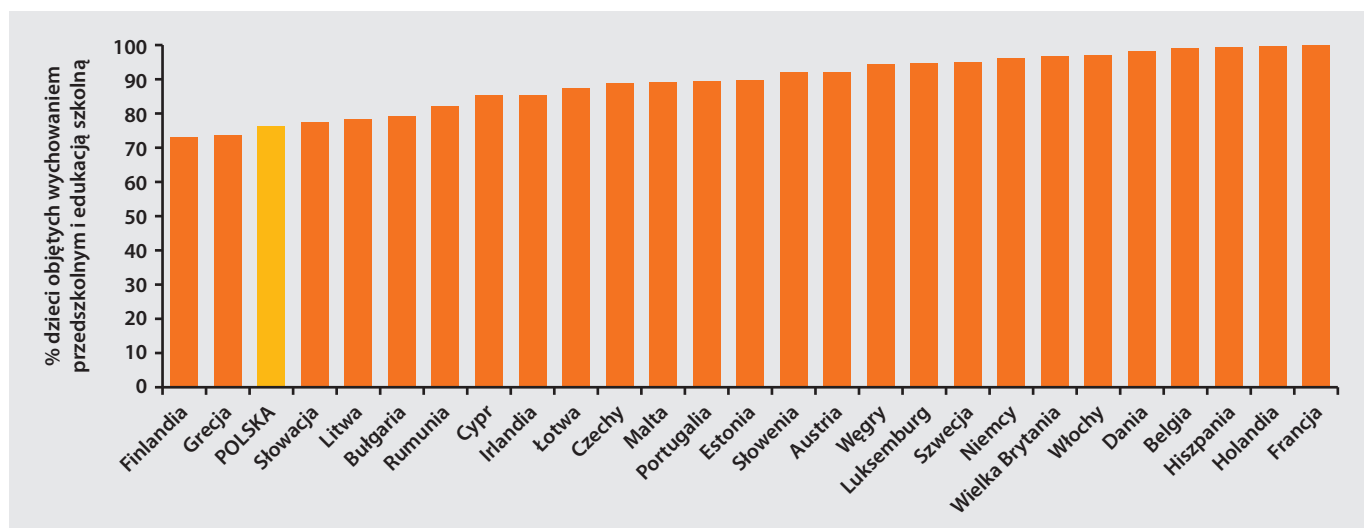
Wyższy jest odsetek dzieci czteroletnich i starszych, które nie osiągnęły jeszcze wieku szkolnego, objętych wychowaniem przedszkolnym – 76,3% w 2010 roku. Niemniej jednak jest to jeden z najniższych wskaźników w Unii Europejskiej (wykres 1.2.). Nie tylko znacznie niższy od średniej w krajach UE – 92,4% w 2010 roku (Eurostat, 2012), ale także od zakładanego objęcia do 2020 roku edukacją 95% dzieci czteroletnich i starszych (ET 2020, 2009).

¹ Por. art. 14 ust. 3 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 1991 r. Nr 95, poz. 425, z późn. zm.).

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

1.1. Uczestnictwo w edukacji formalnej i jej zasoby

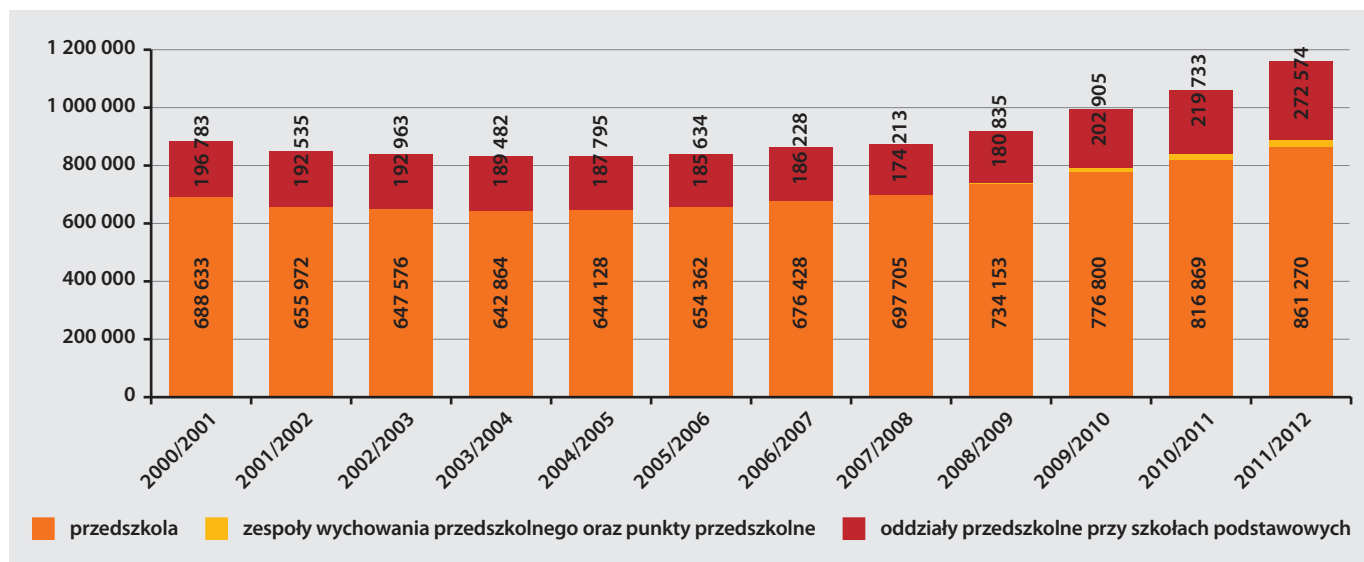
Wykres 1.2. Upowszechnienie wychowania przedszkolnego i edukacji szkolnej w 2010 roku w krajach Unii Europejskiej wśród dzieci 4-letnich i starszych, które nie osiągnęły jeszcze wieku szkolnego (% dzieci 4-letnich i starszych objętych wychowaniem przedszkolnym i edukacją szkolną).



Źródło: Eurostat, 2012.

Od 2005 roku systematycznie rośnie liczba dzieci w różnych placówkach wychowania przedszkolnego (od 1,091 mln w 2005 roku do 1,22 mln w 2011 roku, por. wykres 1.1.). Nieznacznie zmniejszył się odsetek dzieci pozostających pod opieką przedszkoli (z 78% w 2000 roku do 74% w 2011 roku, wykres 1.3.). Na znaczeniu w niewielkim stopniu zyskały oddziały przedszkolne przy szkołach podstawowych. Ich opiece podlega 23% dzieci.

Wykres 1.3. Liczba dzieci w różnych placówkach wychowania przedszkolnego w latach szkolnych 2000/2001–2011/2012.



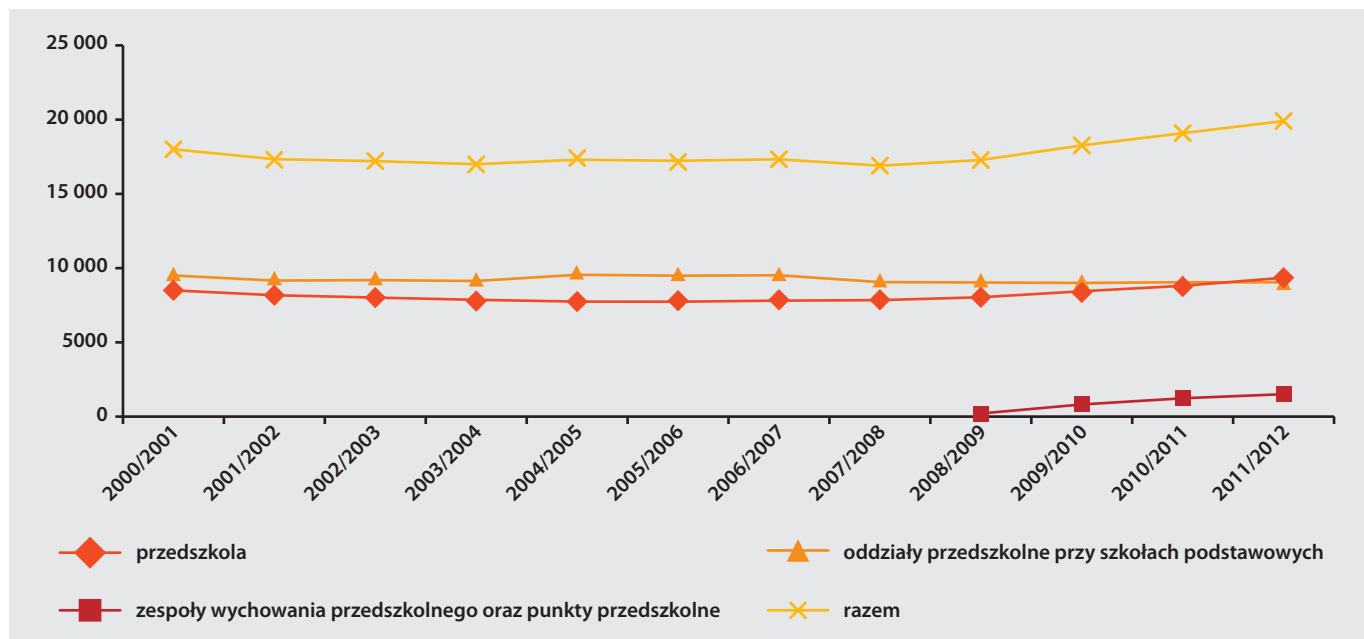
Źródło: obliczenia własne na podstawie Banku Danych Lokalnych GUS.

Większą liczbę dzieci objętych różnymi formami opieki przedszkolnej zawdzięczamy powstaniu nowych placówek i zwiększeniu liczby miejsc w istniejących placówkach (wykresy 1.4., 1.5.). Wzrosła liczba placówek wychowania przedszkolnego i oddziałów przedszkolnych przy szkołach podstawowych – wzrosła też średnia liczba dzieci objętych ich opieką.

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

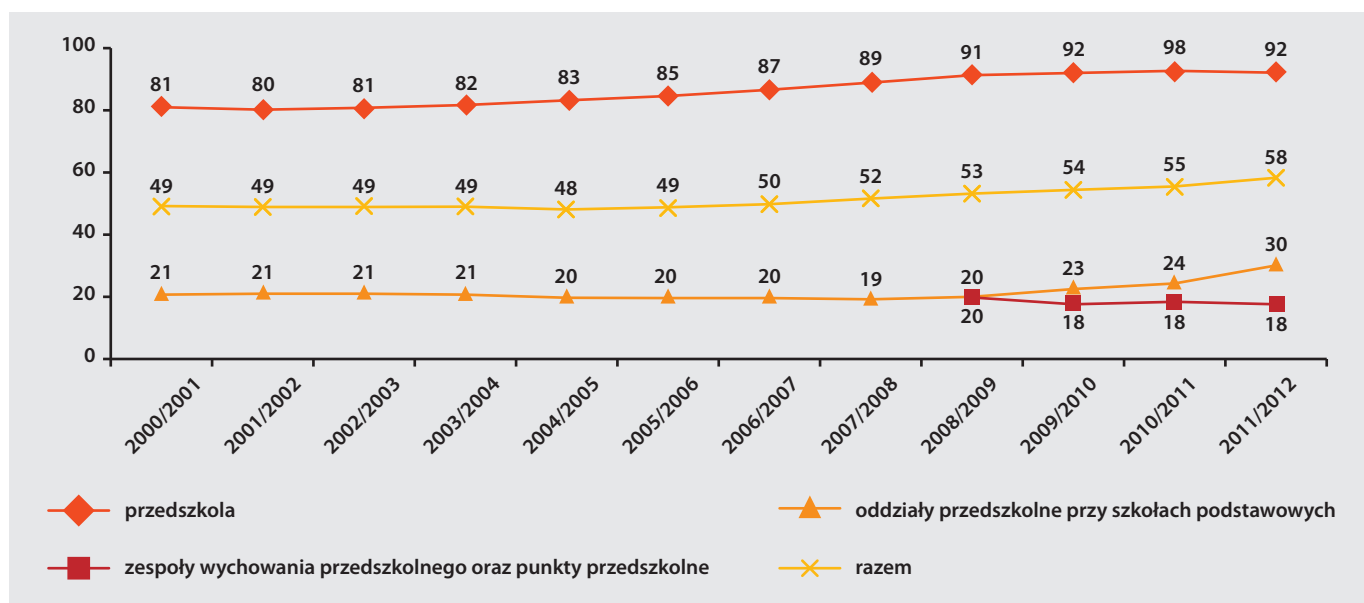
1.1. Uczestnictwo w edukacji formalnej i jej zasoby

Wykres 1.4. Liczba placówek wychowania przedszkolnego według ich typów w latach szkolnych 2000/2001–2011/2012.



Źródło: obliczenia własne na podstawie Banku Danych Lokalnych GUS.

Wykres 1.5. Średnia liczba dzieci w placówkach wychowania przedszkolnego według ich typów w latach szkolnych 2000/2001–2011/2012.



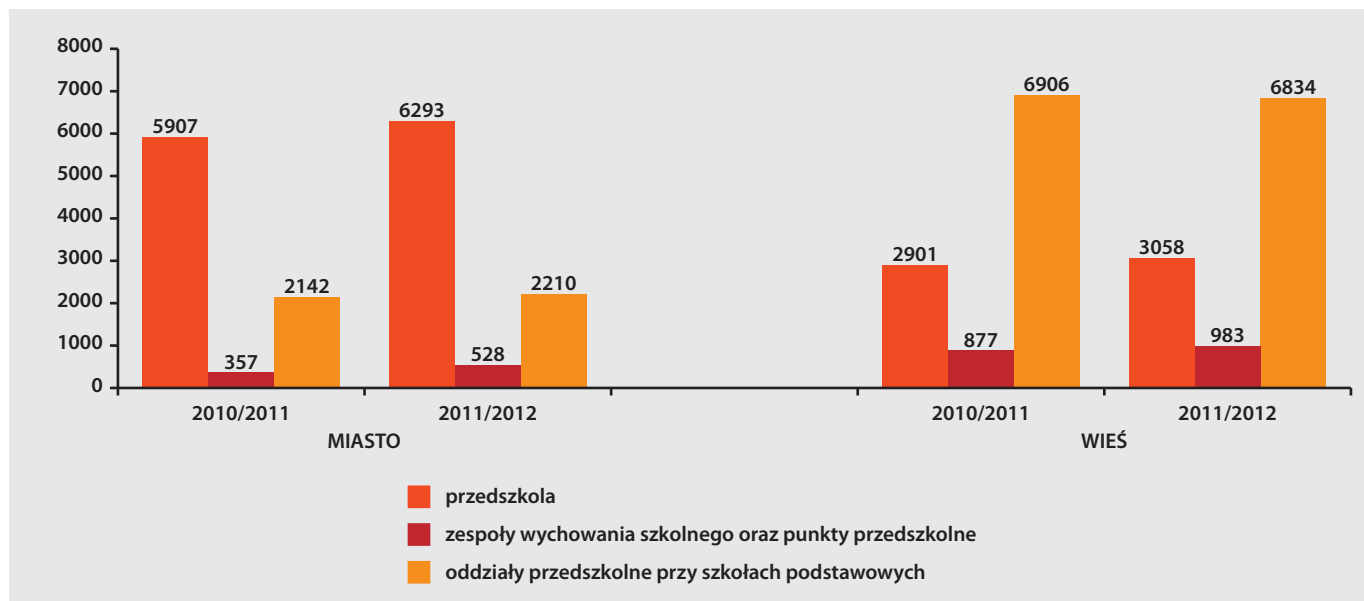
Źródło: obliczenia własne na podstawie Banku Danych Lokalnych GUS.

Na wsiach spadała liczba oddziałów przedszkolnych przy szkołach podstawowych (wykres 1.6.). Prawdopodobnie wiąże się to ze zmniejszeniem sieci szkół na wsi.

Tymczasem w miastach jest coraz więcej oddziałów przedszkolnych przy szkołach podstawowych. Dodatkowo sieć przedszkoli i zespołów wychowania przedszkolnego oraz punktów przedszkolnych bardziej dynamicznie rozwija się w miastach niż na wsi. Liczba przedszkoli w latach 2010/2011 i 2011/2012 wzrosła na wsi o 5,4%, a w mieście o 6,5%. Jeszcze bardziej dynamicznie rozwija się w miastach sieć zespołów wychowania przedszkolnego oraz punktów przedszkolnych – w latach 2010/2011 i 2011/2012 wzrosła na wsi o 12,1%, a w mieście aż o 47,9%.

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym 1.1. Uczestnictwo w edukacji formalnej i jej zasoby

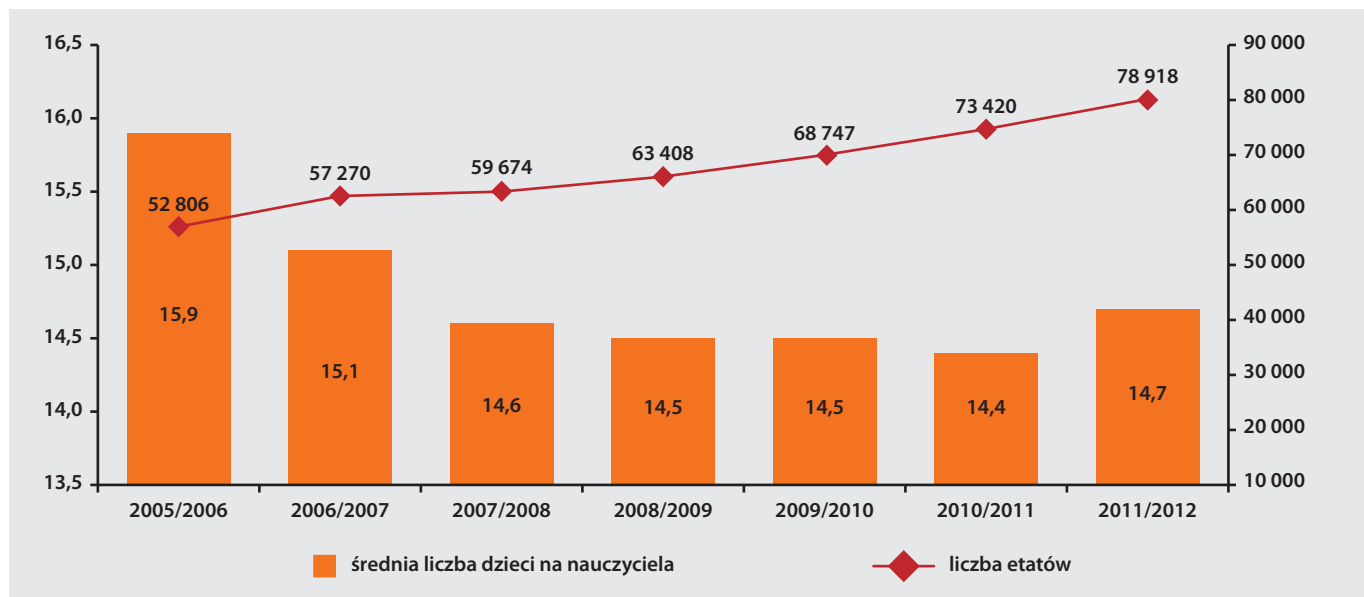
Wykres 1.6. Liczba placówek wychowania przedszkolnego według ich typów w podziale na miasto i wieś w roku szkolnym 2010/2011 i 2011/2012.



Źródło: obliczenia własne na podstawie Banku Danych Lokalnych GUS.

Wraz z rozwojem sieci placówek wychowania przedszkolnego systematycznie rośnie liczba zatrudnionych w nich nauczycieli (z 52 806 etatów w roku szkolnym 2005/2006 do 78 918 w roku 2011/2012, wykres 1.7.). Do roku szkolnego 2010/2011 przyrost liczby nauczycieli zatrudnionych w przedszkolach był bardziej dynamiczny niż liczby dzieci znajdujących się pod ich opieką. Dzięki temu coraz mniej wychowanków przypadało na jednego nauczyciela. W roku szkolnym 2005/2006 wyrażało się to liczbą 15,9, a w roku 2010/2011 już tylko 14,4 dziecka na etat nauczyciela (wykres 1.7.). Wydaje się, że trend spadkowy mógł zostać zahamowany w roku 2011/2012, kiedy liczba dzieci przypadająca na statystycznego nauczyciela wyniosła 14,7.

Wykres 1.7. Nauczyciele w przeliczeniu na etaty w placówkach wychowania przedszkolnego oraz liczba dzieci przypadająca na etat nauczyciela w latach 2005/2006–2011/2012.



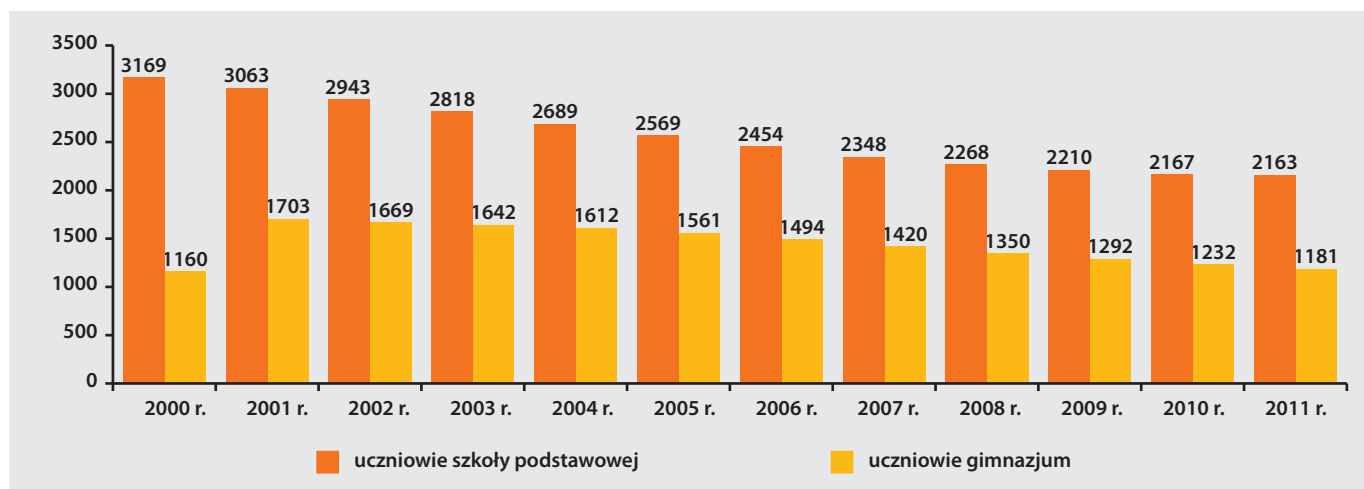
Źródło: obliczenia własne na podstawie Banku Danych Lokalnych GUS.

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

1.1.2. Szkoły podstawowe i gimnazja

W 2011 roku w szkołach podstawowych (bez szkół specjalnych) uczyło się 2,163 mln uczniów, a w gimnazjach 1,181 mln (wykres 1.8.). W 2001 roku liczba uczniów gimnazjów wynosiła 1,703 mln. W tym roku po raz pierwszy w gimnazjach uczyły się trzy roczniki uczniów, jednocześnie od tego roku zaobserwować można systematyczny spadek liczby gimnazjalistów. Ich liczba od 2001 roku obniżyła się o 522 tys. (30,64%). Ten sam trend obserwujemy wśród uczniów szkół podstawowych. W ciągu 11 lat ich liczba spadła o 1,005 mln (czyli o 31,72%).

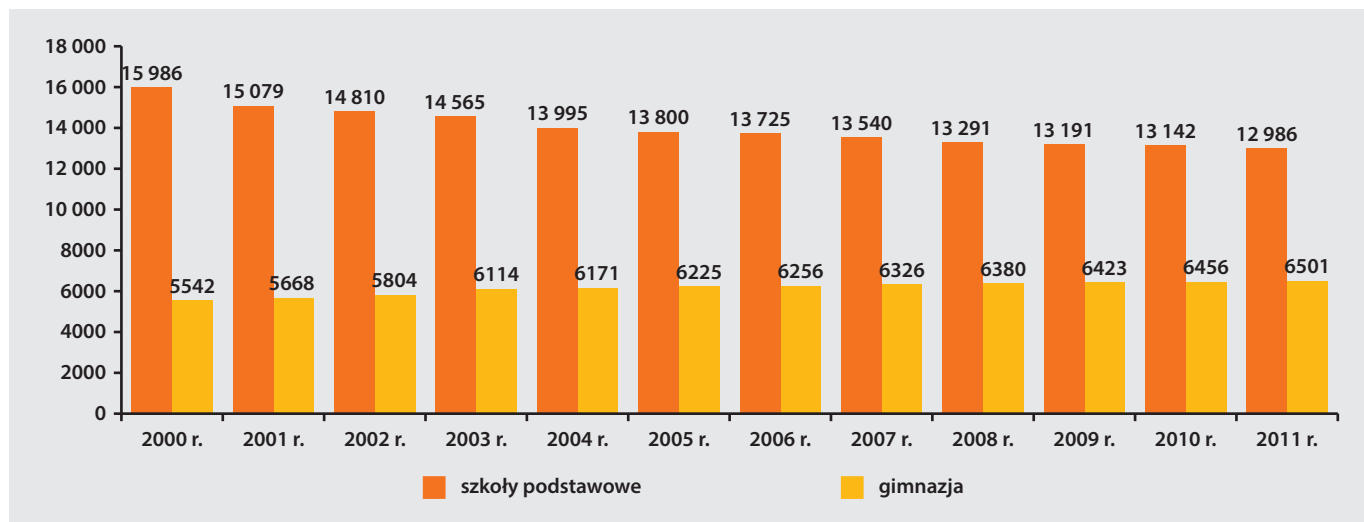
Wykres 1.8. Uczniowie szkół podstawowych i gimnazjów w latach 2000–2011 (w tys.).



Źródło: Bank Danych Lokalnych, GUS.

Przed 2000 rokiem spadek liczby uczniów szkół podstawowych spowodowany był nie tylko zmianami demograficznymi, ale także utworzeniem gimnazjów, które przejęły dwie ostatnie klasy szkół podstawowych. Spadek liczby uczniów wywołany tymi dwiema przyczynami spowodował konieczność zmiany sieci szkolnej. Od 2000 do 2011 roku liczba szkół podstawowych spadła o 3000. Jednocześnie rosła liczba gimnazjów. Od 2000 do 2011 roku ich liczba wzrosła o 959 (wykres 1.9.).

Wykres 1.9. Liczba szkół podstawowych i gimnazjów w latach 2000–2011.



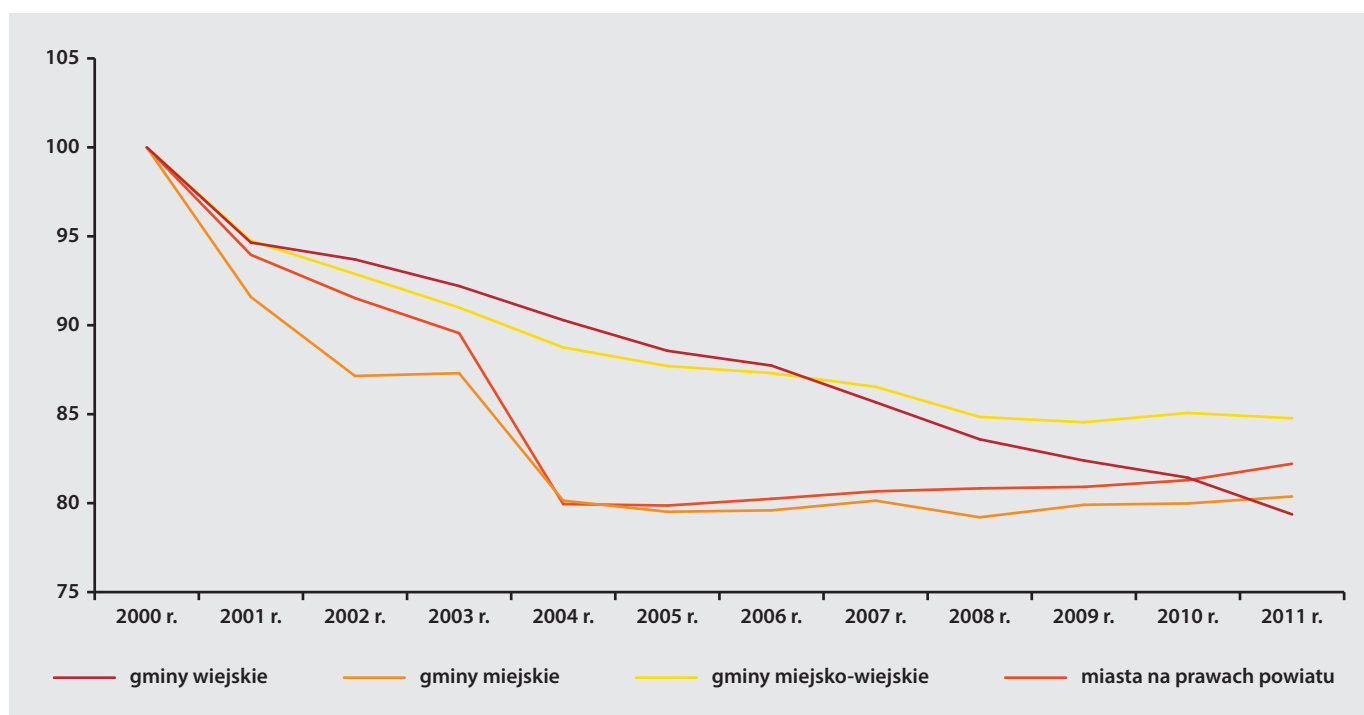
Źródło: Bank Danych Lokalnych, GUS.

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

1.1. Uczestnictwo w edukacji formalnej i jej zasoby

Likwidacja szkół podstawowych na największą skalę miała miejsce w pierwszym pięcioleciu – w tym czasie liczba szkół podstawowych spadła o 2186 (aż 13,7%), a do 2011 roku o kolejne 814 szkół (5,9%). Największy procentowy spadek liczby szkół miał miejsce w gminach miejskich oraz w miastach na prawach powiatu. Tam w ciągu czterech pierwszych lat liczba szkół podstawowych spadła niemal o 20% (wykres 1.10.). W kolejnych latach sytuacja w tych samorządach ustabilizowała się. Można nawet zauważyć niewielki wzrost liczby szkół podstawowych. Nie tak gwałtowny, ale za to systematyczny spadek liczby szkół podstawowych miał miejsce w gminach wiejskich i miejsko-wiejskich. W gminach miejsko-wiejskich w ostatnich latach zaprzestano likwidowania szkół podstawowych. Prawdopodobnie w tych samorządach liczba szkół została dostosowana, z jednej strony, do potrzeb mieszkańców, z drugiej strony – do możliwości finansowych samorządów. W gminach wiejskich te dostosowania nadal trwają.

Wykres 1.10. Dynamika liczby szkół podstawowych w latach 2000–2011 według ich lokalizacji (rok 2000 = 100).



Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Lokalnych, GUS.

W latach 2000–2011 najwięcej szkół podstawowych zlikwidowano na terenie gmin wiejskich (aż 1712 szkół), a zarazem tam utworzono najwięcej gimnazjów (384). Najmniej szkół podstawowych zlikwidowano w gminach miejskich (252 szkoły).

Likwidacja szkół na wielu terenach jest bardzo trudnym rozwiązaniem; mimo że w ogólnych statystykach likwidacja jednej szkoły jest zjawiskiem niezauważalnym, to lokalnie jest to zmiana odczuwalna. Kontrowersje związane z likwidacją placówek szkolnych związane są z koniecznością dowożenia często bardzo małych jeszcze dzieci do oddalonych miejscowości, a także z tym, że szkoły w lokalnych społecznościach pełnią nie tylko funkcję edukacyjną, ale często też kulturalną – zreszają wokół siebie mieszkańców. Z likwidacją szkoły wiążą się również zwolnienia, zarówno kadry pedagogicznej, jak i innych pracowników szkół, co przy trudnej sytuacji na lokalnych rynkach pracy jest szczególnie bolesne. Dlatego też niektóre samorządy decydują się na przekazywanie szkół stowarzyszeniom. Od 2000 roku liczba szkół prowadzonych przez podmioty inne niż samorządy i administracja rządowa stale rośnie. Największy udział wśród tych szkół mają placówki prowadzone przez organizacje społeczne i stowarzyszenia. Podmioty te mogą swobodniej kształtować wielkość i strukturę zajęć ponad wymagane minimum, jak i nakłady na nie, w tym te odnoszące się do zatrudnienia.

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym 1.1. Uczestnictwo w edukacji formalnej i jej zasoby

Tabela 1.1. Szkoły podstawowe i gimnazja prowadzone przez podmioty niepubliczne w latach 2000–2011.

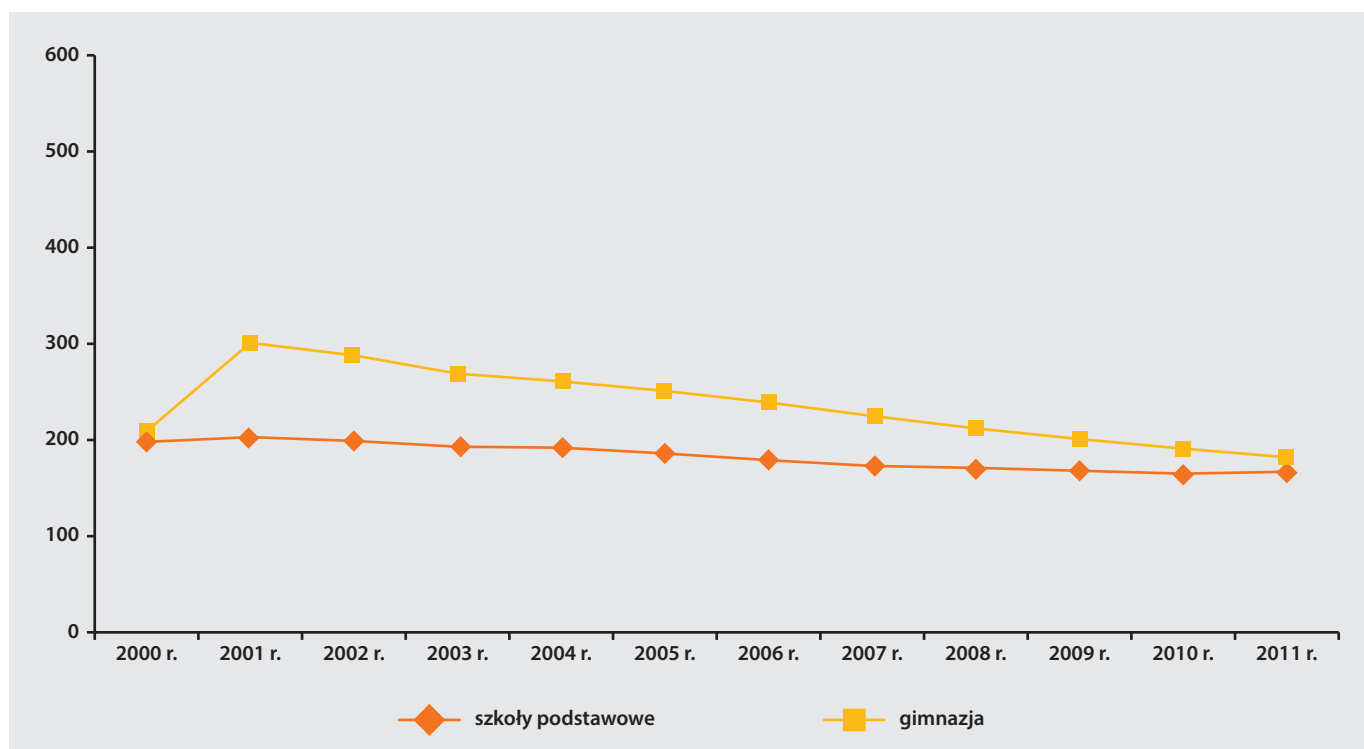
	2000	2005	2010	2011	2000	2005	2010	2011
Organ prowadzący	szkoły podstawowe				gimnazja			
organizacje społeczne i stowarzyszenia	217	483	578	650	212	293	359	378
organizacje wyznaniowe	42	58	62	65	70	103	105	109
pozostałe organizacje	136	189	267	301	154	191	234	243
RAZEM	395	730	907	1016	436	587	698	730

Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Lokalnych, GUS.

W 2011 roku szkoły podstawowe i gimnazja prowadzone przez podmioty niepubliczne stanowiły odpowiednio 7,82% i 11,23% szkół podstawowych i gimnazjów ogółem. Zazwyczaj nie są to szkoły liczące wielu uczniów. Dlatego zaledwie 3,4% uczniów szkół podstawowych i 4,6% uczniów gimnazjów uczęszczało do tych szkół w 2011 roku. W ciągu dziesięciolecia te udziały wzrosły niemal trzykrotnie.

Towarzysząca zmianie liczby uczniów zmiana ogólnej liczby szkół miała wolniejsze tempo. Dlatego też od 2000 roku spadła średnia wielkość szkoły. W 2000 roku szkoła podstawowa liczyła przeciętnie 198 uczniów. Gimnazjum, w szczytowym momencie w 2001 roku, liczyło przeciętnie 301 uczniów. W 2011 roku szkoły podstawowe liczyły średnio 167 uczniów, a gimnazja 182 uczniów. W ciągu dziesięciu lat przeciętne gimnazjum zmniejszyło się zatem o ponad 1/3 (wykres 1.11.). Nadal jednak gimnazja pozostają dużo większymi szkołami niż szkoły podstawowe, mimo że uczą się w nich tylko 3 roczniki uczniów, a w szkołach podstawowych 6.

Wykres 1.11. Liczba uczniów przypadająca na 1 szkołę w latach 2000–2011.



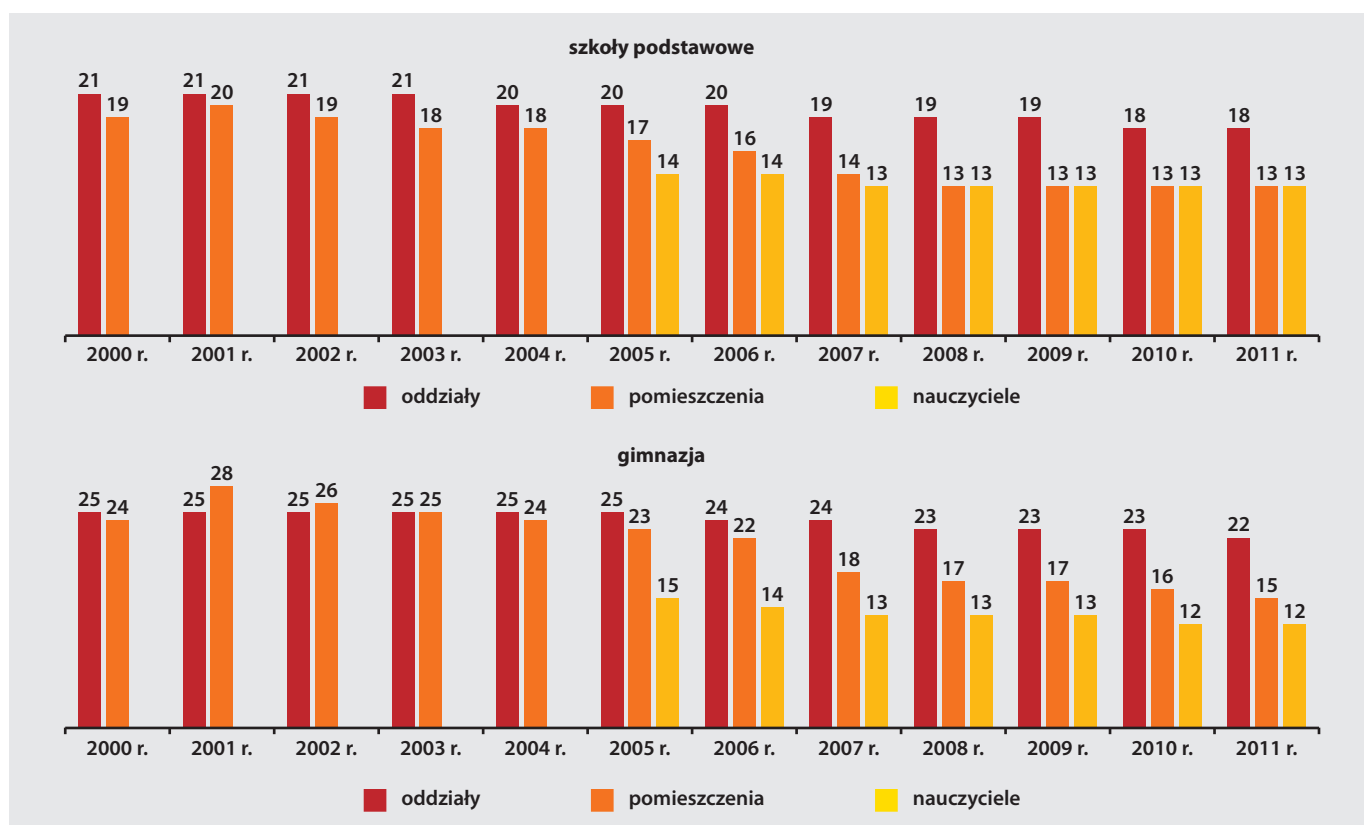
Źródło: Bank Danych Lokalnych, GUS.

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

1.1. Uczestnictwo w edukacji formalnej i jej zasoby

Zmniejszeniu liczby uczniów w szkole towarzyszyło również zmniejszenie liczby uczniów w oddziale – w szkołach podstawowych przeciętny oddział liczył w 2000 roku 21 uczniów, a w 2011 tylko 18. W gimnazjach wielkość ta zmalała z 28 (w 2001 roku) do 22 w 2011. Średnio oddział gimnazjalny jest większy o 4 uczniów niż oddział w szkole podstawowej (wykres 1.12.). Średnia wielkość oddziału klasowego w szkole podstawowej oraz w gimnazjum jest mniejsza od średniej dla krajów OECD, ale większa od średniej dla krajów UE (21,8) w przypadku gimnazjów oraz niewiele mniejsza od średniej dla UE (19,8) w przypadku szkół podstawowych. Spośród krajów UE tylko Niemcy, Francja i Hiszpania mają większe przeciętne oddziały klasowe w gimnazjach².

Wykres 1.12. Liczba uczniów przypadająca na 1 oddział, pomieszczenie i nauczyciela w szkołach podstawowych i gimnazjach w latach 2000–2011.



Źródło: Bank Danych Lokalnych oraz Oświata i wychowanie w roku szkolnym (od 2005/2006 do 2011/2012), GUS.

Na jedno pomieszczenie szkolne również przypadało coraz mniej uczniów, co oznacza lepsze warunki do nauki, ale i jej wyższe koszty. Zmalała również liczba uczniów przypadająca na jeden etat nauczycielski, nawet pomimo to, że zmalała liczba etatów nauczycieli. W polskich szkołach podstawowych relacja liczby uczniów do liczby nauczycieli jest najmniejsza spośród krajów OECD³. W przypadku gimnazjów jesteśmy natomiast bardzo blisko średniej dla krajów OECD.

Liczba etatów nauczycieli w szkołach podstawowych (bez specjalnych) w roku szkolnym 2005/2006 wynosiła 180 tys. etatów, a w roku 2011/2012 – 165 tys. etatów. Zmiany te zachodziły jednak wolniej niż spadek liczby uczniów w tym czasie (liczba etatów nauczycieli od 2005 roku spadła o 8,5%, natomiast liczba uczniów szkół podstawowych o 15,8%).

Liczba nauczycieli malała również w ślad za liczbą uczniów gimnazjów. Jednak spadek ten był mniejszy niż w przypadku szkół podstawowych. Od 2005 roku liczba etatów nauczycielskich w gimnazjach zmalała o 7,7%, a liczba uczniów o ponad 24%. Przy spadku liczby uczniów i likwidacji szkół często

² Patrz: OECD (2012), *Education at a Glance*.

³ Patrz: OECD (2012), *Education at a Glance*.

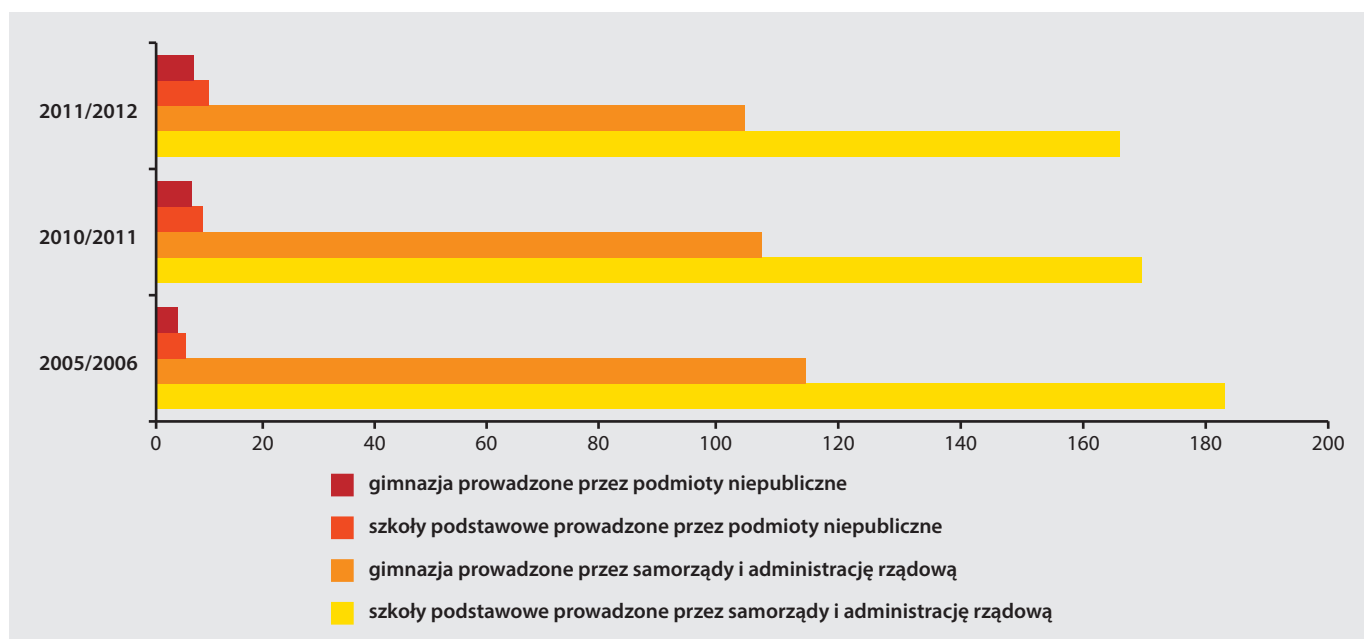
1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

1.1. Uczestnictwo w edukacji formalnej i jej zasoby

zamiast zwalniać nauczycieli, organ prowadzący decydował się na ich przesunięcie do innych szkół. W rezultacie na jednego nauczyciela przypada coraz mniej uczniów. W 2011 roku było to średnio 12 uczniów gimnazjów na jeden etat nauczycielski. Mniejsze oddziały klasowe oraz mniejsza liczba uczniów przypadająca na nauczyciela mogą sprzyjać procesowi nauczania, jednak pozytywne efekty uzależnione są od wielu innych czynników (por. RoSE 2011, s. 48). Sytuacja taka niesie ze sobą duże koszty finansowe, trudne do udźwignięcia zwłaszcza przez samorządy wiejskie.

Globalnie, zarówno w szkołach podstawowych, jak i w gimnazjach maleje liczba etatów nauczycielskich. Jest to spowodowane nie tylko zmniejszeniem się liczby nauczycieli, ale również zmniejszaniem wymiaru etatów. Jednak w szkołach prowadzonych przez podmioty inne niż samorządy i administracja rządowa ich liczba z roku na rok rośnie. W roku szkolnym 2005/2006 w szkołach podstawowych ogółem (łącznie ze szkołami specjalnymi i szkołami dla dorosłych) zatrudnienie wynosiło 187 tys. etatów nauczycielskich, z czego 5 tys. w szkołach prowadzonych przez podmioty niepubliczne. W roku szkolnym 2011/2012 proporcje te się zmieniły. Zatrudnienie ogółem spadło do 173 tys. etatów, ale zatrudnienie w szkołach podstawowych prowadzonych przez podmioty niepubliczne wyniosło 8,9 tys. etatów. Podobna tendencja widoczna jest w gimnazjach (również łącznie z gimnazjami specjalnymi i dla dorosłych). Liczba etatów nauczycielskich od roku szkolnego 2005/2006 do 2011/2012 spadła o 7,7 tys., ale w szkołach prowadzonych przez podmioty niepubliczne wzrosła o 2,7 tys. (wykres 1.13.). Wraz ze wzrostem liczby szkół prowadzonych przez podmioty inne niż samorządy i administracja rządowa rośnie zatrudnienie w tych szkołach, ale nauczyciele w nich pracujący wciąż stanowią niewielki odsetek etatów nauczycielskich liczonych ogółem.

Wykres 1.13. Zatrudnienie nauczycieli w szkołach podstawowych i gimnazjach w przeliczeniu na etaty w latach 2005–2011 (dane w tys.).



Źródło: Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2005/2006, 2010/2011 i 2011/2012, GUS.

W ostatnich latach współczynniki skolaryzacji netto⁴, zarówno dla szkół podstawowych, jak i gimnazjów spadły. Do tych szkół uczęszcza mniej dzieci w wieku typowym dla tych etapów kształcenia, niż znajduje się w populacji Polski. W 2011 roku 4,72% dzieci w wieku typowym dla etapu szkoły podstawowej nie uczęszczało do niej. W przypadku gimnazjów wskaźnik ten jest wyższy. W roku 2011 prawie 6,7% dzieci w wieku gimnazjalnym nie uczęszczało do gimnazjów.

⁴ Relacja liczby osób uczących się (stan na początku roku szkolnego) na danym poziomie kształcenia (w danej grupie wieku) do liczby ludności (stan w dniu 31 XII) w grupie wieku określonej jako odpowiadająca temu poziomowi nauczania.

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym 1.1. Uczestnictwo w edukacji formalnej i jej zasoby

Tabela 1.2. Współczynniki skolaryzacji brutto i netto w latach 2005–2011 według typu jednostek samorządu terytorialnego (w %).

Jednostka terytorialna	WSPÓŁCZYNNIKI BRUTTO					
	szkoły podstawowe			gimnazja		
	2005	2010	2011	2005	2010	2011
POLSKA	99,64	99,36	99,81	101,26	100,66	100,00
gminy miejskie i miasta na prawach powiatu	103,67	103,68	106,09	108,54	110,65	110,95
gminy miejsko-wiejskie	99,35	98,44	97,99	100,47	99,39	98,11
gminy wiejskie	94,83	94,44	93,07	92,45	89,41	88,15
	WSPÓŁCZYNNIKI NETTO					
	szkoły podstawowe			gimnazja		
	2005	2010	2011	2005	2010	2011
POLSKA	98,13	96,49	95,28	95,79	93,92	93,33
gminy miejskie i miasta na prawach powiatu	101,75	100,09	100,31	100,87	100,86	101,14
gminy miejsko-wiejskie	97,79	95,94	94,22	95,27	93,04	91,87
gminy wiejskie	93,87	92,21	89,61	89,60	86,09	84,97

Źródło: obliczenia własne na podstawie Banku Danych Lokalnych GUS.

Największy ubytek dzieci uczących się obserwujemy w gminach wiejskich. Dzieci te zaczynają uczęszczać do szkół w gminach miejskich i w miastach na prawach powiatu, gdzie wskaźniki skolaryzacji netto często przekraczają 100%. Zjawisko to najsilniej występuje w przypadku gimnazjów. Ponad 15% dzieci w wieku typowym dla etapu gimnazjum zamieszkujących gminy wiejskie nie uczęszcza do gimnazjów w swoim miejscu zamieszkania. Finansowanie zadań oświatowych oparte jest na liczbie uczniów w danej jednostce samorządu terytorialnego. Skoro tak wielu uczniów odpywa do innych samorządów, istotne znaczenie mają również przepływy finansowe związane z tym zjawiskiem.

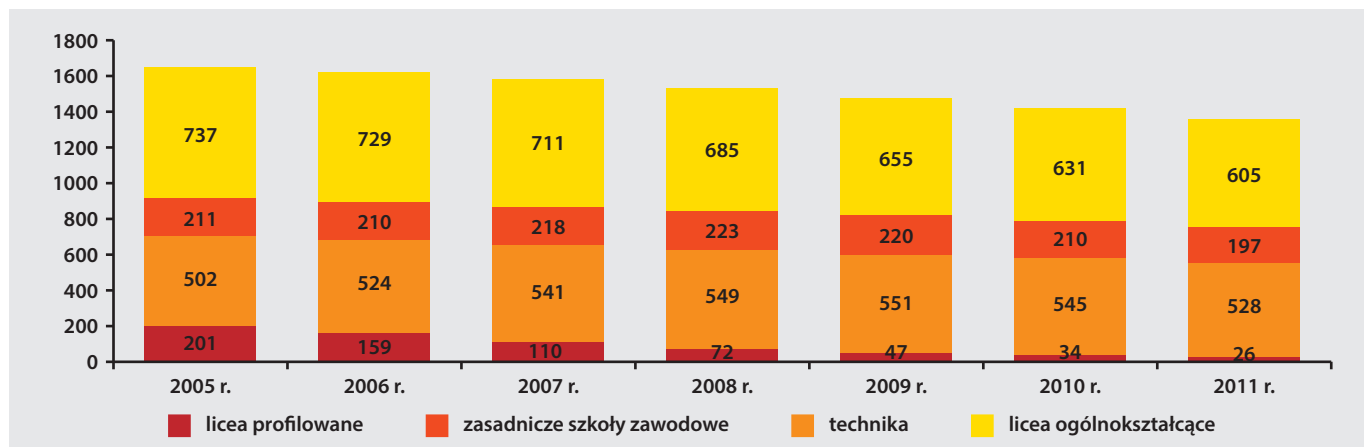
1.1.3. Szkoły ponadgimnazjalne

W ostatnich latach systematycznie spada liczba uczniów szkół ponadgimnazjalnych. W latach 2005–2011 ich liczba zmalała o 296 tys. Jest to efekt zachodzących przemian demograficznych, w tym spadku liczebności populacji w wieku 16–19 lat.

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

1.1. Uczestnictwo w edukacji formalnej i jej zasoby

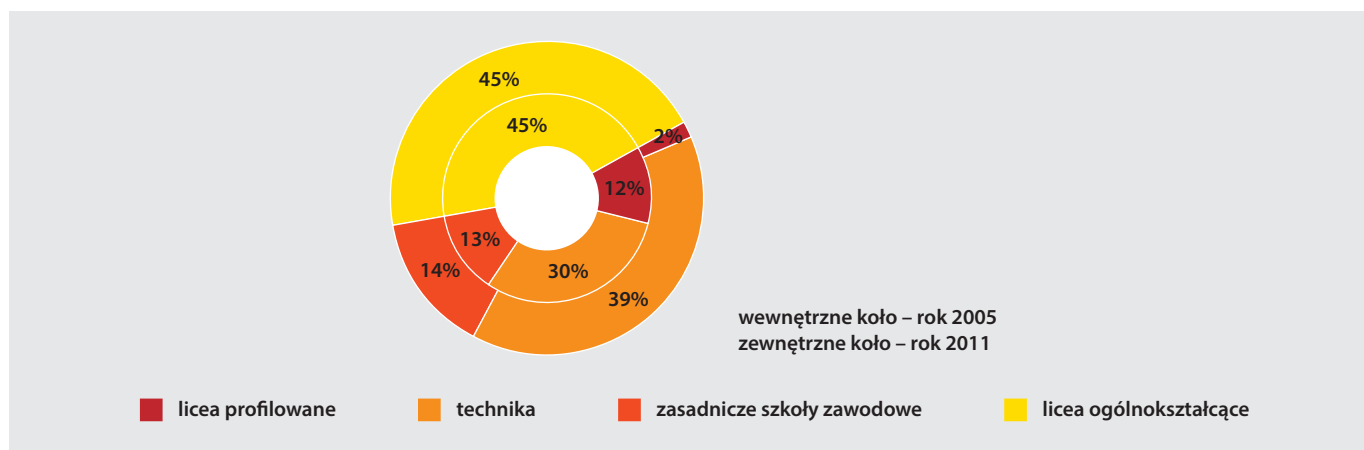
Wykres 1.14. Liczba uczniów w szkołach ponadgimnazjalnych według ich typów w latach 2005–2011 (w tys.).



Źródło: obliczenia własne na podstawie Banku Danych Lokalnych GUS.

W porównaniu z rokiem 2005 do liceów ogólnokształcących uczęszczało o 132 tys. mniej uczniów (wykres 1.14.). Nie jest to wynik mniejszego zainteresowania nauką w tych szkołach, ale wcześniej wspomnianych procesów demograficznych. Nadal prawie połowa uczniów szkół ponadgimnazjalnych uczęszcza do liceów ogólnokształcących (44,63% w 2005, 44,61% w 2011 roku wykres 1.15.). Nieznacznie wzrósł odsetek uczniów zasadniczych szkół zawodowych (z 12,79% w 2005 do 14,51% w 2011 wykres 1.15.). Aż 38,9% uczniów szkół ponadgimnazjalnych uczęszcza do techników (30,4% w 2005 roku, wykres 1.15.). Jednak gdy porównamy liczby bezwzględne, obraz ten nieco się zmienia. Liczba uczniów zasadniczych szkół zawodowych spadła w 2011 roku o 15 tys. w porównaniu z rokiem 2005, a liczba uczniów techników wzrosła o zaledwie 26 tys. Mimo wszystko stanowi to dużą zmianę po poprzednim pięcioleciu, kiedy w latach 2000–2005 liczba uczniów zasadniczych szkół zawodowych i techników spadła aż o 569,4 tys. osób (RoSE, 2012). Licea profilowane, które miały umożliwić zdobycie zawodu i dalszą edukację na poziomie wyższym, nie spełniły swojej roli. W 2012 roku egzamin maturalny zdało zaledwie 68% przystępujących do niego uczniów liceów profilowanych. Odsetek osób, które zdały egzamin, w odniesieniu do liczby zdających sięgał 93% w liceach ogólnokształcących, a w technikach 78% (por. tabela 1.17.). W 2011 roku tylko 2% uczniów szkół ponadgimnazjalnych kontynuowało naukę w liceach profilowanych (2% w 2011, 12% w 2005 roku, wykres 1.15.), co oznacza spadek liczby uczniów o 175 tys. Znacząca większość uczniów uczęszcza do szkół umożliwiających uzyskanie matury i kontynuowanie nauki na studiach wyższych (85,5% uczniów szkół ponadgimnazjalnych w 2011 roku).

Wykres 1.15. Struktura kształcenia w szkołach ponadgimnazjalnych (według liczby uczniów) w latach 2005 i 2011.



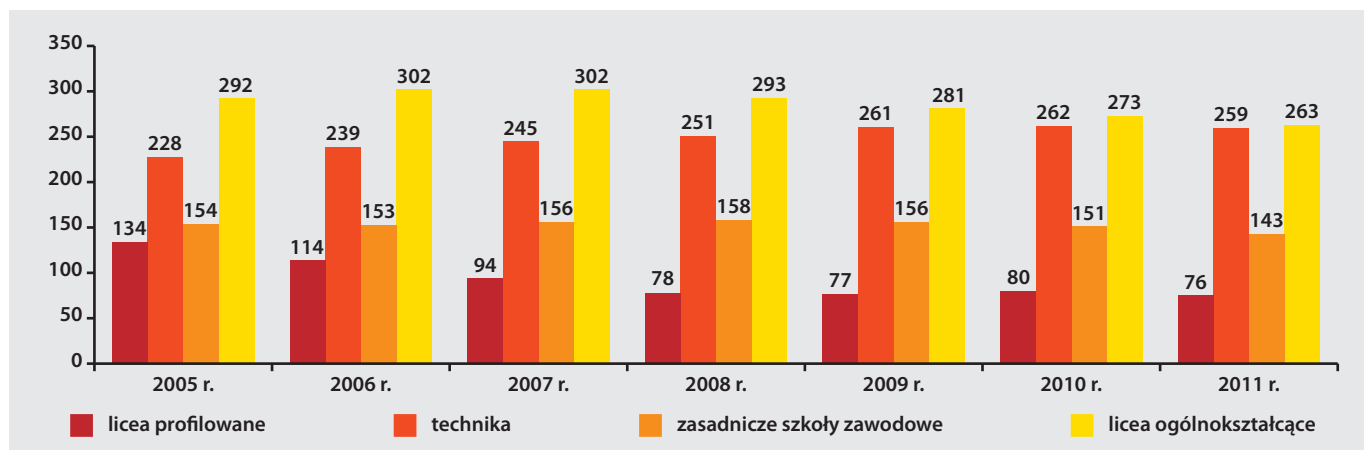
Źródło: obliczenia własne na podstawie Banku Danych Lokalnych GUS.

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

1.1. Uczestnictwo w edukacji formalnej i jej zasoby

Liczba uczniów przypadająca na jedną szkołę w latach 2005–2011 spadła we wszystkich typach szkół z wyjątkiem techników. Najgwałtowniejszy spadek odnotowano w liceach profilowanych, co wiąże się z wygaszaniem nauki w tych placówkach (ze 134 uczniów przypadających na szkołę w 2005 do 76 uczniów w 2011 roku, wykres 1.16.). Wyjątkiem pozostają technika. Szkoły przyjmowały więcej uczniów, a w rezultacie na jedno technikum w 2011 roku przypadało 259 osób w porównaniu z 228 w 2005 roku. Zwiększenie liczby uczniów w szkołach przygotowujących do zawodu może sprzyjać bardziej efektywnemu wykorzystaniu wyposażenia warsztatów zawodowych.

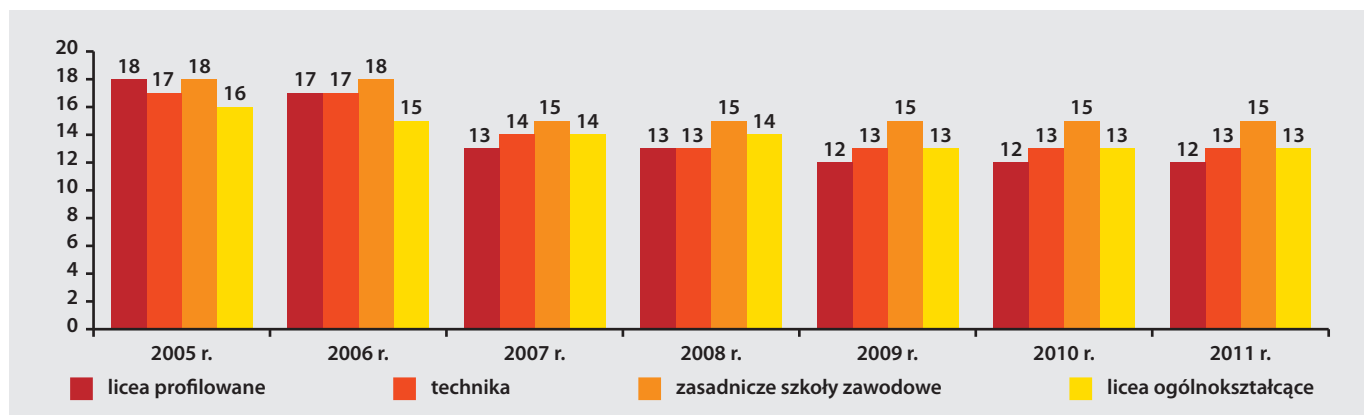
Wykres 1.16. Wielkość szkół ponadgimnazjalnych w latach 2005–2011 (liczba uczniów na 1 szkołę).



Źródło: obliczenia własne na podstawie Banku Danych Lokalnych, GUS.

W latach 2005–2011 liczba uczniów spadła o ponad 17%. W tym samym czasie liczba uczących ich nauczycieli wzrosła o 6,3%. Wraz ze spadkiem liczby uczniów we wszystkich typach szkół ponadgimnazjalnych i wzrostem liczby nauczycieli spadła liczba uczniów przypadająca na jednego nauczyciela. Spośród wszystkich typów placówek ponadgimnazjalnych najbardziej spadła liczba nauczycieli w liceach profilowanych (o prawie 80% w porównaniu z rokiem 2005), prawdopodobnie na korzyść techników i zasadniczych szkół zawodowych⁵. Obecnie w zasadniczej szkole zawodowej jeden nauczyciel przypada na 15 uczniów, a w technikum i liceum ogólnokształcącym na 13 podopiecznych.

Wykres 1.17. Liczba uczniów przypadająca na 1 nauczyciela zatrudnionego w pełnym wymiarze w latach 2005–2011.



Źródło: obliczenia własne na podstawie Banku Danych Lokalnych GUS.

⁵ W latach 2005–2010 malała liczba nauczycieli zatrudnionych w liceach profilowanych, a rosła w technikumach i zasadniczych szkołach zawodowych. Liczba nauczycieli liceów ogólnokształcących pozostawała na zbliżonym poziomie. Nie istnieją dane, które pozwoliłyby jednoznacznie stwierdzić, że nauczyciele odchodzący z liceów profilowanych znaleźli zatrudnienie w technikumach i zasadniczych szkołach zawodowych. Możemy przypuszczać, że ta zbieżność w czasie nie była przypadkowa.

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

1.1. Uczestnictwo w edukacji formalnej i jej zasoby

Po zmianach, jakie zaszły w ostatnich latach, liczba uczniów przypadająca na 1 nauczyciela sytuuje Polskę w średniej krajów Unii Europejskiej. W Polsce na 1 nauczyciela w szkole ponadgimnazjalnej (ISCED 3⁶) statystycznie przypadało w 2010 roku 12,1 ucznia, podczas gdy w Finlandii aż 17,1, a w Portugalii tylko 7,2 ucznia.

1.1.4. Szkolnictwo specjalne

Uczniowie szkół specjalnych na tle wszystkich uczniów w Polsce to niewielka grupa. W roku 2011 stanowili 1,09% wszystkich uczniów szkół podstawowych, ale już 2,37% uczniów szkół gimnazjalnych i 1,91% uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Różnice te mogą być tłumaczone wahaniami liczby dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych w poszczególnych rocznikach. Ponadto, dwukrotnie wyższy odsetek uczniów szkół specjalnych na poziomie gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym w stosunku do odsetka na poziomie szkół podstawowych może wynikać z braku dostępności szkół specjalnych w pobliżu miejsca zamieszkania dziecka – większość uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego (59,4%) uczy się w ogólnodostępnych szkołach podstawowych, a nie w szkołach specjalnych. W przypadku gimnazjów ten udział jest już mniejszy (44,5%) (GUS, 2012).

Skierowanie dziecka do szkoły specjalnej wymaga wniosku rodziców (opiekunów prawnych) oraz orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wydanego przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Z kolei rodzice mogą, z różnych powodów, odwlekać decyzję o przeniesieniu dziecka do szkoły specjalnej aż do ukończenia przez nie szkoły podstawowej lub zajęć nauczania indywidualnego na tym etapie.

Warto zaznaczyć, że na poziomie ponadgimnazjalnym przeważają szkoły uczące niepełnosprawną młodzież zawodu. Licea ogólnokształcące specjalne na tym etapie nauczania to margines (w roku 2011 było to zaledwie 5% ogółu placówek), co jest oczywiste, zważywszy na specyfikę i potrzeby uczniów tych szkół.

Wśród uczniów szkół specjalnych zauważalny jest trend demograficzny charakterystyczny dla całej populacji. W ciągu 10 lat ich liczba w szkołach podstawowych spadła o ponad połowę (z około 52 tys. w 2000 roku do około 23 tys. w roku 2011), zaś o około jedną czwartą w przypadku gimnazjów (z prawie 40 tys. w 2001 roku do 28 tys. w 2011 roku). Z kolei w szkołach ponadgimnazjalnych specjalnych liczba uczniów zmalała stosunkowo nieznacznie – o około 5% (w 2004 roku było tych uczniów prawie 28 tys., zaś w roku w 2011 – 26 tys.). Należy przy tym zaznaczyć, że spadek liczby uczniów zanotowano przede wszystkim w szkołach zawodowych specjalnych. Z kolei w stosunku do 2004 roku wzrosła liczba uczniów w szkołach przysposabiających do pracy⁷. Można zatem mówić o wymianie między tymi typami placówek.

Szkoły specjalne na wszystkich poziomach to z reguły małe placówki – charakteryzują się mniejszymi klasami i zarazem mniejszą liczbą dzieci i młodzieży przypadająca na nauczyciela, niż zwykliśmy to obserwować w pozostałych placówkach. Przeciętna specjalna szkoła podstawowa jest pięciokrotnie mniejsza od przeciętnej szkoły podstawowej, gimnazjum specjalne aż sześciokrotnie mniejsze, a szkoła zawodowa – czterokrotnie mniejsza.

W ostatnich latach liczba uczniów w tych szkołach zmalała, a jednocześnie wzrosła zarówno liczba szkół, jak i nauczycieli w nich pracujących. Przeciętna podstawowa szkoła specjalna zmniejszyła się w tym czasie o połowę. Od 2001 roku, w ciągu dekady liczba uczniów w przeciętnym gimnazjum specjalnym zmalała prawie o 2/5. Z kolei w przeciętnej zawodowej szkole specjalnej uczy się dziś o 30% mniej uczniów. Liczba uczniów w szkołach przysposabiających do zawodu, po wzroście w stosunku do roku 2004 z 17 osób do 21 w 2006 roku, w zasadzie ustabilizowała się i dziś wynosi 23 osoby.

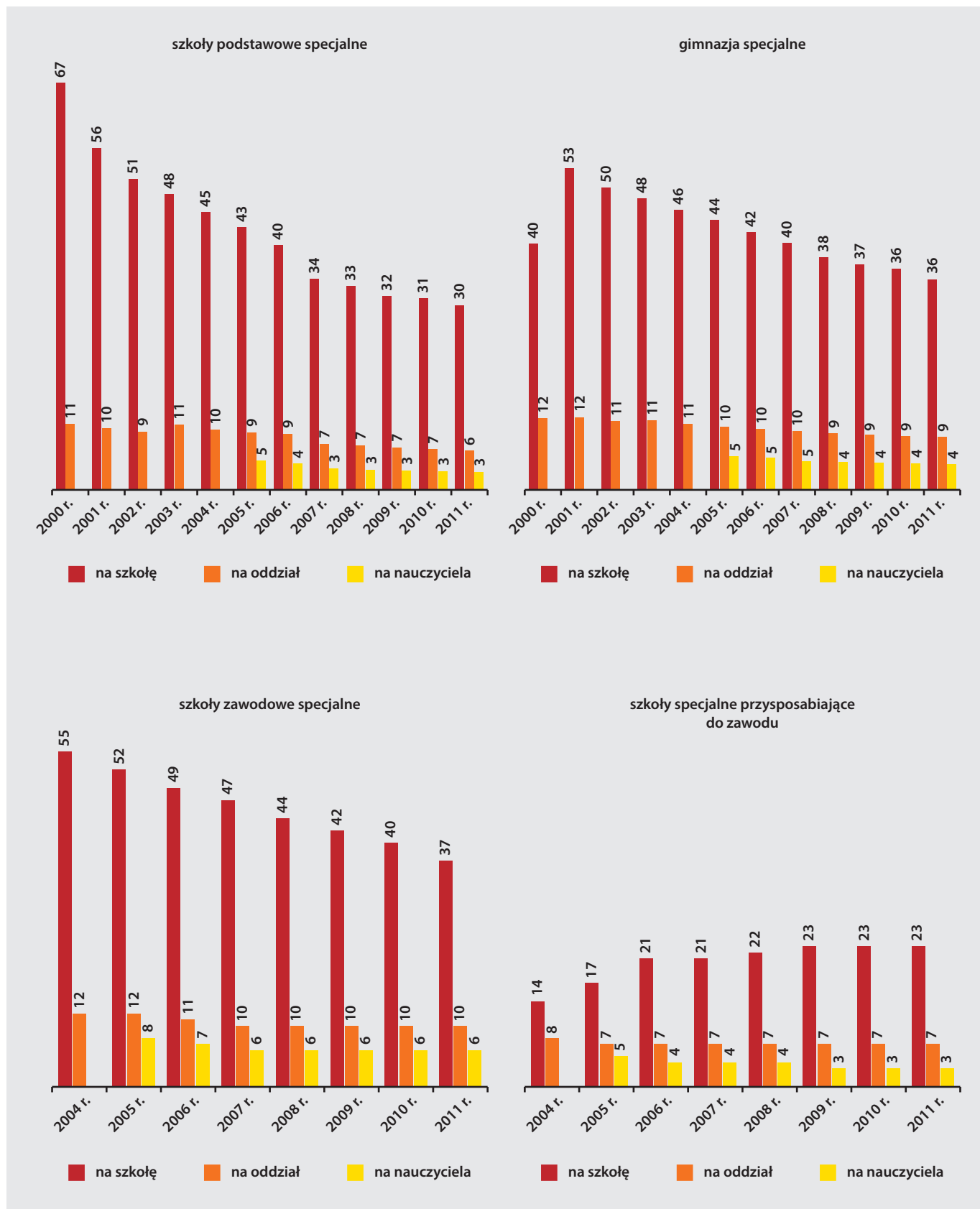
⁶ Poziom ISCED 3 odpowiada szkolnictwu ponadgimnazjalnemu w Polsce.

⁷ Szkoły te w aktualnym kształcie działają od roku szkolnego 2004/2005, stąd w odniesieniu do szkół specjalnych ponadgimnazjalnych prezentujemy dane tylko od 2004 roku.

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

1.1. Uczestnictwo w edukacji formalnej i jej zasoby

Wykres 1.18. Liczba uczniów szkół specjalnych przypadająca na szkołę, oddział i nauczyciela.



Źródło: obliczenia własne na podstawie Banku Danych Lokalnych GUS, dane o nauczycielach pochodzą z roczników statystycznych Oświata i wychowanie w roku szkolnym (od 2005/2006 do 2011/2012), GUS.

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

1.1. Uczestnictwo w edukacji formalnej i jej zasoby

Podobnie jak w przypadku szkół podstawowych i gimnazjów (bez specjalnych), wśród szkół specjalnych wzrasta udział tych prowadzonych przez stowarzyszenia i inne podmioty niepubliczne. W ciągu ostatniego dziesięciolecia udział szkół niepublicznych wzrósł z około 3,2% do 8% w przypadku szkół podstawowych oraz z około 2% do 7% w przypadku gimnazjów, a np. w przypadku szkół przysposabiających do zawodu – z 1,6% do 6,7%. Widoczny trend wskazuje na pojawienie się zapotrzebowania na rozwój niepublicznego sektora szkolnictwa specjalnego.

1.1.5. Szkoły policealne

Nauka w szkole policealnej umożliwia uzyskanie dyplomu odpowiadającego poziomowi wykształcenia zawodowego w technikum⁸. W przeciwieństwie do studiów wyższych, nauka w szkołach policealnych nie wymaga zdania matury.

Wyróżniamy szkoły policealne: dla młodzieży, dorosłych oraz specjalne⁹. Kształcenie w szkołach policealnych dla młodzieży odbywa się w formie dziennej, a w szkołach policealnych dla dorosłych – w formie stacjonarnej i zaocznej.

Kształcenie w szkołach policealnych podejmują absolwenci liceum ogólnokształcącego lub profilowanego, którzy nie znaleźli odpowiadającej im pracy, nie zdecydowali się na studia wyższe albo nie mogli ich podjąć ze względu na wynik egzaminu maturalnego, a chcieliby uzyskać zawód.

Liczba uczniów szkół policealnych dla młodzieży jest niewielka w porównaniu z liczbą osób podejmujących inne formy kształcenia, dostępne po ukończeniu szkoły ponadgimnazjalnej. W 2011 roku zaledwie 37,2 tys. osób podjęło kształcenie w szkole policealnej dla młodzieży, w porównaniu do 528,2 tys. osób uczących się w technikumach i 1,74 mln studiujących. Znacznie więcej osób podejmuje kształcenie w szkołach policealnych dla dorosłych niż w szkołach policealnych dla młodzieży. W 2011 roku w szkołach policealnych dla dorosłych kształciło się 293 tys. osób, czyli przeszło siedmiokrotnie więcej niż w szkołach policealnych dla młodzieży (tabela 1.3.).

W latach 2005–2008 systematycznie malała liczba uczniów szkół policealnych dla młodzieży. Ich spadek może być związany z niżem demograficznym, upowszechnieniem się studiów wyższych, a także zmniejszeniem liczby uczących się w liceach ogólnokształcących i profilowanych. Liczba uczniów szkół policealnych dla młodzieży zaczęła rosnąć w 2009 roku. Podobnie w szkołach policealnych dla dorosłych liczba kontynuujących naukę ponownie zaczęła rosnąć w 2010 roku.

Spadek liczby szkół policealnych w ostatnich latach mógł być związany z ich konsolidacją. Liczba uczniów przypadająca na jedną szkołę policealną dla młodzieży wzrosła z 80 w 2005 roku do 90 w 2011 roku, a na jedną szkołę policealną dla dorosłych z 80 w 2005 roku do 122 uczniów w 2011 roku¹⁰. Jednocześnie spadła liczba nauczycieli. Może to wpłynąć na dostępność tej formy kształcenia w kolejnych latach. Spadek liczby nauczycieli niepokoi szczególnie w szkołach policealnych dla dorosłych, których liczba słuchaczy znacząco wzrosła w ostatnich latach. W rezultacie coraz więcej uczniów przypada na jednego nauczyciela. O ile w szkołach policealnych dla młodzieży ta proporcja jest zbliżona do szkół ponadgimnazjalnych i wynosi 14,2 ucznia na jednego nauczyciela, o tyle w szkołach policealnych dla dorosłych już w 2005 roku 39 uczniów przypadało na jednego nauczyciela, a w 2011 roku aż 54 uczniów. Może to negatywnie wpłynąć na jakość nauczania w szkołach policealnych dla dorosłych.

⁸ Absolwenci szkół policealnych mogą uzyskać dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminów potwierdzających kwalifikacje w danym zawodzie. Por. art. 9 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.).

⁹ W podrozdziale opisujemy kształcenie w szkołach policealnych dla młodzieży oraz w szkołach policealnych dla dorosłych.

¹⁰ W 2011 roku nieznacznie wzrosła liczba szkół policealnych (z 402 w roku 2010 do 411 w roku 2011).

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

Tabela 1.3. Liczba szkół, uczniów i etatów nauczycieli szkół policealnych w latach 2005–2011*.

rok	szkoły policealne dla młodzieży			szkoły policealne dla dorosłych		
	liczba szkół	liczba uczniów	liczba etatów nauczycieli	liczba szkół	liczba uczniów	liczba etatów nauczycieli
2005	824	66 199	3565,2	2764	221 567	5659,7
2006	739	56 426	3300,6	2857	245 897	6018,0
2007	514	35 422	2885,7	2803	265 539	6528,3
2008	445	31 801	2549,0	2906	311 977	6451,5
2009	411	33 286	2470,6	2779	251 199	5595,1
2010	402	35 813	2603,3	2519	262 679	5208,1
2011	411	37 261	2618,2	2399	293 020	5397,6
zmiana 2005–2011 (%)	-50,1%	-43,7%	-26,6%	-13,2%	32,2%	-4,6%

*szkoły policealne bez specjalnych

Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Lokalnych oraz Oświata i wychowanie w roku szkolnym (od 2005/2006 do 2011/2012), GUS

1.1.6. Szkolnictwo wyższe

Możliwość rozpoczęcia studiów w Polsce mają osoby, które ukończyły szkołę średnią i zdały egzamin maturalny. Choć zdawalność matury w 2011 roku zmniejszyła się do 75% z 81% w roku 2010, to wciąż wśród abiturientów z 2011 roku obserwowaliśmy duże zainteresowanie kontynuacją nauki na etapie studiów¹¹. Liczba wszystkich studentów przyjętych na pierwszy rok nauki w 2011 roku wynosiła 435 tys.¹², co przewyższa liczbę osób, które w roku 2011 podchodziły do egzaminu maturalnego (355 tys. osób)¹³ i stanowi 83% kohorty wiekowej 19-latków. Choć jest to nieco mniej w ujęciu nominalnym niż rok wcześniej, to jednak z uwagi na zmiany demograficzne – coraz mniejszą liczebność roczników 19-latków, w ujęciu procentowym zmiana ta jest nieomal niezauważalna. Tak wysoka wartość wskaźnika immatrykulacji¹⁴ w porównaniu do innych państw OECD i Unii Europejskiej plasuje nas w czołówce. Średnio w krajach OECD współczynnik ten w odniesieniu do szkolnictwa akademickiego wyniósł w 2010 roku 62%, a np. na Węgrzech 54%, czy w Belgii zaledwie 33%, i tylko Portugalia, gdzie studenci pierwszego roku stanowili 89% rocznika mogącego rozpocząć naukę w szkołach wyższych, osiągnęła wyższy niż Polska wskaźnik¹⁵.

Jednocześnie wskaźnik skolaryzacji brutto dla osób w wieku 19–24 lat w 2011 roku kształtował się na poziomie 53% i w porównaniu do roku 2010 obniżył się nieznacznie – o 0,7 punktu procentowego (wykres 1.19.). Co ciekawe, wartość tego wskaźnika jest sporo niższa niż omawianego powyżej wskaźnika dla rozpoczynających edukację na poziomie wyższym. Ta rozbieżność może być

¹¹ Dane: CKE (2011). *Osiągnięcia maturzystów w 2010 roku. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w 2010 roku*, s. 9.

¹² Dane te dotyczą stanu na dzień 30 listopada 2011 roku i nie obejmują wyłącznie 19-latków, ale wszystkie osoby przyjęte na pierwszy rok studiów (GUS, 2006–2011, *Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 r.*, s. 60, Tabl. 5).

¹³ Dane: CKE (2011). *Osiągnięcia maturzystów w 2010 roku. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w 2010 roku*, s. 5.

¹⁴ Wskaźnik w tym opracowaniu jest liczony jako stosunek liczby studentów pierwszego roku do liczby osób w wieku 19 lat.

¹⁵ OECD (2012). *Education at a Glance 2012*, s. 349. Dane te odnoszą się tylko do osób pobierających naukę na poziomie 5A, zgodnie z klasyfikacją międzynarodową ISCED. Typ 5A obejmuje szkolnictwo o charakterze akademickim, typ 5B o charakterze zawodowym. W Polsce wciąż nie ma podziału pomiędzy typ 5A oraz 5B, występuje on jednak w innych krajach UE, tak więc niski współczynnik w odniesieniu do uczestnictwa w szkolnictwie na poziomie 5A w innych krajach wynika, między innymi, z nieco innej struktury szkolnictwa wyższego i z wyższego udziału szkolnictwa o charakterze zawodowym (5B); taka sytuacja występuje na przykład w Belgii.

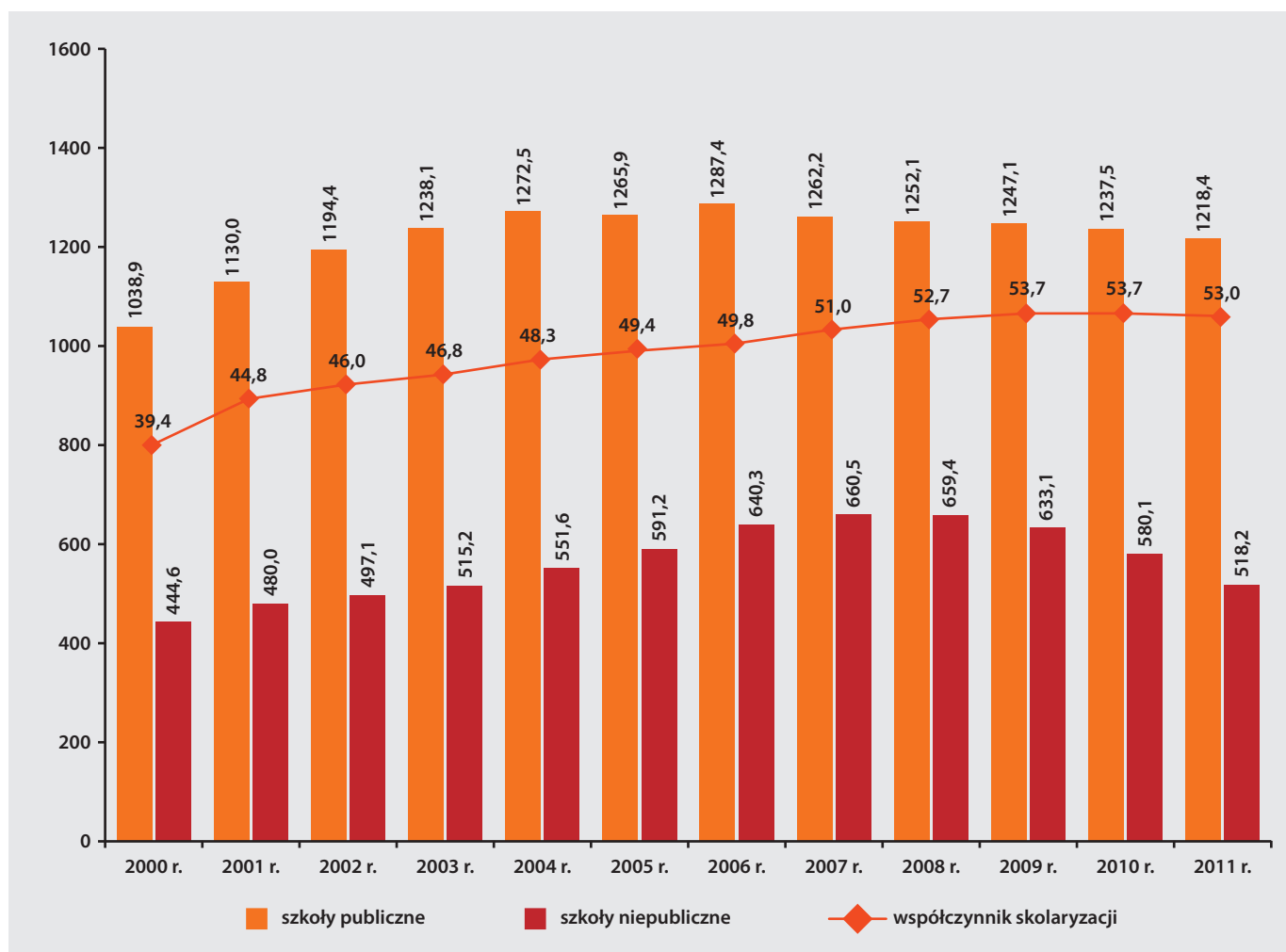
1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

1.1. Uczestnictwo w edukacji formalnej i jej zasoby

wynikiem zarówno rezygnacji ze studiów w czasie ich trwania¹⁶, jak i kontynuowania nauki tylko do poziomu studiów licencjackich, a nie – jak w zdefiniowanym współczynniku skolaryzacji – aż do 24 roku życia.

Wykres 1.19. wskazuje również, że dynamika liczby studentów po latach wzrostu uległa zahamowaniu w 2011 roku. W stosunku do roku 2010 zmalała liczba studentów szkół niepublicznych o prawie 62 tys. oraz publicznych o 20 tys. osób. Ta zmiana spowodowała, że relatywnie wzrosła liczba studentów na uczelniach publicznych – z 68% ogółu studentów w 2010 roku do 70% w roku 2011 (wykres 1.20.). Co ciekawe, zmiany pojawiały się również w odniesieniu do trybu studiów. W porównaniu do 2010 roku mniejsza była proporcja studentów kształcących się w trybie niestacjonarnym, i tu spadek w 2011 roku obserwowany był zarówno w przypadku uczelni publicznych, jak i niepublicznych. W 2011 roku zaobserwowaliśmy również zwiększony udział studentów uczących się w trybie stacjonarnym na uczelniach publicznych w odniesieniu do liczby studentów ogółem (49%), w porównaniu do lat poprzednich (40% w 2000, czy 46% w 2010 roku).

Wykres 1.19. Współczynnik skolaryzacji brutto¹⁷ młodzieży w wieku 19–24 lata (w %) i liczba studentów (w tys.) szkół wyższych, publicznych i niepublicznych.



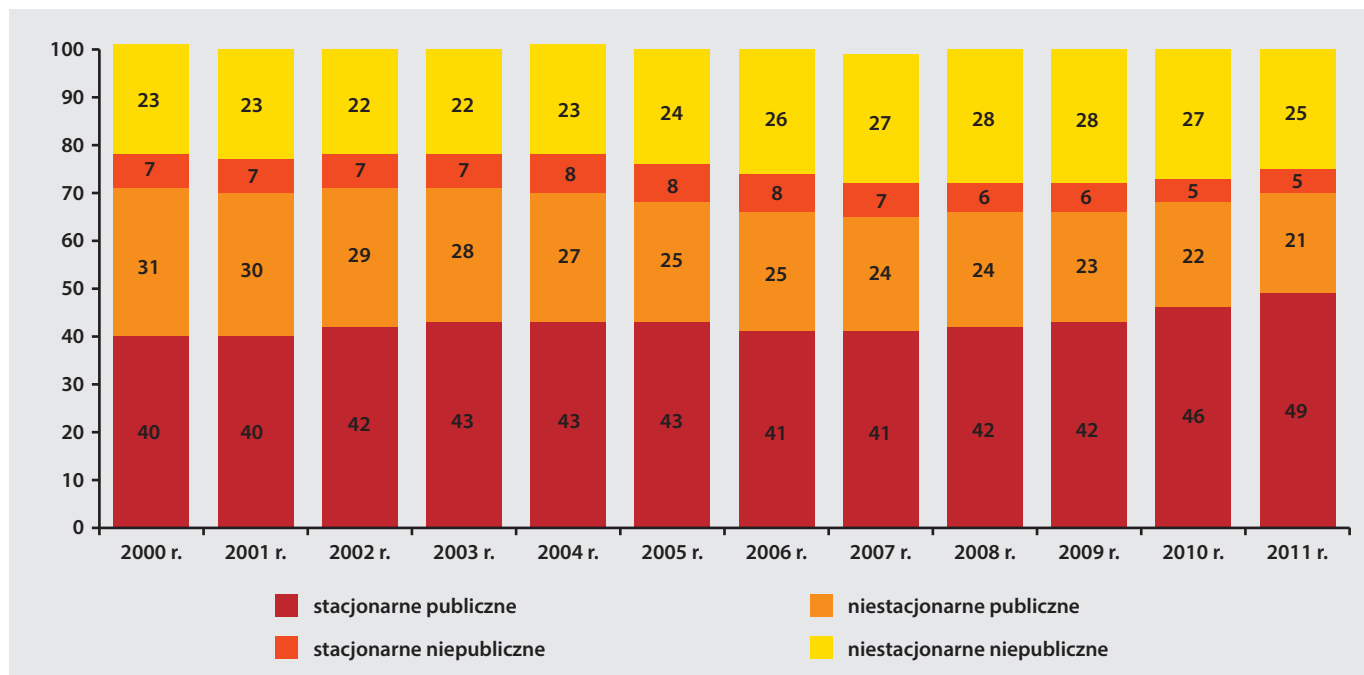
Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Lokalnych GUS.

¹⁶ Jak pokazują dane GUS (GUS, 2006–2011, *Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 r.*, s. 60, Tabl. 5), liczba studentów drugiego roku studiów w 2011 roku jest już o ponad 100 tys. mniejsza niż tych, którzy zostali przyjęci w 2010 roku (GUS, 2006–2011, *Szkoły wyższe i ich finanse w 2010 r.*, s. 60, Tabl. 5). Wskazuje to na odpływ ponad 100 tys. studentów w czasie pierwszego roku studiów.

¹⁷ Współczynnik skolaryzacji brutto jest to wyrażony procentowo stosunek (według stanu w dniu 31 grudnia) wszystkich osób uczących się na danym poziomie do całej populacji osób będących w wieku nominalnie przypisanym temu poziomowi kształcenia w danym roku (w przypadku szkolnictwa wyższego 19–24 lata).

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

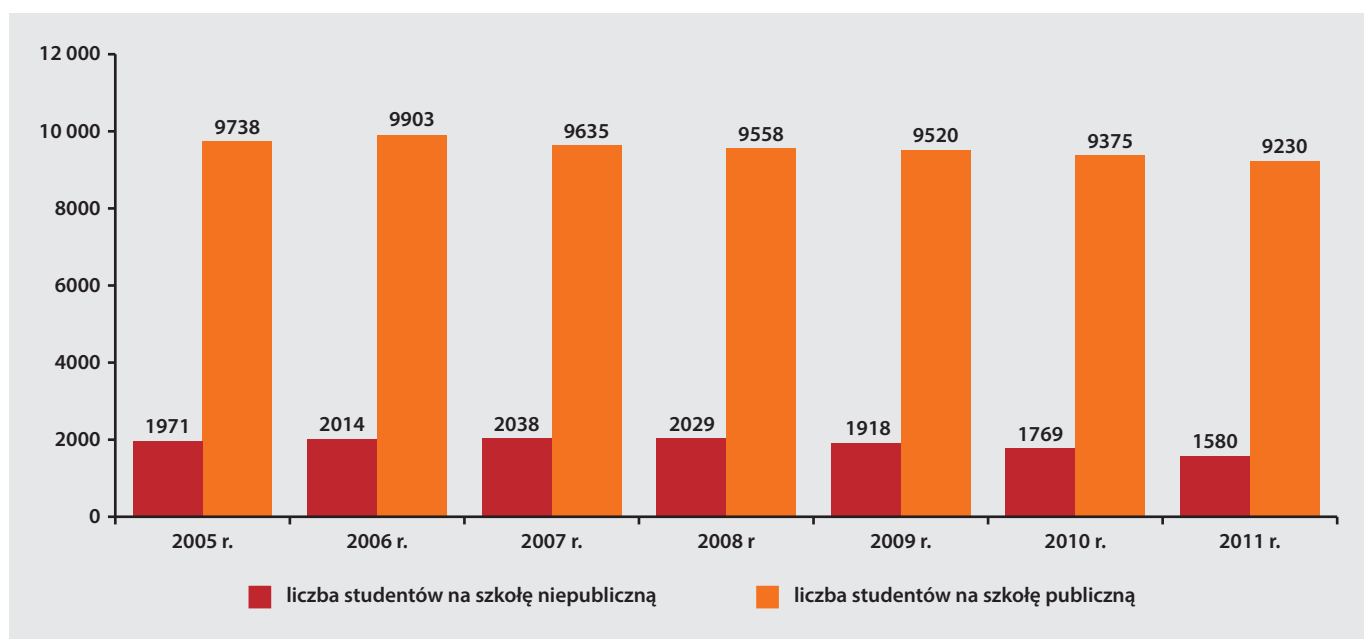
Wykres 1.20. Studenci według formy studiów i typu uczelni w latach 2000–2011 (w %).



Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Lokalnych GUS.

Większość studentów w Polsce kształci się na uczelniach publicznych, których liczba od 2010 roku nie uległa zmianie i wynosiła 132. Uczelni niepublicznych jest ponad dwa razy więcej – 328. Największe szkoły publiczne liczą po 30–50 tys. studentów, podczas gdy szkoły niepubliczne są o wiele mniejsze. Jak obrazuje wykres 1.21., średnio na uczelni publicznej w 2011 roku kształciło się ponad 9 tys. studentów, a około sześciokrotnie mniej studentów przypadało na jedną uczelnię niepubliczną. Z uwagi na spadek liczby studentów i stałą liczbę szkół wyższych, w porównaniu do roku 2010 średnia liczba studentów na uczelnię w obu typach analizowanych placówek uległa zmniejszeniu.

Wykres 1.21. Średnia liczba studentów na uczelniach publicznych i niepublicznych w latach 2005–2011.



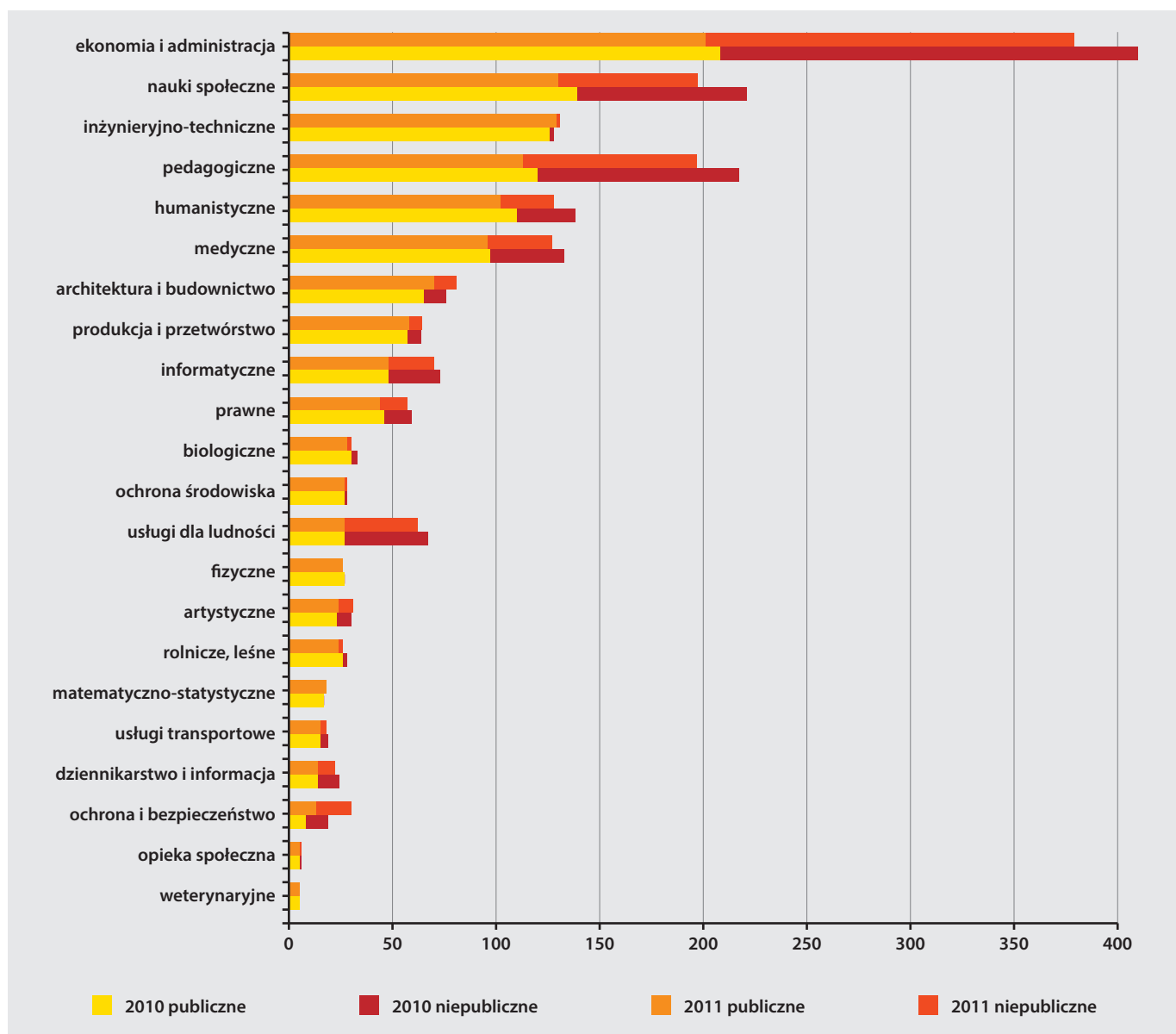
Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Lokalnych GUS.

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

1.1. Uczestnictwo w edukacji formalnej i jej zasoby

Jeżeli chodzi o kierunki kształcenia, to ciągle najpopularniejsze pozostają kierunki z takich grup jak administracja i ekonomia (22% wszystkich studentów), nauki społeczne (11%) oraz pedagogiczne (11%), choć – w porównaniu do roku 2010 – realna liczba studiujących na kierunkach z tych grup się zmniejszyła (wykres 1.22.). Ponadto te grupy kierunków są najpopularniejsze zarówno wśród studiujących na uczelniach publicznych, jak i niepublicznych.

Wykres 1.22. Studenci (w tys.) według grup kierunków studiów w uczelniach publicznych i niepublicznych w latach 2010 i 2011.



Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Lokalnych GUS.

W 2010 roku w Polsce 39,6% studiujących uczyło się na kierunkach z grup nauki społeczne oraz nauki ekonomiczne i prawnicze, podczas gdy średnio w 27 krajach Unii Europejskiej proporcja ta wynosiła 34%. Podobnie wysoki jak w Polsce odsetek uczących się w tych dziedzinach występował jeszcze na Litwie, Łotwie i na Węgrzech, podczas gdy np. w Finlandii zaledwie 22%, a w Szwecji i Wielkiej Brytanii około 27% studentów kształciło się w tych dziedzinach¹⁸.

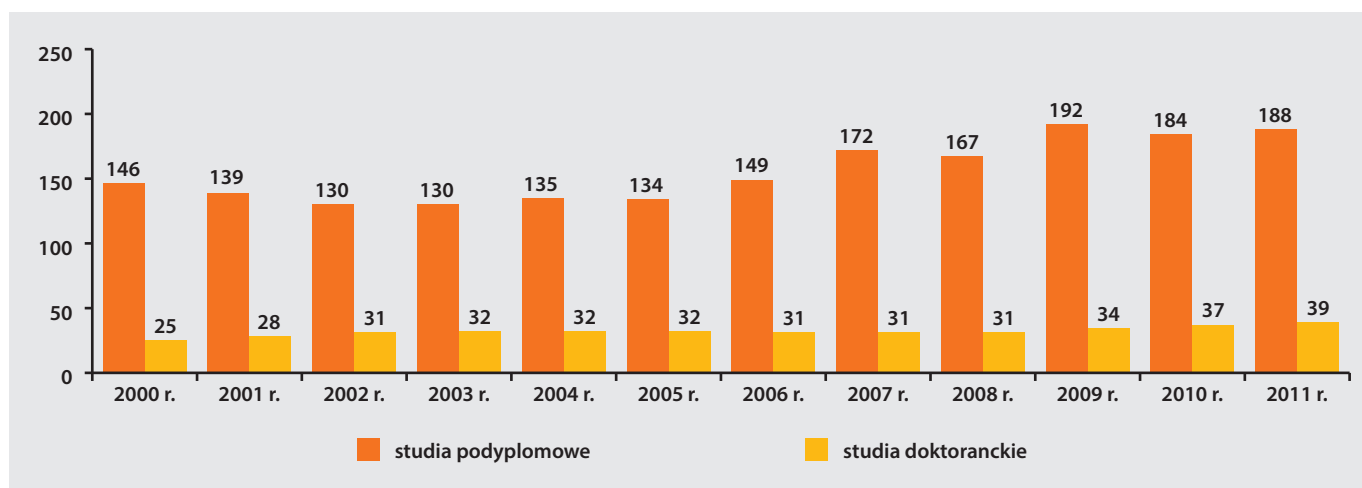
¹⁸ Dane: Eurostat (2012), *Education and Training, Tertiary education*, online data codes: tps00062 and educ_enr15.

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

1.1. Uczestnictwo w edukacji formalnej i jej zasoby

W 2011 roku tylko w kilku grupach kierunków – w porównaniu z rokiem 2010 – nastąpił wzrost liczby studentów. I tak na przykład aż o 11 tys. zwiększyła się liczba studentów na kierunkach ochrona i bezpieczeństwo, w tym o 5 tys. na uczelniach publicznych i 6 tys. na uczelniach niepublicznych, podczas gdy o 6 tys. wzrosła liczba studentów na kierunkach architektura i budownictwo, a o 3 tys. na kierunkach inżynierjno-technicznych. Te zmiany, wraz z opisanym wcześniej odpływem studentów z nauk społecznych czy kierunków prawn-administracyjnych, pokazują pewne dostosowanie do sytuacji na rynku pracy: studenci decydują się na kierunki oferujące lepsze perspektywy na znalezienie pracy, a nie, jak poprzednio, wyłącznie ukierunkowane na zdobycie dyplomu wyższej uczelni. Co ciekawe, wciąż dużą popularnością cieszą się w Polsce studia podyplomowe oraz doktoranckie (wykres 1.23). W porównaniu do roku poprzedniego, w 2011 roku zwiększyła się zarówno liczba studentów studiów podyplomowych – o 2%, jak i doktoranckich – o 7%. Z uwagi na fakt, że studia pierwszego i drugiego stopnia stają się coraz bardziej powszechne, rośnie znaczenie dodatkowych kwalifikacji uzyskanych w ramach studiów podyplomowych lub doktoranckich. Jednocześnie w ostatnich latach duża część studiów podyplomowych była współfinansowana ze środków unijnych¹⁹, co prawdopodobnie również wpłynęło na zwiększone zainteresowanie tą formą studiów. Rosnąca liczba doktorantów związana była z rosnącą liczbą przyznawanych stypendiów doktoranckich – w 2011 roku przyznano 13 058 stypendiów, które objęły 34% populacji doktorantów, w większości doktoryzujących się na uczelniach publicznych.

Wykres 1.23. Liczba słuchaczy studiów podyplomowych i doktorantów (w tys.) w okresie od 2000 do 2011 roku.



Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Lokalnych GUS.

W 2011 roku pracowało na uczelniach o 819 pracowników akademickich mniej niż w roku 2010; spadła liczba adiunktów i asystentów, wzrosła profesorów. Zmiana ta była wynikiem awansu części adiunktów i asystentów na stanowiska profesorskie i jednocześnie skutkiem ograniczenia dopływu kadry akademickiej niższego szczebla, poprzez zahamowanie tworzenia nowych miejsc pracy dla asystentów i adiunktów. Jednocześnie liczba studentów zmniejszyła się o wiele bardziej, przez co polepszył się dostęp studentów do kadry akademickiej i w 2011 roku na nauczyciela akademickiego przypadało średnio 17 studentów (wykres 1.24).²⁰ Okazuje się, że jest to wielkość zbliżona do średniej w krajach OECD. W innych krajach europejskich liczba studentów na pracownika naukowego w 2010 roku wahała się od 20 w Czechach, poprzez 18 w Wielkiej Brytanii, do 12 w Szwecji i 11 w Hiszpanii²¹.

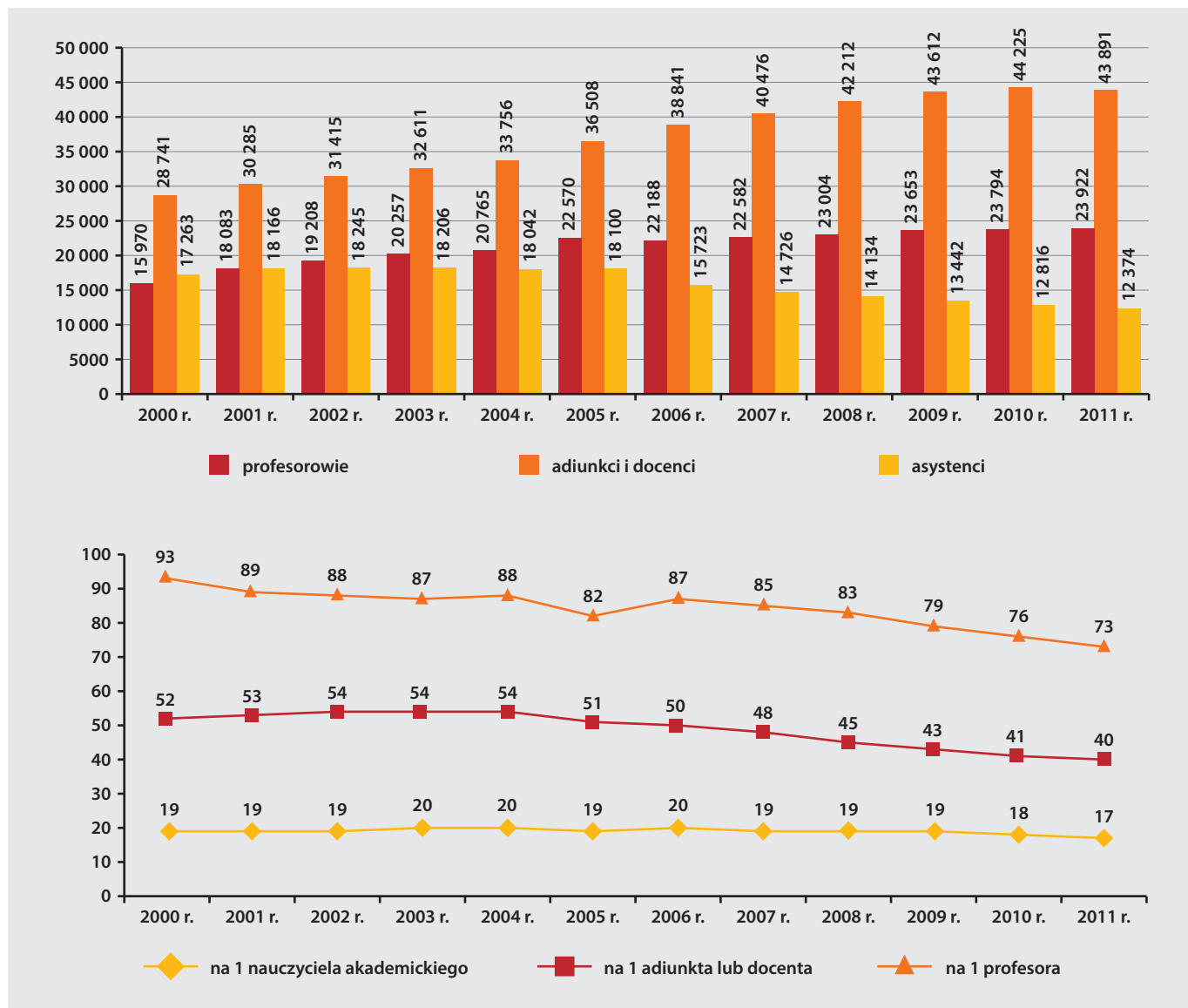
¹⁹ Brak jest informacji o zbiorczej liczbie słuchaczy studiów podyplomowych finansowanych ze źródeł EU. Instytucje szkoleniowe mają obowiązek umieszczenia takiego rodzaju oferty na stronie <http://www.inwestycjawkadry.info.pl>, często jednak studia podyplomowe są częścią większego projektu, a oferty nie zawierają informacji o liczbie faktycznie przyjętych słuchaczy.

²⁰ Dane z Banku Danych Lokalnych GUS pochodzą z grupy szkolnictwo wyższe i dotyczą wyłącznie osób z tej grupy.

²¹ Patrz: OECD (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*.

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

Wykres 1.24. Nauczyciele akademicy w latach 2000–2011 (liczba ogółem – górny wykres, liczba studentów przypadająca na jednego nauczyciela – dolny wykres).



Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Lokalnych GUS.

1.2. Finansowanie edukacji

Podmiotami odpowiedzialnymi w Polsce za edukację od przedszkola do szkoły policealnej są samorządy. Źródłem finansowania zadań oświatowych są:

- subwencja oświatowa kierowana do samorządów z budżetu państwa, pokrywająca ponad 60% wydatków samorządów związanych z oświatą²²,
- dotacje, zarówno ze środków polskich, jak i zagranicznych,
- inne dochody samorządów – a więc dochody z innych części subwencji ogólnej i dochody własne, w tym udziały w PIT i CIT.

²² Należy pamiętać, że algorytm subwencji uwzględnia tylko niektóre zadania oświatowe, jakie spoczywają na samorządach. Nie ma w niej uwzględnionych np. kosztów opieki przedszkolnej czy dowożenia uczniów. Zatem fakt, że subwencja nie pokrywa wszystkich wydatków samorządów związanych z edukacją, jest oczywisty.

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

1.2. Finansowanie edukacji

Środki prywatne w finansowaniu edukacji dzieci i młodzieży odgrywają relatywnie niewielką rolę. Wyjątkiem są tu przedszkola, które niezależnie od podmiotu prowadzącego pobierają czesne. Zgodnie z wyliczeniami OECD, w 2009 roku prywatne wydatki związane z przedszkolami stanowiły około 18,9% wydatków ogółem na ten etap edukacji. Jednak już w przypadku starszych dzieci i młodzieży prywatne wydatki stanowiły zaledwie 5,3% ogółu wydatków²³. Po pierwsze, placówki prowadzone przez inne podmioty niż samorząd są nadal stosunkowo rzadkie w Polsce. Jak pokazaliśmy wcześniej, zaledwie 3,4% uczniów szkół podstawowych, 4,6% uczniów gimnazjów oraz około 5,5% uczniów szkół ponadgimnazjalnych uczęszczało do placówek prowadzonych przez inne niż samorząd podmioty. Po drugie, placówki te otrzymują dofinansowanie publiczne w postaci dotacji z budżetów samorządów. Dodatkowo, nie zawsze placówki niesamorządowe pobierają czesne. W poniższej analizie skupimy się zatem jedynie na wydatkach samorządowych związanych z finansowaniem edukacji od przedszkola do szkoły policealnej. Przeanalizowane zostaną wydatki samorządów na te zadania, a także źródła ich finansowania. **W naszej analizie będziemy brać pod uwagę wydatki zapisane w dwu działach klasyfikacji budżetowej: dziale 801 – Oświata i wychowanie oraz w dziale 854 – Edukacyjna opieka wychowawcza.**

W przypadku szkolnictwa wyższego finansowanie ze środków prywatnych jest znacznie bardziej popularne. Jak pokazaliśmy, w 2011 roku tylko 49% studentów studiowało na uczelniach publicznych w trybie stacjonarnym, a więc nie ponosiło kosztów czesnego. Pozostali płacą za studia. Zgodnie z szacunkami OECD, wydatki prywatne na szkolnictwo wyższe w Polsce to około 30% wydatków ogółem na tę dziedzinę (OECD, 2012). Podstawowymi publicznymi źródłami finansowania szkolnictwa wyższego są dotacje z budżetu państwa. Dotacje te kierowane są na działalność dydaktyczną, naukowo-badawczą, pomoc materialną dla studentów i doktorantów oraz inwestycje. Samorządy terytorialne też dofinansowują uczelnie, przy czym nie jest to, jak zostanie pokazane, istotne źródło. Uczelnie mogą również ubiegać się o dotacje ze źródeł zagranicznych. W niniejszym opracowaniu skupiamy się na finansowaniu dydaktycznej działalności uczelni i tego będą dotyczyć prezentowane zestawienia (jeśli nie zostanie zaznaczone inaczej).

1.2.1. Wydatki samorządów na edukację

Zadania w zakresie kształcenia, wychowania i opieki, w tym profilaktyki społecznej (art. 3, ust. 13 Ustawy o systemie oświaty, w skrócie UoSO) stanowią w większości zadanie własne samorządu gminnego, powiatowego i wojewódzkiego. Zadania z zakresu oświaty i wychowania podzielone są pomiędzy poszczególne szczeble samorządu.

Gminy (w 2011 roku 2415 jednostek), odpowiedzialne są za zadania oświatowe realizowane w przedszkolach oraz w innych formach wychowania przedszkolnego, a także w szkołach podstawowych oraz gimnazjach, z wyjątkiem szkół podstawowych specjalnych i gimnazjów specjalnych, szkół artystycznych oraz szkół przy zakładach karnych, zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich (art. 5a, ust. 2, par. 1 UoSO). Gminy stanowią bardzo niejednorodną grupę. Standardowym (i stosowanym również w statystyce publicznej) podziałem jest rozróżnienie gmin wiejskich (1571), miejskich²⁴ (242) i mieszanych – miejsko-wiejskich (602).

Powiaty (314 jednostek), stanowiące samorząd lokalny o charakterze ponadgminnym, realizują zadania oświatowe w szkołach podstawowych specjalnych i gimnazjach specjalnych, szkołach ponadgimnazjalnych, w tym z oddziałami integracyjnymi, szkołach sportowych i mistrzostwa sportowego oraz placówkach oświatowo-wychowawczych, placówkach kształcenia ustawicznego, placówkach artystycznych, poradniach psychologiczno-pedagogicznych, młodzieżowych ośrodkach wychowawczych, placówkach zapewniających opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania, z wyjątkiem szkół i placówek o znaczeniu regionalnym i ponadregionalnym (art. 5a, ust. 2, par. 2 UoSO).

²³ Dane: OECD (2012), *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*.

²⁴ Bez miast na prawach powiatu.

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

Województwa²⁵ (16 jednostek), stanowiące szczebel regionalny, odpowiedzialne są za zadania oświatowe w szkołach, placówkach o znaczeniu regionalnym, zakładach kształcenia i placówkach doskonalenia nauczycieli oraz kolegiach pracowników służb społecznych, bibliotekach pedagogicznych (art. 5a, ust. 2, par. 3 UoSO).

Obok powyższych typów jednostek samorządu terytorialnego należy wymienić również miasta na prawach powiatu (mnp), zwane również powiatami grodzkimi – jest to 65 największych polskich miast, które realizują jednocześnie zadania gminne i powiatowe. Do tej grupy w poniższych rozważaniach zaliczone będzie również miasto stołeczne Warszawa, które działa wprawdzie na podstawie odrębnej ustawy²⁶, jednak z punktu widzenia zadań i wydatków związanych z edukacją, podobnie jak inne miasta na prawach powiatu, realizuje dwa typy zadań – gminne i powiatowe.

Na końcu warto również wspomnieć o związkach międzygminnych i związkach powiatów²⁷, w których na zasadzie porozumienia między jednostkami realizowane są wspólnie określone zadania zrzeszonych w związku podmiotów. Taka forma wykonywania zadań sprzyja poprawie efektywności, szczególnie w odniesieniu do małych jednostek, w przypadku których nie jest możliwe uzyskanie korzyści skali i koszty „jednostkowe” są wysokie. Niestety związki międzysamorządowe są stosunkowo rzadkie (w 2011 roku było jedynie 149 takich związków) i zidentyfikowano zaledwie 4 działające w obszarze edukacji (tzn. umieszczające w sprawozdaniach wydatki oświatowe), przy czym, ze względu na znikomą wartość ich wydatków na edukację (0,012% wydatków samorządów na edukację ogółem), w ogólnych zestawieniach zawartych w tym opracowaniu nie będą one uwzględniane.

Wydatki na edukację to ważna część lokalnych budżetów. Jak pokazuje tabela 1.4., edukacja to ponad 1/3 wydatków samorządów. Największe znaczenie ma ona w budżetach gmin wiejskich (37% w 2011 roku), a najmniejsze w budżetach województw (6,3%).

Tabela 1.4. Udział wydatków na edukację w budżetach samorządów w latach 2006–2011.

	2006	2007	2008	2009	2010	2011
gminy miejskie	33,6%	34,2%	33,5%	32,7%	32,3%	33,9%
gminy wiejskie	40,0%	40,6%	39,4%	38,0%	35,2%	37,2%
gminy miejsko-wiejskie	38,3%	38,7%	37,5%	36,3%	34,9%	36,1%
powiaty ziemskie	41,2%	41,1%	38,7%	36,4%	34,4%	35,9%
powiaty grodzkie	32,5%	31,3%	31,1%	30,3%	30,5%	30,8%
województwa	9,8%	8,2%	6,8%	6,3%	6,4%	6,3%
RAZEM	37,3%	36,8%	35,8%	34,9%	33,6%	34,7%

Źródło: opracowanie własne na podstawie sprawozdań z wykonania budżetów jednostek samorządu terytorialnego udostępnianych przez Ministerstwo Finansów.

Przekrojowy obraz kierunków wydatkowania pokazuje (wykres 1.25²⁸), że najwięcej wydatków związanych z edukacją samorządy kierują na szkoły podstawowe (31,5%), a w dalszej kolejności na gimnazja (16,7%), przedszkola (11,5%), szkoły zawodowe (10,51%) oraz licea ogólnokształcące (7,6%).

²⁵ W województwie, obok samorządowej, działa administracja rządowa, która też ma swoje zadania w systemie oświaty, nie będzie to jednak przedmiotem rozważań niniejszego rozdziału, a termin „województwa” będzie tu używany w odniesieniu do województwa samorządowego.

²⁶ Chodzi o Ustawę z dnia 15 marca 2002 r. o ustroju miasta stołecznego Warszawy (Dz. U. z 2002 r. Nr 41, poz. 361).

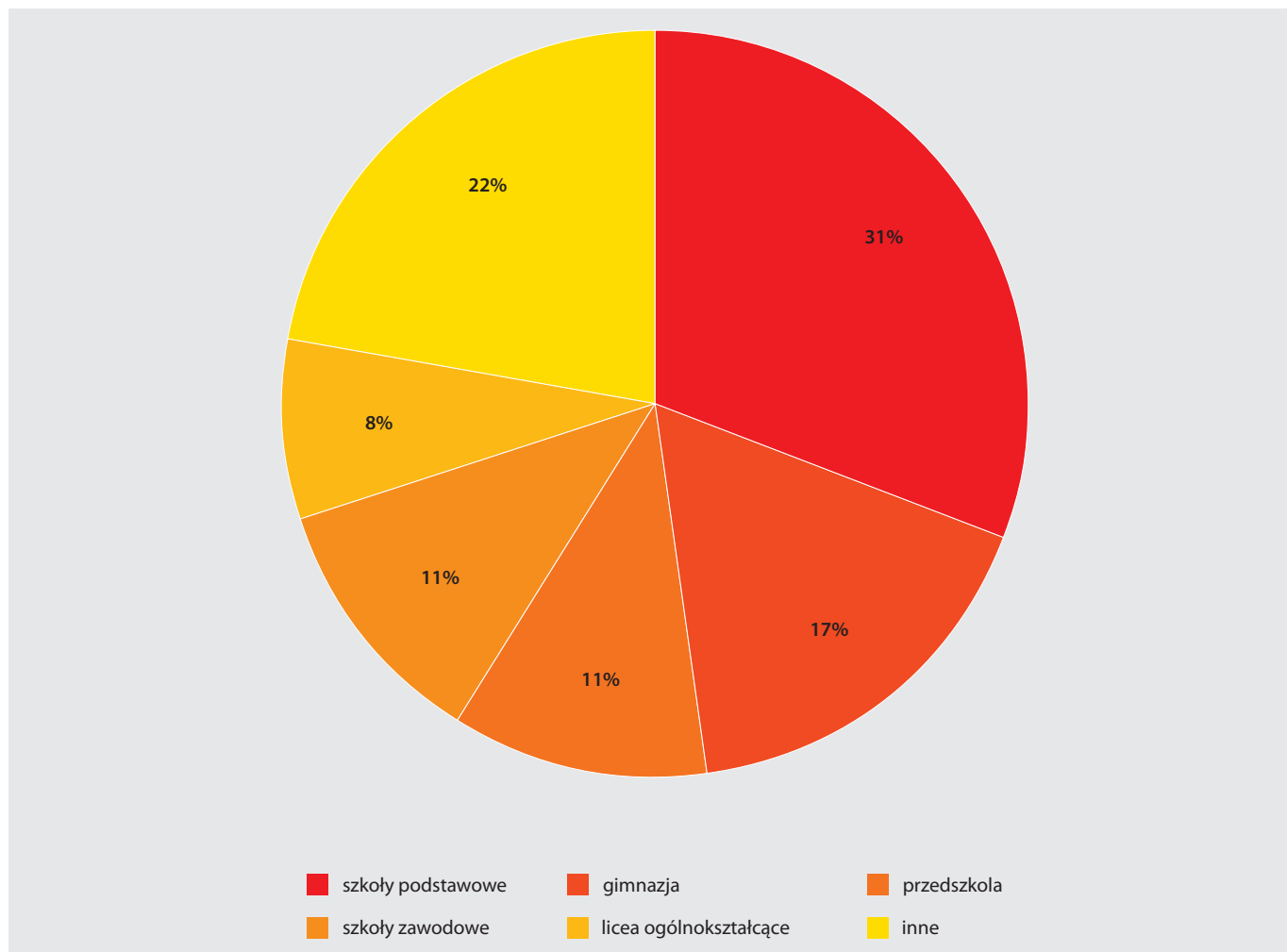
²⁷ Tworzonych na podstawie Ustawy z dnia 8 marca 1990 r. o samorządzie gminnym (Dz. U. z 2001 r. Nr 142, poz. 1591 z późn. zm.) i Ustawy z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie powiatowym (Dz. U. z 2001 r. Nr 142, poz. 1592 z późn. zm.).

²⁸ Na wykresie 1.25. przedstawiono podział według rozdziałów klasyfikacji budżetowej w działach 801 (Oświata i wychowanie) i 854 (Edukacyjna opieka wychowawcza), przy czym należy mieć na uwadze, że klasyfikacja ta nie w pełni odzwierciedla wydatki placówek oświatowych. Np. szkoły podstawowe (rozdział 80101) wydatkują również na świetlice, co jest zapisane w rozdziale 85401 i znalazło się w kategorii „inne”.

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

1.2. Finansowanie edukacji

Wykres 1.25. Struktura wydatków samorządów na edukację według rozdziałów klasyfikacji budżetowej w 2011 roku.



*na powyższym wykresie uwzględniono podział według rozdziałów klasyfikacji budżetowej analizowanych działów 801 i 854.

Źródło: opracowanie własne na podstawie sprawozdań z wykonania budżetów jednostek samorządu terytorialnego udostępnianych przez Ministerstwo Finansów.

Ta proporcja odzwierciedla liczbę uczniów uczęszczających do kolejnych typów placówek (por. uwagi w rozdziale 1.1.). Przy tym, jeśli przeliczymy wydatki zapisane w poszczególnych rozdziałach klasyfikacji budżetowej na liczbę dzieci i młodzieży uczęszczających do tych szkół, okaże się, że najwyższe są te wydatki w szkołach podstawowych i zawodowych, zaś najniższe w liceach ogólnokształcących. Różnice te są relatywnie niewielkie, co zaskakuje, gdy weźmiemy pod uwagę specyfikę poszczególnych typów placówek. Można oczekiwać, że szkoły zawodowe, w których wyższe są koszty materiałów i urządzeń związanych z kształceniem zawodu, będą miały ogółem koszty wyraźnie wyższe niż szkoły ogólnokształcące. Trzeba pamiętać, że w klasyfikacji budżetowej brak jest np. rozróżnienia na różne typy szkół zawodowych, nie są uwzględnione również wydatki ponoszone przez szkoły, a zapisane w innych rozdziałach klasyfikacji budżetowej. To oznacza, że przedstawione szacunki tylko przybliżają rzeczywiste koszty.

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

1.2. Finansowanie edukacji

Tabela 1.5. Wydatki (w zł) na jednego ucznia ponoszone przez samorządy w placówkach edukacyjnych zgodnie z rozdziałami klasyfikacji budżetowej w 2011 roku*.

	wydatki ogółem (w zł) na jednego ucznia w szkołach (bez specjalnych)	wydatki bieżące (w zł) na jednego ucznia w szkołach (bez specjalnych)
przedszkola	7668,7	7360,6
szkoły podstawowe	8342,9	7786,9
gimnazja	8077,3	7808,6
szkoły zawodowe	8311,1	7914,4
licea ogólnokształcące	7193,0	6881,5

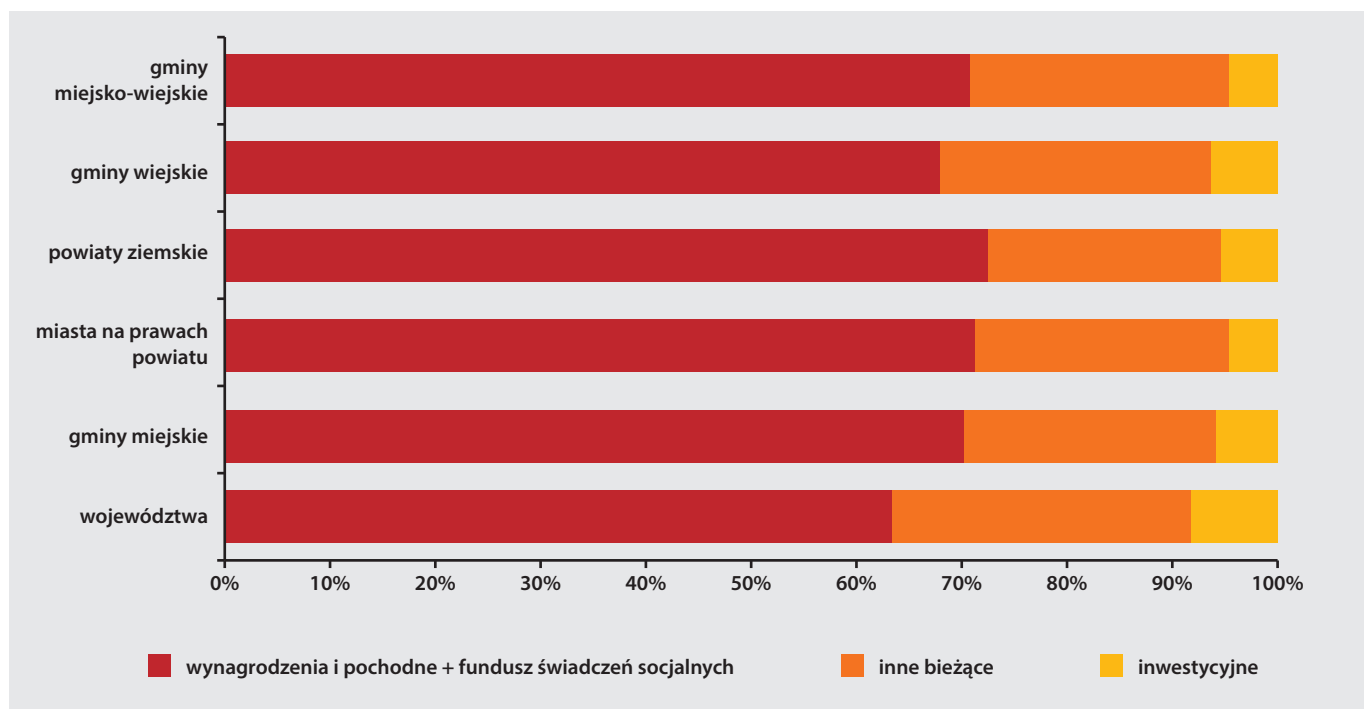
* w tabeli uwzględniono wydatki ponoszone w odpowiednich rozdziałach klasyfikacji budżetowej (przedszkola – 80104; szkoły podstawowe – 80101; gimnazja 80110; szkoły zawodowe – 80130; licea ogólnokształcące – 80120).

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych o budżetach samorządów Ministerstwa Finansów oraz danych GUS BDL.

Pozostałe wydatki edukacyjne są mniej ważne w budżetach samorządów, co wynikać może m.in. z faktu mniejszej liczby uczniów, jaką te wydatki obejmują (np. w szkołach specjalnych). Ale należy pamiętać, że są to często wydatki stanowiące o jakości pracy lokalnej edukacji. Warto w tym miejscu wymienić np. stołówki (2% wydatków samorządów na edukację), świetlice szkolne (1,4%), poradnie psychologiczno-pedagogiczne, w tym poradnie specjalistyczne (1,0%).

Największa część wydatków samorządów na edukację kierowana jest na wynagrodzenia. Koszty związane z zatrudnieniem pracowników (a więc wynagrodzenia i pochodne, a także odpisy na fundusz świadczeń socjalnych) są najpoważniejszą i najmniej elastyczną częścią wydatków samorządów na edukację.

Wykres 1.26. Struktura rodzajowa wydatków samorządów na edukację w 2011 roku.



Źródło: opracowanie własne na podstawie sprawozdań z wykonania budżetów jednostek samorządu terytorialnego udostępnianych przez Ministerstwo Finansów.

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

1.2. Finansowanie edukacji

Samorządy muszą tak kształtować swoją politykę wydatkową wobec nauczycieli, aby zagwarantować minimum tzw. średnie wynagrodzenie nauczycielom na poszczególnych stopniach awansu zawodowego (art. 30 ust. 3 Ustawy Karta Nauczyciela). I tak na przykład od września 2011 roku średnie wynagrodzenie dla nauczycieli stażystów wynosiło 2618,10 zł, a więc stanowiło 77% średniego wynagrodzenia w gospodarce. W przypadku nauczycieli dyplomowanych to średnie wynagrodzenie wyniosło 4817,30 zł, a więc 142% wynagrodzenia średniego w gospodarce (według danych GUS średnie wynagrodzenie w 2011 roku wyniosło 3399,52 zł). Dodatkowo kwota bazowa wynagrodzeń, która kształtowana jest na poziomie centralnym, była w ostatnim czasie kilkakrotnie podwyższana: w latach 2007–2011 wzrosła realnie o 20,3% (podczas gdy przeciętnie w gospodarce było to 9%). Jednocześnie liczba nauczycieli, którzy osiągnęli najwyższy stopień awansu zawodowego, wzrosła istotnie w minionych latach. W 2007 roku stopień ten posiadało 32% nauczycieli, a w 2011 – już 46%. Innym ważnym kosztem dla samorządów powiązany z wynagrodzeniami nauczycieli jest fundusz socjalny, wymagający ponad dwukrotnie większych odpisów na nauczyciela, niż wymagałby tego Kodeks Pracy.

Ostatecznie wydatki na wynagrodzenia rosły stale w ostatnich latach. W tabeli 1.6. pokazane są zmiany wydatków na wynagrodzenia wszystkich pracowników zatrudnionych w szkołach i szerzej – w samorządowej oświacie, a nie tylko nauczycieli. Jednak to wynagrodzenia nauczycieli stanowią w tej grupie zdecydowanie największą część.

Tabela 1.6. Dynamika realnych²⁹ zmian wydatków samorządów na wynagrodzenia w edukacji rok do roku w latach 2006–2011.

wynagrodzenia	2007/2006	2008/2007	2009/2008	2010/2009	2011/2010
województwa	2,5%	1,4%	3,2%	2,3%	6,7%
powiaty ziemskie	2,7%	2,0%	4,6%	4,0%	3,5%
miasta na prawach powiatu	2,8%	4,0%	4,1%	4,5%	8,3%
gminy miejskie	4,2%	3,4%	5,6%	6,2%	8,4%
gminy wiejskie	4,0%	3,9%	5,0%	5,5%	3,3%
gminy miejsko-wiejskie	4,1%	4,1%	5,7%	6,4%	5,5%
RAZEM	3,4%	3,6%	4,8%	5,1%	5,9%

Źródło: opracowanie własne na podstawie sprawozdań z wykonania budżetów jednostek samorządu terytorialnego udostępnianych przez Ministerstwo Finansów.

Ostatecznie brak elastyczności wobec najpoważniejszego elementu wydatków na edukację – wynagrodzeń – i pogarszająca się wraz z kryzysem sytuacja finansowa samorządów spowodowały, że w 2011 roku zanotowano wyraźny spadek innych niż wynagrodzenia wydatków w oświacie. Inne bieżące wydatki w 2011 roku spadły realnie o 12%, a inwestycje o 24%. Wpływ na spadek innych bieżących wydatków w oświacie miała częściowo likwidacja zakładów budżetowych w 2011. Do roku 2010 samorządy przekazywały dotacje do tych podmiotów (co np. w 2010 stanowiło około 8% ogółem innych bieżących wydatków w oświacie). Przy uwzględnieniu tej zmiany spadek wydatków jest mniejszy, niemniej nadal wyraźny – w 2011 roku wynosił realnie 4,7%.

²⁹ Te i kolejne przeliczenia na wartości realne dokonane są w odniesieniu do 2011 roku; jako podstawę urealnienia wartości przyjęto wskaźniki cen towarów i usług konsumpcyjnych podawane przez GUS.

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

Tabela 1.7. Dynamika realnych zmian bieżących wydatków samorządów na edukację, innych niż wynagrodzenia, zmiany rok do roku w latach 2006–2011.

wydatki inne bieżące	2007/2006	2008/2007	2009/2008	2010/2009	2011/2010
województwa	-22,8%	-19,9%	113,7%	-53,0%	-7,7%
powiaty ziemskie	-5,7%	1,7%	10,1%	3,4%	-5,7%
miasta na prawach powiatu	7,9%	12,2%	2,4%	-1,2%	-15,8%
gminy miejskie	6,2%	10,6%	2,2%	2,2%	-17,2%
gminy wiejskie	2,6%	3,8%	1,7%	5,7%	-6,7%
gminy miejsko-wiejskie	6,3%	7,8%	0,6%	5,7%	-13,5%
RAZEM	3,0%	7,0%	5,3%	0,1%	-11,9%

Źródło: opracowanie własne na podstawie sprawozdań z wykonania budżetów jednostek samorządu terytorialnego udostępnianych przez Ministerstwo Finansów.

Tabela 1.8. Dynamika realnych zmian wydatków inwestycyjnych samorządów na edukację, zmiany rok do roku w latach 2006–2011.

wydatki inwestycyjne	2007/2006	2008/2007	2009/2008	2010/2009	2011/2010
województwa	-24,7%	32,0%	149,2%	-68,3%	4,6%
powiaty ziemskie	-29,9%	26,3%	18,6%	23,6%	-10,4%
miasta na prawach powiatu	17,2%	36,6%	-1,5%	-8,9%	-27,4%
gminy miejskie	0,5%	29,4%	3,2%	2,3%	-24,8%
gminy wiejskie	-15,8%	-3,7%	16,1%	10,5%	-23,8%
gminy miejsko-wiejskie	-9,3%	14,9%	6,3%	13,9%	-34,5%
RAZEM	-7,7%	19,1%	11,3%	0,7%	-24,3%

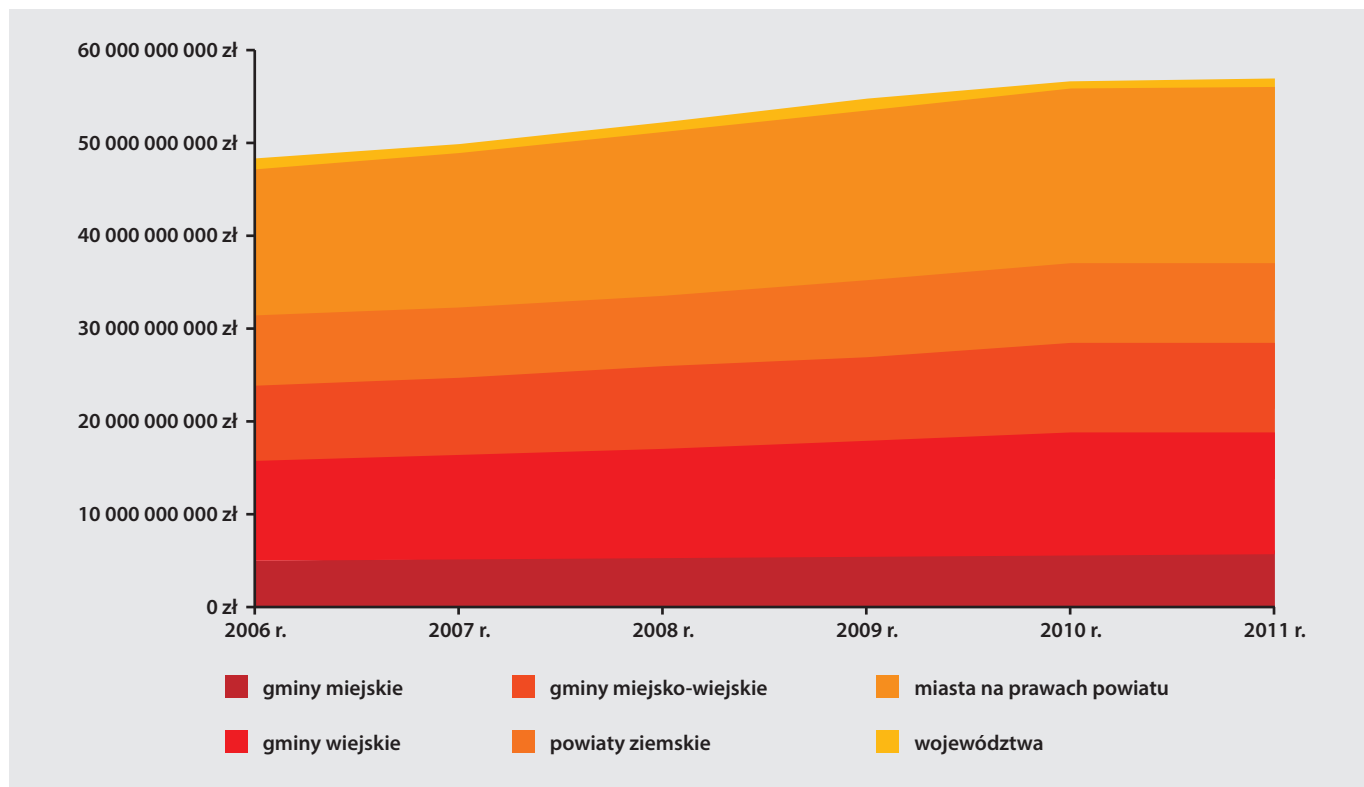
Źródło: opracowanie własne na podstawie sprawozdań z wykonania budżetów jednostek samorządu terytorialnego udostępnianych przez Ministerstwo Finansów.

Ostatecznie w kolejnych latach liczone ogółem realne wydatki samorządów na edukację rosły, jednak widać wyraźne zahamowanie tego trendu w 2011 roku. Podczas gdy w poprzednich latach notowano wzrosty od 3,2% w 2007 roku do 4,7% w 2009, to w 2011 roku było to zaledwie 0,6%. Na zmiany w wydatkach samorządów na edukację niewątpliwie wpływ ma kryzys. Kryzys wpłynął na wydatki na edukację nie tylko w Polsce. Zgodnie z raportem Eurydice, w latach 2011 i 2012 w większości krajów Unii Europejskiej zanotowano realny spadek wydatków publicznych na edukację (Eurydice 2012).

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

1.2. Finansowanie edukacji

Wykres 1.27. Wydatki samorządów na edukację w latach 2006–2011 (w zł z 2011 roku).



Źródło: opracowanie własne na podstawie sprawozdań z wykonania budżetów jednostek samorządu terytorialnego udostępnianych przez Ministerstwo Finansów.

1.2.2. Źródła finansowania wydatków edukacyjnych samorządów

Podstawowym źródłem finansowania zadań samorządów z zakresu oświaty jest część oświatowa subwencji ogólnej (tzw. subwencja oświatowa). Jak wspomniano, algorytm tej subwencji nie uwzględnia wszystkich samorządowych zadań związanych z edukacją i z założenia nie może pokrywać wszystkich wydatków samorządów w tej dziedzinie. I tak na przykład w 2011 roku subwencja finansowała około 64,5% wydatków samorządów na edukację. Była to podobna wielkość jak w latach poprzednich. W powiatach ziemskich subwencja pokrywa największą część ich wydatków na edukację – niemal 90%. Najmniej zaś w gminach miejskich – nieco ponad 50%.

Tabela 1.9. Udział subwencji w finansowaniu zadań oświatowych samorządów w latach 2006–2011.

	2006	2007	2008	2009	2010	2011
województwa	58,6%	65,2%	69,3%	50,8%	70,4%	71,3%
powiaty ziemskie	88,1%	90,2%	92,4%	91,6%	89,8%	89,8%
miasta na prawach powiatu	59,8%	59,0%	58,7%	59,8%	59,7%	60,7%
gminy miejskie	53,6%	52,8%	52,3%	51,8%	50,5%	50,3%
gminy wiejskie	67,3%	66,6%	67,8%	67,0%	64,6%	64,1%
gminy miejsko-wiejskie	60,2%	59,1%	59,2%	59,2%	57,1%	57,8%
RAZEM	65,3%	65,0%	65,3%	65,0%	64,1%	64,5%

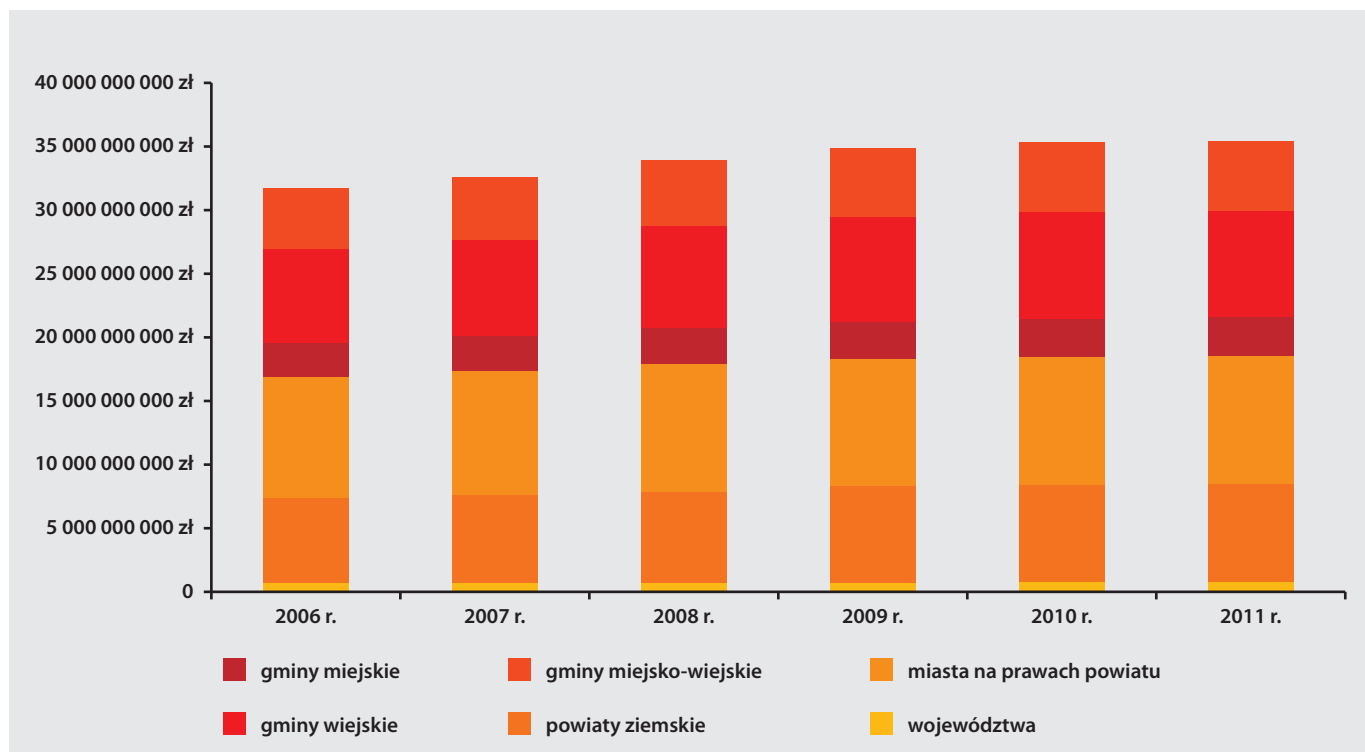
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych o budżetach samorządów Ministerstwa Finansów.

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

1.2. Finansowanie edukacji

Subwencja oświatowa w kolejnych latach rosła. Jednak od 2010 roku widać wyraźne spowolnienie. Podczas gdy w latach 2008 i 2009 wysokość subwencji wzrosła realnie w porównaniu rok do roku odpowiednio o 5,18% i 4,70%, to w 2010 roku było to tylko 2,16%, a w 2011 – 1,12%.

Wykres 1.28. Wysokość subwencji oświatowej w latach 2006–2011 (w zł z 2011 roku).



Źródło: opracowanie własne na podstawie sprawozdań z wykonania budżetów jednostek samorządu terytorialnego udostępnianych przez Ministerstwo Finansów.

Obok subwencji oświatowej źródłem finansowania oświaty są dotacje. Dotacje stanowią istotne źródło finansowania, zwłaszcza wydatków inwestycyjnych związanych z edukacją. W 2011 roku sfinansowały one aż 25,6% tych wydatków i było to więcej niż w latach poprzednich. W przypadku wydatków na zadania bieżące dotacje stanowiły zaledwie 2,2%.

Tabela 1.10. Udział dotacji celowych w finansowaniu wydatków samorządów na oświatę.

	2006	2007	2008	2009	2010	2011
BIEŻĄCE (ogółem z wynagrodzeniami)	2,5%	3,0%	2,3%	1,9%	2,0%	2,2%
INWESTYCYJNE	7,2%	5,7%	6,2%	9,0%	19,0%	25,6%

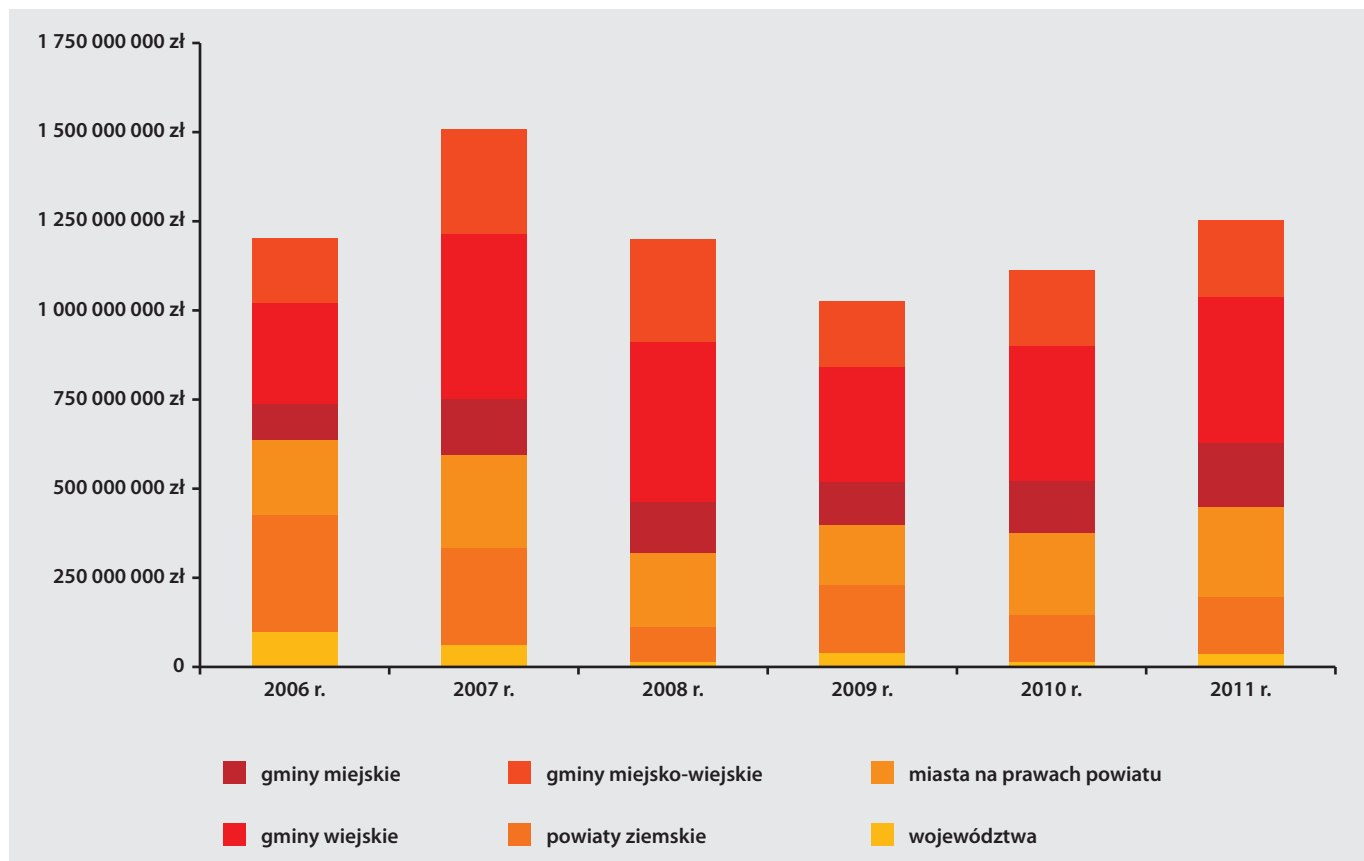
Źródło: opracowanie własne na podstawie sprawozdań z wykonania budżetów jednostek samorządu terytorialnego udostępnianych przez Ministerstwo Finansów.

Dotacje to bardzo ważne źródło, jednak, jak pokazują wykresy 1.29. i 1.30., bardzo niestabilne. W latach 2010 i 2011 nastąpił wyraźny wzrost wartości dotacji inwestycyjnych w stosunku do lat poprzednich. Dotacje na zadania bieżące najwyższe były w 2007 roku.

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

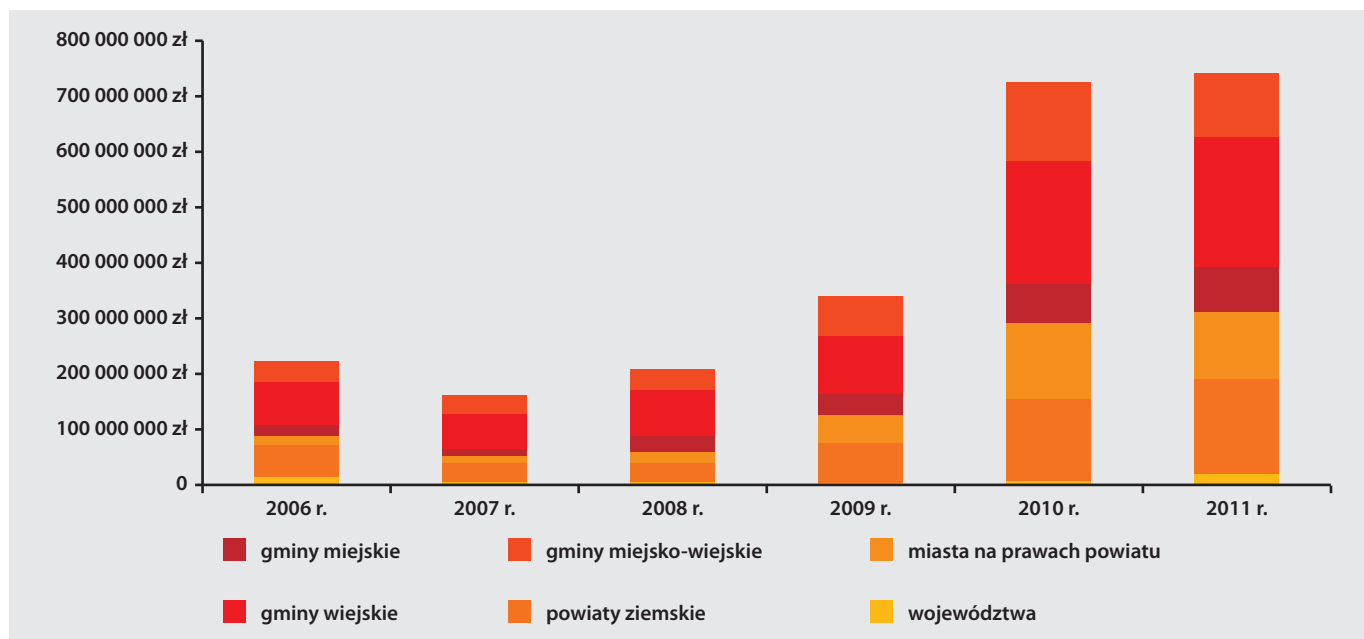
1.2. Finansowanie edukacji

Wykres 1.29. Wysokość dotacji na zadania bieżące samorządów w zakresie w edukacji w latach 2006–2011 (w zł z 2011 roku).



Źródło: opracowanie własne na podstawie sprawozdań z wykonania budżetów jednostek samorządu terytorialnego udostępnianych przez Ministerstwo Finansów.

Wykres 1.30. Wysokość dotacji na zadania inwestycyjne samorządów w zakresie edukacji w latach 2006–2011 (w zł z 2011 roku).



Źródło: opracowanie własne na podstawie sprawozdań z wykonania budżetów jednostek samorządu terytorialnego udostępnianych przez Ministerstwo Finansów.

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

Dotacje na zadania oświatowe, jakie w ostatnich latach trafiały do samorządów, pochodziły przede wszystkim ze środków zagranicznych. Należy zatem te środki traktować jako źródło wspierania rozwoju i jakości edukacji, a nie jako zapewnienie trwałego finansowania zadań edukacyjnych samorządów.

Tabela 1.11. Udział dotacji ze źródeł zagranicznych w stosunku do ogółu dotacji dla samorządów na oświatę w latach 2006–2011.

	2006	2007	2008	2009	2010	2011
dotacje na zadania BIEŻĄCE	29%	18%	6%	32%	41%	52%
dotacje na zadania INWESTYCYJNE	12%	13%	7%	59%	77%	76%

Źródło: opracowanie własne na podstawie sprawozdań z wykonania budżetów jednostek samorządu terytorialnego udostępnianych przez Ministerstwo Finansów.

1.2.3. Finansowanie szkolnictwa wyższego

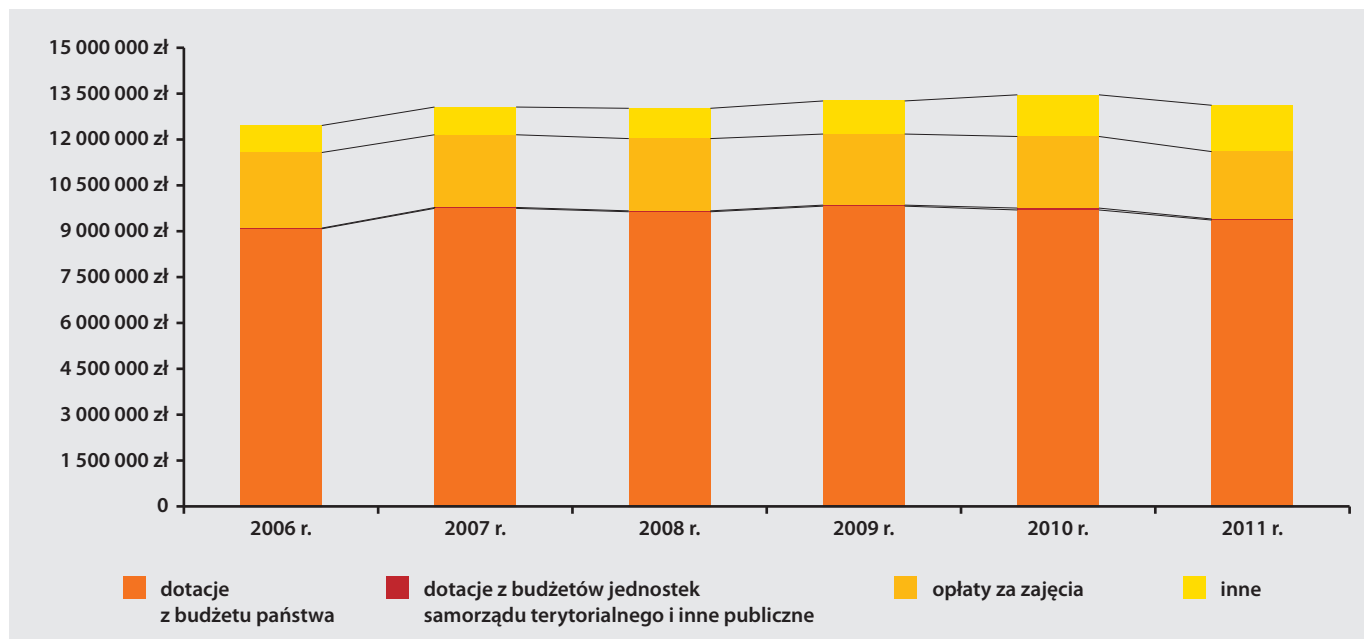
W 2011 roku w Polsce działały 132 uczelnie publiczne i 328 niepublicznych. Działalność uczelni to nie tylko dydaktyka, ale również badania. Jednak poniżej (jeśli nie będzie zaznaczone inaczej) analizujemy tylko działalność dydaktyczną uczelni. Źródła finansowania podmiotów publicznych i prywatnych są odmienne. Do uczelni publicznych trafia dotacja podmiotowa z budżetu państwa, której celem jest sfinansowanie zadań związanych z „kształceniem studentów studiów stacjonarnych, uczestników stacjonarnych studiów doktoranckich i kadr naukowych oraz utrzymaniem uczelni, w tym na remonty” (art. 94 Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym). Uczelnie podlegające innym niż Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego resortom otrzymują również dotacje związane z ich działalnością statutową – jak obronność, porządek publiczny, działalność kulturalna itp. Każde z tych ministerstw jest dysponentem dotacji kierowanych do właściwych uczelni, jednak największą pulą dysponuje Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (MNiSW).

Dotacja z budżetu państwa stanowiła w 2011 roku 71,4% przychodów z działalności dydaktycznej uczelni publicznych. Było to nieco mniej niż w roku poprzednim. Dotacja ta była jednocześnie niższa w wymiarze realnym w stosunku do roku 2010 o 3,4%. Uczelniom mogą również udzielać dotacji samorządy, jednak są to proporcjonalnie bardzo niewielkie kwoty (w 2011 roku dotacje te stanowiły zaledwie 0,3% przychodów uczelni publicznych z działalności dydaktycznej). Opłaty za zajęcia to około 17% przychodów w kolejnych analizowanych latach. Jednak i w nich zanotowano w 2011 roku realny spadek (o 5,4%). Jak pokazuje wykres 1.31., coraz większego znaczenia w finansowaniu działalności dydaktycznej nabierają inne źródła. W 2006 roku stanowiły one 7,1% przychodów dydaktycznych uczelni, a w 2011 – już 11,6%. Jest to również jedyna kategoria przychodów z działalności dydaktycznej uczelni publicznych, która w roku 2011 realnie wzrosła w stosunku do roku poprzedniego (o 11,2%).

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

1.2. Finansowanie edukacji

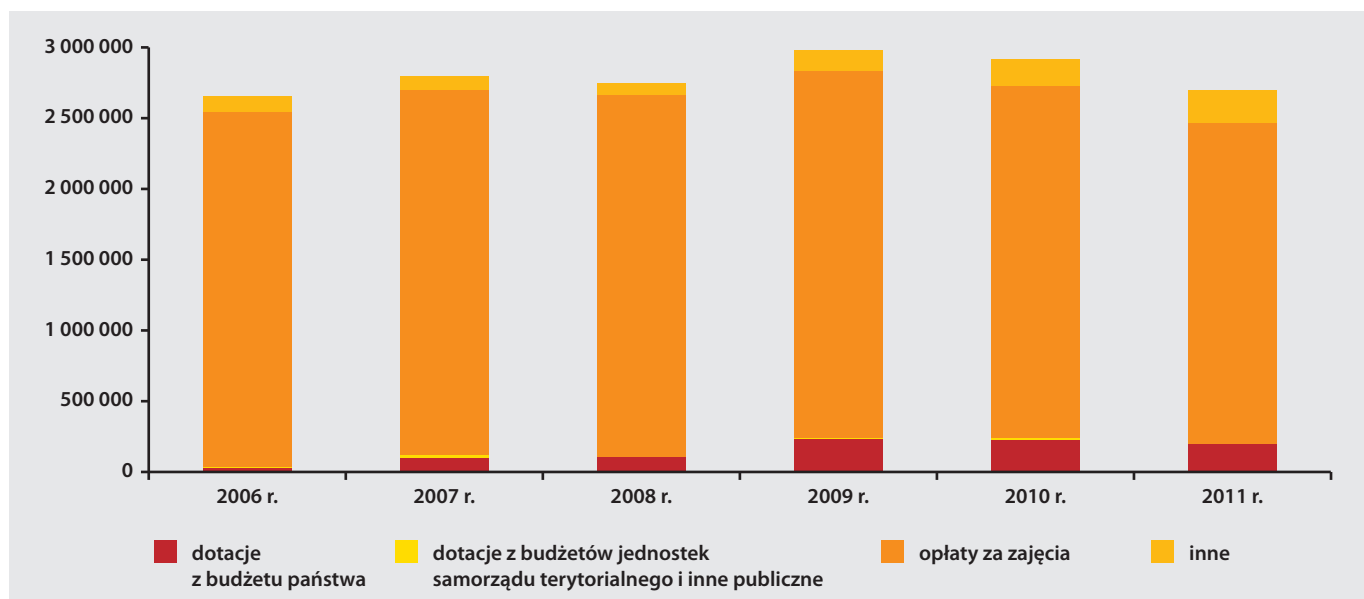
Wykres 1.31. Przychody z działalności dydaktycznej uczelni publicznych w latach 2006–2011 (w tys. zł z 2011 roku).



Źródło: opracowanie własne na podstawie Szkoły wyższe i ich finanse; GUS wydania 2006–2011.

W strukturze przychodów uczelni niepublicznych zdecydowana jest przewaga opłat za zajęcia. W 2011 roku stanowiły one 85,1% ogółem przychodów tych szkół (w 2010 roku było to nieco więcej – 86,6%). Przychody z tych opłat były jednak realnie w 2011 roku niższe niż w 2010 – o 9,1%. Dotacje z budżetu państwa stanowiły w przychodach uczelni niepublicznych zaledwie 6% w 2011 roku. Było to nieco mniej niż w latach 2009 i 2010 (6,5%), ale więcej niż we wcześniejszym okresie. W 2011 roku dotacje te realnie zmalały w stosunku do roku 2010 – o 13,5%. Inne opłaty, podobnie jak na uczelniach publicznych, wydają się w ostatnich 2–3 latach nabierać coraz większego znaczenia jako przychód z działalności dydaktycznej szkół niepublicznych. W 2011 roku stanowiły one 8,8% ogółem tych przychodów, najwięcej z ostatniego okresu.

Wykres 1.32. Przychody z działalności dydaktycznej uczelni niepublicznych w latach 2006–2011 (w tys. zł z 2011 roku).



Źródło: opracowanie własne na podstawie Szkoły wyższe i ich finanse; GUS wydania 2006–2011.

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

1.2. Finansowanie edukacji

Ogółem przychody uczelni zarówno publicznych, jak i niepublicznych w 2011 roku spadły w stosunku do roku 2010. Niewątpliwie ma to związek z malejącą liczbą studentów. Jeśli przeliczymy przychody z działalności dydaktycznej uczelni publicznych i niepublicznych na liczbę studentów, okaże się, że na uczelniach publicznych w 2011 roku nieco one spadły (o 1% realnie) w stosunku do roku 2010, zaś na niepublicznych wzrosły o 3,4%.

Nakłady publiczne na działalność dydaktyczną uczelni publicznych i niepublicznych w analizowanym okresie były najwyższe w roku 2009. W latach 2010 i 2011 zaczęły spadać, jednak przy jednoczesnym spadku liczby studiujących, w przeliczeniu na jednego studenta, nakłady te rosną z roku na rok.

Tabela 1.12. Nakłady publiczne na działalność dydaktyczną uczelni publicznych i niepublicznych w latach 2006–2011, ogółem oraz w przeliczeniu na jednego studenta* (w tys. zł z 2011 roku).

	dotacje z budżetu państwa	dotacje z samorządów oraz innych funduszy publicznych	nakłady publiczne razem	nakłady publiczne na studenta*
2006	9 092 288,21	33 398,60	9 125 686,81	4,73
2007	9 825 395,62	44 916,50	9 870 312,12	5,13
2008	9 717 517,34	33 751,49	9 751 268,83	5,10
2009	10 012 447,35	40 120,22	10 052 567,57	5,35
2010	9 878 619,72	74 260,56	9 952 880,28	5,48
2011	9 523 895,50	37 563,30	9 561 458,80	5,51

*Informacje o finansach szkół wyższych podawane są na rok budżetowy (w tym przypadku 2011), natomiast liczba studentów na rok akademicki (w tym przypadku 2011/2012). W przeliczeniach tych wzięto pod uwagę wszystkich studentów szkół publicznych i niepublicznych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Szkoły wyższe i ich finanse; GUS, wydania 2006–2011.

W podziale na typy szkół najwięcej dotacji na zadania dydaktyczne otrzymały w 2011 roku uniwersytety (33%) oraz szkoły techniczne (25,2%), jednak należy pamiętać, że są to największe jednostki. W przeliczeniu na jednego studenta szkół publicznych najwięcej środków trafia do szkół artystycznych (w 2011 roku około 25,3 tys. zł) oraz medycznych (w 2011 roku około 17 tys. zł), zaś najmniej do uczelni ekonomicznych (4,6 tys. zł) i pedagogicznych (4,9 tys. zł). Jak więc widać, dotacja celowa, zgodnie z założeniem, różnicuje kosztocłonność studiów.

Koszty działalności dydaktycznej uczelni w kolejnych latach w coraz mniejszym stopniu pokrywane były z przychodów uczelni na działalność dydaktyczną. Dotyczy to zarówno szkół publicznych, jak i niepublicznych, przy czym na uczelniach publicznych działalność dydaktyczna w kolejnych latach analizowanego okresu była deficytowa (poza rokiem 2007), a deficyt ten się pogłębia.

Tabela 1.13. Udział przychodów z działalności dydaktycznej w kosztach tej działalności na uczelniach publicznych i niepublicznych w latach 2006–2011.

	uczelnie publiczne	uczelnie niepubliczne
2006	97,2%	105,6%
2007	100,6%	106,8%
2008	98,4%	107,4%
2009	98,7%	104,6%
2010	98,4%	101,9%
2011	96,3%	100,3%

Źródło: opracowanie własne na podstawie Szkoły wyższe i ich finanse; GUS, 2011.

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

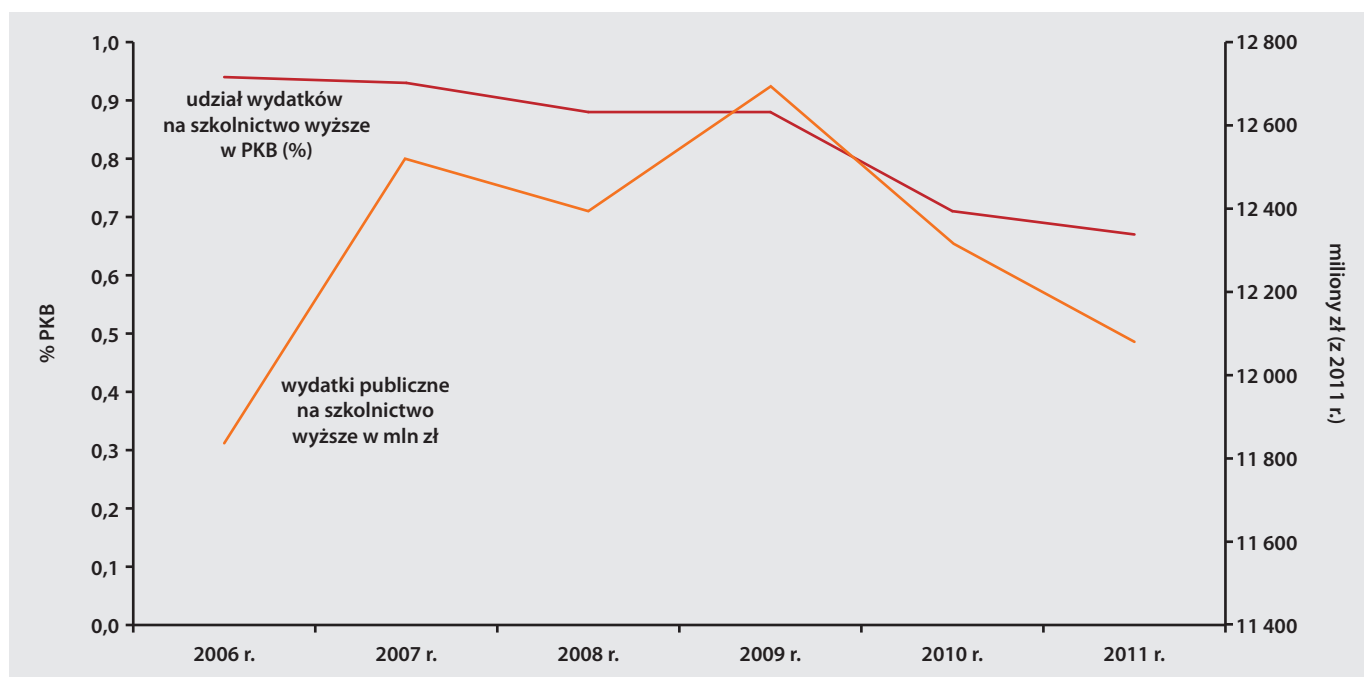
1.3. Absolwenci i egzaminy końcowe

Obok działalności dydaktycznej szkoły wyższe prowadzą działalność badawczą. Działalność ta stanowi znacznie mniejszą część przychodów i kosztów szkół wyższych niż działalność dydaktyczna. Należy uznać ją jednak za niezwykle ważny element, komplementarny w stosunku do dydaktyki. Działalność badawcza to przede wszystkim domena uczelni publicznych; ich przychody z tej działalności to 96% przychodów na działalność badawczą wszystkich uczelni. W przychodach uczelni publicznych te związane z działalnością badawczą stanowiły w 2011 roku 17,3%, zaś na uczelniach niepublicznych tylko 3,6%.

Udział przychodów z tej działalności rośnie na uczelniach z roku na rok. Również w wymiarze realnym przychody związane z badaniami rosną w porównaniach rok do roku. Trudno jest jednak mówić o konkretnym trendzie. Na przykład w 2011 roku realnie przychody na działalność badawczą wzrosły o 2%, w 2010 roku było to 12,7%, w 2009 – 7,6%, w 2008 – 3,9%, a w 2007 – 23%. Relatywnie szybciej w latach 2009–2011 przybywało tych przychodów na uczelniach niepublicznych. Działalność badawcza jest w dużej części finansowana z dotacji pochodzących z budżetu państwa.

Ogółem w analizowanym okresie wydatki publiczne (a więc przede wszystkim wydatki budżetu państwa) na szkoły wyższe malały sukcesywnie w przeliczeniu na PKB i w 2011 roku stanowiły zaledwie 0,67% PKB. W wymiarze realnym w latach 2010 i 2011 wyraźnie spadły.

Wykres 1.33. Wydatki publiczne na szkolnictwo wyższe w latach 2006–2011 (lewa skala w % PKB, prawa skala w mln zł, realne, zł z 2011 roku).



Źródło: opracowanie własne na podstawie Szkoły wyższe i ich finanse; GUS, 2011.

1.3. Absolwenci i egzaminy końcowe

1.3.1. Sprawdzian szóstoklasisty

W 2012 roku sprawdzian szóstoklasisty odbył się 3 kwietnia. Uczniowie VI klas mieli do wykonania 20 zadań wyboru wielokrotnego i 6 zadań otwartych. Przystąpiło do niego w całym kraju 362 171 uczniów w 12 238 szkołach. Test w wersji standardowej rozwiązywało 355 285 uczniów, pozostali rozwiązywali zadania w arkuszach dostosowanych. Z uwagi na uzyskanie tytułu laureata konkursu przedmiotowego, 1718 uczniów było zwolnionych z przystąpienia do sprawdzianu.

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym 1.3. Absolwenci i egzaminy końcowe

Ramka 1.1. Sprawdzian szóstoklasisty.

Sprawdzian szóstoklasisty to powszechny i obowiązkowy egzamin zewnętrzny dla uczniów VI klasy szkoły podstawowej. Sprawdzian przeprowadzany jest od 2002 roku. Sprawdzian trwa 60 minut, maksymalnie można w nim uzyskać 40 punktów.

Przystąpienie do sprawdzianu jest jednym z warunków ukończenia szkoły, ale nie można go nie zdać. Wynik ma znaczenie tylko informacyjne i nie powinien być podstawą do prowadzenia jakiegokolwiek selekcji. Z tego względu wyniku sprawdzianu nie odnotowuje się na świadectwie szkolnym.

Wynik sprawdzianu pozwala badać i oceniać poziom osiągnięć uczniów w zakresie pięciu obszarów umiejętności: czytania, pisania, rozumowania, korzystania z informacji oraz wykorzystywania wiedzy w praktyce. Umiejętności te mają charakter ponadprzedmiotowy, co oznacza, że zadania zostały tak skonstruowane, aby sprawdzały umiejętności kształcone w obrębie różnych przedmiotów.

Źródło: CKE.

W 2012 roku średni wynik uzyskany w sprawdzianie szóstoklasisty wynosił 22,8 pkt. Nieco lepsze rezultaty osiągnęły dziewczynki niż chłopcy – różnica w przeciętnych wynikach wyniosła 1,2 pkt. Podobnie jak w poprzednich latach, lepiej w sprawdzianie wypadli uczniowie szkół niepublicznych, którzy średnio rzecz biorąc uzyskali 27,1 pkt, o niemal 5 pkt więcej niż uczniowie szkół publicznych. Najniższą średnią liczbę punktów w sprawdzianie szóstoklasisty zdobyli uczniowie uczęszczający do szkół na terenach wiejskich (21,7 pkt). Im większa miejscowość, tym wyższe wyniki, z najlepszymi sięgającymi średnio 24,7 pkt w miastach powyżej 100 tysięcy mieszkańców.

Zróżnicowanie wyników dla całej populacji uczniów mierzone przez współczynnik zmienności, czyli stosunek między odchyleniem standardowym a średnią, wyniosło 33,5%. Zróżnicowanie było nieco wyższe wśród chłopców niż wśród dziewcząt i malało wraz ze wzrostem wielkości miejscowości, w której znajduje się szkoła. Wyższą zmienność wyników odnotowano w szkołach publicznych.

Tabela 1.14. Charakterystyka rozkładu wyników sprawdzianu szóstoklasisty w 2012 roku.

Kategoria	średnia	współczynnik zmienności (w %)	liczebność
OGÓŁEM	22,8	33,5	355 285
Płeć			
dziewczęta	23,4	31,9	173 800
chłopcy	22,2	34,9	181 485
Klasa miejscowości			
miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	24,7	31,2	81 690
miasto od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	23,2	32,4	68 940
miasto poniżej 20 tys. mieszkańców	22,1	34,0	57 174
wieś	21,7	34,4	147 481
Sektor własności			
publiczna	22,7	33,5	347 619
niepubliczna	27,1	28,8	7 666

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych CKE.

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

1.3. Absolwenci i egzaminy końcowe

1.3.2. Egzamin gimnazjalny

W 2012 roku do egzaminu gimnazjalnego przystąpili uczniowie, którzy we wrześniu 2009 roku rozpoczęli naukę według nowej podstawy programowej, w związku z czym miał on zmienioną formułę (por. ramka 1.2.). Egzamin odbył się w dniach 24–26 kwietnia. Przystąpiło do niego w całym kraju około 400 tys. uczniów III klas gimnazjum.

Ramka 1.2. Egzamin gimnazjalny.

Egzamin gimnazjalny to powszechny i obowiązkowy egzamin zewnętrzny dla uczniów III klasy gimnazjów. Egzamin przeprowadzany jest od 2002 roku. Egzamin ma formę pisemną i składa się z trzech części:

- humanistycznej – z zakresu języka polskiego oraz historii i wiedzy o społeczeństwie,
- matematyczno-przyrodniczej – z zakresu matematyki oraz przedmiotów przyrodniczych,
- z języka obcego nowożytnego (od roku szkolnego 2008/2009).

Przystąpienie do egzaminu jest warunkiem ukończenia gimnazjum, ale nie określa się minimalnego wyniku, jaki zdający powinien uzyskać; to znaczy, że egzaminu nie można nie zdać. W przeciwieństwie jednak do sprawdzianu szóstoklasisty, wyniki egzaminu gimnazjalnego są wykorzystywane przez szkoły ponadgimnazjalne w procesie rekrutacji, pełni więc on funkcję selekcyjną. Od roku szkolnego 2011/2012 egzamin gimnazjalny jest przeprowadzany na nowych zasadach. Egzamin sprawdza opanowanie przez uczniów wiadomości i umiejętności określonych w wymaganiach ogólnych i szczegółowych zawartych w nowej podstawie programowej kształcenia ogólnego. Egzamin składa się z takich samych części jak dotychczasowy, ale każda część ma nieco inną strukturę. Od roku szkolnego 2011/2012 zaświadczenie o szczegółowych wynikach egzaminu gimnazjalnego przedstawia wyniki ucznia w procentach i centylach (wcześniej w punktach). Ponadto, część egzaminu z języka obcego nowożytnego jest podzielona na dwa poziomy: podstawowy i rozszerzony.

Źródło: CKE.

W roku szkolnym 2011/2012 gimnazjaliści uzyskali średnio z części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego 65% punktów w zakresie języka polskiego i 61% w zakresie historii i wiedzy o społeczeństwie, przy odchyleniu standardowym wynoszącym 19,3%. Przeciętne wyniki w części matematyczno-przyrodniczej były niższe i wyniosły 47% w zakresie matematyki oraz 50% w przypadku przedmiotów przyrodniczych. Wyniki z matematyki charakteryzują się ponadprzeciętnie dużym zróżnicowaniem (odchylenie standardowe wynosi aż 24,1%), a z kolei przedmioty przyrodnicze wyraźnie niższym (odchylenie standardowe – 16,8%).

Dziewczęta wypadły równie dobrze jak chłopcy w częściach dotyczących historii i wiedzy o społeczeństwie oraz przedmiotów przyrodniczych, nieco gorzej w zakresie matematyki (różnica 1 pkt proc.), ale już wyraźnie lepiej w zakresie języka polskiego, z różnicą sięgającą w tym przypadku aż 8 pkt proc. Zróżnicowanie wyników w przypadku dziewcząt i chłopców jest podobne w części matematyczno-przyrodniczej. W części humanistycznej te różnice są bardziej widoczne, choć wciąż nie są one duże. Zróżnicowanie rezultatów chłopców jest nieco większe niż przeciętne, a najbardziej uwidacznia się to w wynikach z językach polskiego.

Podobnie jak w przypadku sprawdzianu szóstoklasisty, również na etapie egzaminu gimnazjalnego obserwujemy wyraźne zróżnicowanie wyników ze względu na wielkość miejscowości, w której znajduje się szkoła. Ponadprzeciętne lub przynajmniej równe średnim wyniki osiągnęły w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców oraz w miastach średnich, liczących od 20 do 100 tys. mieszkańców. Małe miasta są zwykle bardzo podobne pod tym względem do wsi i na obu obszarach osiągnięcia

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym 1.3. Absolwenci i egzaminy końcowe

egzaminacyjne są niższe. Największe rozpiętości w wynikach egzaminu gimnazjalnego, analizowane z perspektywy klasy miejscowości, notowane są w przypadku matematyki i sięgają 7 pkt proc., zaś najmniejsze, wynoszące 4 pkt proc. – w przypadku języka polskiego i przedmiotów przyrodniczych. Wewnętrzne zróżnicowanie wyników osiąganych w poszczególnych klasach miejscowości nie jest natomiast istotnie różne od przeciętnego, to znaczy różnice nie przekraczają 1 pkt proc. Wyjątkiem jest ponownie matematyka, dla której odchylenie standardowe waha się od 22,9% na wsi do 25,8% w dużych miastach. Jednak ogólnie rzecz biorąc, zróżnicowanie jest tym większe, im większą miejscowość rozpatrujemy. Zjawisko rosnącej dyspersji w obrębie dużych miast uwidacznia się również na poziomie szkół, to znaczy rośnie zróżnicowanie międzyszkolne wyników, co pokazują badania związane z edukacyjną wartością dodaną (EWD).

Tabela 1.15. Charakterystyka rozkładu wyników egzaminu gimnazjalnego z części humanistycznej w 2012 roku.

Kategoria	język polski			historia i wiedza o społeczeństwie		
	średnia	odchylenie standardowe	liczebność	średnia	odchylenie standardowe	liczebność
OGÓŁEM	65%	19,3%	393 864	61%	19,3%	393 891
Płeć						
dziewczęta	69%	17,9%	193 747	61%	18,7%	193 757
chłopcy	61%	19,8%	200 117	61%	19,9%	200 134
Klasa miejscowości						
miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	68%	19,4%	92 935	64%	19,8%	92 938
miasto od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	66%	19,6%	82 529	61%	19,3%	82 540
miasto poniżej 20 tys. mieszkańców	63%	19,5%	77 953	59%	19,1%	77 961
wieś	64%	18,8%	140 447	59%	18,8%	140 452
Sektor własności						
publiczna	65%	19,1%	379 000	61%	19,2%	379 024
niepubliczna	67%	23,6%	14 864	66%	22,6%	14 867

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych CKE.

Nie jest zaskakujące, że wyniki w gimnazjach publicznych, w których uczy się ponad 95% gimnazjalistów i które stanowią 90,6% wszystkich gimnazjów, były równe przeciętnym, a zróżnicowanie mierzone odchyleniem standardowym było również bardzo bliskie średniemu. Wyniki ze wszystkich części egzaminu w gimnazjach niepublicznych były natomiast wyższe niż w szkołach publicznych, przy czym ponadprzeciętnie wysokie odnotowano w przypadku matematyki (różnica 8 pkt proc.). W przypadku przedmiotów przyrodniczych i historii oraz wiedzy o społeczeństwie uczniowie gimnazjów niepublicznych osiągnęli o 5 pkt więcej niż uczniowie gimnazjów publicznych, a najniższa różnica była widoczna w wynikach z języka polskiego (2 pkt proc.). Gimnazja niepubliczne są jednak bardziej zdywersyfikowane niż gimnazja publiczne. Odchylenie standardowe jest niezależnie od części egzaminu wyższe od przeciętnego o co najmniej 3,3 pkt proc.

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

1.3. Absolwenci i egzaminy końcowe

Tabela 1.16. Charakterystyka rozkładu wyników egzaminu gimnazjalnego z części matematyczno-przyrodniczej w 2012 roku.

Kategoria	matematyka			przedmioty przyrodnicze		
	średnia	odchylenie standardowe	liczebność	średnia	odchylenie standardowe	liczebność
OGÓŁEM	47%	24,1%	393 778	50%	16,8%	393 760
Płeć						
dziewczęta	47%	24,0%	193 690	50%	16,7%	193 683
chłopcy	48%	24,2%	200 088	50%	16,9%	200 077
Klasa miejscowości						
miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	52%	25,8%	92 908	53%	17,8%	92 907
miasto od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	48%	24,2%	82 545	50%	16,8%	82 538
miasto poniżej 20 tys. mieszkańców	45%	23,2%	77 956	48%	16,2%	77 944
wieś	45%	22,9%	140 369	49%	16,0%	140 371
Sektor własności						
publiczna	47%	23,9%	378 921	50%	16,6%	378 904
niepubliczna	55%	29,4%	14 857	55%	20,2%	14 856

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych CKE.

1.3.3. Egzamin maturalny

Do egzaminu maturalnego w maju i czerwcu 2012 roku przystąpiły 343 542 osoby ubiegające się o świadectwo dojrzałości. Wśród zdających 96% (tj. 330 845 osób) stanowili tegoroczni absolwenci. Pozostali zdający (tj. 12 697 osób) to absolwenci z lat ubiegłych, a wśród nich również absolwenci posiadający już świadectwo dojrzałości, ale chcący podwyższyć wynik egzaminacyjny lub uzyskać wynik z nowego przedmiotu.

W sesji poprawkowej w sierpniu 2012 roku do egzaminu przystąpiło 48 969 osób. Były to osoby, które w maju i/lub czerwcu 2012 roku lub w latach ubiegłych przystąpiły do egzaminu maturalnego ze wszystkich przedmiotów obowiązkowych w części ustnej i pisemnej i nie zdały egzaminu wyłącznie z jednego przedmiotu w części ustnej albo w części pisemnej. Absolwenci z 2012 roku stanowili 76% (tj. 37 265 osób) wszystkich zdających w sesji poprawkowej.

Ramka 1.3. Egzamin maturalny.

Egzamin maturalny jest formą oceny poziomu wykształcenia ogólnego, sprawdzania wiadomości i umiejętności, które zostały ustalone w standardach wymagań będących podstawą do przeprowadzenia egzaminu maturalnego określonych w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 sierpnia 2001 r. w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów.

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

1.3. Absolwenci i egzaminy końcowe

Do egzaminu mogą przystąpić absolwenci szkół ponadgimnazjalnych: liceów ogólnokształcących, liceów profilowanych, techników, uzupełniających liceów i techników. Egzamin jest przeprowadzany raz w roku, w okresie od maja do września. Harmonogram egzaminu ustala dyrektor Centralnej Komisji Egzaminacyjnej i ogłasza na stronie internetowej. Egzamin nie jest obowiązkowy. Zdający, który zamierza przystąpić do egzaminu, składa pisemną deklarację dotyczącą wyboru zdawanych przedmiotów. Deklarację wstępną należy złożyć do dnia 30 września, a ostateczną do dnia 7 lutego roku szkolnego, w którym zdający zamierza przystąpić do egzaminu. Egzamin maturalny składa się z części ustnej, ocenianej w szkole przez powołany przedmiotowy zespół egzaminacyjny oraz z części pisemnej, ocenianej przez egzaminatorów wpisanych do ewidencji egzaminatorów i obejmuje przedmioty obowiązkowe oraz przedmioty dodatkowe. W ramach przedmiotów obowiązkowych absolwent zdaje:

- język polski (część ustna i pisemna),
- język obcy nowożytny – do wyboru: angielski, francuski, hiszpański, niemiecki, rosyjski lub włoski (część ustna i pisemna),
- matematykę (część pisemna),
- język mniejszości narodowej – dla absolwentów szkół lub oddziałów z nauczaniem języka danej mniejszości narodowej (część ustna i pisemna).

Egzamin maturalny w części pisemnej z przedmiotów obowiązkowych jest zdawany na poziomie podstawowym – zasada ta dotyczy również absolwentów szkół i oddziałów dwujęzycznych. Dla części ustnej egzaminu z przedmiotów obowiązkowych i przedmiotów dodatkowych nie określa się poziomu.

W ramach egzaminu maturalnego absolwent może wybrać do sześciu przedmiotów dodatkowych:

- w części ustnej: język obcy nowożytny, język mniejszości etnicznej, język regionalny – język kaszubski,
- w części pisemnej: biologię, chemię, filozofię, fizykę i astronomię, geografę, historię muzyki, historię sztuki, informatykę, język łaciński i kulturę antyczną, język mniejszości etnicznej, język mniejszości narodowej, język obcy nowożytny, język polski, język regionalny – język kaszubski, matematykę, wiedzę o społeczeństwie, wiedzę o tańcu.

Egzamin maturalny z przedmiotów dodatkowych może być zdawany na poziomie podstawowym lub na poziomie rozszerzonym, z wyjątkiem przedmiotów zdawanych jako przedmioty obowiązkowe – język polski, język obcy nowożytny, matematyka. Wymienione przedmioty, jako przedmioty dodatkowe, absolwent zdaje na poziomie rozszerzonym.

Zadania egzaminacyjne zawarte w arkuszach egzaminacyjnych ustala Centralna Komisja Egzaminacyjna i są one jednakowe w całej Polsce. Z egzaminu mogą być zwolnieni laureaci i finaliści olimpiad przedmiotowych, także wtedy, gdy przedmiot nie był objęty planem nauczania w danej szkole.

Absolwent zdał egzamin maturalny, jeżeli w części ustnej i pisemnej ze wszystkich przedmiotów obowiązkowych uzyskał co najmniej 30% punktów możliwych do uzyskania z egzaminu z danego przedmiotu. Otrzymuje wówczas świadectwo dojrzałości. Maturzyści, którzy nie uzyskali 30% punktów wyłącznie z jednego przedmiotu, mogą przystąpić do egzaminu poprawkowego w okresie od sierpnia do września tego samego roku. Absolwent ma prawo ponownie przystąpić do egzaminu, jeżeli:

- chce podwyższyć wynik,
- chce zdać egzamin z dodatkowego przedmiotu,
- nie zdał (przed upływem 5 lat od terminu pierwszego egzaminu maturalnego).

Źródło: MEN.

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

1.3. Absolwenci i egzaminy końcowe

Rozkład wyników w podziale na typy szkół (tabela 1.17.) ujawnia duże zróżnicowanie. Największa liczba zdających rekrutowała się z liceów ogólnokształcących i techników, odpowiednio, 63 i 31%. Odsetek osób, które zdały egzamin, w odniesieniu do liczby zdających był najwyższy w liceach ogólnokształcących i wynosił 93%. Podobny odsetek w technikach był niższy aż o 15 pkt proc. i wynosił 78%. Różnica ta, choć wysoka, nie może być jednoznacznie interpretowana jako dowód na to, że licea ogólnokształcące lepiej niż technika przygotowują zdających do egzaminu maturalnego, gdyż nie porównujemy tego, jacy uczniowie rozpoczynają naukę w obu typach szkół. Jeżeli średnio lepsi uczniowie uczęszczają do liceów niż do techników, to należy się spodziewać występowania różnic w uzyskiwanych wynikach.

Tabela 1.17. Wyniki egzaminu maturalnego w 2012 roku w podziale na typy szkół (absolwenci z 2012 roku).

Typ szkoły	liczba zdających	procent zdających	procent sukcesów
licea ogólnokształcące	207 426	63%	93%
licea profilowane	9 017	3%	68%
technika	104 655	31%	78%
licea uzupełniające	7 484	2%	37%
technika uzupełniające	2 263	1%	30%

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych CKE.

Wyniki egzaminu wykazują zróżnicowanie ze względu na płeć, klasę miejscowości oraz status własnościowy placówki. Spośród tych trzech rozważanych czynników ostatni różnicuje wyniki w największym stopniu. Średnie wyniki osiągnęte w szkołach publicznych są o 7 pkt wyższe niż w szkołach niepublicznych. Z drugiej strony, wyniki w szkołach niepublicznych cechują się większą wariancją (współczynnik zmienności jest wyższy o prawie 10 pkt proc.), zatem obok słabszych niepublicznych szkół istnieją też szkoły bardzo dobre. Dziewczeta osiągają wyższe wyniki niż chłopcy, różnica wynosi około 5 pkt. Duże miasta znacząco wyprzedzają wieś, różnica wynosi około 5 pkt.

Tabela 1.18. Wyniki egzaminu maturalnego w 2012 roku z języka polskiego.

Kategoria	liczebność	średnia	odchylenie standardowe	współczynnik zmienności
OGÓŁEM	349806	36,98	11,57	31,2%
Płeć				
dziewczeta	193 990	39,03	11,74	30,0%
chłopcy	155 816	34,41	10,82	31,4%
Klasa miejscowości				
miasto do 20 tys. mieszkańców	72 088	36,20	11,17	30,8%
miasto od 20 do 100 tys. mieszkańców	130 632	37,10	11,45	30,8%
miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	130 971	37,82	11,85	31,3%
wieś	16 115	32,54	10,82	33,2%
Sektor własności				
publiczna	323 767	37,50	11,36	30,3%
niepubliczna	26 039	30,41	12,11	39,8%

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych CKE.

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym 1.3. Absolwenci i egzaminy końcowe

W porównaniu do wyników z języka polskiego, wyniki z matematyki cechują się dużo wyższą zmiennością. Współczynnik zmienności wynosi 47,8%. Płeć nieznacząco różnicuje wyniki: zarówno średnia, jak i wariancja wyników są zbliżone w grupie dziewcząt i chłopców. Ponownie czynnikiem najbardziej różnicującym jest sektor własności placówki. Szkoły publiczne osiągają o około 10 pkt wyższe wyniki niż szkoły niepubliczne. Wyniki w placówkach niepublicznych cechują się jednak bardzo wysoką zmiennością – o blisko 20 pkt proc. wyższą niż placówki publiczne. Również klasa miejscowości wpływa w istotnym stopniu na wyniki – w dużych miastach uczniowie osiągają o blisko 8 pkt wyższe wyniki niż na wsi.

Tabela 1.19. Wyniki egzaminu maturalnego z 2012 roku z matematyki.

Kategoria	liczebność	średnia	odchylenie standardowe	współczynnik zmienności
OGÓŁEM	378 206	27,67	13,25	47,8%
Płeć				
dziewczęta	210 559	27,50	13,14	47,7%
chłopcy	167 647	27,88	13,39	48,0%
Klasa miejscowości				
miasto do 20 tys. mieszkańców	78 440	26,34	12,79	48,5%
miasto od 20 do 100 tys. mieszkańców	140 821	27,88	13,12	47,0%
miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	140 514	29,07	13,54	46,5%
wieś	18 421	21,05	11,34	53,8%
Sektor własności				
publiczna	348 445	28,47	13,05	45,8%
niepubliczna	29 761	18,28	11,90	65,0%

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych CKE.

Wyniki egzaminu maturalnego z biologii cechują się wysoką zmiennością, tj. współczynnik zmienności wynosi 140,8%. Wyniki w grupie chłopców i dziewcząt są zbliżone. Czynnikiem najbardziej różnicującym jest klasa miejscowości, jednak – co ciekawe – najwyższe wyniki osiągają uczniowie na wsi, a najniższe uczniowie w wielkich miastach, co stanowi odwrócenie trendu obserwowanego w przedmiotach podstawowych, jakimi są język polski i matematyka. Wyniki na wsi są też dużo mniej zróżnicowane. Placówki publiczne osiągają wyższe wyniki niż placówki niepubliczne, ale różnica nie jest tak wysoka jak w przypadku przedmiotów podstawowych i wynosi około 1 punktu.

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

1.3. Absolwenci i egzaminy końcowe

Tabela 1.20. Wyniki egzaminu maturalnego z 2012 roku z biologii.

Kategoria	liczebność	średnia	odchylenie standardowe	współczynnik zmienności
OGÓŁEM	65 246	7,52	10,59	140,8%
Płeć				
dziewczęta	48 872	7,59	10,78	142,0%
chłopcy	16 374	7,34	10,00	136,2%
Klasa miejscowości				
miasto do 20 tys. mieszkańców	12 538	10,16	11,32	111,4%
miasto od 20 do 100 tys. mieszkańców	24 595	7,45	10,50	140,9%
miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	26 130	5,87	9,86	167,9%
wieś	1983	13,50	10,69	79,1%
Sektor własności				
publiczna	62 609	7,57	10,64	140,5%
niepubliczna	2637	6,35	9,09	143,1%

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych CKE.

Również wyniki z fizyki cechują się wysoką zmiennością w porównaniu do wyników z przedmiotów podstawowych; współczynnik zmienności kształtuje się na poziomie 119%. Ponad dwa razy więcej chłopców niż dziewcząt wybiera zdawanie fizyki. Dziewczęta osiągają jednak wyższe wyniki. Pownownie, wyższe wyniki osiągają uczniowie ze wsi, a najniższe uczniowie z dużych miast. Uczniowie w szkołach publicznych osiągają wyższe wyniki niż uczniowie w szkołach niepublicznych, ale tym razem wyższe zróżnicowanie cechuje wyniki uczniów w szkołach publicznych.

Tabela 1.21. Wyniki egzaminu maturalnego z 2012 roku z fizyki.

Kategoria	liczebność	średnia	odchylenie standardowe	współczynnik zmienności
OGÓŁEM	32 920	9,17	10,92	119,0%
Płeć				
dziewczęta	9625	10,37	12,11	116,7%
chłopcy	23 295	8,67	10,35	119,3%
Klasa miejscowości				
miasto do 20 tys. mieszkańców	4906	9,76	10,21	104,6%
miasto od 20 do 100 tys. mieszkańców	12 595	9,16	10,64	116,1%
miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	15 015	8,90	11,39	112,7%
wieś	404	12,16	9,32	76,6%
Sektor własności				
publiczna	31 920	9,20	10,90	138,4%
niepubliczna	1000	8,32	11,52	118,4%

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych CKE.

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

1.4. Wykształcenie ludności

W 2011 roku już ponad 5,1 mln osób w wieku 25–64 lata posiadało wykształcenie wyższe, przy czym około 20% tej populacji zdobyło tytuł licencjata lub inżyniera, zaś około 2% – wykształcenie wyższe ze stopniem naukowym co najmniej doktora³⁰. Wykształceniem wyższym w 2011 roku mogło się pochwalić ponad 2,5-krotnie więcej Polaków niż w 1996 roku, a począwszy od 2000 roku populacja ta rośnie przeciętnie o 6,6% rocznie. Dynamika zmian w tym zakresie jest jedną z najwyższych w krajach OECD, choć wciąż udział osób z wyższym wykształceniem jest w Polsce niższy niż w wielu krajach, zwłaszcza zachodniej Europy. W 2010 roku w Polsce osoby te stanowiły 22,9% ogółu populacji w analizowanym wieku, podczas gdy średnio w krajach OECD było to 30%.

Wykres 1.34. Ludność w wieku 25–64 lata według poziomu wykształcenia w latach 2000–2011 (w tys.).



Źródło: obliczenia własne na podstawie danych BAEL (GUS).

³⁰ Przedstawione w tej i kolejnej części raportu dane BAEL (Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności) uogólnione zostały na populację generalną z zastosowaniem informacji o ludności Polski pochodzącej z bilansów opracowanych na podstawie wyników z Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2002. Niedawno jednak GUS opublikował wyniki oparte na nowej podstawie uogólniania, pochodzącej z Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2011. Zmiana podstawy uogólniania wyników BAEL powoduje przede wszystkim zmianę danych dotyczących liczby ludności w wieku 25–64 lata (różnice sięgają ok. 700 tys. osób) i nie ma większego wpływu na wskaźnik struktury wykształcenia. Zmiany te nie mają też istotnego wpływu na informację o przeciętnych wynikach osiąganych na rynku pracy – różnice w podstawowych wskaźnikach rynku pracy nie przekraczają 0,5 pkt proc. Wykazane różnice wynikają przede wszystkim z braku pełnej bieżącej informacji o faktycznej emigracji zagranicznej.

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

1.4. Wykształcenie ludności

Nieco mniej efektowne, ale również doskonale widoczne są zmiany zachodzące w przypadku wykształcenia gimnazjalnego i niższego. W 2011 roku niemal 2,4 mln osób, to jest o ponad połowę mniej niż w 1996 roku, posiadało wykształcenie co najwyżej gimnazjalne. Od 2000 roku populacja ta co roku maleje przeciętnie o około 4,6% i należy oczekiwać, iż w kolejnych latach jej udział będzie nadal systematycznie malał. W tej grupie przeważają bowiem osoby starsze, często pracujące w rolnictwie, które kończyły edukację na poziomie podstawowym lub niepełnym podstawowym, a teraz stopniowo przekraczają wiek emerytalny i dezaktywizują się. Z drugiej strony, grupę tę mogą zasilać osoby, które mimo istnienia obowiązku kontynuowania nauki po ukończeniu gimnazjum, z różnych powodów kończą edukację na tym poziomie. W 2011 roku 25 lat skończył pierwszy rocznik, którego kariera edukacyjna przebiegała w ramach zreformowanego systemu oświaty. Zgodnie z danymi Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL), w grupie osób w wieku 25–64 lata było 26 tys. osób, które ukończyły gimnazjum. To oczywiście niewiele w skali całej Polski (0,1%), ale warto monitorować, czy ta populacja nie wzrasta i co się z nią dzieje, a zwłaszcza czy te osoby dalej się kształcą i jak sobie radzą na rynku pracy.

W przypadku pozostałych poziomów wykształcenia nie zachodzą tak dynamiczne zmiany.

Największa część populacji Polski w wieku 25–64 lata posiada wykształcenie zasadnicze zawodowe. W 2011 roku było to 6,7 mln osób, to jest około 30,8% całej populacji. W ostatnich latach znaczenie wykształcenia zasadniczego zawodowego powoli, ale regularnie maleje – jeszcze w 2001 roku osoby z tym poziomem wykształcenia stanowiły niemal 35% całej populacji, a ich liczba sięgała niemal 7 mln. Wykształcenie średnie zawodowe i policealne w 2011 roku posiadało niemal 5,8 mln Polaków, co oznacza, iż co czwarty Polak w wieku 25–64 lata mógł się takim wykształceniem pochwalić. Od wielu lat udział tej grupy w całej populacji utrzymuje się na podobnym poziomie (około 25–27%). Zdecydowaną większość tej grupy stanowią osoby, które ukończyły szkoły średnie, a jedynie 13,5% osoby, które posiadają świadectwo ukończenia szkoły policealnej. Najmniejsze znaczenie w populacji osób w wieku 25–64 lata mają natomiast osoby z wykształceniem średnim ogólnokształcącym (7,8%). Ich udział jednak nieznacznie wzrasta na przestrzeni ostatnich lat, co jest efektem zwiększonego nacisku kładzionego na kształcenie ogólne i dużej presji na zdobywanie zawodu dopiero na studiach wyższych, a nie w szkole średniej lub zasadniczej zawodowej.

Tendencje w zakresie kształtowania się struktury wykształcenia ludności ze względu na cechy demograficzno-społeczne, opisane w poprzednich edycjach raportu, wciąż są aktualne (por. tabela 1.22.).

Zarówno mężczyźni, jak i kobiety sukcesywnie podnoszą swoje kwalifikacje, choć proces ten przebiega nieco odmiennie w zależności od płci. Szczególnie duże zróżnicowanie między płciami występuje w przypadku wykształcenia zasadniczego zawodowego (w 2011 roku takim wykształceniem mogło się pochwalić 38,1% mężczyzn i 23,8% kobiet w wieku 25–64 lata i różnice te nieco wzrosły w porównaniu z 2010 rokiem) oraz wyższego (w 2011 roku 27,6% kobiet i 19,8% mężczyzn ukończyło studia wyższe, a więc różnica w tym przypadku wzrosła z 4,2 pkt proc. w 2005 roku do 7,8 pkt proc. w 2011 roku). Mniejsze dysproporcje występują w przypadku wykształcenia średniego ogólnokształcącego, zaś udział wykształcenia średniego zawodowego i policealnego oraz co najwyżej gimnazjalnego jest w zasadzie zbliżony u mężczyzn i u kobiet, a w porównaniu z 2010 rokiem różnice te uległy jeszcze zmniejszeniu. Różnice te mają swoje przełożenie na strukturę dziedziczną wykształcenia kobiet i mężczyzn, i w efekcie przyczyniają się też do segregacji zawodowej i sektorowej ze względu na płeć (por. dalsza część rozdziału).

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym 1.4. Wykształcenie ludności

Tabela 1.22. Struktura ludności w wieku 25–64 lata według poziomu wykształcenia oraz płci, wieku, miejsca zamieszkania i województwa w 2011 roku (w %).

Kategoria	wyższe	średnie zawodowe i policealne	średnie ogólnokształcące	zasadnicze zawodowe	co najwyżej gimnazjalne	Ogółem
OGÓŁEM	23,7	26,7	7,8	30,8	10,9	100,0
Płeć						
kobiety	27,6	27,6	10,0	23,8	11,1	100,0
mężczyźni	19,8	25,8	5,6	38,1	10,8	100,0
Wiek						
25–34 lata	39,2	24,9	9,9	20,0	5,9	100,0
35–44 lata	24,4	25,7	7,4	34,4	8,1	100,0
45–54 lata	15,6	29,7	5,9	38,3	10,5	100,0
55–64 lata	12,8	26,9	7,5	32,8	20,0	100,0
Miejsce zamieszkania						
miasto	29,9	28,5	9,1	25,4	7,0	100,0
wieś	13,3	23,6	5,6	39,9	17,5	100,0
Województwo						
dolnośląskie	22,9	26,9	8,3	31,2	10,7	100,0
kujawsko-pomorskie	19,3	24,1	8,1	35,4	13,1	100,0
lubelskie	22,6	29,6	6,7	28,7	12,5	100,0
lubuskie	19,6	26,8	9,5	32,8	11,3	100,0
łódzkie	22,3	26,7	9,4	28,6	13,0	100,0
małopolskie	24,9	26,0	7,3	32,8	9,0	100,0
mazowieckie	32,5	26,2	8,5	23,9	9,0	100,0
opolskie	18,5	27,4	7,1	36,4	10,6	100,0
podkarpackie	20,9	27,1	6,9	33,7	11,4	100,0
podlaskie	24,5	28,2	6,9	26,5	13,9	100,0
pomorskie	24,4	24,4	9,0	30,3	11,9	100,0
śląskie	23,1	28,8	7,2	33,4	7,4	100,0
świętokrzyskie	22,0	26,1	6,6	32,7	12,6	100,0
warmińsko-mazurskie	19,8	24,7	7,4	29,9	18,1	100,0
wielkopolskie	21,9	26,6	7,0	34,7	9,8	100,0
zachodniopomorskie	21,4	25,0	8,6	30,5	14,5	100,0

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych BAEL.

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

1.4. Wykształcenie ludności

Struktura wykształcenia w podziale na kolejne grupy wieku pokazuje doskonale, jak duży awans edukacyjny polskiego społeczeństwa się dokonał. Samo porównanie dwóch najmłodszych grup pokazuje, jak duży jest to skok. W grupie 35–44 lata w 2011 roku co czwarta osoba posiadała wykształcenie wyższe, zaś w najmłodszej analizowanej subpopulacji było to już niemal 40%. W efekcie, w młodszej grupie jest dwukrotnie więcej osób o takim wykształceniu niż w starszej (2,4 mln i 1,2 mln odpowiednio). Najmłodsze roczniki zdecydowanie rzadziej natomiast kończyły swoją edukację na zasadniczej szkole zawodowej. W 2011 roku zaledwie co piąta osoba w wieku 25–34 lata mogła się pochwalić takim wykształceniem, podczas gdy w starszych grupach była to mniej więcej co trzecia osoba.

Różnice terytorialne, to znaczy kategoria miejsca zamieszkania i zamieszkiwane województwo, w przypadku osiągnięć edukacyjnych odgrywają dużą rolę.

Struktura wykształcenia mieszkańców wsi odbiega istotnie od struktury kwalifikacyjnej mieszkańców miast, ale różnice ulegają powolnemu zacieraniu. W 1995 roku udział osób z wykształceniem wyższym w populacji w wieku 25–64 lata w miastach był ponad 4-krotnie wyższy niż na terenach wiejskich, podczas gdy w 2009 roku relacja ta zmalała do 2,5, a w 2011 roku wynosiła już jedynie 2,2. Znacznie wolniej wyrównują się różnice w udziale osób z wykształceniem co najwyżej gimnazjalnym – począwszy od 1996 roku na wsi tych osób jest wciąż około 2,3–2,5 razy więcej niż w miastach. Charakterystyczne jest również to, że na terenach wiejskich znacznie popularniejsze jest wykształcenie zasadnicze zawodowe, a w miastach – średnie zawodowe i policealne.

Nie we wszystkich województwach awans edukacyjny dokonał się w takim stopniu, na jaki wskazuje średnia krajowa. Co więcej, różnice między województwami, mierzone współczynnikiem zmienności, dla większości poziomów kształcenia minimalnie zmalały (w przypadku wykształcenia wyższego z 0,16 w 1996 roku do 0,14 w 2011 roku) lub utrzymują się na niemal tym samym poziomie, a jedynie dla wykształcenia co najwyżej gimnazjalnego rosły (z 0,14 w 1996 roku do 0,22 w 2011 roku). W efekcie, w 2011 roku największy udział osób z wykształceniem gimnazjalnym i niższym zanotowano w województwie warmińsko-mazurskim i mimo, iż bezwzględna liczba osób o takiej charakterystyce się nie zmieniła, jest on nawet wyższy niż w 2010 roku (18,1% i 17,8% odpowiednio). Wysokie wskaźniki obserwowano też w województwach zachodniopomorskim, kujawsko-pomorskim i podlaskim (ponad 13%). Najniższe wartości tego odsetka zanotowano natomiast w województwie śląskim (7,4%) oraz wielkopolskim, małopolskim i mazowieckim (poniżej 10%). W 2011 roku najlepiej wyposażonym w osoby z wyższym wykształceniem województwem było z kolei mazowieckie (32,5% osób w wieku 25–64 lata, przy czym wyniki w dużej mierze „niekształca” w tym wypadku Warszawa – jako największy ośrodek akademicki z bardzo chłonnym dla absolwentów studiów wyższych rynkiem pracy, przyciągającym też takie zasoby z innych rejonów kraju), a także województwo małopolskie, podlaskie i pomorskie (niecałe 25%). Na przeciwnym biegunie znajduje się województwo opolskie (18,5%) oraz województwa kujawsko-pomorskie, lubuskie i warmińsko-mazurskie (mniej niż 20%). Kształcenie zawodowe (średnie lub zasadnicze) relatywnie najbardziej popularne jest w województwach południowo-zachodniej Polski (opolskie, śląskie, wielkopolskie i podkarpackie – powyżej 60%), zaś najmniej w województwie mazowieckim (50%).

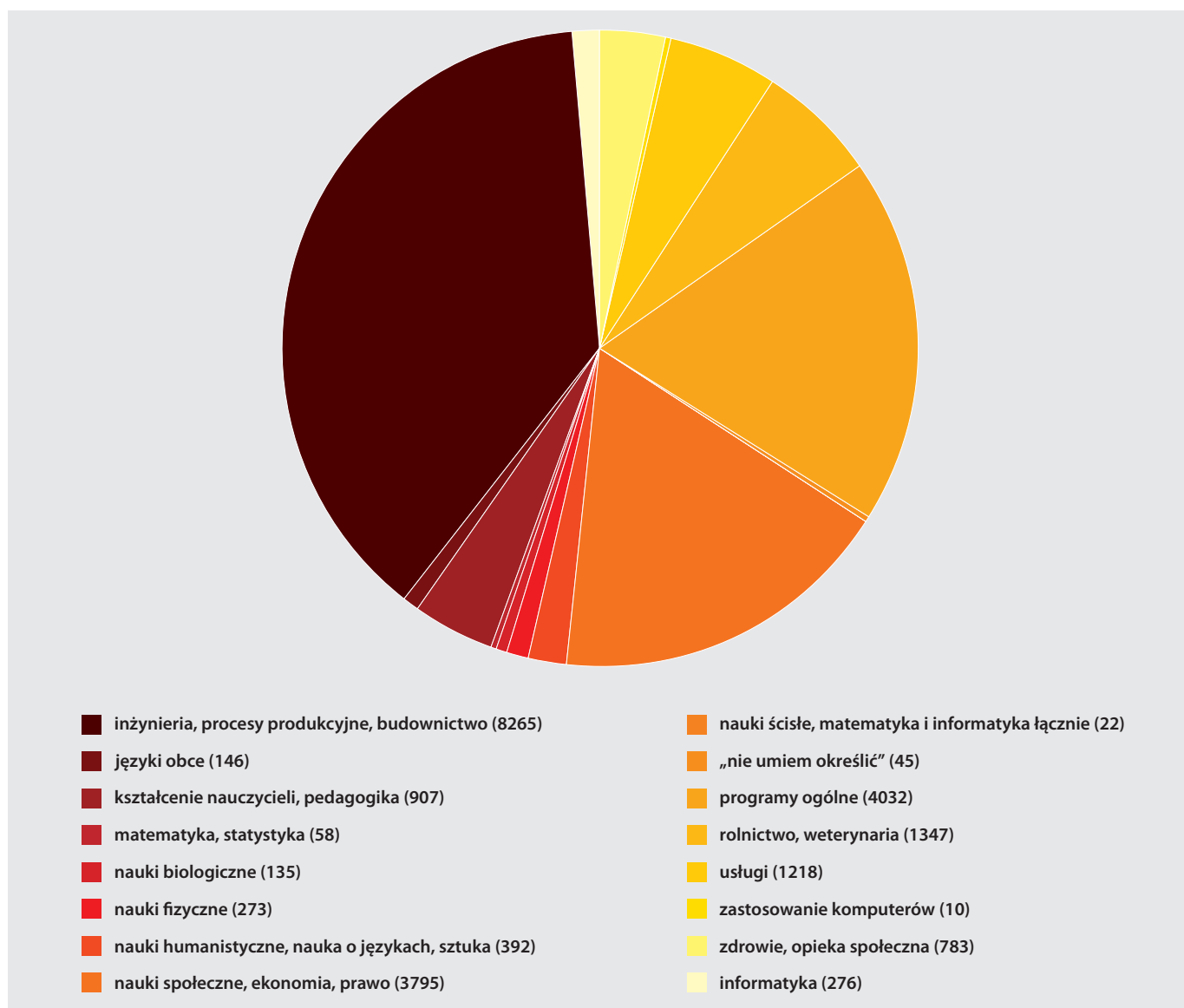
Wobec tak znaczącej poprawy struktury wykształcenia ludności Polski, coraz większe znaczenie zaczyna mieć nie sam poziom ukończonego kształcenia, ale jego dziedzin i wyuczony zawód oraz ich dostosowanie do potrzeb lokalnego rynku pracy. W niektórych przypadkach receptą na sukces na rynku pracy może być kształcenie zawodowe na poziomie średnim i zasadniczym, zwłaszcza, gdy jest to profil rzadko kształcony na poziomie studiów wyższych. Niestety, klasyfikacja dziedzin wykształcenia stosowana w BAEL może budzić różne wątpliwości, np. to, że jest ona bardziej dostosowana do kształcenia na poziomie wyższym, przez co większość osób o wykształceniu zasadniczym i średnim zawodowym wpada do kategorii „inżynieria, procesy produkcyjne i budownictwo”).

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

1.4. Wykształcenie ludności

W związku z tym nie dziwi fakt, iż w 2011 roku najwięcej, bo około 38,1% osób w wieku 25–64 lata, posiadało wykształcenie w dziedzinie „inżynieria, procesy produkcyjne, budownictwo”. Było to jednocześnie o 6,4 pkt proc. więcej niż w 2006 roku. W sumie w tej dziedzinie wykształcenie posiada około 8,3 mln osób. Kolejną liczną grupę stanowią osoby, które zakończyły edukację bez żadnej specjalizacji (18,6% i spadek o niemal 3 pkt proc. w stosunku do 2006 roku), przy czym do grupy „programy ogólne” zaliczane są osoby, które ukończyły liceum ogólnokształcące lub co najwyżej gimnazjum. Około 3,8 mln, to jest 17,5% osób w wieku 25–64 lata, wybrało dziedzinę „nauki społeczne, ekonomia, prawo” i w porównaniu z 2006 rokiem ten odsetek wzrósł o 5,6 pkt proc. Wyraźnie mniejsze, podobne znaczenie mają „rolnictwo i weterynaria” (6,2%), „usługi” (5,6%) i „kształcenie nauczycieli, pedagogika” (4,2%), ale trendy w ich popularności kształtują się w odmienny sposób. W szczególności, w zestawieniu z 2006 rokiem, udział osób, które uzyskały wykształcenie w dziedzinie „usługi”, zmalał aż o 8,8 pkt proc. Bardzo jaskrawo uwidacznia się również niewielka popularność kierunków ścisłych, w których łącznie w 2011 roku specjalizowało się zaledwie 800 tys., to jest 3,6% populacji w wieku 25–64 lata.

Wykres 1.35. Struktura dziedzinowa wykształcenia ludności w wieku 25–64 lata w 2011 roku (w tys.).



Źródło: obliczenia własne na podstawie danych BAEL.

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

1.4. Wyształcenie ludności

W 2011 roku dysproporcje między kobietami a mężczyznami w dziedzinowej strukturze wykształcenia były niezwykle wyraźne (tabela 1.23.). Trzy najbardziej popularne dziedziny kształcenia są takie same dla obu płci, ale różnią się one istotnie udziałami. Mężczyźni zdecydowanie najczęściej wybierali „inżynierię, procesy produkcyjne i budownictwo” (57,8%), zaś w dalszej kolejności „programy ogólne” (16,2%) i „nauki społeczne, ekonomię, prawo” (8,2%), zaś kobiety przede wszystkim „nauki społeczne, ekonomię, prawo” (26,5%), następnie „programy ogólne” (21,0%) i „inżynierię, procesy produkcyjne i budownictwo” (19,2%). Kobiety przeważają również w „usługach”, „zdrowiu, opiece społecznej” i „kształceniu nauczycieli”. W „naukach ścisłych” nieco częściej specjalizują się mężczyźni, ale różnice nie są tak duże, jak można byłoby się spodziewać.

Popularność dziedzin kształcenia zmienia się w czasie, co pokazuje również analiza ich zróżnicowania w poszczególnych grupach wieku. Największe różnice między najstarszymi a najmłodszymi kohortami wieku dotyczą „nauk społecznych, ekonomii, prawa”, „nauk humanistycznych” i „nauk ścisłych”, które w młodszym pokoleniu pojawiają się niemal trzykrotnie częściej niż w starszym. Wraz z wiekiem rośnie istotnie znaczenie „inżynierii”, ale też „programów ogólnych” oraz „rolnictwa, weterynarii”, co jest bezpośrednim odbiciem dużego udziału najniższych poziomów wykształcenia wśród najstarszych Polaków.

Mieszkańcy miast ponadprzeciętnie często posiadają wykształcenie w zakresie „nauk społecznych, ekonomii, prawa”, „nauk humanistycznych” i „nauk ścisłych”, mieszkańcy wsi z kolei – w dziedzinie „inżynierii”, „programów ogólnych” oraz „rolnictwa, weterynarii”, co również można powiązać z różnicami w poziomie wykształcenia mieszkańców obydwu obszarów.

Struktura ludności poszczególnych województw ze względu na dziedzinę wykształcenia nie jest zaskakująca. Relatywnie największe różnice dotyczą „rolnictwa, weterynarii”, w przypadku których udziały wahają się od 3,3% do ponad 10%, przy czym największe znaczenie ma ta dziedzina na typowo rolniczych obszarach wschodniej Polski, a najmniejsze – w województwach śląskim i dolnośląskim. Duże różnice występują też w przypadku „inżynierii”. Największą popularnością ta dziedzina cieszy się w województwach południowych: śląskim (44,1%), opolskim, świętokrzyskim i podkarpackim (ponad 40%), zaś relatywnie najmniejszą – na wschodnich i północno-wschodnich krańcach kraju. W większości województw w 2011 roku wykształcenie w dziedzinie „nauki społeczne, ekonomia, prawo” posiadało około 15–17% populacji w wieku 25–64 lata, a jedynie w województwie pomorskim i mazowieckim odsetki te były istotnie wyższe (19,1% oraz 22,8% odpowiednio). Stosunkowo duża zmienność występuje również w odniesieniu do „nauk ścisłych”.

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

1.4. Wyształcenie ludności

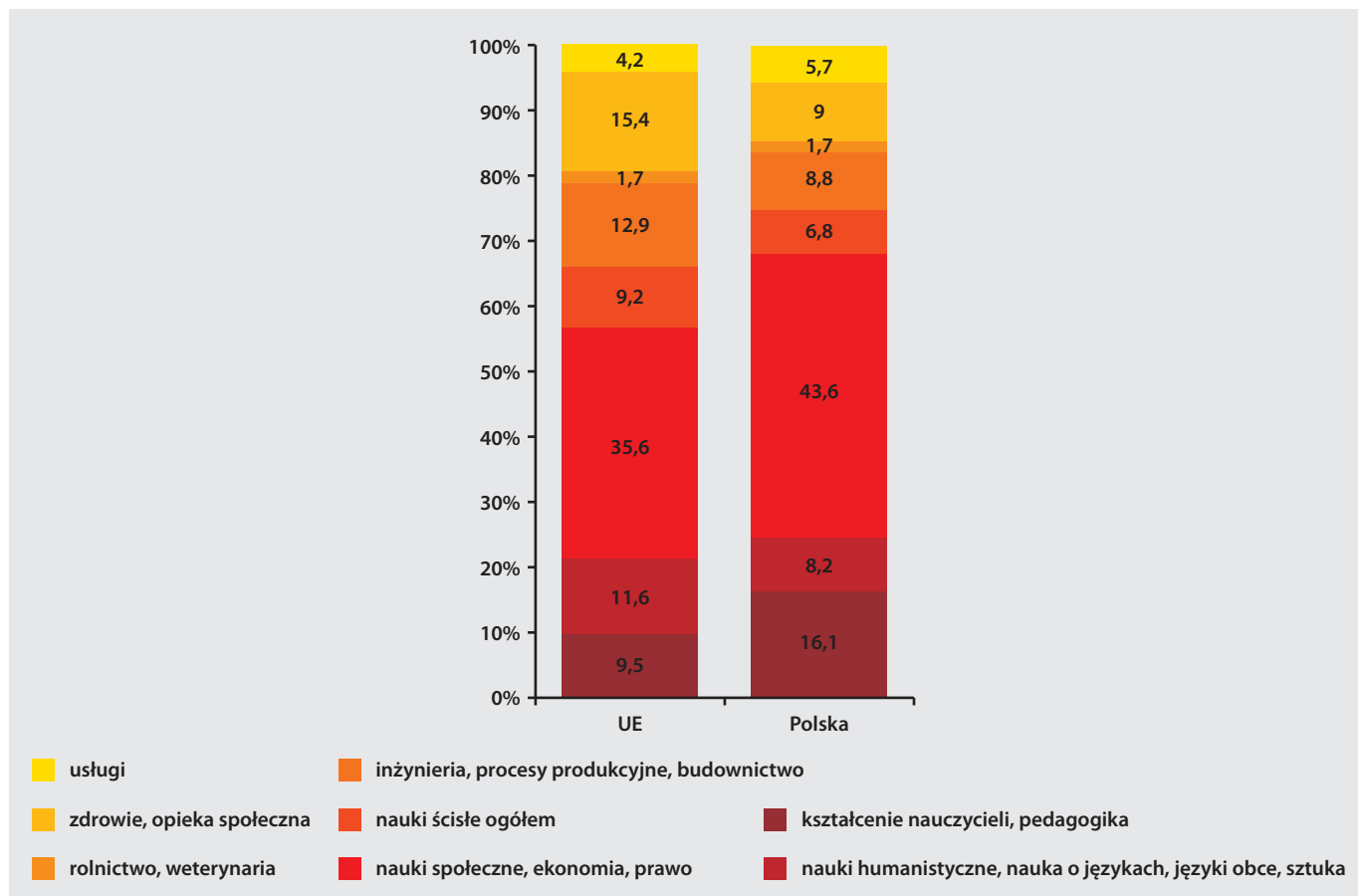
Tabela 1.23. Struktura ludności w wieku 25–64 lata według dziedziny wykształcenia i płci, wieku, miejsca zamieszkania i województwa w 2011 roku (w %).

	programy ogólne	kształcenie nauczycieli, pedagogika	nauki humanistyczne, nauka o językach, języki obce, sztuka	nauki społeczne, ekonomia, prawo	nauki ścisłe ogółem	inżynieria, procesy produkcyjne, budownictwo	rolnictwo, weterynaria	zdrowie, opieka społeczna	usługi
OGÓŁEM	18,6	4,2	2,5	17,5	3,6	38,2	6,2	3,6	5,6
Płeć									
kobiety	21,0	6,4	3,4	26,5	3,4	19,2	6,3	6,1	7,7
mężczyźni	16,2	1,9	1,6	8,2	3,7	57,8	6,1	1,1	3,4
Wiek									
25–34 lata	15,7	4,9	3,6	26,2	5,9	28,9	4,0	3,0	7,7
35–44 lata	15,4	4,5	2,7	18,2	3,5	39,9	5,8	4,5	5,5
45–54 lata	16,3	4,3	1,9	12,5	2,1	45,4	8,3	4,3	4,9
55–64 lata	27,5	2,9	1,5	11,4	2,4	40,2	7,2	2,9	4,0
Miejsce zamieszkania									
miasto	16,1	4,8	3,2	20,4	4,6	37,4	3,5	4,4	5,6
wieś	22,9	3,1	1,2	12,7	1,9	39,4	10,8	2,3	5,7
Województwo									
dolnośląskie	19,0	3,6	3,0	17,4	3,9	39,2	4,6	4,0	5,3
kujawsko-pomorskie	21,0	4,4	1,9	16,4	3,1	36,3	8,0	3,0	5,9
lubelskie	19,1	4,5	2,4	14,8	4,0	35,3	10,0	3,9	5,9
lubuskie	20,5	5,0	1,6	14,9	3,2	39,9	6,1	2,9	5,8
łódzkie	22,2	3,6	2,8	15,6	4,4	37,2	6,0	3,2	5,0
małopolskie	16,1	4,9	3,0	17,1	3,1	39,8	5,0	3,8	7,1
mazowieckie	17,4	3,9	3,4	22,8	5,2	33,0	6,1	3,6	4,7
opolskie	17,7	5,3	1,4	15,9	2,2	40,6	7,5	3,9	5,5
podkarpackie	18,2	4,1	1,8	15,4	2,3	42,7	5,8	4,0	5,7
podlaskie	20,8	4,9	2,1	16,1	2,2	34,2	10,6	4,3	4,9
pomorskie	20,8	4,3	2,0	19,1	3,5	36,3	4,6	3,2	6,1
śląskie	14,5	4,2	2,4	17,8	3,6	44,1	3,3	3,9	6,2
świętokrzyskie	19,1	3,8	2,0	16,0	2,6	41,9	5,3	3,2	5,9
warmińsko-mazurskie	25,2	5,0	1,5	15,7	2,9	33,8	8,3	3,1	4,4
wielkopolskie	16,6	3,4	2,6	17,1	3,1	39,5	8,6	3,7	5,4
zachodniopomorskie	22,9	4,4	1,8	16,8	2,8	34,9	6,3	3,6	6,4

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych BAEL.

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym 1.4. Wykształcenie ludności

Wykres 1.36. Struktura wykształcenia absolwentów szkół wyższych w Polsce i w Unii Europejskiej w 2009 roku (w %).

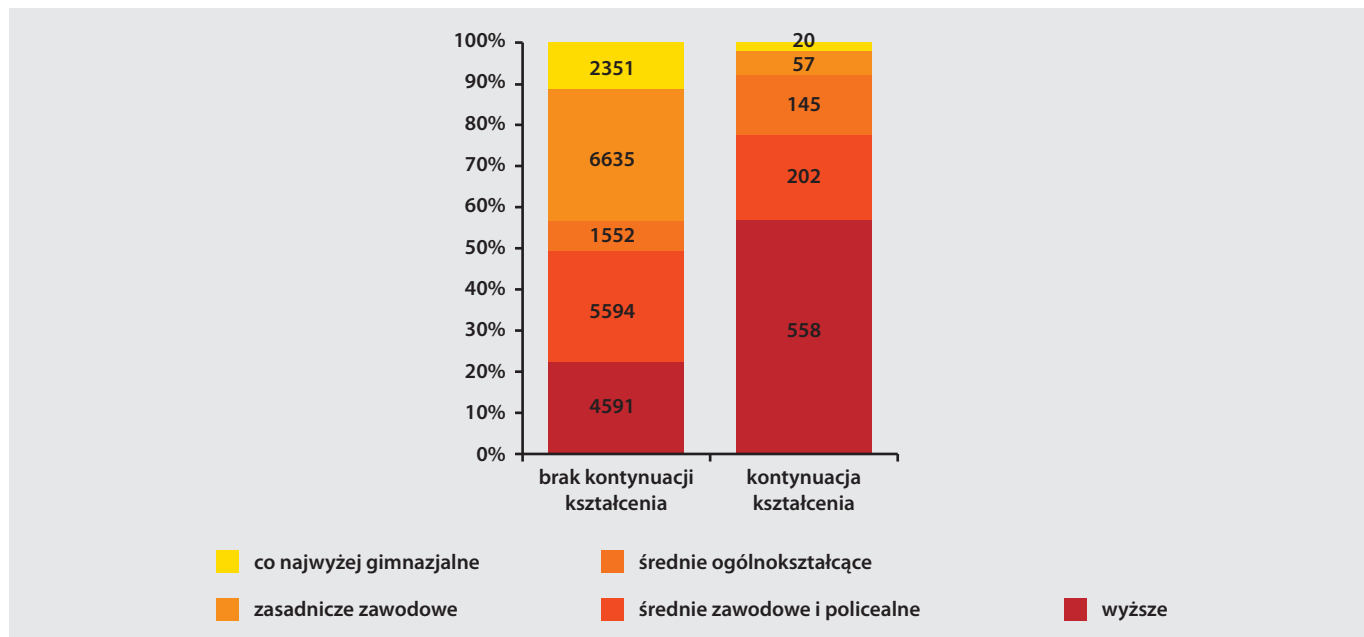


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z publikacji *Key data on education in Europe 2012*, por. Eurydice, Eurostat (2012).

Ogromny wzrost popularności kształcenia na poziomie wyższym warto interpretować w rozbiciu na dziedziny wykształcenia. W tym zakresie Polska odstaje istotnie od średniej unijnej. Na wykresie 1.36. przedstawiono strukturę wykształcenia absolwentów szkół wyższych z 2009 roku. Podobnie jak w Polsce, tak i w krajach Unii Europejskiej absolwenci „nauk społecznych, ekonomii, prawa” stanowią największą grupę, przy czym w Polsce ich udział jest o 8 pkt proc. wyższy i sięga 43,6%. W Polsce ponadprzeciętnie wysoki jest też odsetek absolwentów kierunków związanych z kształceniem nauczycieli, choć od kilku lat w krajach europejskich ich liczba wyraźnie maleje. Poniżej przeciętnej wypadają natomiast „nauki humanistyczne”, „nauki ścisłe”, „inżynieria” oraz „zdrowie i opieka społeczna”.

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

Wykres 1.37. Struktura ludności w wieku 25–64 lata w 2011 roku według poziomu wykształcenia i kontynuowania kształcenia (w tys.).



Źródło: obliczenia własne na podstawie danych BAEL.

Bardzo ważne jest również to, że mimo wysokich aspiracji i silnego dążenia do uzyskania jak najwyższego wykształcenia w systemie formalnym, osoby w wieku 25–64 lata rzadko kontynuują naukę w systemie szkolnym lub pozaszkolnym (np. na kursach, szkoleniach, poprzez udział w konferencjach). Co więcej, w grupie kształcących się dominują osoby o najwyższych kwalifikacjach, zwłaszcza osoby z wykształceniem wyższym (niemal 57%). Około 20% stanowią osoby z wykształceniem średnim zawodowym lub policealnym, a im niższy poziom wykształcenia, tym aktywność edukacyjna jest coraz niższa (wykres 1.37.). Ogólnie rzecz biorąc, tylko co dwudziesta osoba w wieku 25–64 lata w Polsce się kształci i wskaźnik ten nie zmienia się w zasadzie od wielu lat, mimo iż na szkolenia i kształcenie kierowane są ogromne środki, w tym fundusze pochodzące ze środków unijnych. Przy przyjęciu takiej metodologii badania aktywności edukacyjnej jak w BAEL, średnia w UE wyniosła w 2010 roku około 9%, a w niektórych regionach sięga nawet 30%.

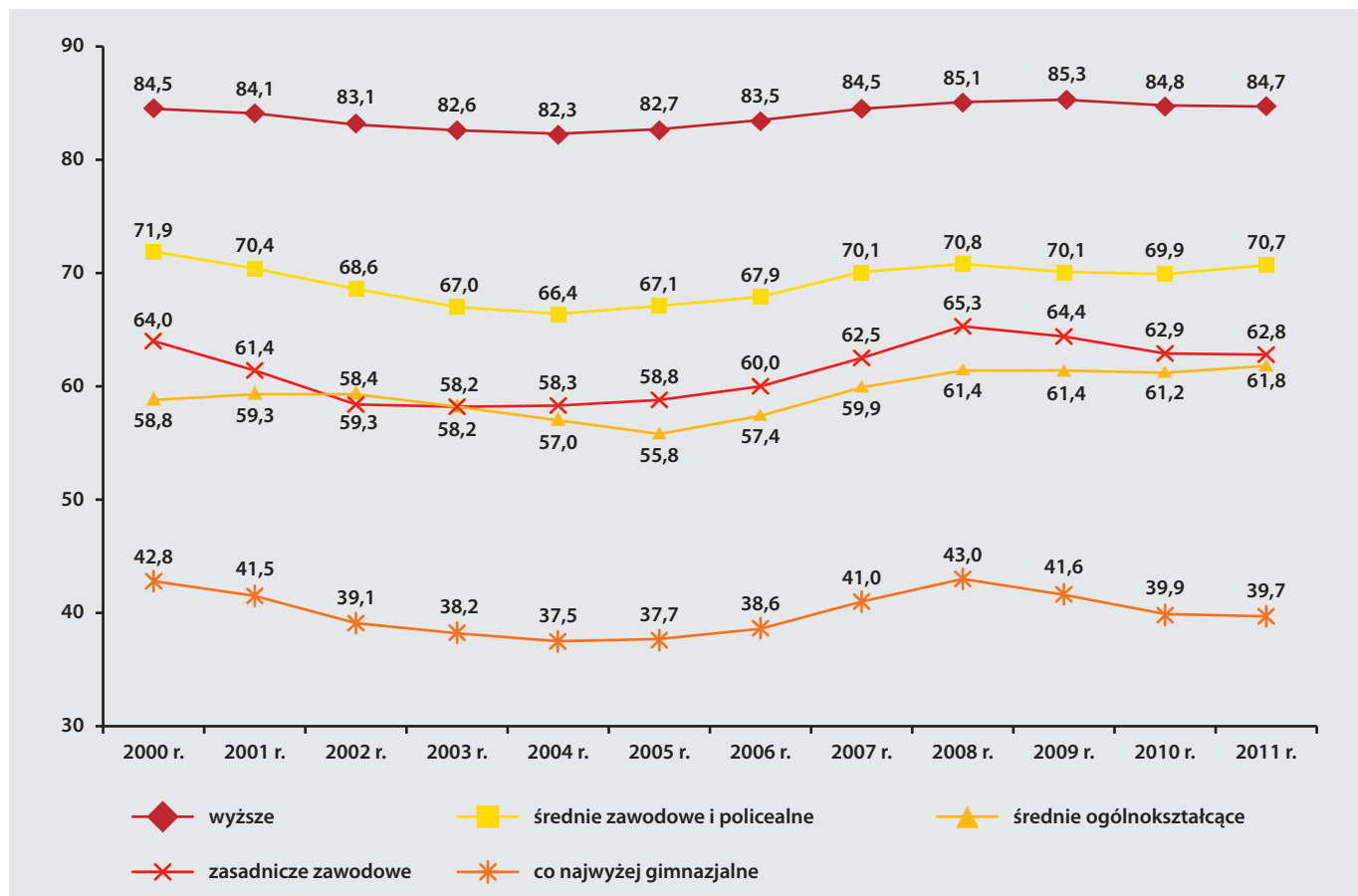
1.5. Wykształcenie ludności a sytuacja na rynku pracy

1.5.1. Zmiany poziomu wykształcenia ludności z perspektywy rynku pracy

W 2011 roku w populacji osób z wyższym wykształceniem aż 85% osób pracowało, podczas gdy w pozostałych grupach było to 60–70%, a dla wykształcenia co najwyżej gimnazjalnego – zaledwie 40%. Prawdopodobieństwo wykonywania pracy przez osoby o skrajnych poziomach wykształcenia jest więc diametralnie różne, a nawet w stosunku do wykształcenia średniego różnica sięga 15–20 pkt proc. Liczba pracujących osób z wykształceniem wyższym przekroczyła w 2010 roku liczbę pracujących z wykształceniem średnim zawodowym i policealnym, a w 2011 roku liczbę pracujących z wykształceniem zasadniczym zawodowym. Jest to zatem najliczniejsza subpopulacja wśród pracujących w wieku 25–64 lata, przy czym należy pamiętać, że w całej populacji wciąż większe znaczenie ma wykształcenie zasadnicze i średnie zawodowe. Charakterystyczne jest również to, że liczba pracujących o najwyższych kwalifikacjach rośnie nieprzerwanie od połowy lat 90. XX w., nawet w okresach gorszej koniunktury gospodarczej. W latach 2001–2011 średni roczny wzrost tej populacji wyniósł 7,8%.

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

Wykres 1.38. Wskaźnik zatrudnienia w populacji 25–64 lata według poziomu wykształcenia w latach 2000–2011 (w %).

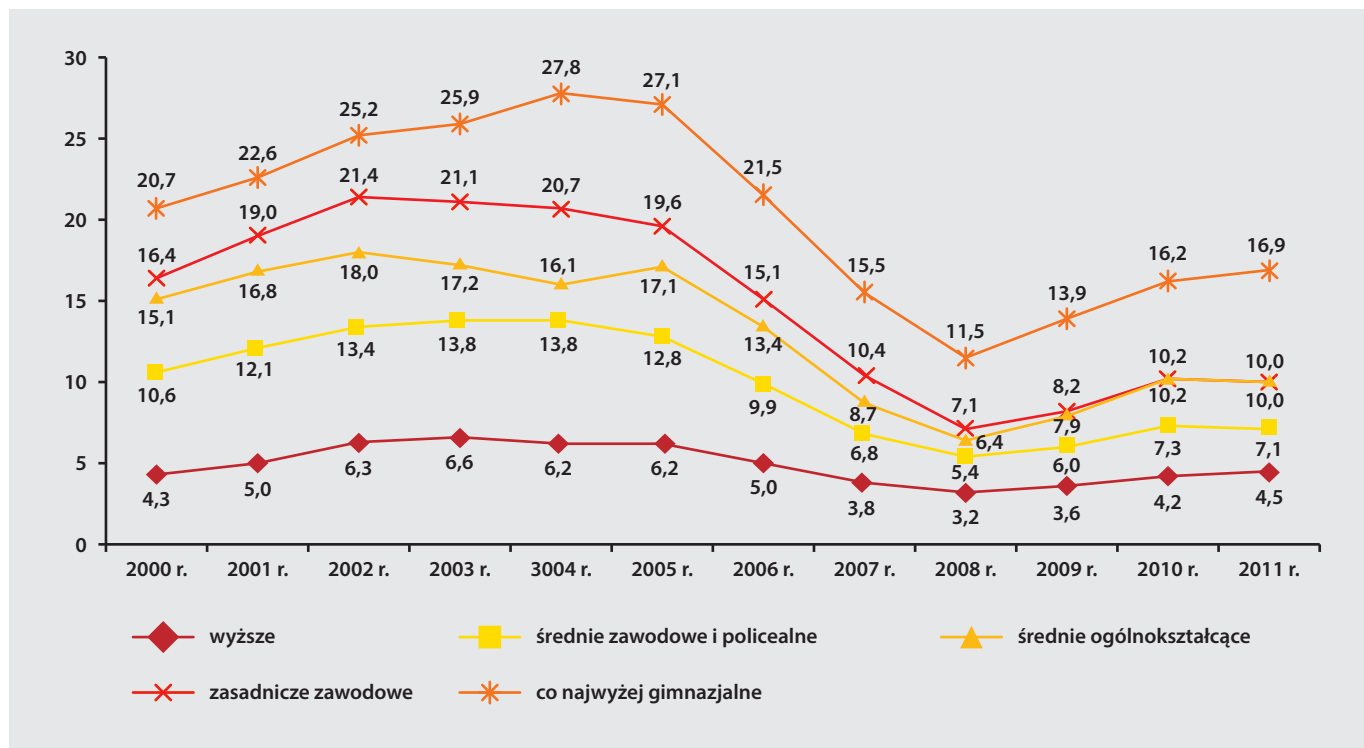


Źródło: obliczenia własne na podstawie danych BAEL.

Spektakularny wzrost popularności kształcenia na poziomie wyższym musiał się odbić również na statystykach bezrobocia. Liczba bezrobotnych po studiach w analizowanym okresie wykazywała się znacznymi wahaniami: rosła, by po 2005 roku istotnie się zmniejszyć i wraz z pogorszeniem sytuacji ekonomicznej w latach 2009–2011 znowu wzrosnąć. Podobne wahania dotyczyły niższych poziomów wykształcenia, przy czym szczególnie dobrą sytuację można było zaobserwować w latach 2006–2008, gdy spadek liczby bezrobotnych wynosił około 30%, a w niektórych grupach nawet 35% rocznie. Jednak ogólnie rzecz biorąc, liczba bezrobotnych w porównaniu z 2001 rokiem zmalała, także wśród osób z wykształceniem zawodowym czy co najwyżej gimnazjalnym, a jedynie dla osób z wykształceniem wyższym wzrosła. W efekcie, w 2011 roku liczba bezrobotnych z dyplomem szkoły wyższej po raz pierwszy była wyższa niż liczba bezrobotnych z wykształceniem co najwyżej gimnazjalnym. Jednocześnie należy jednak pamiętać, że nawet mimo wzrostu wielkości tej populacji, stopa bezrobocia dla tej grupy wynosi zaledwie 4,5%. Warto też zauważyć, że choć największą grupę wśród bezrobotnych w wieku 25–64 lata tworzą osoby, które ukończyły zasadniczą szkołę zawodową (prawie 500 tys., około 36%), to najgorsze perspektywy na rynku pracy mają osoby z wykształceniem co najwyżej gimnazjalnym, dla których stopa bezrobocia była dwukrotnie większa niż przeciętna (16,9% oraz 8,1% odpowiednio). Wykres 1.39., poza wpływem zmian koniunkturalnych na sytuację osób o różnych kwalifikacjach, co było szerzej komentowane w poprzednich edycjach raportu, pokazuje również ciekawe zjawisko – zrównania stóp bezrobocia dla osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym i średnim ogólnokształcącym, które w 2010 i 2011 roku były równe około 10%, mimo że jeszcze 5 lat temu różnice sięgały kilku punktów procentowych.

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

Wykres 1.39. Stopa bezrobocia w populacji 25–64 lata według poziomu wykształcenia w latach 2000–2011 (w %).



Źródło: obliczenia własne na podstawie danych BAEL.

Osoby biernie zawodowo w wieku 25–64 lata to w 56% osoby, które nie zdały matury. Łącznie takich osób w 2011 roku było niemal 3,3 mln. Stopa aktywności zawodowej w 2011 roku waha się od 47,8% w przypadku wykształcenia co najwyżej gimnazjalnego do 88,7% w przypadku absolwentów uczelni wyższych. W ciągu ostatnich 10 lat aktywność zawodowa osób z wykształceniem średnim i co najwyżej gimnazjalnym zmalała o ok. 5 pkt proc., podczas gdy stopa aktywności osób z wykształceniem wyższym jest bardzo stabilna w czasie i zmieniła się zaledwie o 0,6 pkt proc. od 2001 roku.

Dziedzina wykształcenia nie różnicuje sytuacji na rynku pracy w tak wyraźny sposób jak poziom wykształcenia, ale analiza tego obszaru pozwala na dostrzeżenie kilku dodatkowych prawidłowości. Po pierwsze, najgorszą sytuacją na rynku pracy charakteryzują się osoby kończące edukację bez zawodu oraz, w nieco mniejszym stopniu, absolwenci z dziedziny „usługi”. Grupa „usługi” obejmuje kształcenie w dziedzinie usług indywidualnych dla ludności, hoteli i restauracji, podróży, turystyki i wczasów, nauki o sporcie i kulturze, usług transportowych, ochrony środowiska, ochrony osób i mienia, bezpieczeństwa i higieny pracy oraz sił zbrojnych i obrony kraju. W porównaniu z 2006 rokiem liczba pracujących z wykształceniem w dziedzinie „usługi” zmalała o prawie 55% (podczas gdy w pozostałych specjalizacjach spadki były minimalne bądź odnotowywano istotne wzrosty, zwłaszcza w „naukach społecznych” i „inżynierii”), a wskaźnik zatrudnienia dla osób z wykształceniem w dziedzinie „usługi” był zdecydowanie najniższy i wyniósł 63% (najwyższe, sięgające około 82%, odnotowano dla „nauk ścisłych” oraz „zdrowia, opieki społecznej”). Te dwie grupy nieproporcjonalnie często wpadały także do bierności i stopa aktywności zawodowej była dla tych dwóch profili kształcenia najniższa – w 2011 roku było to 56,9% i 70,5% odpowiednio.

Po drugie, w populacji bezrobotnych i biernych w 2011 roku wyraźnie rzadziej niż w całej populacji występowały osoby o specjalizacjach w dziedzinach „kształcenie nauczycieli”, „nauki społeczne, ekonomia, prawo”, „nauki ścisłe” i „zdrowie”. Zgodnie z tymi zależnościami kształtowały się też stopy bezrobocia, przy czym były one szczególnie niskie wśród osób o specjalizacji związanej z usługami rynkowymi (nauczyciele i lekarze).

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym 1.5. Wyształcenie ludności a sytuacja na rynku pracy

Tabela 1.24. Podstawowa charakterystyka sytuacji na rynku pracy osób w wieku 25–64 lata w zależności od poziomu wykształcenia w 2011 roku.

Kategoria	wyższe	średnie zawodowe i policealne	średnie ogólnokształcące	zasadnicze zawodowe	co najwyżej gimnazjalne	Ogółem
Wartości bezwzględne (w tys.)						
pracujący	4364	4095	1048	4205	942	14 654
bezrobotni	206	314	116	467	192	1295
bierni	580	1387	533	2020	1237	5757
OGÓŁEM	5150	5796	1697	6692	2371	21 706
Udziały (w %)						
pracujący	29,8	27,9	7,2	28,7	6,4	100,0
bezrobotni	15,9	24,2	9,0	36,1	14,8	100,0
bierni	10,1	24,1	9,3	35,1	21,5	100,0
OGÓŁEM	23,7	26,7	7,8	30,8	10,9	100,0
Dynamika zmian w stosunku do 2006 roku (w %)						
pracujący	42,5	7,9	19,0	3,1	-16,2	13,2
bezrobotni	27,2	-25,1	-14,7	-35,4	-37,5	-25,9
bierni	30,9	0,9	2,7	1,1	-16,3	-1,0
Dynamika zmian w stosunku do 2001 roku (w %)						
pracujący	117,4	6,7	28,1	-1,8	-41,8	16,7
bezrobotni	94,3	-40,3	-29,7	-53,3	-59,4	-43,0
bierni	111,7	27,8	34,3	19,6	-31,7	9,5
Podstawowe wskaźniki rynku pracy (w %)						
wskaźnik zatrudnienia	84,7	70,7	61,8	62,8	39,7	67,5
stopa aktywności zawodowej	88,7	76,1	68,6	69,8	47,8	73,5
stopa bezrobocia	4,5	7,1	10,0	10,0	16,9	8,1

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych BAEL.

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

1.5. Wyształcenie ludności a sytuacja na rynku pracy

Tabela 1.25. Struktura ludności w wieku 25–64 lata według dziedziny wykształcenia i stanu na rynku pracy w 2011 roku (w %).

	programy ogólne	kształcenie nauczycieli, pedagogika	nauki humanistyczne, nauka o językach, języki obce, sztuka	nauki społeczne, ekonomia, prawo	nauki ścisłe ogółem	inżynieria, procesy produkcyjne, budownictwo	rolnictwo, weterynaria	zdrowie, opieka społeczna	usługi
Wartości bezwzględne (w tys.)									
pracujący	1989	713	424	2770	630	5765	942	642	772
bezrobotni	307	32	27	213	34	513	57	21	88
bierni	1736	162	86	811	108	1986	349	120	359
OGÓŁEM	4032	907	537	3794	772	8264	1348	783	1219
Udziały (w %)									
pracujący	13,6	4,9	2,9	18,9	4,3	39,4	6,4	4,4	5,3
bezrobotni	23,8	2,5	2,1	16,5	2,6	39,7	4,4	1,6	6,8
bierni	30,4	2,8	1,5	14,2	1,9	34,7	6,1	2,1	6,3
OGÓŁEM	18,6	4,2	2,5	17,5	3,6	38,2	6,2	3,6	5,6
Dynamika zmian w stosunku do 2006 roku (w %)									
pracujący	-0,7	27,1	18,4	60,0	0,5	30,9	-0,5	15,3	-54,8
bezrobotni	-30,7	33,3	3,8	13,9	-26,1	-11,9	-40,6	-16,0	-71,6
bierni	-11,6	6,6	10,3	58,4	-20,6	31,0	2,6	-2,4	-61,6
Podstawowe wskaźniki rynku pracy (w %)									
wskaźnik zatrudnienia	49,3	78,6	79,0	73,0	81,6	69,8	69,9	82,0	63,3
stopa aktywności zawodowej	56,9	82,1	84,0	78,6	86,0	76,0	74,1	84,7	70,5
stopa bezrobocia	13,4	4,3	6,0	7,1	5,1	8,2	5,7	3,2	10,2

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych BAEŁ.

1.5.2. Osoby młode na rynku pracy

Choć osoby młode dłużej się kształcą i osiągają wyższy poziom wykształcenia niż starsze pokolenia³¹, to ich sytuacja na rynku pracy nie zawsze jest lepsza niż przeciętna całej populacji. To naturalne, że nie wszyscy absolwenci znajdują pracę w krótkim czasie po zakończeniu edukacji. Wynika to przede wszystkim z niedoskonałości rynku i niedostępności pełnej informacji o wolnych miejscach pracy i osobach poszukujących zatrudnienia. Duże znaczenie dla kształtowania sytuacji młodych osób na rynku pracy ma również koniunktura gospodarcza oraz sytuacja demograficzna. Podczas spowolnienia gospodarczego czy też w sytuacji, gdy na rynek pracy wchodzi liczniejse roczniki wyżu demograficznego, płynne przejście z aktywności edukacyjnej do zawodowej może być istotnie utrudnione. Część młodych osób decyduje się na dalsze kształcenie, co nie zawsze umożliwia wejście w pełnym wymiarze na rynek pracy bądź odsuwa w czasie moment wejścia na ten rynek (porównaj dalszą część rozdziału). Problemy, z którymi borykają się młodzi przy wkraczaniu na rynek pracy, mogą być jednak niepokojące, zwłaszcza jeżeli wynikają z niedopasowania strukturalnego, w tym z rozbieżności między posiadanymi przez absolwentów kwalifikacjami a potrzebami rynku pracy.

Wszystko to ma oczywiście wpływ na kształtowanie się podstawowych wskaźników rynku pracy. W 2011 roku dwie z trzech osób w wieku 18–30 lat i trzy na cztery osoby w populacji 25–64 lata były aktywne zawodowo. Osoby młode, jeżeli już się decydują wkroczyć na rynek pracy, ponadprzeciętnie często stają się bezrobotne – stopa bezrobocia w tej grupie była dwukrotnie większa niż w populacji ogółem (16,4% i 8,1% odpowiednio). Stąd też jedynie około 55% osób młodych posiadało pracę, podczas gdy w populacji w wieku 25–64 lata było to o niemal 13 pkt proc. więcej. Sytuację osób młodych różnicuje jednak bardzo posiadane przez nich wykształcenie. Najlepszą sytuacją mogą się pochwalic osoby z wyższym wykształceniem – trzy czwarte z nich pracuje, a stopa bezrobocia wynosi 10%. Są to gorsze niż przeciętne wartości wskaźników, ale jednocześnie wskaźnik aktywności w tej grupie jest zbliżony do tego osiągniętego w całej populacji osób z wyższym wykształceniem, co oznacza, że osoby młode kończące studia mają większy niż przeciętnie w całej populacji osób z dyplomem szkoły wyższej problem ze znalezieniem pracy. W miarę podobne wskaźniki charakteryzują z kolei osoby młode z wykształceniem średnim zawodowym i zasadniczym zawodowym, jedynie stopa bezrobocia dla młodych osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym jest nieco wyższa niż w przypadku osób z wykształceniem średnim zawodowym lub policealnym. Co charakterystyczne, wskaźniki zatrudnienia w tych grupach są bardzo zbliżone do przeciętnych, co tym samym wskazuje na ponadprzeciętnie wysoką aktywność zawodową młodych osób o wykształceniu zawodowym (średnim i zasadniczym). Największe różnice między osobami młodymi a całą populacją występują w przypadku liceów ogólnokształcących i gimnazjów. Niska aktywność i niskie wskaźniki zatrudnienia w przypadku młodych osób wiążą się jednak z tym, że osoby te w około 63–64% nadal się kształcą. Wysokie stopy bezrobocia młodych osób z wykształceniem średnim ogólnokształcącym lub co najwyżej gimnazjalnym świadczą natomiast o tym, że wejście młodych osób na rynek pracy bez wyuczonego zawodu jest bardzo trudne, a popyt na pracę takich osób jest mały.

³¹ Warto na przykład zauważyć, że w populacji osób w wieku 18–30 lat jedynie 14% posiada wykształcenie zasadnicze zawodowe, podczas gdy w populacji ogółem – ponad 30%. Dużo więcej młodych osób zdecydowało się natomiast na kształcenie w liceum ogólnokształcącym (22% przy 7,8% w całej populacji), a w dalszym kroku prawdopodobnie też studia wyższe (ponad 60% z tych osób się kształci).

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym 1.5. Wykształcenie ludności a sytuacja na rynku pracy

Tabela 1.26. Podstawowa charakterystyka sytuacji na rynku pracy osób w wieku 18–30 lat w zależności od poziomu wykształcenia w 2011 roku.

Kategoria	wyższe	średnie zawodowe i policealne	średnie ogólnokształcące	zasadnicze zawodowe	co najwyżej gimnazjalne	Ogółem
Wartości bezwzględne (w tys.)						
pracujący	1459	1088	598	665	215	4025
bezrobotni	172	208	147	170	92	789
bierni	279	346	903	221	831	2580
OGÓŁEM	1910	1642	1648	1056	1138	7394
Udziały (w %)						
pracujący	36,2	27,0	14,9	16,5	5,3	100,0
bezrobotni	21,8	26,4	18,6	21,5	11,7	100,0
bierni	10,8	13,4	35,0	8,6	32,2	100,0
OGÓŁEM	25,8	22,2	22,3	14,3	15,4	100,0
Dynamika zmian w stosunku do 2006 roku (w %)						
pracujący	39,9	-10,6	22,0	-27,7	-7,3	3,2
bezrobotni	28,4	-30,4	-4,5	-42,6	-37,8	-23,5
bierni	77,7	-31,5	-6,6	-32,8	-6,3	-9,3
Dynamika zmian w stosunku do 2001 roku (w %)						
pracujący	191,8	-3,4	81,2	-47,7	-27,1	14,2
bezrobotni	102,4	-49,0	-14,0	-71,0	-55,6	-45,8
bierni	357,4	-18,6	40,2	-49,5	-24,7	-3,4
Podstawowe wskaźniki rynku pracy (w %)						
wskaźnik zatrudnienia	76,4	66,3	36,3	63,0	18,9	54,4
stopa aktywności zawodowej	85,4	78,9	45,2	79,1	27,0	65,1
stopa bezrobocia	10,5	16,0	19,7	20,4	30,0	16,4

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych BAEL.

Przedstawione w tabeli 1.26. wskaźniki pokazujące dynamikę zmian w zakresie kształtowania się liczby pracujących, bezrobotnych i biernych zawodowo w populacji osób w wieku 18–30 lat w przeciągu ostatnich 10 lat odzwierciedlają przede wszystkim zderzenie się dwóch tendencji – wejścia roczników niżej demograficznego na rynek pracy, po części prawdopodobnie też migracji (stąd spadek ogólnej populacji osób w tym wieku) oraz znaczącego ożywienia gospodarczego, które spowodowało bezwzględny spadek populacji bezrobotnych i biernych zawodowo, a także wzrost liczby pracujących. Bardzo wyraźnie uwidacznia się również trend odchodzenia najmłodszych roczników od kształcenia zasadniczego zawodowego i coraz częstsze wybieranie kształcenia ogólnego,

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

1.5. Wykształcenie ludności a sytuacja na rynku pracy

a w dalszym kroku – studiów wyższych. Stąd tak duże spadki liczby pracujących, bezrobotnych i biernych posiadających wykształcenie zasadnicze zawodowe (rzędu ponad 40% w porównaniu z 2001 rokiem), a także bardzo duży wzrost liczby pracujących, bezrobotnych i biernych z wykształceniem wyższym (liczebność każdej z tych grup przynajmniej podwoiła się w porównaniu z 2001 rokiem, zaś liczba biernych zawodowo wzrosła nawet ponad 4,5-krotnie).

Struktura dziedzinowa wykształcenia młodych osób również potwierdza wyraźny wzrost popularności kształcenia na poziomie wyższym i odwrót od kształcenia zasadniczego zawodowego. Osoby młode bowiem mają bardzo podobny profil dziedzinowy wykształcenia co populacja ogółem, z wyjątkiem dwóch kategorii: „programy ogólne” oraz „inżynieria”. W porównaniu z populacją ogółem, w 2011 roku jedynie wskaźnik zatrudnienia osób młodych wykształconych w dziedzinach „inżynieria” i „rolnictwo, weterynaria” był nieco wyższy niż przeciętnie w populacji. W przypadku pozostałych dziedzin odsetek zatrudnionych młodych osób był niższy niż przeciętny, z największą różnicą sięgającą ponad 10 pkt proc. w przypadku „nauk humanistycznych”, „nauk ścisłych” oraz „zdrowia, opieki społecznej”. W tych też dziedzinach stopy bezrobocia policzone dla osób w wieku 18–30 lat są również wyraźnie wyższe niż przeciętne w populacji, co oznacza, że w przypadku tych dziedzin wejście młodych osób na rynek pracy jest trudniejsze. Relatywnie wysokie stopy bezrobocia w grupie 18–30 lat są również notowane w przypadku „usług” i „kształcenia nauczycieli”.

W ciągu ostatnich pięciu lat zmalała liczba młodych osób (zarówno pracujących, jak też bezrobotnych i biernych) z wykształceniem w dziedzinie „usługi”, „rolnictwo” oraz „nauki ścisłe”, gdyż obszary te straciły na popularności. Z kolei w przypadku „kształcenia nauczycieli, pedagogiki” oraz „zdrowia, opieki społecznej” we wszystkich subpopulacjach wyróżnionych ze względu na stan na rynku pracy odnotowano istotne wzrosty, zwłaszcza w populacji nieaktywnych i bezrobotnych młodych osób o takim profilu wykształcenia. W tych dwóch obszarach dominuje sektor publiczny, który najprawdopodobniej nie jest w stanie wchłonąć wszystkich absolwentów takich kierunków kształcenia. Ponadto rynek pracy jest w tych obszarach dosyć sztywny, a rotacja zatrudnienia prawdopodobnie niewielka. W stosunku do 2006 roku poprawia się natomiast sytuacja absolwentów „inżynierii” oraz „programów ogólnych”, w przypadku których rosła liczba pracujących i malała liczba osób niezatrudnionych.

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

1.5. Wyształcenie ludności a sytuacja na rynku pracy

Tabela 1.27. Struktura ludności w wieku 18–30 lat według dziedziny wykształcenia i stanu na rynku pracy w 2011 roku.

	programy ogólne	kształcenie nauczycieli, pedagogika	nauki humanistyczne, nauka o językach, języki obce, sztuka	nauki społeczne, ekonomia, prawo	nauki ścisłe ogółem	inżynieria, procesy produkcyjne, budownictwo	rolnictwo, weterynaria	zdrowie, opieka społeczna	usługi
Wartości bezwzględne (w tys.)									
pracujący	812	185	128	936	235	1137	136	122	335
bezrobotni	239	27	22	149	36	189	20	18	88
bierni	1721	38	42	272	58	215	36	35	150
OGÓŁEM	2772	250	192	1357	329	1541	192	175	573
Udziały (w %)									
pracujący	20,2	4,6	3,2	23,2	5,8	28,2	3,4	3,0	8,3
bezrobotni	30,3	3,4	2,8	18,9	4,6	24,0	2,5	2,3	11,2
bierni	67,0	1,5	1,6	10,6	2,3	8,4	1,4	1,4	5,8
OGÓŁEM	37,6	3,4	2,6	18,4	4,5	20,9	2,6	2,4	7,8
Dynamika zmian w stosunku do 2006 roku (w %)									
pracujący	12,5	50,4	12,3	27,7	-6,4	5,3	-20,0	13,0	-42,9
bezrobotni	-20,9	42,1	0,0	-1,3	-23,4	-25,9	-47,4	50,0	-51,6
bierni	-6,4	100,0	16,7	15,7	-34,1	-17,6	-37,9	59,1	-44,0
Podstawowe wskaźniki rynku pracy (w %)									
wskaźnik zatrudnienia	29,3	74,0	66,7	69,0	71,4	73,8	70,8	69,7	58,5
stopa aktywności zawodowej	37,9	84,8	78,1	80,0	82,4	86,0	81,3	80,0	73,8
stopa bezrobocia	22,7	12,7	14,7	13,7	13,3	14,3	12,8	12,9	20,8

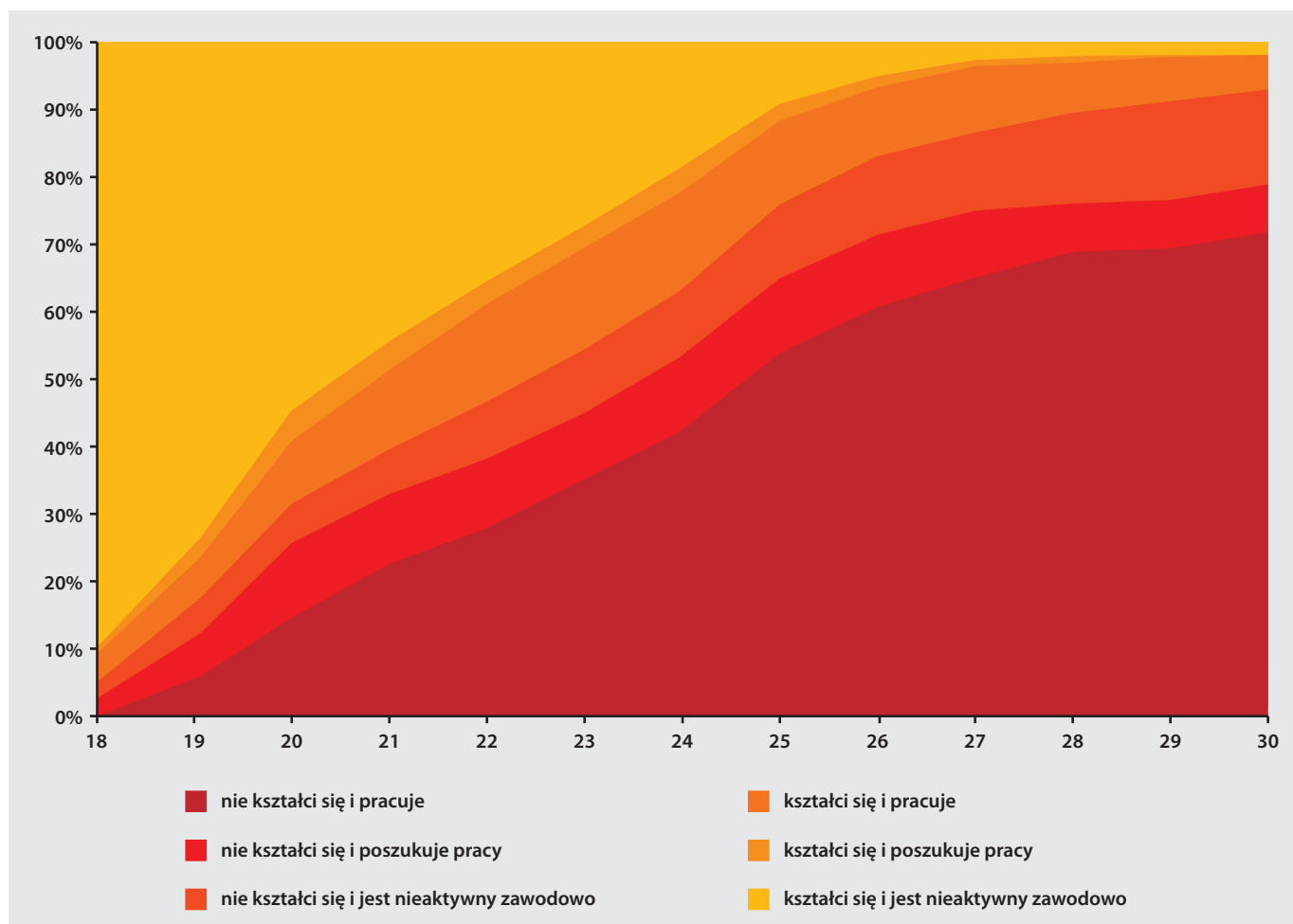
Źródło: obliczenia własne na podstawie danych BAEŁ.

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym 1.5. Wyształcenie ludności a sytuacja na rynku pracy

Wykres 1.40. przedstawia aktywność edukacyjną i zawodową populacji w wieku 18–30 lat w 2011 roku. Nie jest zaskakujące, że młodzi ludzie najczęściej wybierają albo jedną, albo drugą aktywność i bardzo rzadko łączą je ze sobą. Nie dziwi też, że w najmłodszych kohortach wskazanej grupy dominują osoby nieaktywne na rynku pracy, ale kształcące się, a także to, że wraz z wiekiem udział tych osób dosyć szybko maleje. Do grupy tej można mianowicie zaliczyć prawie 90% 18-latków, co drugiego 20-latka i niemal co dziesiątego 25-latka. Wraz z wiekiem rośnie natomiast grupa osób pracujących i niekontynuujących kształcenia. Udział tej grupy wśród 20-latków wynosi 15% i dosyć szybko rośnie wraz z przechodzeniem do starszych roczników. Wśród 25-latków jest to już 56% kohorty. W najstarszych rocznikach wzrost tej populacji nie jest już jednak taki wyraźny – największą wartość wskaźnik ten osiąga w grupie 30-latków i jest to 73%.

Bardzo ciekawą grupę stanowią młode osoby, które jednocześnie uczą się i pracują. Ich udział w najstarszych i najmłodszych analizowanych rocznikach wynosi około 4–5%, rośnie jednak istotnie w przypadku populacji w wieku typowym dla kształcenia na studiach wyższych, zwłaszcza na starszych latach (tj. 22–24 lata, sięga wówczas 15%). Grupę tę tworzą więc przede wszystkim pracujący studenci, przy czym 70% z nich to studenci studiów zaocznych.

Wykres 1.40. Struktura osób w wieku 18–30 lat według aktywności edukacyjnej i zawodowej w 2011 roku (w %).



Źródło: obliczenia własne na podstawie danych BAEL.

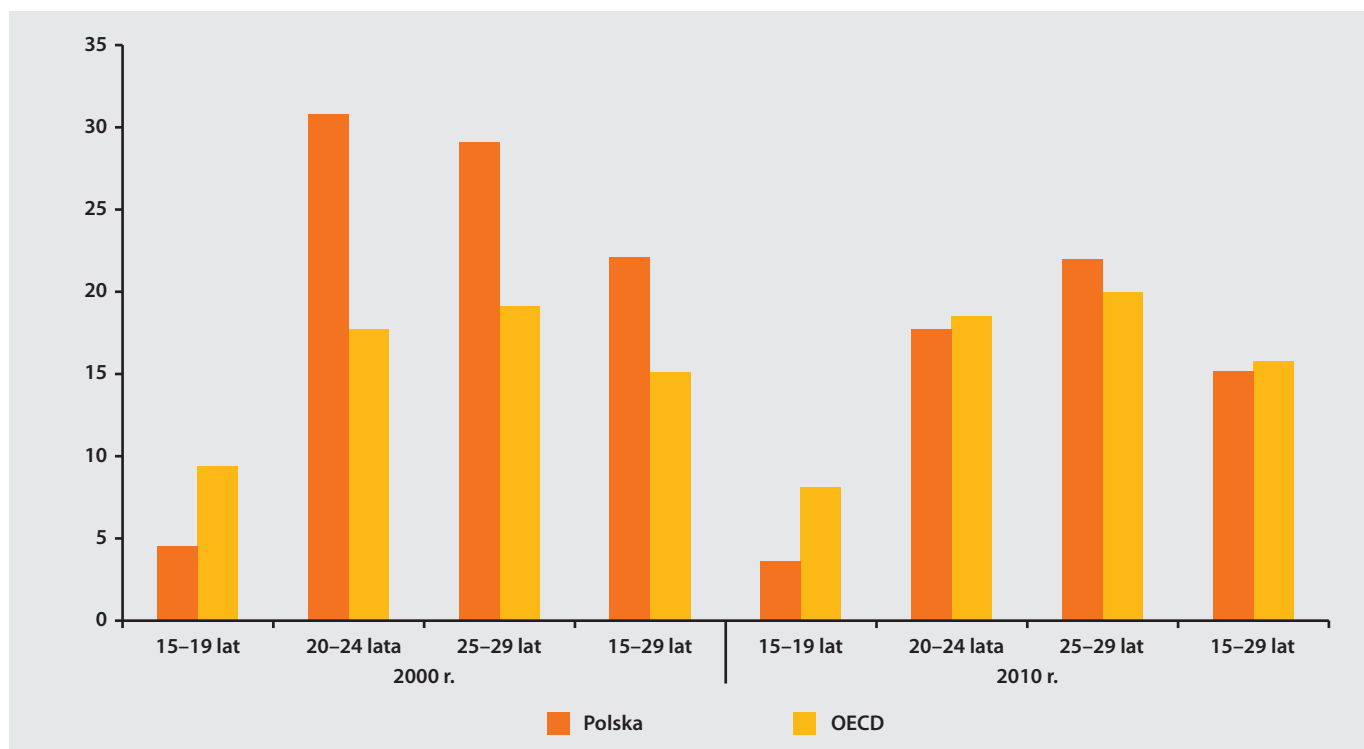
Najbardziej zagrożoną wykluczeniem grupą są osoby znajdujące się na przeciwnym biegunie, to znaczy niekontynuujące kształcenia i nieaktywne zawodowo. W populacji w wieku 18–30 lata stanowią one średnio 8,6% osób, a ich udział wraz z wiekiem rośnie z około 3% wśród 18-latków do 14% wśród 30-latków. Większość tej grupy stanowią kobiety (73,6%). Brak aktywności edukacyjnej i zawodowej

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

1.5. Wyształcenie ludności a sytuacja na rynku pracy

należy w ich przypadku wiązać najprawdopodobniej z aktywnością opiekuńczą i wychowywaniem dzieci. Mimo iż, przeciętnie rzecz biorąc, są lepiej wyształcone niż mężczyźni, podczas okresów zupełnej nieaktywności na polu edukacyjnym i zawodowym ich wiedza i umiejętności deprecjonują się, co oczywiście utrudnia późniejszy powrót na rynek pracy. W grupie „podwójnie” nieaktywnych osób bardzo duże znaczenie odgrywają też osoby niepełnosprawne. O ile w populacji w wieku 18–30 lat jest ich przeciętnie 3%, o tyle w grupie osób nieaktywnych edukacyjnie i zawodowo jest to aż 15,9%. Średnio rzecz biorąc, co drugi niepełnosprawny w wieku 18–30 lat ani nie jest aktywny na rynku pracy, ani nie kontynuuje edukacji, co może świadczyć o dużych barierach we wchodzeniu na rynek pracy napotykanym przez młode osoby o niepełnej sprawności.

Wykres 1.41. Udział populacji NEET w Polsce i w krajach OECD w 2000 i 2010 roku (w %).



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych OECD.

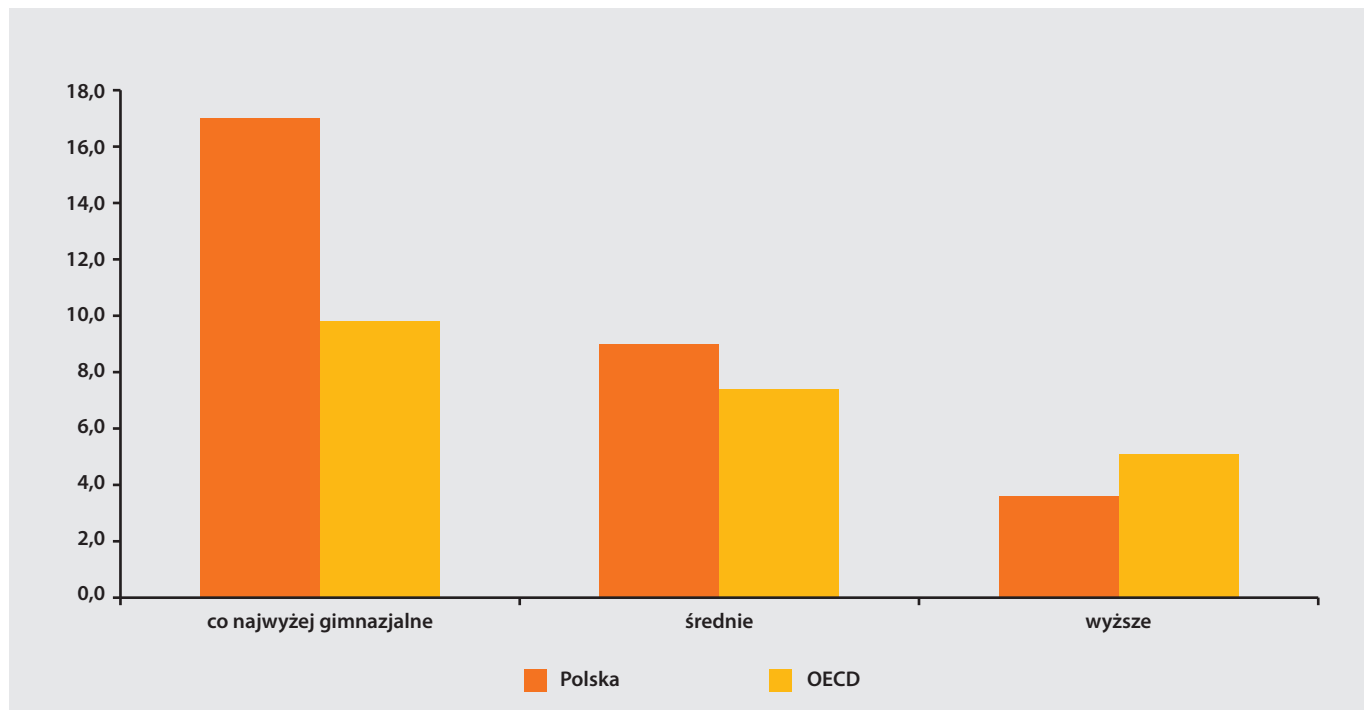
W podobny sposób ten problem mierzy OECD, określając populację tzw. NEET (*neither employed, nor in education or training*), a więc osób, które ani się nie kształcą w systemie szkolnym czy pozaszkolnym, ani nie pracują³². Jeżeli spojrzymy na nieco szerszą populację niż to analizowano powyżej, to znacząco osoby w wieku 15–29 lat, to w 2010 roku przeciętnie w krajach OECD ten wskaźnik wyniósł 16%, przy czym po kilku latach spadków, w 2009 i 2010 roku odnotowano jego wzrost, co tłumaczy się negatywnym wpływem kryzysu gospodarczego i pogarszającej się sytuacji na rynku pracy na proces wejścia młodych osób na rynek pracy. W niektórych krajach było to nawet ponad 7 pkt proc. (Hiszpania, Estonia, Irlandia). W Polsce między 2008 a 2010 rokiem wskaźnik ten wzrósł o 1,6 pkt proc., z 13,7% do 15,2%, ale wciąż utrzymuje się on na znacznie niższym poziomie niż w latach 2000–2004, gdy przekraczał 20%. Wykres 1.41. przedstawia wartości wskaźnika w Polsce i średnio w krajach OECD w 2000 i 2010 roku. Wykres ten wyraźnie sugeruje, że sytuacja młodych osób w Polsce na tle innych krajów OECD poprawiła się, bo w 2000 roku dla wszystkich grup poza osobami w wieku 15–19 lat odsetek NEET był w Polsce wyższy niż średnia, a w 2010 roku te różnice zostały zniwelowane. Jedynie dla najstarszej grupy, tj. osób w wieku 25–29 lat, sytuacja w Polsce wciąż jest nieco gorsza niż

³² Przy czym wcześniej w tym podrozdziale analizowano tylko osoby nieaktywne zawodowo, podczas gdy NEET bierze pod uwagę osoby niepracujące, a więc łącznie nieaktywne i bezrobotne.

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym

1.5. Wyształcenie ludności a sytuacja na rynku pracy w krajach OECD. Zmiany te zostały osiągnięte głównie dzięki wyraźnej poprawie sytuacji na rynku pracy po 2004 roku. Poprawa pozycji Polski przynajmniej po części wynika też z pogorszenia się sytuacji w innych krajach na fali ostatniego kryzysu gospodarczego, który w mniejszej skali obserwowaliśmy w Polsce.

Wykres 1.42. Przeciętny czas trwania efektywnego wejścia na rynek pracy w Polsce i w Unii Europejskiej w 2009 roku (w miesiącach).



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Eurostatu.

To, co jest ważne w przypadku wchodzenia młodych osób na rynek pracy, to nie tylko sam odsetek osób, którym nie udaje się płynnie zmienić formy aktywności z edukacyjnej na zawodową, ale też czas poszukiwania pracy po ukończeniu kształcenia. Pierwsze zetknięcie z rynkiem pracy często skutkuje przynajmniej przejściowym bezrobociem i jest to normalne zjawisko charakteryzujące każdy dynamiczny rynek pracy. Nawet duży odsetek osób, które wpadają w bezrobocie po zakończeniu edukacji, nie musi mieć negatywnych konsekwencji, o ile łatwo jest im ten stan opuścić. Im wyższy poziom wykształcenia, tym oczywiście czas efektywnego wejścia na rynek pracy jest krótszy³³. Jak pokazały specjalne badania modułowe przeprowadzone w ramach Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności w 2009 roku, w roku tym średni czas efektywnego wejścia na rynek pracy w Unii Europejskiej wyniósł średnio 6,5 miesiąca, przy czym dla osób z wyższym wykształceniem było to 5 miesięcy, a w przypadku wykształcenia co najwyżej gimnazjalnego – 9,8 miesiąca (por. wykres 1.42.). W Polsce różnice między poziomami wykształcenia są dużo wyraźniejsze. Młodzi Polacy o najniższym wykształceniu potrzebowali około 17 miesięcy na znalezienie zatrudnienia, czyli o ponad rok więcej niż osoby z wyższym wykształceniem, i jedynie na Słowacji i w Bułgarii sytuacja osób o najniższych kwalifikacjach była gorsza. Czas wejścia na rynek pracy osób z wyższym wykształceniem jest z kolei w Polsce nieco krótszy niż średni w Unii Europejskiej i wynosi zaledwie 3,6 miesiąca.

³³ Jako efektywne wejście na rynek pracy przyjęto moment znalezienia odpowiedniego znaczącego zatrudnienia (*first relevant, significant job*), to znaczy trwającego przynajmniej 3 miesiące.

Bibliografia

CKE (2011). *Osiągnięcia maturzystów w 2010 roku. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w 2010 roku*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.

CKE (2012). *Osiągnięcia maturzystów w 2012 roku. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w 2012 roku*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.

ET 2020 (2009). *Edukacja i szkolenia 2020. Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia* (Dz. U. C 119 z 28.5.2009 r.).

Eurostat (2012). *Education and Training. Europe in figures – Eurostat yearbook 2012*. Luksemburg: Eurostat. Raport dostępny na stronie: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/CH_04_2012/EN/CH_04_2012-EN.PDF (dostęp: kwiecień 2013).

Eurostat (2012). *Education and Training, Tertiary education*, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Tertiary_education_statistics (dostęp: kwiecień 2013).

European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Funding of Education in Europe 2000–2012: The Impact of the Economic Crisis*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurydice, Eurostat (2012). *Key data on education in Europe 2012. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*. Raport dostępny na stronie: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134EN.pdf

GUS (2006–2012). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym Warszawa: Główny Urząd Statystyczny*.

GUS (2006–2011). *Szkoły wyższe i ich finanse w roku Warszawa: Główny Urząd Statystyczny*.

GUS (2012). *Aktywność ekonomiczna ludności Polski. I kwartał 2012*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.

MEN (2012) https://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=556 (dostęp: kwiecień 2013).

OECD (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.

OECD (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>

RoSE (2011). *Raport o stanie edukacji 2010. Społeczeństwo w drodze do wiedzy*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. <http://eduentuzjasci.pl/pl/publikacje/770-raport-o-stanie-edukacji-2010.html>

RoSE (2012). *Raport o Stanie Edukacji 2011. Kontynuacja przemian*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. <http://eduentuzjasci.pl/pl/raport-o-stanie-edukacji-2011.html>

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

1. Analiza najważniejszych trendów w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym Bibliografia

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2006 r. Nr 97, poz. 674 z późn. zm.).

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. z 2011 r. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.).

2. Akty prawne dotyczące edukacji wydane w 2012 roku

2.1. Akty prawne dotyczące oświaty

Autor:

Stanisław Sławiński

W 2012 roku w sferze prawa oświatowego kontynuowane były podjęte w poprzednich latach działania modernizacyjne. Uchwalone zostały 3 ustawy zmieniające niektóre przepisy oraz wydano łącznie 31 rozporządzeń. Z tej liczby 28 rozporządzeń wydał Minister Edukacji Narodowej, 2 rozporządzenia zostały wydane przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego, 1 rozporządzenie wydała Rada Ministrów.

Ważnym i budzącym nadal dużo emocji kierunkiem działań MEN było kontynuowanie w 2012 roku wdrażania obowiązku szkolnego dla dzieci w wieku 6 lat (zgodnie z ustawą z dnia 19 marca 2009 roku). Uchwalona w styczniu 2012 roku nowelizacja ustawy o systemie oświaty dotyczy tego procesu (ramka 2.1.). Wprowadzone do ustawy zmiany mają na celu większe uelastycznienie procesu obniżania wieku rozpoczynania obowiązku szkolnego, niż przewidziano to w ustawie z 2009 roku. O dwa lata wydłużony został okres, w którym o podjęciu nauki w szkole dziecka sześciolatniego decydują rodzice.

Rok 2012 przyniósł też zmiany przepisów dotyczących kształcenia zawodowego i ustawicznego³⁴, które stanowią uzupełnienie zapoczątkowanych w poprzednim roku działań reformatorskich MEN³⁵. Nowy model kształcenia zawodowego i ustawicznego, przewidujący zdobywanie kwalifikacji zawodowych, także w formach kursowych, jest adekwatny do potrzeb współczesnego rynku pracy, charakteryzującego się wysoką dynamiką zmian popytu na kwalifikacje, a z drugiej strony – do potrzeb i możliwości osób dorosłych. Ważną przesłanką podjętych w 2011 roku decyzji i działań była świadomość, że jednym z kluczowych czynników warunkujących wzrost gospodarczy oraz rozwój społeczny jest szeroko rozumiana edukacja osób dorosłych, obejmująca nie tylko doskonalenie lub zdobywanie nowych kwalifikacji zawodowych, ale także uzupełnienie wykształcenia nabytego w szkołach i rozwój zainteresowań.

Reforma kształcenia zawodowego i ustawicznego została całościowo omówiona w ubiegłorocznej edycji *Raportu o stanie edukacji* (RoSE 2012)³⁶. Celem tej reformy jest zwiększenie skuteczności i efektywności kształcenia zawodowego i ustawicznego poprzez powiązanie go z rynkiem pracy oraz zwiększenie dostępności tego typu kształcenia dzięki włączeniu szkół zawodowych do systemu edukacji ustawicznej. W 2012 roku wydano 12 rozporządzeń (ramki 2.4., 2.5., 2.6., 2.7., 2.8., 2.9., 2.15., 2.17., 2.19., 2.23., 2.24., 2.25.), które w całości lub w części dotyczą różnych kwestii związanych z kształceniem zawodowym i ustawicznym. Także uchwalona w lipcu 2012 roku nowelizacja ustawy o systemie oświaty częściowo dotyczy niektórych zagadnień funkcjonowania systemu kształcenia dorosłych (ramka 2.3.).

Nowe regulacje stwarzają możliwości podjęcia działań mających na celu dostosowanie oferty edukacyjnej do uwarunkowań i potrzeb lokalnych, a także konsolidację zasobów (bazy lokalowej i specjalistycznego wyposażenia techniczno-dydaktycznego szkół zawodowych – warsztatów, laboratoriów, pracowni) na rzecz zwiększenia efektywności realizowanego kształcenia.

W roku 2012 realizowana była także modernizacja Systemu Informacji Oświatowej (SIO). W lipcu została uchwalona nowelizacja ustawy o SIO, wprowadzająca korekty do rozwiązań przyjętych w ustawie z kwietnia 2011 roku (ramka 2.2.). Nowelizacja dotyczy przede wszystkim zakresu danych dotyczących indywidualnych osób, które mają być wprowadzane do bazy danych SIO. Nowe rozwiązanie

³⁴ Zgodnie z art. 3 pkt 16 ustawy o systemie oświaty, „kształceniem ustawicznym” jest kształcenie w szkołach dla dorosłych, a także uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych przez osoby, które spełniły obowiązek szkolny.

³⁵ Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty.

³⁶ Na stronach 71–75. Patrz: *Raport o stanie edukacji 2011. Kontynuacja przemian* (2012). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

2. Akty prawne dotyczące edukacji wydane w 2012 roku

2.1. Akty prawne dotyczące oświaty

ma zwiększyć poziom anonimowości gromadzonych w SIO danych dotyczących pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej uczniom przez przedszkola, szkoły i placówki oświatowe, w tym przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne. W ramach procesu modernizacji SIO w 2012 roku wydano 3 rozporządzenia (ramki nr 2.13., 2.20., 2.31.).

Wydane w 2012 roku akty prawne w całości lub w części dotyczyły ponadto:

- różnych zagadnień dotyczących finansów, w tym kwestii wynagrodzeń (ramki 2.3., 2.10., 2.14., 2.16., 2.29., 2.30.);
- wdrażania reformy programu kształcenia ogólnego (ramki 2.7., 2.8., 2.9., 2.11., 2.15., 2.19., 2.22., 2.23., 2.24.);
- innych zagadnień (ramki 2.12., 2.18., 2.21., 2.26., 2.28.).

Zwięzła charakterystyka poszczególnych ustaw i rozporządzeń przedstawiona jest w następującej kolejności:

- ustawy dotyczące oświaty – ramki 2.1.–2.3.;
- rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej – ramki 2.4.–2.31.;
- inne rozporządzenia dotyczące oświaty – ramki 2.32.–2.34.

W każdej z powyższych kategorii akty są przedstawione w porządku chronologicznym.

USTAWY DOTYCZĄCE OŚWIATY

Ramka 2.1.

Ustawa z dnia 27 stycznia 2012 r. zmieniająca ustawę o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw	Dz. U. Nr 0, poz. 176
<p>Ustawa wprowadza zmiany do ustawy z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. Nr 56, poz. 458 i Nr 219, poz. 1705 oraz z 2011 r. Nr 205, poz. 1206).</p> <p>O dwa lata wydłużony został okres, w którym o podjęciu nauki w szkole dziecka sześciolatniego decydują rodzice. Tak więc dzieci urodzone w latach 2006 i 2007 będą rozpoczynać naukę w szkole zgodnie z wolą rodziców. Wniosek rodziców tych dzieci jest dla dyrektora szkoły podstawowej wiążący i nie ma dodatkowych warunków w tym zakresie. Natomiast dzieci urodzone w 2008 roku i w kolejnych latach będą rozpoczynały edukację szkolną obowiązkowo w wieku 6 lat.</p> <p>Dzieci sześciolatnie urodzone w latach 2006 i 2007, które nie rozpoczną nauki szkolnej, mają obowiązek kontynuowania przygotowania przedszkolnego w przedszkolu albo w oddziale przedszkolnym zorganizowanym w szkole podstawowej lub w innej formie wychowania przedszkolnego.</p> <p>Projekt tej ustawy nie podlegał procedurze notyfikacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty prawem Unii Europejskiej.</p> <p>Ustawa weszła w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia.</p>	

2. Akty prawne dotyczące edukacji wydane w 2012 roku

2.1. Akty prawne dotyczące oświaty

Ramka 2.2.

Ustawa z dnia 27 lipca 2012 r. o zmianie ustawy o systemie informacji oświatowej oraz niektórych innych ustaw	Dz. U. Nr 0, poz. 941
<p>Ustawa wprowadza zmiany do ustawy z 15 kwietnia 2011 r. o systemie informacji oświatowej (Dz. U. z 2011 r. Nr 139, poz. 814). Ustalona w ustawie z 2011 r. konstrukcja SIO obejmuje lokalne bazy danych SIO (zbiory danych gromadzonych w każdej jednostce wykonującej zadania oświatowe) oraz bazę danych SIO (centralny zbiór danych prowadzony przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania). Wprowadzona nowelizacją zmiana polega na tym, że znajdujące się w lokalnych bazach SIO dane dotyczące udzielanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej nie będą przekazywane do centralnego zbioru w postaci informacji o indywidualnych osobach, ale w formie zbiorczej – jako informacje o liczbie uczniów korzystających z poszczególnych form tej pomocy w danej instytucji.</p> <p>Ustawą z 2012 roku zmodyfikowano także mechanizm zmierzający do zagwarantowania niezbędnego poziomu rzetelności danych na temat wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka oraz kształcenia specjalnego. Ponadto ustawa wprowadziła różne zmiany porządkujące i doprecyzowujące.</p> <p>Nowelizacja jest odpowiedzią na zastrzeżenia zgłaszane wobec ustawy uchwalonej w 2011 roku. Zastrzeżenia te dotyczyły zwłaszcza gromadzenia w bazie danych SIO informacji dotyczących poszczególnych uczniów o udzielonej im pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz o wydanych opiniach o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju i orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego. Zaproponowane w 2012 roku zmiany także spotkały się z krytyką – były głosy postulujące odstąpienie od projektu nowelizacji, były także postulaty dalej idących ograniczeń w celu zwiększenia anonimowości danych. Ustawa nie podlega procedurze notyfikacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty prawem Unii Europejskiej.</p> <p>Ustawa weszła w życie z dniem 31 sierpnia 2012 r.</p>	

Ramka 2.3.

Ustawa z dnia 27 lipca 2012 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw	Dz. U. Nr 0, poz. 979
<p>Ustawa doprecyzowuje przepisy art. 80 i 90 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.), dotyczące dotowania szkół publicznych oraz niepublicznych z budżetów jednostek samorządu terytorialnego.</p> <p>Ustawa doprecyzowuje przepisy ustawy o systemie oświaty w taki sposób, aby podstawa prawna do udzielania dotacji nie budziła żadnych wątpliwości. Chodzi tu o uwzględnianie przy ustalaniu wysokości dotacji absolwentów szkół kończących zajęcia dydaktyczno-wychowawcze w kwietniu lub czerwcu, w okresie od miesiąca następującego po miesiącu, w którym ukończyli szkołę, do końca roku szkolnego. Funkcjonowanie szkoły pociąga za sobą określone stałe wydatki (np. wynagrodzenia, koszty utrzymania bazy lokalowej) i do ich sfinansowania konieczne jest objęcie dotacją absolwentów szkół kończących zajęcia dydaktyczno-wychowawcze w kwietniu lub czerwcu, do końca roku szkolnego, czyli do czasu, gdy w szkole naukę rozpocznie grupa uczniów klas pierwszych.</p> <p>Ponadto ustawa wprowadza zmiany porządkujące system dotowania szkół niepublicznych o uprawnieniach szkół publicznych, których słuchacze nie realizują obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki (dorośli). Przy obliczaniu wysokości należnej szkole dotacji wprowadzono obowiązek uwzględniania wskaźnika określającego poziom uczestnictwa słuchaczy w obowiązkowych zajęciach edukacyjnych w danym miesiącu. Zmiany te mają na celu przeciwdziałanie pobieraniu przez szkoły dotacji na słuchaczy, którzy de facto nie uczęszczają na zajęcia edukacyjne.</p> <p>Projekt tej ustawy nie podlegał procedurze notyfikacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty prawem Unii Europejskiej.</p> <p>Ustawa weszła w życie z dniem 31 sierpnia 2012 r. z wyjątkiem art. 1 pkt 1 lit. b i pkt 2 lit. b–e, które weszły w życie z dniem 1 stycznia 2013 r.</p>	

ROZPORZĄDZENIA MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ

Ramka 2.4.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 stycznia 2012 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych	Dz. U. Nr 0, poz. 186
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 68a ust. 5 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.) zastępuje:</p> <ul style="list-style-type: none">rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 3 lutego 2006 r. w sprawie uzyskiwania i uzupełniania przez osoby dorosłe wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych (Dz. U. Nr 31, poz. 216), orazrozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 czerwca 2009 r. w sprawie publicznych placówek kształcenia ustawicznego, publicznych placówek kształcenia praktycznego oraz publicznych ośrodków dokształcania i doskonalenia zawodowego (Dz. U. Nr 99, poz. 828). <p>Wydanie rozporządzenia jest elementem działań modernizujących system kształcenia zawodowego i ustawicznego. Rozporządzenie określa:</p> <ul style="list-style-type: none">warunki, organizację i tryb prowadzenia kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych oraz rodzaje tych form;warunki organizowania i prowadzenia kwalifikacyjnych kursów zawodowych;sposoby potwierdzania efektów kształcenia uzyskanych w wyniku ukończenia kształcenia realizowanego w poszczególnych formach pozaszkolnych;warunki i tryb wnoszenia odpłatności za kształcenie ustawiczne prowadzone w formach pozaszkolnych w publicznych placówkach i ośrodkach;rodzaje publicznych placówek i ośrodków kształcenia ustawicznego oraz ich zadania;wzory dokumentów wydawanych po ukończeniu kształcenia realizowanego w poszczególnych formach pozaszkolnych. <p>W rozporządzeniu zdefiniowano nowe rodzaje form pozaszkolnych, w ramach których będzie realizowane kształcenie oparte na nowej podstawie programowej kształcenia ogólnego lub na nowej podstawie programowej kształcenia w zawodach:</p> <ul style="list-style-type: none">kwalifikacyjny kurs zawodowy;kurs umiejętności zawodowych;kurs kompetencji ogólnych;turnus dokształcania teoretycznego młodocianych pracowników;kurs, inny niż wymienione w pkt 1–3, umożliwiający uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych. <p>Pozaszkolne formy kursowe umożliwią zdobycie poszukiwanych na rynku pracy kwalifikacji w czasie krótszym niż w szkole. Przyczyni się to do zwiększenia mobilności zawodowej, a także stanowić będzie zachętę do udziału w edukacji ustawicznej. Jednostkami organizacyjnymi powołanymi do prowadzenia kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych są:</p> <ul style="list-style-type: none">placówki kształcenia ustawicznego,placówki kształcenia praktycznego,ośrodki dokształcania i doskonalenia zawodowego. <p>Wskazane powyżej rozwiązania organizacyjno-programowe i strukturalne zapewniają systemowe powiązanie kształcenia ustawicznego osób dorosłych ze szkolnictwem zawodowym na poziomie ponadgimnazjalnym poprzez włączenie szkół prowadzących kształcenie zawodowe w system kształcenia kursowego oraz otwarcie systemu egzaminów potwierdzających kwalifikacje w zawodzie dla osób kształconych na kwalifikacyjnych kursach zawodowych. Wprowadzane regulacje nie wprowadzają jednak istotnych zmian w obszarze funkcjonowania publicznych placówek i ośrodków.</p> <p>Rozporządzenie nie podlega notyfikacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej. Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 września 2012 r.</p>	

Ramka 2.5.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 stycznia 2012 r. w sprawie egzaminów eksternistycznych	Dz. U. Nr 0, poz. 188
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 10 ust. 5 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.) zastępuje rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2007 r. w sprawie egzaminów eksternistycznych (Dz. U. Nr 179, poz. 1273). Wydanie rozporządzenia jest elementem działań modernizujących system kształcenia zawodowego i ustawicznego.</p> <p>Rozporządzenie dotyczy osób dorosłych, które nie ukończyły określonych w ustawie typów szkół, a są zainteresowane uzyskaniem, w drodze egzaminów eksternistycznych, świadectwa ukończenia tych szkół, albo dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe, albo świadectwa potwierdzającego kwalifikację w zawodzie.</p> <p>Rozporządzenie określa:</p> <ul style="list-style-type: none">• warunki i tryb przeprowadzania egzaminów eksternistycznych z zakresu wymagań dotyczących kształcenia ogólnego dla dorosłych, w tym warunki oceniania tych egzaminów;• warunki dopuszczania do egzaminów eksternistycznych – z zakresu kształcenia ogólnego oraz potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie;• wysokość opłat pobieranych za egzaminy eksternistyczne;• warunki wynagradzania egzaminatorów;• zawody, w zakresie których nie przeprowadza się egzaminów eksternistycznych potwierdzających kwalifikacje w zawodzie. <p>Egzaminy eksternistyczne przeprowadza się dwa razy w ciągu roku:</p> <ul style="list-style-type: none">• w zimowej sesji egzaminacyjnej – w okresie od dnia 1 lutego do ostatniego dnia lutego;• w jesiennej sesji egzaminacyjnej – w okresie od dnia 1 października do dnia 31 października. <p>Egzamin eksternistyczny z danych zajęć edukacyjnych jest przeprowadzany w tym samym terminie w całym kraju.</p> <p>Do egzaminów eksternistycznych z zakresu kształcenia ogólnego (dla dorosłych) dopuszcza się osoby spełniające określone w rozporządzeniu warunki dotyczące ich wykształcenia. Osoba, która zdała egzaminy eksternistyczne ze wszystkich obowiązkowych zajęć edukacyjnych ujętych w ramowym planie nauczania z zakresu danego typu szkoły dla dorosłych, otrzymuje świadectwo ukończenia odpowiednio szkoły podstawowej, gimnazjum lub liceum ogólnokształcącego, wydane przez komisję okręgową. Osoba, która zdała egzaminy eksternistyczne z zakresu wymagań określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla zasadniczej szkoły zawodowej ze wszystkich obowiązkowych zajęć edukacyjnych, otrzymuje zaświadczenie wydane przez okręgową komisję egzaminacyjną.</p> <p>Do egzaminu eksternistycznego zawodowego dopuszcza się osobę, która ukończyła gimnazjum albo ośmioletnią szkołę podstawową oraz co najmniej dwa lata kształciła się lub pracowała w zawodzie, w którym wyodrębniono daną kwalifikację (zgodnie z klasyfikacją zawodów szkolnictwa zawodowego). Egzamin eksternistyczny zawodowy przeprowadza się na warunkach i w trybie określonych w przepisach dotyczących egzaminowania i oceniania. Zgodnie z tymi przepisami zdający, który zdał egzamin zawodowy, otrzymuje świadectwo potwierdzające kwalifikację w zawodzie wydane przez okręgową komisję egzaminacyjną.</p> <p>Zawody, w zakresie których nie przeprowadza się egzaminu eksternistycznego zawodowego, określa załącznik do rozporządzenia.</p> <p>Dyrektor komisji okręgowej może zwolnić z całości lub części opłaty za egzaminy eksternistyczne.</p> <p>Rozporządzenie nie podlega notyfikacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 września 2012 r.</p>	

**2. Akty prawne
dotyczące edukacji
wydane w 2012 roku**

2.1. Akty prawne dotyczące oświaty

Ramka 2.6.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach³⁷	Dz. U. Nr 0, poz. 184
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 22 ust. 2 pkt 2a ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.) zastępuje rozporządzenia ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach wydawane sukcesywnie w okresie od 2003 r. do 2011 r.</p> <p>Nowe regulacje dotyczące podstawy programowej stanowią jeden z istotnych elementów systemowej reformy szkolnictwa zawodowego w Polsce zapoczątkowanej nowelizacją ustawy oświatowej z dnia 19 sierpnia 2011 r.</p> <p>Podstawa programowa kształcenia w zawodach jest przedstawiona w załączniku do rozporządzenia. Dokument obejmuje wszystkie zawody szkolnictwa zawodowego i dlatego ma ponad 600 stron tekstu. Całość składa się z trzech części:</p> <ul style="list-style-type: none">• część I określa ogólne cele i zadania kształcenia zawodowego oraz obejmuje tabelę zawierającą wykaz kwalifikacji wraz z ich powiązaniem z zawodami i efektami kształcenia;• część II określa efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów, efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach obszaru kształcenia³⁸ stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodzie lub grupie zawodów oraz efekty kształcenia właściwe dla kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach;• część III określa opis kształcenia w poszczególnych zawodach zawierający: nazwy i symbole cyfrowe zawodów, zgodnie z klasyfikacją zawodów szkolnictwa zawodowego, cele kształcenia w zawodach, nazwy kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach, warunki realizacji kształcenia w zawodach, minimalną liczbę godzin kształcenia zawodowego oraz możliwości uzyskania dodatkowych kwalifikacji w zawodach w ramach obszaru kształcenia określonego w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego. <p>Rozporządzenie nie podlega notyfikacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej. Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 września 2012 r.</p>	

Ramka 2.7.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych	Dz. U. Nr 0, poz. 204
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 22 ust. 2 pkt 1 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.) zastąpiło rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 12 lutego 2002 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. Nr 15, poz. 142, z późn. zm.).</p> <p>Wydanie rozporządzenia wiązało się z rozpoczęciem kolejnego etapu sześcioletniego procesu wdrażania nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego, określonej w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. (od 1 września 2012 roku nowa podstawa zaczęła obowiązywać w czwartej klasie szkoły podstawowej oraz w pierwszych klasach szkół ponadgimnazjalnych). Rozporządzenie uwzględnia także zmiany wynikające z realizowanej modernizacji kształcenia zawodowego zapoczątkowanej nowelizacją ustawy oświatowej z dnia 19 sierpnia 2011 r.</p> <p>Rozporządzenie określa ramowe plany nauczania dla publicznych szkół:</p> <ul style="list-style-type: none">• dla dzieci i młodzieży (w załącznikach 1–10);• dla dorosłych (w załącznikach 11–13).	

³⁷ Opis rozporządzenia był włączony (dodatkowo) do wykazu aktów prawnych w RoSE 2011 z uwagi na to, że rozporządzenie stanowi jeden z najważniejszych elementów nowego rozwiązania systemowego w zakresie kształcenia zawodowego.

³⁸ Uwzględniając Polską Klasyfikację Działalności, wyodrębniono 8 obszarów kształcenia: administracyjno-usługowy (A), budowlany (B), elektryczno-elektroniczny (E), mechaniczny i górniczo-hutniczy (M), rolniczo-leśny z ochroną środowiska (R), turystyczno-gastronomiczny (T), medyczno-społeczny (Z), artystyczny (S).

2. Akty prawne dotyczące edukacji wydane w 2012 roku

2.1. Akty prawne dotyczące oświaty

W rozporządzeniu nie przewidziano nowych ramowych planów nauczania liceum profilowanego, zasadniczej szkoły zawodowej dla dorosłych, technikum dla dorosłych, dwuletniego uzupełniającego liceum ogólnokształcącego oraz trzyletniego technikum uzupełniającego, gdyż szkoły te, poczynając od 1 września 2012 roku, będą stopniowo likwidowane lub przekształcane w liceum ogólnokształcące dla dorosłych.

W rozporządzeniu wprowadza się zasadnicze zmiany w ramowych planach nauczania dla szkół ponadgimnazjalnych. Zgodnie z nową podstawą programową w tych typach szkół (z wyjątkiem zasadniczej szkoły zawodowej i szkoły policealnej) przedmioty obowiązkowe mogą być nauczane w zakresie podstawowym lub w zakresie rozszerzonym.

Ramowy plan nauczania określa:

- minimalny wymiar godzin na danym etapie edukacyjnym przeznaczonych na realizację poszczególnych obowiązkowych zajęć edukacyjnych;
- tygodniowy (semestralny) wymiar godzin obowiązkowych zajęć edukacyjnych dla uczniów (słuchaczy) poszczególnych klas na danym etapie edukacyjnym;
- minimalny wymiar godzin zajęć rewalidacyjnych dla uczniów niepełnosprawnych na danym etapie edukacyjnym;
- tygodniowy wymiar godzin zajęć rewalidacyjnych dla uczniów niepełnosprawnych na danym etapie edukacyjnym;
- wymiar godzin do dyspozycji dyrektora szkoły przeznaczonych na zwiększenie liczby godzin wybranych, obowiązkowych zajęć edukacyjnych oraz na zajęcia realizujące potrzeby i zainteresowania uczniów.

Na podstawie ramowego planu nauczania dyrektor szkoły ustala szkolny plan nauczania. W szkolnym planie nauczania dopuszcza się wprowadzenie zestawienia obowiązkowych zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia ogólnego w blok przedmiotowy. W klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum, zasadniczej szkole zawodowej, liceum ogólnokształcącym, technikum i szkole policealnej podział na grupy jest obowiązkowy. Rozporządzenie precyzuje zasady podziału na grupy oraz tworzenia grup międzyklasowych. Dotyczy to zajęć komputerowych, informatyki i technologii informacyjnej, języków obcych, wychowania fizycznego oraz zajęć wymagających ćwiczeń, w tym laboratoryjnych.

Rozporządzenie nie podlega notyfikacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.

Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 września 2012 r.

Ramka 2.8.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej

z dnia 8 lutego 2012 r.

zmieniające rozporządzenie w sprawie świadectw, dyplomów państwowych i innych druków szkolnych

Dz. U. Nr 0, poz. 205

Rozporządzenie wydane na podstawie art. 11 ust. 2 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.) wprowadza zmiany w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2010 r. w sprawie świadectw, dyplomów państwowych i innych druków szkolnych (Dz. U. Nr 97, poz. 624).

Nowelizacja dostosowuje katalog obowiązujących wzorów świadectw, dyplomów, zaświadczeń do różnych zmian, które nastąpiły w systemie oświaty po 28 maja 2010 roku.

Rozporządzenie nie podlega notyfikacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.

Rozporządzenie weszło w życie z dniem ogłoszenia (23 lutego 2012 r.).

2. Akty prawne dotyczące edukacji wydane w 2012 roku

2.1. Akty prawne dotyczące oświaty

Ramka 2.9.

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. Nr 0, poz. 262
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 22 ust. 2 pkt 4 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.), wprowadza zmiany do rozporządzenia 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).</p> <p>Nowelizacja dostosowuje przepisy rozporządzenia do różnych zmian, które nastąpiły w systemie oświaty. Zmiany te wynikają z wdrażania nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego (określonej w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r.) oraz z wdrażania systemowej reformy kształcenia zawodowego i ustawicznego (zapoczątkowanej nowelizacją ustawy oświatowej z dnia 19 sierpnia 2011 r.).</p> <p>Rozporządzenie wprowadziło modyfikacje egzaminów zewnętrznych odpowiednio do założeń realizowanych reform oraz zmian w innych przepisach oświatowych. Rozporządzenie precyzuje także szczegółowe zasady postępowania w okresach przejściowych.</p> <p>Rozporządzenie nie podlega notyfikacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 września 2012 r.</p>	

Ramka 2.10.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 marca 2012 r. w sprawie warunków wynagradzania egzaminatorów za udział w przeprowadzaniu sprawdzianu i egzaminów oraz nauczycieli akademickich za udział w przeprowadzaniu części ustnej egzaminu maturalnego	Dz. U. Nr 0, poz. 334
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 22 ust. 2 pkt 13 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.), zastępuje rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie warunków wynagradzania egzaminatorów za udział w przeprowadzaniu sprawdzianu i egzaminów oraz nauczycieli akademickich za udział w przeprowadzaniu części ustnej egzaminu maturalnego (Dz. U. Nr 94, poz. 773).</p> <p>W związku z wprowadzaniem w ramach reform modyfikacjami dotyczącymi egzaminów zewnętrznych rozporządzenie określa nowe warunki wynagradzania egzaminatorów egzaminu gimnazjalnego oraz egzaminatorów biorących udział w przeprowadzaniu egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie.</p> <p>W rozporządzeniu zmienione zostały również warunki wynagradzania egzaminatorów biorących udział w przeprowadzaniu:</p> <ul style="list-style-type: none">• sprawdzianu;• egzaminu maturalnego;• etapu praktycznego egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych i szkół policealnych kształcących w zawodach, w których kształcą zasadnicze szkoły zawodowe;• etapu praktycznego egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe dla absolwentów techników, techników uzupełniających i szkół policealnych kształcących w innych zawodach niż zawody, w których kształcą zasadnicze szkoły zawodowe;• nauczycieli akademickich biorących udział w przeprowadzaniu części ustnej egzaminu maturalnego. <p>Rozporządzenie nie podlega notyfikacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem ogłoszenia (27 marca 2012 r.), z wyjątkiem § 3 ust. 5, który wszedł w życie z dniem 1 września 2012 r.</p>	

**2. Akty prawne
dotyczące edukacji
wydane w 2012 roku**

2.1. Akty prawne dotyczące oświaty

Ramka 2.11.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 kwietnia 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym	Dz. U. Nr 0, poz. 393
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 13 ust. 3 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.), wprowadza zmiany w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 r. w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym (Dz. U. Nr 214, poz. 1579 oraz z 2010 r. Nr 109, poz. 712).</p> <p>Nowelizacja dostosowuje przepisy rozporządzenia do zmian, które nastąpiły w systemie oświaty w związku z wdrażaniem nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego (ustalanej w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r.). Bezpośrednio nowelizacja tego rozporządzenia wiąże się ze zmianą rozporządzenia w sprawie ramowych planów nauczania (ramka 2.7.).</p> <p>Znowelizowane przepisy określają nowe zasady dotyczące nauczania języka mniejszości narodowych, etnicznych i języka regionalnego oraz historii i geografii kraju pochodzenia mniejszości narodowych i dziedzictwa kulturowego mniejszości etnicznych oraz sposób ich wdrażania jednocześnie z procesem wdrażania nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego.</p> <p>Rozporządzenie nie podlega notyfikacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 września 2012 r.</p>	

Ramka 2.12.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 kwietnia 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli	Dz. U. Nr 0, poz. 426
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 9 ust. 2 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2006 r. Nr 97, poz. 674, z późn. zm.), wprowadza zmiany w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. Nr 50, poz. 400 oraz z 2012 r. poz. 174).</p> <p>Wprowadzenie zmian do rozporządzenia o kwalifikacjach z marca 2009 roku wynika z potrzeby dostosowania przepisów dotyczących wymagań kwalifikacyjnych wobec nauczycieli pracujących w szkołach i szkolnych punktach konsultacyjnych przy polskich przedstawicielstwach dyplomatycznych, urzędach konsularnych i przedstawicielstwach wojskowych do nowych uregulowań dotyczących programów kształcenia.</p> <p>Od roku szkolnego 2014/2015 pracujące za granicą szkoły i szkolne punkty konsultacyjne zobowiązane będą do stosowania ram programowych kształcenia uzupełniającego i planów nauczania uzupełniającego.</p> <p>Projekt rozporządzenia wprowadza dwie zasadnicze zmiany:</p> <ul style="list-style-type: none">• poszerza możliwości zatrudnienia w szkołach i szkolnych punktach konsultacyjnych nauczycieli prowadzących zajęcia nauczania początkowego, języka polskiego oraz wiedzy o Polsce;• nakłada na osoby posiadające niezbędne kwalifikacje do nauczania w klasach I–III szkół podstawowych oraz do nauczania języka polskiego i wiedzy o Polsce obowiązek ukończenia kursu kwalifikacyjnego mającego na celu przygotowanie do nauczania zgodnie z planem nauczania uzupełniającego.	

**2. Akty prawne
dotyczące edukacji
wydane w 2012 roku**

2.1. Akty prawne dotyczące oświaty

Zmienione wymagania kwalifikacyjne dotyczące nauczycieli zatrudnionych w szkołach i szkolnych punktach konsultacyjnych będą obowiązywały od 1 września 2014 roku. Do tej daty nauczyciele tych jednostek będą mieli czas na uzupełnienie kwalifikacji w formach wskazanych w tych przepisach.

Rozporządzenie nie podlega notyfikacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.
Rozporządzenie weszło w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia (19 kwietnia 2012 r.).

Ramka 2.13.

**Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej
z dnia 24 kwietnia 2012 r.
w sprawie procedury weryfikacji dostępu do bazy danych systemu informacji oświatowej**

Dz. U. Nr 0, poz. 466

Rozporządzenie wydane na podstawie art. 76 ustawy z dnia 15 kwietnia 2011 r. o systemie informacji oświatowej (Dz. U. Nr 139, poz. 814 i Nr 205, poz. 1206). Wydanie rozporządzenia jest elementem działań modernizujących system informacji oświatowej (SIO).

Rozporządzenie określa procedurę weryfikacji dostępu do bazy danych SIO, w tym szczegółowy zakres danych zawartych we wniosku o udzielenie upoważnienia do dostępu do tej bazy danych i sposób potwierdzania tożsamości osoby, której wniosek dotyczy.

W rozporządzeniu przewidziano przepisy szczególne dotyczące przeprowadzania procedury weryfikacji dostępu do bazy danych SIO w początkowej fazie wdrażania systemu.

Rozporządzenie przewiduje odpowiednie zabezpieczenia przed nieuprawnionym dostępem do danych zgromadzonych w SIO. Osoba upoważniona otrzymuje niepowtarzalny identyfikator użytkownika SIO oraz dodatkowe dane służące uwierzytelnieniu się użytkownika SIO w systemie teleinformatycznym SIO.

Rozporządzenie nie podlega notyfikacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.
Rozporządzenie weszło w życie z dniem 30 kwietnia 2012 r.

Ramka 2.14.

**Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej
z dnia 26 kwietnia 2012 r.
w sprawie szczegółowych zasad i trybu przyznawania nagrody rocznej osobom
kierującym niektórymi podmiotami prawnymi**

Dz. U. Nr 0, poz. 484

Rozporządzenie wydane na podstawie art. 10 ust. 8 ustawy z dnia 3 marca 2000 r. o wynagradzaniu osób kierujących niektórymi podmiotami prawnymi (Dz. U. Nr 26, poz. 306, z późn. zm.), zastępuje rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 28 grudnia 2001 r. w sprawie szczegółowych zasad i trybu przyznawania nagrody rocznej osobom kierującym niektórymi podmiotami prawnymi (Dz. U. z 2002 r. Nr 4, poz. 38).

Wydanie rozporządzenia wynika przede wszystkim z konieczności dostosowania przepisów rozporządzenia do aktualnego stanu prawnego, tj. objęcia zakresem podmiotowym rozporządzenia tylko jednostek podległych ministrowi właściwemu do spraw oświaty i wychowania.

Rozporządzenie nie podlega notyfikacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.
Rozporządzenie weszło w życie po upływie 7 dni od dnia ogłoszenia (7 maja 2012 r.).

Ramka 2.15.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 czerwca 2012 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników	Dz. U. Nr 0, poz. 752
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 22a ust. 8 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.), zastępuje rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Dz. U. Nr 89, poz. 730).</p> <p>Wydanie rozporządzenia miało na celu dostosowanie przepisów odnoszących się do programów nauczania dla zawodu i podręczników dla zawodu do zmian wprowadzonych ustawą z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. Nr 205, poz. 1206). W nowym rozporządzeniu wprowadzono także inne zmiany wynikające z reformy kształcenia ogólnego oraz modyfikacji niektórych założeń dotyczących regulowania tej dziedziny.</p> <p>Rozporządzenie określa:</p> <ul style="list-style-type: none">• szczegółowe warunki i tryb dopuszczania programów do użytku w danej szkole/przedszkolu przez dyrektora;• szczegółowe warunki, jakie muszą spełniać dopuszczane do użytku szkolnego podręczniki;• szczegółowe warunki i tryb dopuszczania do użytku szkolnego podręczników;• warunki, jakie muszą spełnić osoby wpisywane na listę rzeczoznawców, oraz warunki i tryb skreślenia z listy rzeczoznawców;• wysokość i tryb wnoszenia opłat w postępowaniu o dopuszczenie do użytku szkolnego podręcznika, a także warunki wynagradzania rzeczoznawców. <p>Rozporządzenie nie dotyczy indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych opracowywanych dla uczniów oraz dodatkowych materiałów dla uczniów dołączanych do podręczników, np. zeszytów ćwiczeń, kart pracy itp.</p> <p>Programy dopuszcza do użytku w danej szkole/przedszkolu dyrektor, na wniosek nauczyciela lub nauczycieli. Nauczyciel może zaproponować program opracowany samodzielnie lub we współpracy z innymi nauczycielami. Nauczyciel może również zaproponować program opracowany przez innego autora (autorów) lub program opracowany przez innego autora (autorów) wraz z dokonanymi zmianami.</p> <p>Warunkiem dopuszczenia do użytku szkolnego podręcznika jest uzyskanie trzech pozytywnych opinii, w tym dwóch opinii merytoryczno-dydaktycznych i jednej opinii językowej. W niektórych wskazanych w rozporządzeniu przypadkach liczba wymaganych opinii jest większa. Opinie dotyczące podręczników sporządzają rzeczoznawcy wpisani na prowadzoną przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania listę rzeczoznawców. Listy rzeczoznawców są podawane do publicznej wiadomości.</p> <p>Podręczniki dopuszcza do użytku szkolnego minister właściwy do spraw oświaty i wychowania na wniosek osoby fizycznej lub instytucji. Podręczniki dopuszczone do użytku szkolnego są wpisywane do odpowiedniego wykazu. Wydawca dopuszczonego podręcznika zamieszcza w nim adnotację o dopuszczeniu podręcznika do użytku szkolnego.</p> <p>W szkole mogą być stosowane podręczniki niewpisane do wykazu podręczników przeznaczonych do kształcenia w zawodach, jeżeli w wykazie brak jest podręcznika do nauczania danego zawodu. Rozporządzenie precyzuje ponadto zasady korzystania z programów i podręczników w okresie przejściowym.</p> <p>Rozporządzenie nie podlega notyfikacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia (3 lipca 2012 r.), z wyjątkiem § 5 i § 7, które weszły w życie z dniem 1 września 2012 r.</p>	

**2. Akty prawne
dotyczące edukacji
wydane w 2012 roku**

2.1. Akty prawne dotyczące oświaty

Ramka 2.16.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 lipca 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie wysokości minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli, ogólnych warunków przyznawania dodatków do wynagrodzenia zasadniczego oraz wynagradzania za pracę w dniu wolnym od pracy	Dz. U. Nr 0, poz. 790
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 30 ust. 5, art. 33 ust. 3 oraz art. 34 ust. 2 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2006 r. Nr 97, poz. 674, z późn. zm.) zmienia brzmienie załącznika do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 stycznia 2005 r. w sprawie wysokości minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli, ogólnych warunków przyznawania dodatków do wynagrodzenia zasadniczego oraz wynagradzania za pracę w dniu wolnym od pracy (Dz. U. Nr 22, poz. 181, z późn. zm.). Nowy załącznik zawiera zaktualizowaną tabelę minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli (wysokość minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego dla nauczycieli minister ustala corocznie). Rozporządzenie nie podlega notyfikacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej. Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 września 2012 r.</p>	

Ramka 2.17.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 lipca 2012 r. w sprawie przypadków, w jakich do publicznej lub niepublicznej szkoły dla dorosłych można przyjąć osobę, która ukończyła 16 albo 15 lat, oraz przypadków, w jakich osoba, która ukończyła gimnazjum, może spełniać obowiązek nauki przez uczęszczanie na kwalifikacyjny kurs zawodowy	Dz. U. Nr 0, poz. 857
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 16 ust. 6c ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.) zastępuje rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 grudnia 2009 r. w sprawie przypadków, w których do publicznej lub niepublicznej szkoły dla dorosłych można przyjąć osobę, która ukończyła 16 albo 15 lat (Dz. U. z 2010 r. Nr 2, poz. 3). Rozporządzenie dostosowuje przepisy dotyczące możliwości uczęszczania osób niepełnoletnich do szkół dla dorosłych do zmian w systemie oświaty wprowadzonych ustawą z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. Nr 205, poz. 1206). Rozporządzenie określa między innymi przypadki, w których obowiązek nauki można realizować przez uczęszczanie na kwalifikacyjny kurs zawodowy. Rozporządzenie nie podlega notyfikacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej. Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 września 2012 r.</p>	

Ramka 2.18.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, Ministra Zdrowia, Ministra Pracy i Polityki Społecznej oraz Ministra Sprawiedliwości z dnia 31 lipca 2012 r. w sprawie sposobu organizowania nauczania kościelnego, nabożeństw i wykonywania innych praktyk religijnych właściwych dla wyznania zielonoświątkowego dzieciom i młodzieży	Dz. U. Nr 0, poz. 932
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 19 ust. 5 ustawy z dnia 20 lutego 1997 r. o stosunku Państwa do Kościoła Zielonoświątkowego w Rzeczypospolitej Polskiej (Dz. U. Nr 41, poz. 254, z późn. zm.) zastępuje rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej oraz Ministra Zdrowia i Opieki Społecznej z dnia 2 października 1997 r. w sprawie szczegółowych zasad organizowania</p>	

**2. Akty prawne
dotyczące edukacji
wydane w 2012 roku**

2.1. Akty prawne dotyczące oświaty

nauczania kościelnego, nabożeństw i wykonywania innych praktyk religijnych właściwych dla wyznania zielonoświątkowego dzieciom i młodzieży przebywającym w zakładach opiekuńczych i wychowawczych, w sanatoriach, prewentoriach i szpitalach oraz korzystającym z zorganizowanego odpoczynku (Dz. U. Nr 128, poz. 832).

Rozporządzenie wydano, ponieważ poprzednie utraciło moc z dniem 1 lipca 2012 roku. W nowym rozporządzeniu powtórzo- no dotychczasowe regulacje oraz wprowadzono pewne uzupełnienia i korekty porządkujące. Ponadto dokonano aktualizacji między innymi nazewnictwa, uwzględniając zmiany w porządku prawnym, jakie miały miejsce od 1997 roku.

Rozporządzenie nie podlega notyfikacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.

Rozporządzenie weszło w życie z dniem następującym po dniu ogłoszenia (16 sierpnia 2012 r.).

Ramka 2.19.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej

z dnia 9 sierpnia 2012 r.

zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowego programu szkolenia kandydatów na egzaminatorów, sposobu prowadzenia ewidencji egzaminatorów oraz trybu wpisywania i skreślenia egzaminatorów z ewidencji

Dz. U. Nr 0, poz. 945

Rozporządzenie wydane na podstawie art. 9c ust. 8 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.) wprowadza zmiany w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 kwietnia 2009 r. w sprawie ramowego programu szkolenia kandydatów na egzaminatorów, sposobu prowadzenia ewidencji egzaminatorów oraz trybu wpisywania i skreślenia egzaminatorów z ewidencji (Dz. U. Nr 70, poz. 600 oraz z 2011 r. Nr 216, poz. 1274).

Wydanie rozporządzenia miało na celu dostosowanie przepisów odnoszących się do programu merytorycznego przygotowania egzaminatorów oraz prowadzenia ich ewidencji do zmian w systemie oświaty. Zmiany w rozporządzeniu wiążą się z wdrażaniem nowej podstawy kształcenia ogólnego (ustalonej w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r.) oraz z systemową reformą kształcenia zawodowego i ustawicznego, zapoczątkowaną ustawą z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. Nr 205, poz. 1206).

Rozporządzenie nie podlega notyfikacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.

Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 września 2012 r.

Ramka 2.20.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej

z dnia 9 sierpnia 2012 r.

w sprawie szczegółowego zakresu danych gromadzonych w bazach danych oświatowych, zakresu danych identyfikujących podmioty prowadzące bazy danych oświatowych, terminów przekazywania danych między bazami danych oświatowych oraz wzorów wydruków zestawień zbiorczych

Dz. U. Nr 0, poz. 957

Rozporządzenie wydane na podstawie art. 115 ust. 1 ustawy z dnia 15 kwietnia 2011 r. o systemie informacji oświatowej (Dz. U. Nr 139, poz. 814 i Nr 205, poz. 1206 oraz z 2012 r. poz. 941) zastępuje rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 16 grudnia 2004 r. w sprawie szczegółowego zakresu danych w bazach danych oświatowych, zakresu danych identyfikujących podmioty prowadzące bazy danych oświatowych, terminów przekazywania danych między bazami danych oświatowych oraz wzorów wydruków zestawień zbiorczych (Dz. U. Nr 277, poz. 2746, z 2005 r. Nr 53, poz. 473 oraz z 2007 r. Nr 161, poz. 1141).

Rozporządzenie w zasadniczym kształcie powtarza przepisy obowiązującego rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 16 grudnia 2004 r. Zmiany zawarte w projekcie wynikają z konieczności uwzględnienia w zbiorach danych oświatowych obecnego systemu informacji oświatowej zmian dotyczących kształcenia zawodowego, wprowadzonych ustawą z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty i niektórych innych ustaw (Dz. U. Nr 205, poz. 1206). Między innymi do zakresu gromadzonych danych włączono nowe formy kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych, wprowadzone na mocy rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 stycznia 2012 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych (ramka 2.4.).

**2. Akty prawne
dotyczące edukacji
wydane w 2012 roku**

2.1. Akty prawne dotyczące oświaty

Pozostałe zmiany wprowadzane w projekcie w stosunku do poprzedniego rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 16 grudnia 2004 r. związane są z wejściem w życie nowych przepisów dotyczących pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Między innymi zaktualizowano katalog usług świadczonych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Dokonano także aktualizacji innych zestawów gromadzonych danych. Ze względu na wygaszanie w systemie oświaty liceów technicznych, szkół zasadniczych, szkół średnich ogólnokształcących, szkół średnich zawodowych oraz wojewódzkich ośrodków politechnicznych – zrezygnowano także z wymieniania tych typów szkół i rodzajów placówek. Rozporządzenie nie podlega notyfikacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej. Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 września 2012 r.

Ramka 2.21.

**Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej
z dnia 23 sierpnia 2012 r.
zmieniające rozporządzenie w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich
czasowo przebywających za granicą**

Dz. U. Nr 0, poz. 967

Rozporządzenie wydane na podstawie art. 22 ust. 1 pkt 3 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.) wprowadza zmiany do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 sierpnia 2010 r. w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą (Dz. U. Nr 170, poz. 1143 oraz z 2011 r. Nr 1, poz. 1 i Nr 176, poz. 1050).

Rozporządzenie podwyższa do 50 dolną granicę liczebności grupy dzieci, dla których można utworzyć szkolny punkt konsultacyjny. Ponadto przesunięto o rok (do 31 sierpnia 2013 r.) termin dostosowania organizacji polskich szkół działających poza granicami kraju do zasad określonych w rozporządzeniu z 31 sierpnia 2010 r.

Rozporządzenie nie podlega notyfikacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.

Rozporządzenie weszło w życie z dniem 30 sierpnia 2012 r.

Ramka 2.22.

**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. Nr 0, poz. 977

Rozporządzenie wydane na podstawie art. 22 ust. 2 pkt 2 lit. a i b ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.) zastępuje 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).

Rozporządzenie wprowadza tylko jedną zmianę w stosunku do dotychczas obowiązującego rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r., polegającą na określeniu, iż wątek tematyczny „Ojczysty Panteon i ojczyste spory” jest wątkiem obowiązkowym w ramach przedmiotu uzupełniającego historia i społeczeństwo. Wydanie nowego rozporządzenia w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (zamiast nowelizacji obecnie obowiązującego rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r.) jest podyktowane względami legislacyjnymi.

W związku z ustawą z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. Nr 205, poz. 1206), która stopniowo likwiduje trzyletnie licea profilowane, dwuletnie uzupełniające licea ogólnokształcące oraz trzyletnie technika uzupełniające, rozporządzenie nie określa podstawy programowej kształcenia ogólnego dla wyżej wymienionych szkół. Do czasu zakończenia kształcenia w tych szkołach, będzie w nich realizowana podstawa programowa kształcenia

2. Akty prawne dotyczące edukacji wydane w 2012 roku

2.1. Akty prawne dotyczące oświaty

ogólnego dla wyżej wymienionych szkół, określona w załączniku nr 4 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. Nr 51, poz. 458, z późn. zm.).

Rozporządzenie nie podlega notyfikacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej. Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 września 2012 r.

Ramka 2.23.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach

Dz. U. Nr 0, poz. 981

Rozporządzenie wydane na podstawie art. 71b ust. 7 pkt 2 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.) wprowadza zmiany w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz. U. Nr 228, poz. 1489).

Rozporządzenie doprecyzowuje przepisy dotyczące wieku, do którego może być prowadzone kształcenie uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym w szkołach specjalnych ponadgimnazjalnych oraz w oddziałach specjalnych zorganizowanych w szkołach ponadgimnazjalnych ogólnodostępnych. W związku z wprowadzonymi do systemu oświaty zmianami zaszła potrzeba podniesienia górnej granicy wieku dla tych osób. Obecnie kształcenie to może być prowadzone do końca roku szkolnego w tym roku kalendarzowym, w którym uciec kończy 24. rok życia.

Ponadto rozporządzenie aktualizuje nazewnictwo i wprowadza zmiany porządkujące.

Rozporządzenie nie podlega notyfikacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.

Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 września 2012 r.

Ramka 2.24.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych

Dz. U. Nr 0, poz. 982

Rozporządzenie wydane na podstawie art. 71b ust. 7 pkt 3 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.) wprowadza zmiany w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz. U. Nr 228, poz. 1490).

Rozporządzenie ma analogiczną treść i dotyczy osób z tymi samymi problemami, o których mowa w rozporządzeniu omówionym powyżej (ramka 2.23.), ale odnosi się do uczniów przedszkoli, szkół i oddziałów ogólnodostępnych lub integracyjnych.

Rozporządzenie nie podlega notyfikacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.

Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 września 2012 r.

2. Akty prawne dotyczące edukacji wydane w 2012 roku

2.1. Akty prawne dotyczące oświaty

Ramka 2.25.

Rozporządzenie 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. Nr 0, poz. 1117
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 3 ust. 4 ustawy z dnia 22 marca 1989 r. o rzemiośle (Dz. U. z 2002 r. Nr 112, poz. 979, z późn. zm.) zastępuje rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 października 2005 r. w sprawie egzaminów na tytuły czeladnika i mistrza w zawodzie, przeprowadzanych przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych (Dz. U. Nr 215, poz. 1820). Wydanie rozporządzenia miało na celu dostosowanie przepisów odnoszących się do egzaminów przeprowadzanych przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych do zmian w systemie oświaty. Zmiany w rozporządzeniu wiążą się z systemową reformą kształcenia zawodowego i ustawicznego zapoczątkowaną ustawą z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. Nr 205, poz. 1206).</p> <p>Rozporządzenie utrzymuje większość dotychczasowych rozwiązań dotyczących egzaminów przeprowadzanych w ramach izb rzemieślniczych. Zmiany dotyczą możliwości przystępowania osób dorosłych do egzaminu sprawdzającego wybrane kwalifikacje w zawodzie oraz przeprowadzania egzaminów na podstawie wymagań określonych w podstawie programowej kształcenia w zawodach. Wprowadzono przepis o wydawaniu na wniosek zdającego suplementu do świadectwa czeladniczego i suplementu do dyplomu mistrzowskiego (Europass). Ponadto w rozporządzeniu wprowadzono zmiany porządkowe i doprecyzowujące oraz przepisy przejściowe umożliwiające płynne wprowadzenie zmian.</p> <p>Rozporządzenie nie podlega notyfikacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej. Rozporządzenie weszło w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia (10 października 2012 r.).</p>	

Ramka 2.26.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 października 2012 r. w sprawie warunków tworzenia, organizacji oraz działania oddziałów sportowych, szkół sportowych oraz szkół mistrzostwa sportowego	Dz. U. Nr 0, poz. 1129
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 9 ust. 5 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.) zastępuje rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 30 lipca 2002 r. w sprawie warunków tworzenia, organizacji oraz działania klas i szkół sportowych oraz szkół mistrzostwa sportowego (Dz. U. Nr 126, poz. 1078). Wydanie nowego rozporządzenia wynika ze zmiany upoważnienia ustawowego i upływu terminu, do którego obowiązywało poprzednie rozporządzenie. Nowe rozporządzenie powtarza dotychczasowe rozwiązania, wprowadzając jedynie drobne uściślenia nazewnictwa.</p> <p>Rozporządzenie nie podlega notyfikacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej. Rozporządzenie weszło w życie z dniem 17 października 2012 r.</p>	

Ramka 2.27.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 października 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych	Dz. U. Nr 0, poz. 1152
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 68a ust. 5 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.) wprowadza zmiany w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 stycznia 2012 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych (Dz. U. poz. 186).</p> <p>Poprzednie rozporządzenie (ramka 2.4.) zostało uzupełnione o regulacje normujące prowadzenie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. Ponadto wprowadzone zostały drobne korekty rozwiązań oraz zmiany porządkowe i doprecyzowujące.</p>	

**2. Akty prawne
dotyczące edukacji
wydane w 2012 roku**

2.1. Akty prawne dotyczące oświaty

Rozporządzenie nie podlega notyfikacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.
Rozporządzenie weszło w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia (23 października 2012 r.).

Ramka 2.28.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 października 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli	Dz. U. Nr 0, poz. 1196
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 78 ust. 1 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.) wprowadza zmiany w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 listopada 2009 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz. U. Nr 200, poz. 1537 i Nr 218, poz. 1701).</p> <p>Wprowadzone zmiany wynikają z przyjęcia nowych założeń dotyczących roli placówek doskonalenia nauczycieli. Mają one w większym stopniu wspomagać rozwój szkół poprzez długofalową współpracę, zamiast organizowania pojedynczych, samodzielných form doskonalenia. Podstawą systemu wspomagania szkół ma być ścisła współpraca placówek doskonalenia nauczycieli z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi i bibliotekami pedagogicznymi.</p> <p>Ważną rolą placówek doskonalenia nauczycieli ma być udzielanie szkołom szybkiej i pełnej informacji o planowanych i wdrażanych w oświacie zmianach, aby w ten sposób pomagać szkołom w odpowiednim reagowaniu na te zmiany. Wojewódzkie, powiatowe i gminne placówki doskonalenia nauczycieli mają mieć zapewniony szybki dostęp do informacji dzięki placówkom doskonalenia prowadzonym przez ministra właściwego do spraw oświaty.</p> <p>Odpowiednio do tych założeń rozporządzenie zmodyfikowało i ujednoliciło zadania publicznych placówek doskonalenia prowadzonych przez samorząd województwa, powiat i gminę. Poszerzony został katalog sposobów realizacji tych zadań. Określono także zadania obowiązkowe realizowane wyłącznie przez placówki samorządu województwa oraz nowe obowiązkowe zadania dla placówek prowadzonych przez ministra. Z dniem 1 stycznia 2016 roku placówki doskonalenia utracą możliwość prowadzenia kursów kwalifikacyjnych³⁹.</p> <p>W rozporządzeniu wprowadzono także zmiany dostosowujące przepisy do zmian w innych aktach prawnych, modyfikacje niektórych uregulowań oraz zmiany doprecyzowujące i porządkujące.</p> <p>Rozporządzenie nie podlega notyfikacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej. Rozporządzenie weszło w życie z dniem 31 października 2012 r., z wyjątkiem § 1 pkt 5, który ma wejść w życie z dniem 1 stycznia 2016 r.</p>	

Ramka 2.29.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 listopada 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2012	Dz. U. Nr 0, poz. 1279
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 28 ust. 6 ustawy z dnia 13 listopada 2003 r. o dochodach jednostek samorządu terytorialnego (Dz. U. z 2010 r. Nr 80, poz. 526, z późn. zm.) wprowadza zmiany w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 grudnia 2011 r. w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2012 (Dz. U. Nr 288, poz. 1693).</p> <p>Rozporządzenie określa sposób podziału pomiędzy jednostki samorządu terytorialnego „kwoty korygującej” – przeniesionych do części oświatowej subwencji ogólnej środków z rezerwy celowej (z tytułu planowanego wzrostu składki rentowej).</p> <p>Rozporządzenie nie podlega notyfikacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej. Rozporządzenie weszło w życie z dniem następującym po dniu ogłoszenia (21 listopada 2012 r.).</p>	

³⁹ Pozostawiono możliwość prowadzenia takich kursów jedynie dla nauczycieli szkół artystycznych i praktycznej nauki zawodu w zakresie przygotowania pedagogicznego i pedagogiki specjalnej.

2. Akty prawne dotyczące edukacji wydane w 2012 roku

2.1. Akty prawne dotyczące oświaty

Ramka 2.30.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 grudnia 2012 r. w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2013	Dz. U. Nr 0, poz. 1541
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 28 ust. 6 ustawy z dnia 13 listopada 2003 r. o dochodach jednostek samorządu terytorialnego (Dz. U. z 2010 r. Nr 80, poz. 526, z późn. zm.).</p> <p>Przepisy rozporządzenia odnoszą się do całego obszaru zadań oświatowych, które realizują jednostki samorządu terytorialnego. Podobnie jak w poprzednich latach, w rozporządzeniu zmodyfikowano niektóre przepisy odpowiednio do zmian w przepisach prawa oświatowego, uwzględniając także niektóre wnioski zainteresowanych środowisk oświatowych.</p> <p>Rozporządzenie nie podlega notyfikacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 stycznia 2013 r.</p>	

Ramka 2.31.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 grudnia 2012 r. w sprawie szczegółowego zakresu danych dziedzinowych gromadzonych w systemie informacji oświatowej oraz terminów przekazywania niektórych danych do bazy danych systemu informacji oświatowej	Dz. U. Nr 0, poz. 1547
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 31 ust. 1 ustawy z dnia 15 kwietnia 2011 r. o systemie informacji oświatowej (Dz. U. Nr 139, poz. 814 i Nr 205, poz. 1206 oraz z 2012 r. poz. 941).</p> <p>Wskazane w rozporządzeniu zakresy gromadzonych danych dotyczących różnych aspektów funkcjonowania systemu oświaty, w tym m.in. rodzajów działalności, zasobów kadrowych oraz spraw materialnych, umożliwiają sporządzenie wszechstronnego i dokładnego opisu sytuacji w oświacie, który dostarczy przesłanek do podejmowania racjonalnych decyzji na wszystkich poziomach zarządzania.</p> <p>Rozporządzenie nie podlega notyfikacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 stycznia 2013 r.</p>	

INNE ROZPORZĄDZENIA DOTYCZĄCE OŚWIATY

Ramka 2.32.

Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 20 marca 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie regulaminu konkursu na stanowisko dyrektora szkoły lub placówki oraz trybu pracy komisji konkursowej	Dz. U. Nr 0, poz. 315
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 36a ust. 12 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.) wprowadza zmiany w rozporządzeniu Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 1 czerwca 2010 r. w sprawie regulaminu konkursu na stanowisko dyrektora szkoły lub placówki oraz trybu pracy komisji konkursowej (Dz. U. Nr 100, poz. 642).</p> <p>Zmiany w rozporządzeniu są konsekwencją zmian wprowadzonych w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 października 2009 r. w sprawie wymagań, jakim powinna odpowiadać osoba zajmująca stanowisko dyrektora oraz</p>	

2. Akty prawne dotyczące edukacji wydane w 2012 roku

2.1. Akty prawne dotyczące oświaty

inne stanowisko kierownicze w poszczególnych typach publicznych szkół i rodzajach publicznych placówek (Dz. U. Nr 184, poz. 1436)⁴⁰.

Zmiany polegają na zawężeniu kategorii postępowań prowadzonych przeciwko kandydatom, które mogą wykluczyć ich z możliwości ubiegania się o to stanowisko – do postępowań o przestępstwa ścigane z oskarżenia publicznego oraz postępowań dyscyplinarnych. Zrezygnowano także z wymagania, aby wobec kandydata na stanowisko dyrektora nie toczyło się postępowanie o ubezwłasnowolnienie.

Rozporządzenie nie podlega notyfikacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.

Rozporządzenie weszło w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia (26 marca 2012 r.).

Ramka 2.33.⁴⁰

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 14 sierpnia 2012 r. w sprawie szczegółowych warunków udzielania pomocy dzieciom i uczniom w formie zasiłku losowego na cele edukacyjne w 2012 r.

Dz. U. Nr 0, poz. 940

Rozporządzenie wydane na podstawie art. 90u ust. 4 pkt 1 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.).

Rozporządzenie określa szczegółowe warunki udzielania pomocy dzieciom i uczniom objętym „Rządowym programem pomocy dzieciom i uczniom w formie zasiłku losowego na cele edukacyjne w 2012 r.”, oraz formy i zakres tej pomocy, a także tryb postępowania w sprawie udzielania pomocy.

Zasiłek losowy na cele edukacyjne jest przeznaczony dla dzieci z rodzin, które otrzymały zasiłek na zaspokojenie niezbędnej potrzeby bytowej w związku ze stratami poniesionymi w 2012 roku w wyniku nawałnic lub innych zdarzeń atmosferycznych, w szczególności huraganu, deszczu nawałnego, gradobicia lub powodzi. Zasiłek losowy na cele edukacyjne jest jednorazowym świadczeniem pieniężnym w wysokości 1000 zł dla jednego ucznia.

Rozporządzenie nie podlega notyfikacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.

Rozporządzenie weszło w życie z dniem następującym po dniu ogłoszenia (20 sierpnia 2012 r.).

Ramka 2.34.

Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 31 sierpnia 2012 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki artystyczne

Dz. U. Nr 0, poz. 999

Rozporządzenie wydane na podstawie art. 32a ust. 4 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.) zastępuje rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 5 maja 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki artystyczne (Dz. U. Nr 104, poz. 608).

Rozporządzenie w znacznej części powiela rozwiązania zawarte w poprzednim rozporządzeniu. Zmiany polegają na poszerzeniu możliwości realizacji przez szkoły artystyczne innowacji i eksperymentów w zakresie przedmiotów artystycznych. Nowe rozporządzenie umożliwia ministrowi właściwemu do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego występowanie z inicjatywą prowadzenia eksperymentu w szkole artystycznej i zawieranie z nimi porozumień w takich sprawach.

Innowacja pedagogiczna i eksperyment pedagogiczny prowadzone przez publiczną szkołę artystyczną nie mogą prowadzić do zmiany typu szkoły i naruszać uprawnień ucznia. Rekrutacja do szkół, w których jest prowadzona innowacja lub eksperyment, odbywa się na zasadzie powszechnej dostępności.

⁴⁰ Minister Edukacji Narodowej dokonał nowelizacji wyżej wymienionego rozporządzenia, rozporządzeniem z dnia 8 listopada 2011 r. (Dz. U. Nr 254, poz. 1526).

Uchwała rady pedagogicznej w sprawie wprowadzenia innowacji może być podjęta po spełnieniu warunków określonych w rozporządzeniu. Prowadzenie eksperymentu w szkole wymaga zgody ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego.

Innowacje i eksperymenty pedagogiczne nadzoruje Centrum Edukacji Artystycznej w ramach sprawowanego nadzoru pedagogicznego.

Rozporządzenie nie podlega notyfikacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.

Rozporządzenie weszło w życie z dniem ogłoszenia (7 września 2012 r.) z mocą od dnia 1 września 2012 r.

2.2. Akty prawne dotyczące szkolnictwa wyższego

Działania na rzecz modernizacji systemu funkcjonowania polskiej nauki oraz szkolnictwa wyższego podjęto kilka lat temu. W 2010 roku Sejm uchwalił 6 ustaw reformujących system nauki. W dniu 18 marca 2011 roku uchwalono ustawę nowelizującą ustawy „Prawo o szkolnictwie wyższym” oraz „o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki” (i niektóre inne ustawy)⁴¹. Wprowadzenie rozwiązań ustalonych w tej nowelizacji ma dać efekt synergii z przyjętymi już ustawami reformującymi system nauki. Zmiany te służą wdrożeniu najistotniejszych założeń Deklaracji Bolońskiej, której Polska jest jednym z sygnatariuszy. W 2011 roku Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego wydał ponadto 43 rozporządzenia wykonawcze – zdecydowaną większość z nich w związku z nowelizacją z dnia 18 marca 2011 r. Stanowią one istotne uzupełnienie przepisów ustawowych, rozwijając i precyzując zasady i warunki wdrażania nowych rozwiązań systemowych.

Reformę szkolnictwa wyższego omówiono w ubiegłorocznej edycji *Raportu o stanie edukacji*⁴². Wprowadzane rozwiązania, w sposób ewolucyjny modyfikujące prawne otoczenie funkcjonowania uczelni w Polsce, mają na celu doprowadzenie do tego, aby polskie szkolnictwo wyższe wraz z kadrą akademicką osiągało coraz lepszą pozycję w świecie. Ma to sprawić, że polskie uczelnie staną się atrakcyjnym miejscem prowadzenia badań dla uczonych z zagranicy, a także atrakcyjnym miejscem zdobywania wiedzy dla zagranicznych studentów.

W 2012 roku wydano 17 rozporządzeń dotyczących szkolnictwa wyższego. Autorem 16 rozporządzeń jest Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego, jedno rozporządzenie wydała Rada Ministrów.

Wydane w 2012 roku rozporządzenia dotyczące szkolnictwa wyższego w większości odnoszą się do systemowej reformy tego szkolnictwa (ramki 2.35., 2.36., 2.37., 2.38., 2.39., 2.41., 2.42., 2.43., 2.45., 2.47., 2.49., 2.51.). Niektóre rozporządzenia dotyczą innych zagadnień (ramki nr 2.40., 2.44., 2.46., 2.48., 2.50.). Akty prawne dotyczące szkolnictwa wyższego są przedstawione w ramach w porządku chronologicznym.

⁴¹ Dz. U. Nr 84, poz. 455 i Nr 112, poz. 654.

⁴² Na stronach 93–97. Por. *Raport o stanie edukacji 2011. Kontynuacja przemian* (2012). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

AKTY PRAWNE DOTYCZĄCE SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

Ramka 2.35.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela	Dz. U. Nr 0, poz. 131
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 9c ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.) zastępuje rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz. U. Nr 207, poz. 2110).</p> <p>Wydanie rozporządzenia wiąże się z wdrażaniem reformy szkolnictwa wyższego (rozpoczętej ustawą 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).</p> <p>Rozporządzenie uwzględnia efekty kształcenia w zakresie:</p> <ul style="list-style-type: none">• wiedzy merytorycznej i metodycznej;• wiedzy pedagogicznej i psychologicznej, w tym w zakresie wychowania, z uwzględnieniem przygotowania do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych;• przygotowania do stosowania technologii informacyjnej;• znajomości języka obcego. <p>Rozporządzenie nie podlega notyfikacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej. Rozporządzenie weszło w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia (6 lutego 2012 r.).</p>	

Ramka 2.36.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 lutego 2012 r. w sprawie zasad zawierania przez Bank Gospodarstwa Krajowego z bankami umów określających zasady korzystania ze środków Funduszu Pożyczek i Kredytów Studenckich	Dz. U. Nr 0, poz. 175
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 5 ust. 2 ustawy z dnia 17 lipca 1998 r. o pożyczkach i kredytach studenckich (Dz. U. Nr 108, poz. 685, z późn. zm.) zastępuje rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 27 kwietnia 2007 r. w sprawie zawierania przez Bank Gospodarstwa Krajowego z bankami umów określających zasady korzystania ze środków Funduszu Pożyczek i Kredytów Studenckich (Dz. U. Nr 87, poz. 583).</p> <p>Wydanie rozporządzenia wiąże się z wdrażaniem reformy szkolnictwa wyższego (rozpoczętej ustawą 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). Wydanie rozporządzenia było konieczne, gdyż dotychczasowe rozporządzenie utraciło moc.</p> <p>Rozporządzenie nie podlega notyfikacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej. Rozporządzenie weszło w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia (16 lutego 2012 r.).</p>	

Ramka 2.37.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 lutego 2012 r. w sprawie sposobu podziału dotacji z budżetu państwa dla uczelni publicznych i niepublicznych	Dz. U. Nr 0, poz. 202
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 96 ust. 2 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.) zastępuje rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 9 maja 2008 r. w sprawie zasad podziału dotacji z budżetu państwa dla uczelni publicznych i niepublicznych (Dz. U. Nr 89, poz. 544, z 2010 r. Nr 65, poz. 414 oraz z 2011 r. Nr 125, poz. 710).</p> <p>Wydanie rozporządzenia wiąże się z wdrażaniem reformy szkolnictwa wyższego (rozpoczętej ustawą 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).</p> <p>Rozporządzenie dostosowuje dotychczas obowiązujące zasady podziału do nowych przepisów ustawowych. W niektórych paragrafach wprowadzono nowe rozwiązania, np. kształcenie studentów na studiach stacjonarnych w ramach drugiego lub kolejnego kierunku nie będzie objęte nową dotacją, o ile student będzie wnosił opłatę. Przy podziale dotacji także nie będą brani pod uwagę studenci na studiach stacjonarnych w przypadku podjęcia przez nich studiów na drugim lub kolejnym kierunku studiów w formie stacjonarnej, z wyjątkiem studentów, którzy:</p> <ul style="list-style-type: none">• po ukończeniu studiów pierwszego stopnia kontynuują studia do uzyskania tytułu magistra lub równorzędnego;• 10% najlepszych studentów każdego kierunku studiów w danym roku;• studentów studiujących na kierunkach związanych z dyscyplinami artystycznymi, które – ze względu na ich specyfikę i poziom – wymagają wiedzy i umiejętności uzyskanych w drodze wcześniejszego ukończenia studiów drugiego stopnia. <p>Rozporządzenie nie podlega notyfikacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej. Rozporządzenie weszło w życie z dniem ogłoszenia (22 lutego 2012 r.).</p>	

Ramka 2.38.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 9 lutego 2012 r. w sprawie sposobu i trybu ustalania wskaźników kosztochłonności dla poszczególnych kierunków studiów stacjonarnych pierwszego i drugiego stopnia, jednolitych studiów magisterskich oraz obszarów kształcenia, a także dla stacjonarnych studiów doktoranckich	Dz. U. Nr 0, poz. 179
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 96 ust. 1 pkt 1 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.) zastępuje rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 kwietnia 2007 r. w sprawie wskaźników kosztochłonności poszczególnych kierunków, makrokierunków i studiów międzykierunkowych studiów stacjonarnych oraz stacjonarnych studiów doktoranckich w poszczególnych dziedzinach nauki (Dz. U. Nr 65, poz. 435, z 2008 r. Nr 82, poz. 489, z 2009 r. Nr 63, poz. 526, z 2010 r. Nr 65, poz. 413 oraz z 2011 r. Nr 110, poz. 646).</p> <p>W rozporządzeniu uwzględniono zmiany wprowadzone do systemu szkolnictwa wyższego, w tym między innymi uzupełniono wykaz obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych o dziedzinę „nauki społeczne”, jednocześnie określając dla tego obszaru wskaźnik kosztochłonności równy 1,0.</p> <p>W rozporządzeniu zmieniono między innymi wskaźniki kosztochłonności dla czterech dziedzin nauki, tj. „nauk ekonomicznych” (z 1,0 do 1,5), „nauk matematycznych” (z 1,0 na 2,0), „nauk technicznych” (z 3,0 na 2,5) i „nauk o zdrowiu” (z 3,0 na 2,0), wprowadzając jednak niezbędne zastrzeżenia⁴³.</p>	

⁴³ Wartości wskaźników kosztochłonności dziedzin nauki i sztuki stanowią podstawę do określenia wskaźnika kosztochłonności kierunków studiów stacjonarnych pierwszego i drugiego stopnia oraz jednolitych studiów magisterskich (których efekty kształcenia odnoszą się do poszczególnych dziedzin), także stacjonarnych studiów doktoranckich w poszczególnych dziedzinach.

**2. Akty prawne
dotyczące edukacji
wydane w 2012 roku**

2.2. Akty prawne dotyczące szkolnictwa wyższego

Rozporządzenie nie podlega notyfikacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.
Rozporządzenie weszło w życie z dniem ogłoszenia (16 lutego 2012 r.).

Ramka 2.39.

**Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego
z dnia 9 lutego 2012 r.
zmieniające rozporządzenie w sprawie trybu zgłaszania wniosków o przyznanie
uprawnienia do nadawania stopni doktora i doktora habilitowanego**

Dz. U. Nr 0, poz. 165

Rozporządzenie wydane na podstawie art. 7 ust. 1 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. Nr 65, poz. 595, z późn. zm.) wprowadza zmiany w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. w sprawie trybu zgłaszania wniosków o przyznanie uprawnienia do nadawania stopni doktora i doktora habilitowanego (Dz. U. Nr 179, poz. 1066).

Rozporządzenie uchyla punkt odnoszący się do obowiązku dołączenia do wniosku o przyznanie uprawnienia do nadawania stopni doktora i doktora habilitowanego oceny agencji oceniającej jakość kształcenia zarejestrowanej w Europejskim Rejestrze Agencji Akredytacyjnych (EQAR).

Wprowadzono natomiast możliwość alternatywnego dołączania do wniosku opinii Polskiej Komisji Akredytacyjnej o jakości kształcenia lub oceny innej agencji oceniającej jakość kształcenia zarejestrowanej w (EQAR) lub agencji działającej w innym kraju, której oceny są uznawane przez Polską Komisję Akredytacyjną.

Rozporządzenie nie podlega notyfikacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.

Rozporządzenie weszło w życie z dniem ogłoszenia (14 lutego 2012 r.).

Ramka 2.40.

**Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego
z dnia 25 kwietnia 2012 r.
w sprawie określenia wzoru rocznego sprawozdania z działalności uczelni albo związku
uczelni oraz wzoru sprawozdania z wykonania planu rzeczowo-finansowego**

Dz. U. Nr 0, poz. 515

Rozporządzenie wydane na podstawie art. 35 ust. 7 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.).

Zakres zmian jest niewielki i ma wyłącznie charakter porządkowy.

Rozporządzenie nie podlega notyfikacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.

Rozporządzenie weszło w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia (14 maja 2012 r.).

Ramka 2.41.

**Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego
z dnia 27 kwietnia 2012 r.
zmieniające rozporządzenie w sprawie kryteriów i trybu przyznawania oraz rozliczania
środków finansowych na naukę na finansowanie działalności statutowej**

Dz. U. Nr 0, poz. 532

Rozporządzenie wydane na podstawie art. 19 ust. 7 ustawy z dnia 30 kwietnia 2010 r. o zasadach finansowania nauki (Dz. U. Nr 96, poz. 615 oraz z 2011 r. Nr 84, poz. 455 i Nr 185, poz. 1092) wprowadza zmiany w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 listopada 2010 r. w sprawie kryteriów i trybu przyznawania oraz rozliczania środków finansowych na naukę na finansowanie działalności statutowej (Dz. U. Nr 218, poz. 1438 oraz z 2011 r. Nr 130, poz. 753).

2. Akty prawne dotyczące edukacji wydane w 2012 roku

2.2. Akty prawne dotyczące szkolnictwa wyższego

Rozporządzenie umożliwia Ministrowi wydzielanie kwoty przeznaczonej na zwiększenie środków przyznanych jednostkom na utrzymanie potencjału badawczego. W rozporządzeniu znalazły się przepisy uwzględniające szczególne okoliczności okresu przejściowego oraz zmiany doprecyzowujące i porządkowe.

Rozporządzenie nie podlega notyfikacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej. Rozporządzenie weszło w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia (17 maja 2012 r.).

Ramka 2.42.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 9 maja 2012 r. w sprawie standardów kształcenia dla kierunków studiów: lekarskiego, lekarsko-dentystycznego, farmacji, pielęgniarstwa i położnictwa

Dz. U. Nr 0, poz. 631

Rozporządzenie wydane na podstawie art. 9b ust. 1 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. z 2012 r. poz. 572) zastępuje rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki (Dz. U. Nr 164, poz. 1166 oraz z 2009 r. Nr 180, poz. 1407).

Rozporządzenie wydano w celu dostosowania polskich uregulowań w zakresie kształcenia w wymienionych zawodach medycznych do przepisów dyrektywy UE. Wydanie rozporządzenia umożliwia uznawanie kwalifikacji zawodowych lekarza, lekarza denty, farmaceuty, pielęgniarki i położnej w krajach Unii Europejskiej, ponieważ nowe uregulowania oznaczają, że polskie uczelnie muszą spełniać minimalne wymagania dotyczące kształcenia w tych kierunkach określone w przepisach unijnych.

Rozporządzenie dokonuje wdrożenia przepisów dyrektywy 2005/36/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 7 września 2005 r. w sprawie uznawania kwalifikacji zawodowych (Dz. Urz. UE L 255 z 30.09.2005, s. 22, z późn. zm.).

Rozporządzenie weszło w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia (5 czerwca 2012 r.).

Ramka 2.43.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 maja 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu podziału i trybu przekazywania podmiotowej dotacji na dofinansowanie zadań projakościowych z budżetu państwa

Dz. U. Nr 0, poz. 580

Rozporządzenie wydane na podstawie art. 96a ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. z 2012 r. poz. 572) wprowadza zmiany w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 21 października 2011 r. w sprawie sposobu podziału i trybu przekazywania podmiotowej dotacji na dofinansowanie zadań projakościowych z budżetu państwa (Dz. U. Nr 251, poz. 1508).

Rozporządzenie doprecyzowuje niektóre przepisy. Między innymi wyraźnie wskazuje, że ograniczenie kwotowe dotacji dla jednostek posiadających ocenę wyróżniającą (na podstawie opinii PKA) dotyczy danej dotacji. W przypadku, gdy jednostka posiada więcej niż jedną ocenę wyróżniającą, oznacza to, że ograniczenie kwotowe dotyczy każdej z przyznanych dotacji (każda jest przyznawana odrębnie).

Zmiany dotyczą także niektórych zasad przyznawania dotacji podmiotowej, w tym części przeznaczonej na dofinansowanie podstawowych jednostek organizacyjnych wdrażających systemy jakości kształcenia oraz Krajowe Ramy Kwalifikacji.

Rozporządzenie nie podlega notyfikacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.

Rozporządzenie weszło w życie z dniem ogłoszenia (24 maja 2012 r.).

**2. Akty prawne
dotyczące edukacji
wydane w 2012 roku**

2.2. Akty prawne dotyczące szkolnictwa wyższego

Ramka 2.44.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 28 maja 2012 r. w sprawie maksymalnej wysokości opłat za postępowanie związane z przyjęciem na studia na rok akademicki 2012/2013	Dz. U. Nr 0, poz. 595
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 98 ust. 2 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. z 2012 r. poz. 572). Na rok akademicki 2011/2012 obowiązywało rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 29 kwietnia 2011 r. w sprawie maksymalnej wysokości opłat za postępowanie związane z przyjęciem na studia w roku akademickim 2011/2012 (Dz. U. Nr 110, poz. 645).</p> <p>Zgodnie z ustawą minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego ustala na rok akademicki, w drodze rozporządzenia, maksymalną wysokość opłaty za postępowanie związane z przyjęciem na studia. W stosunku do roku ubiegłego opłaty nie wzrosły i wynoszą:</p> <ul style="list-style-type: none">• 150 złotych – dla osób ubiegających się o przyjęcie na kierunki studiów, na które postępowanie kwalifikacyjne obejmuje sprawdziany uzdolnień artystycznych oraz sprawdziany predyspozycji architektonicznych;• 100 złotych – dla osób ubiegających się o przyjęcie na kierunki studiów, na które postępowanie kwalifikacyjne obejmuje sprawdziany sprawności fizycznej;• 85 złotych – dla osób ubiegających się o przyjęcie na studia na pozostałe kierunki studiów. <p>Rozporządzenie nie podlega notyfikacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej. Rozporządzenie weszło w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia (28 maja 2012 r.).</p>	

Ramka 2.45.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 15 czerwca 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie wzorcowych efektów kształcenia	Dz. U. Nr 0, poz. 744
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 9 ust. 2 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. z 2012 r. poz. 572 i 742) wprowadza zmiany w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia (Dz. U. Nr 253, poz. 1521).</p> <p>Rozporządzenie z dnia 4 listopada 2011 r. określiło wzorcowe efekty kształcenia dla studiów pierwszego i drugiego stopnia dla kierunków studiów: <i>pedagogika, filozofia, matematyka, instrumentalistyka, elektronika</i>. Nowelizacja rozporządzenia z 2012 r. polega natomiast na dodaniu dwóch nowych wzorcowych efektów kształcenia dla kierunków studiów: <i>analityka medyczna</i> (jednolite studia magisterskie) oraz <i>elektroradiologia</i> (studia pierwszego stopnia). Oba wzorcowe efekty kształcenia zostały opracowane dla praktycznego profilu kształcenia.</p> <p>Rozporządzenie jest zgodne z prawem Unii Europejskiej. Rozporządzenie weszło w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia (2 lipca 2012 r.).</p>	

Ramka 2.46.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2012 r. w sprawie zmiany nazwy Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Krośnie	Dz. U. Nr 0, poz. 851
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 18 ust. 2 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. z 2012 r. poz. 572 i 742) nadaje Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Krośnie, utworzonej na podstawie rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 15 czerwca 1999 r. (Dz. U. Nr 55, poz. 575), nazwę „Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Pigoń w Krośnie”.</p>	

**2. Akty prawne
dotyczące edukacji
wydane w 2012 roku**

2.2. Akty prawne dotyczące szkolnictwa wyższego

Rozporządzenie nie podlega notyfikacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.
Rozporządzenie weszło w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia (24 lipca 2012 r.).

Ramka 2.47.

**Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego
z dnia 13 lipca 2012 r.
w sprawie kryteriów i trybu przyznawania kategorii naukowej jednostkom naukowym**

Dz. U. Nr 0, poz. 877

Rozporządzenie wydane na podstawie art. 44 ust. 2 ustawy z dnia 30 kwietnia 2010 r. o zasadach finansowania nauki (Dz. U. Nr 96, poz. 615 oraz z 2011 r. Nr 84, poz. 455 i Nr 185, poz. 1092).

Rozporządzenie określa:

- szczegółowe parametry i kryteria kompleksowej oceny jakości działalności naukowej lub badawczo-rozwojowej jednostek naukowych;
- sposób przeprowadzania kompleksowej oceny;
- sposób dokumentowania wyników kompleksowej oceny.

Do kompleksowej oceny stosuje się następujące kryteria:

- osiągnięcia naukowe i twórcze;
- potencjał naukowy;
- materialne efekty działalności naukowej;
- pozostałe efekty działalności naukowej.

Kompleksowej oceny dokonuje Komitet Ewaluacji Jednostek Naukowych na podstawie informacji zawartych w ankiecie jednostki naukowej. Jednostka naukowa przedstawia w ankiecie informacje za okres 4 kolejnych lat kalendarzowych poprzedzających rok złożenia wniosku o przyznanie kategorii naukowej. Jednostka naukowa działająca krócej niż 4 lata przedstawia w ankiecie informacje za wszystkie lata kalendarzowe swojej działalności,

Rozporządzenie nie podlega notyfikacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.

Rozporządzenie weszło w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia (1 sierpnia 2012 r.).

Ramka 2.48.

**Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego
z dnia 3 sierpnia 2012 r.
zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych zasad, trybu i kryteriów
udzielania, spłacania oraz umarzania kredytów i pożyczek studenckich**

Dz. U. Nr 0, poz. 910

Rozporządzenie wydane na podstawie art. 15 ust. 1 ustawy z dnia 17 lipca 1998 r. o pożyczkach i kredytach studenckich (Dz. U. Nr 108, poz. 685, z późn. zm.) wprowadza zmiany w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 18 maja 2010 r. w sprawie szczegółowych zasad, trybu i kryteriów udzielania, spłacania oraz umarzania kredytów i pożyczek studenckich (Dz. U. Nr 87, poz. 560 i Nr 241, poz. 1619 oraz z 2011 r. Nr 225, poz. 1352).

Wysokość miesięcznej raty pożyczki lub kredytu, w tym raty kredytu poręczanego przez Bank Gospodarstwa Krajowego, w roku akademickim 2012/2013 nie uległa zmianie i wynosi 600 zł." (minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego ma obowiązek określania wysokości miesięcznej raty kredytu studenckiego na dany rok akademicki).

Rozporządzenie nie podlega notyfikacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.

Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 października 2012 r.

2. Akty prawne dotyczące edukacji wydane w 2012 roku

2.2. Akty prawne dotyczące szkolnictwa wyższego

Ramka 2.49.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 23 sierpnia 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia	Dz. U. Nr 0, poz. 983
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 9 ust. 1 pkt 1 oraz ust. 3 pkt 1, 2 i 5 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. z 2012 r. poz. 572 i 742) wprowadza zmiany w rozporządzeniu 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).</p> <p>Rozporządzenie wprowadza zmiany doprecyzowujące i niewielkie korekty uzupełniające.</p> <p>Rozporządzenie nie podlega notyfikacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 października 2012 r.</p>	

Ramka 2.50.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 28 sierpnia 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie wysokości i warunków wypłacania wynagrodzenia promotorowi oraz za recenzje i opinie w przewodzie doktorskim, postępowaniu habilitacyjnym oraz postępowaniu o nadanie tytułu profesora	Dz. U. Nr 0, poz. 990
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 30 ust. 3 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. Nr 65, poz. 595, z późn. zm.) wprowadza zmiany w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 września 2011 r. w sprawie wysokości i warunków wypłacania wynagrodzenia promotorowi oraz za recenzje i opinie w przewodzie doktorskim, postępowaniu habilitacyjnym oraz postępowaniu o nadanie tytułu profesora (Dz. U. Nr 206, poz. 1219).</p> <p>Rozporządzenie wprowadza korekty stawek za recenzje.</p> <p>Rozporządzenie nie podlega notyfikacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia (3 września 2012 r.).</p>	

Ramka 2.51.

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 18 grudnia 2012 r. w sprawie szczegółowych zasad gospodarki finansowej uczelni publicznych	Dz. U. Nr 0, poz. 1533
<p>Rozporządzenie wydane na podstawie art. 105 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. z 2012 r. poz. 572 i 742) zastępuje rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 22 grudnia 2006 r. w sprawie szczegółowych zasad gospodarki finansowej uczelni publicznych (Dz. U. Nr 246, poz. 1796).</p> <p>Rozporządzenie dostosowuje obowiązujące dotychczas zasady gospodarki finansowej uczelni publicznych do znowelizowanych przepisów ustawy i wprowadza nowe rozwiązania, dotyczące w szczególności:</p> <ul style="list-style-type: none">• zasad tworzenia funduszu rozwoju uczelni oraz wydatkowania gromadzonych na nim środków;• sposobu tworzenia własnego funduszu stypendialnego;• zasad określania wysokości odpisu na zakładowy fundusz świadczeń socjalnych;• szczegółowych zasad dokonywania odpisów umorzeniowych lub amortyzacyjnych;• zasad rozliczania kosztów działalności dydaktycznej. <p>Rozporządzenie nie podlega notyfikacji. Przedmiot regulacji nie jest objęty zakresem prawa Unii Europejskiej.</p> <p>Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 stycznia 2013 r.</p>	



CZĘŚĆ ZMIENNA

**MODERNIZACJA SYSTEMU
KWALIFIKACJI W POLSCE
DLA WSPIERANIA
POLITYKI UCZENIA SIĘ
PRZEZ CAŁE ŻYCIE**



Wprowadzenie

Autor:
Agnieszka Chłoń-Domińczak

Część monograficzna *Raportu o stanie edukacji 2012* poświęcona jest dokonującym się w Polsce zmianom w dziedzinie kwalifikacji. Kwalifikacje są zdobywane w Polsce poprzez uczestnictwo w kształceniu organizowanym przez szkoły oraz przez uczelnie. Kwalifikacje zdobywane są także poza instytucjami oświaty i szkolnictwa wyższego poprzez uczenie się w ramach różnego rodzaju kursów, szkoleń, a także uczenie się w toku wykonywania pracy. W *Raporcie* mowa jest o zmianach zachodzących w edukacji ogólnej, w szkolnictwie zawodowym oraz w szkolnictwie wyższym w kontekście prac nad Polską Ramą Kwalifikacji – narzędziem, które ma służyć wspieraniu rozwoju różnych form uczenia się przez całe życie w Polsce.

Prace związane z modernizacją systemu kwalifikacji trwają w Polsce od lat dziewięćdziesiątych XX w. Inicjatywa działań reformatorskich wychodzi od władz publicznych (instytucji rządowych), ale równocześnie poszukiwania nowych, bardziej efektywnych metod działania w sferze kwalifikacji podejmowane są także przez liczne środowiska, które, korzystając z autonomii, wprowadzają różne innowacje. Należy podkreślić, że inicjatywy rządowe w dziedzinie rozwoju kwalifikacji 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”.

Modernizacja systemu kwalifikacji ściśle wiąże się ze zmianami, które zaszły w ostatnich pięciu latach w kształceniu szkolnym (ogólnym i zawodowym) oraz w szkolnictwie wyższym. W 1999 roku wprowadzono podstawy programowe kształcenia ogólnego, które w nowy sposób unormowały program nauczania, definiując cele oraz treści kształcenia ogólnego⁴⁴. Dzięki tej zmianie szkoły uzyskały większą możliwość samodzielnego tworzenia programów nauczania. W 2007 roku rozpoczęła prace grupa ekspertów przy Ministerstwie Edukacji Narodowej, która opracowała nową podstawę programową kształcenia ogólnego. Pozostawiając szkołom dużą swobodę wyboru programów nauczania, twórcy podstawy skoncentrowali się na czytelnym określeniu efektów kształcenia. W pracy nad nową podstawą programową kształcenia ogólnego uczestniczyła grupa ponad 100 ekspertów, wywodzących się spośród uczonych, specjalistów z systemu egzaminacyjnego oraz doświadczonych nauczycieli. Projekt nowej podstawy poddany był szerokim konsultacjom społecznym, zwłaszcza w środowiskach nauczycielskich, zarówno w formie dużych konferencji, jak i spotkań dyskusyjnych w mniejszych gronach. Uruchomiono także forum internetowe umożliwiające wszystkim chętnym zgłaszanie uwag i propozycji. Upowszechniano bezpłatnie materiały informacyjne. Nowa podstawa kształcenia ogólnego wdrażana jest w szkołach od roku szkolnego 2009/2010⁴⁵.

Analogiczne działania w odniesieniu do podstawy programowej kształcenia w zawodach rozpoczęto w 2008 roku. Obok specjalistów z instytucji oświatowych w tworzenie tego dokumentu w szerokim zakresie zaangażowani byli przedstawiciele środowisk spoza oświaty. 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 w języku efektów uczenia się. Projekty opisów kwalifikacji recenzowali specjaliści zewnątrzni w stosunku do szkolnictwa zawodowego. Przeprowadzono także uzgodnienia z ministerstwami właściwymi dla poszczególnych zawodów oraz konsultacje społeczne, m.in. ze środowiskiem nauczycieli szkół zawodowych. Nowa podstawa programowa kształcenia w zawodach wdrażana jest w szkolnictwie od roku szkolnego 2012/2013⁴⁶. Warto podkreślić, że podstawy

⁴⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego (Dz. U. z 1999 r. Nr 14, poz. 129).

⁴⁵ 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).

⁴⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz. U. z 2012 r. Nr 0, poz. 184).

programowe kształcenia ogólnego oraz podstawa programowa kształcenia w zawodach są ściśle związane z wymaganiami egzaminacyjnymi, które wcześniej były określane w odrębnym akcie prawnym. Powodowało to rozbieżności pomiędzy kształtowaniem efektów uczenia się a ich weryfikacją. Po zmianie, zgodnie z podstawami programowymi przeprowadza się egzaminy zewnętrzne; stanowią one także ważny punkt odniesienia w ocenianiu wewnątrzszkolnym.

W szkolnictwie wyższym zasadnicze zmiany systemowe wprowadzone zostały zgodnie z założeniami Procesu Bolońskiego, w którym Polska uczestniczy od 1999 roku. Wprowadzono: trójstopniowy system studiów, system ECTS, obowiązek wydawania suplementów do dyplomów oraz powszechnie obowiązujący system akredytacji. Prace nad ramami kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego w Polsce rozpoczęły się w 2006 roku. W 2011 roku wszedł w życie cały zestaw nowych regulacji dotyczących szkolnictwa wyższego stanowiących podstawę prawną do wdrożenia nowych rozwiązań systemowych, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego⁴⁷.

Powyższe zmiany dokonane w szkołach i w uczelniach otworzyły drogę do modernizacji i integracji systemu kwalifikacji w Polsce, opartego na ramie kwalifikacji. Tworzenie krajowych ram kwalifikacji rekomendują państwom członkowskim Unii Europejskiej Parlament Europejski i Rada Europejska⁴⁸. Należy podkreślić, że w Polsce już w Krajowym Programie Reform (KPR) na lata 2005–2008 wśród zadań do realizacji wymieniano wdrażanie Krajowej Ramy Kwalifikacji spójnej z założeniami Europejskiej Ramy Kwalifikacji, wyznaczając do tych działań Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz Ministra Edukacji. Zadania te były ujęte również w KPR na lata 2008–2011 oraz w KPR – Europa 2020 na lata 2011–2014 i w jego aktualizacji na lata 2012–2013. O wdrażaniu ramy kwalifikacji mówi także średniookresowa Strategia Rozwoju Kraju 2020, przyjęta przez Radę Ministrów w 2012 roku.

W 2008 roku Minister Edukacji Narodowej powołał grupę roboczą, która przygotowała ekspercki projekt Polskiej Ramy Kwalifikacji oraz wstępne wytyczne na temat jej wdrażania⁴⁹. Wytyczne dotyczyły zarówno opracowania rozwiązań wspierających modernizację krajowego systemu kwalifikacji z wykorzystaniem Polskiej Ramy Kwalifikacji, jak i przygotowania raportu referencyjnego – dokumentu prezentującego zgodność polskiego systemu kwalifikacji z Europejską Ramą Kwalifikacji, w ramach współpracy europejskiej mającej na celu zwiększenie porównywalności systemów kwalifikacji w krajach członkowskich, a przez to ułatwianie mobilności w Europie.

Dla koordynowania przygotowań do wdrożenia krajowych ram kwalifikacji, 17 lutego 2010 roku 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. W lipcu 2011 roku Komitet Sterujący przyjął założenia krajowego systemu kwalifikacji, wstępną koncepcję raportu referencyjnego oraz propozycję *Słownika kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji* (Sławiński, red. 2011). W 2012 roku trwały prace nad projektem raportu referencyjnego. W grudniu 2012 roku projekt raportu referencyjnego został wstępnie przyjęty przez Komitet Sterujący, a w kwietniu 2013 roku przyjął go Międzyresortowy Zespół, przekazując następnie do końcowych konsultacji w ramach rządu. Przyjęcie tego raportu i zaprezentowanie go na forum Grupy Doradczej ds. Europejskiej Ramy Kwalifikacji przy Komisji Europejskiej oznacza, że Polska znajduje się w grupie krajów, których systemy kwalifikacji są porównywalne za pośrednictwem ERK.

Część monograficzna *Raportu* problematykę budowy Polskiej Ramy Kwalifikacji, jako kluczowego instrumentu w procesie integrowania i modernizacji krajowego systemu kwalifikacji, przedstawia w czterech rozdziałach (rozdziały 3–6 *Raportu*). W rozdziale 3. zaprezentowano ramę kwalifikacji jako

⁴⁷ 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 20, poz. 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) oraz ponad 20 innych rozporządzeń.

⁴⁸ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 roku w sprawie ustanowienia Europejskiej Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (Dz. U. C 111 z 6.05.2008, s. 1).

⁴⁹ Obecnie prace nad modernizacją krajowego systemu kwalifikacji są prowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie, w ramach projektu systemowego realizowanego pod nadzorem Ministerstwa Edukacji Narodowej.

instrument polityki na rzecz uczenia się przez całe życie, zarówno w kontekście polskim, jak i europejskim. Przedstawiono w nim koncepcję Polskiej Ramy Kwalifikacji, a także działania podejmowane przez kraje europejskie dla zbudowania lepszej możliwości porównywania kwalifikacji uzyskiwanych w Europie. Rozdział 4. poświęcony jest odniesieniu Polskiej Ramy Kwalifikacji do obowiązującej podstawy programowej kształcenia ogólnego. Napisany został z perspektywy dydaktycznej, czyli z punktu widzenia specjalistów zajmujących się zagadnieniami związanymi z programami i metodami kształcenia w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. Rozdział 5. przedstawia Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (KRK-SW), przesłanki ich wprowadzenia jako rozwiązania systemowego, kształt KRK-SW i proces ich wdrażania oraz odniesienie przyjętych rozwiązań do procesów w europejskim szkolnictwie wyższym. Rozdział 6. prezentuje zmiany w szkolnictwie zawodowym w kontekście wyzwań wynikających z polityki na rzecz uczenia się przez całe życie oraz zachodzące w tym szkolnictwie procesy.



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 (uczelnia wyższych, szkół) 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 „pasować”. 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.

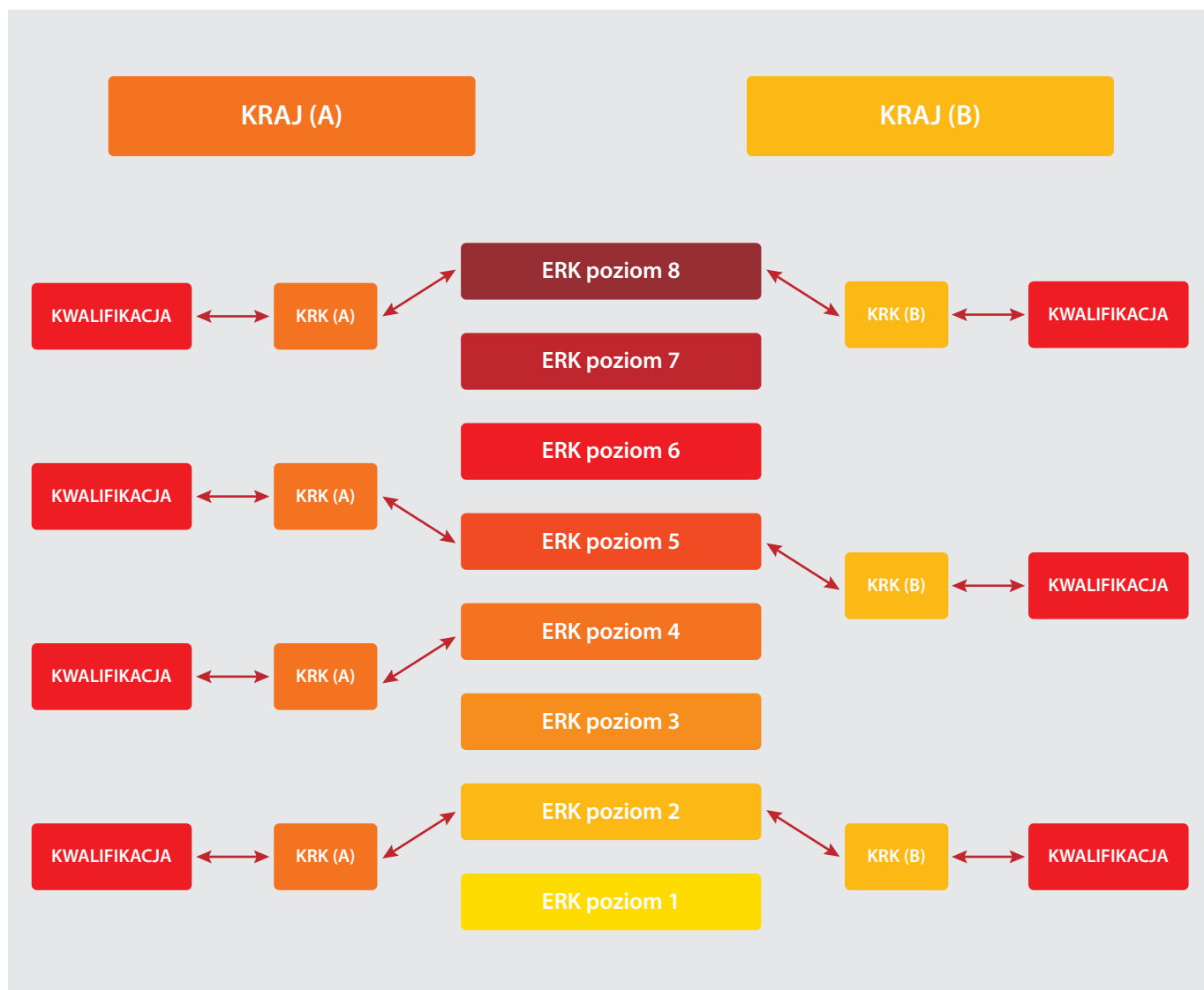
Definicja	Wiedza	Umiejętności	Kompetencje społeczne
1 poziom	podstawowa wiedza ogólna	podstawowe umiejętności wymagane do realizacji prostych zadań	praca lub nauka pod bezpośrednim nadzorem w zorganizowanym kontekście
2 poziom	podstawowa wiedza faktograficzna w danej dziedzinie pracy lub nauki	podstawowe 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

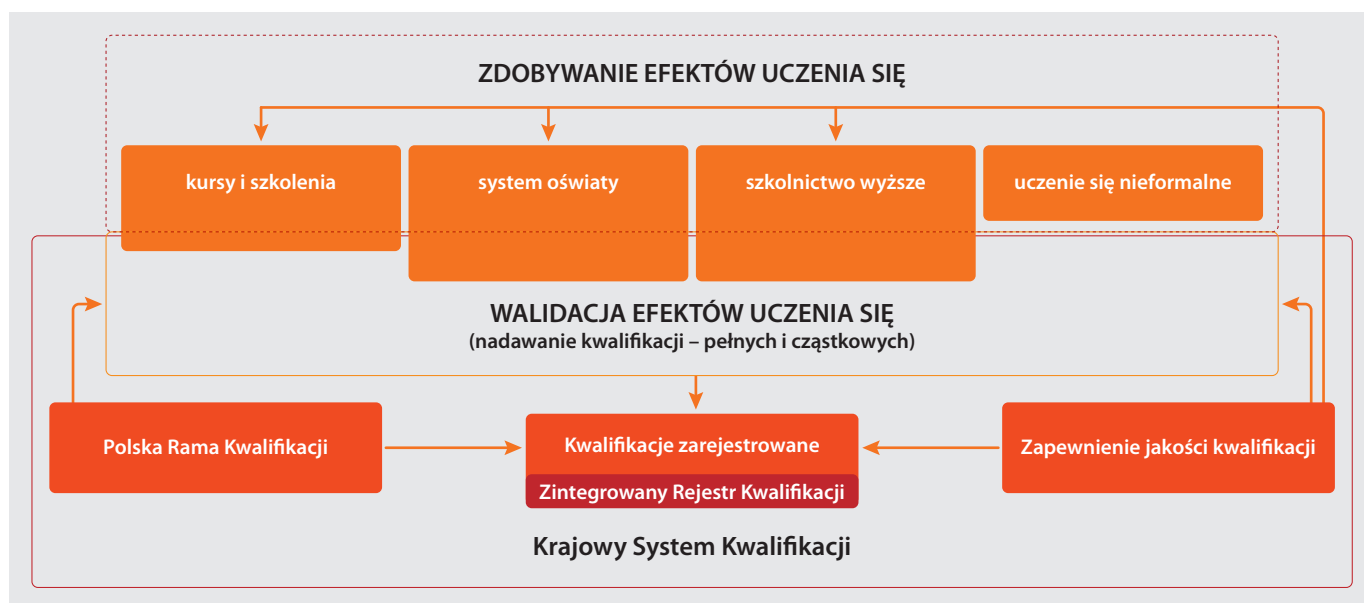
Cechą charakterystyczną obecnego systemu kwalifikacji w Polsce jest relatywnie duża autonomia poszczególnych podsystemów, ponadto nie zawsze kwalifikacje nadawane w ramach różnych sektorów można do siebie odnosić, a przy nadawaniu kwalifikacji rzadko możliwe jest uwzględnianie nabytych wcześniej w innym 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 „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 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 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, osiągniętych 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

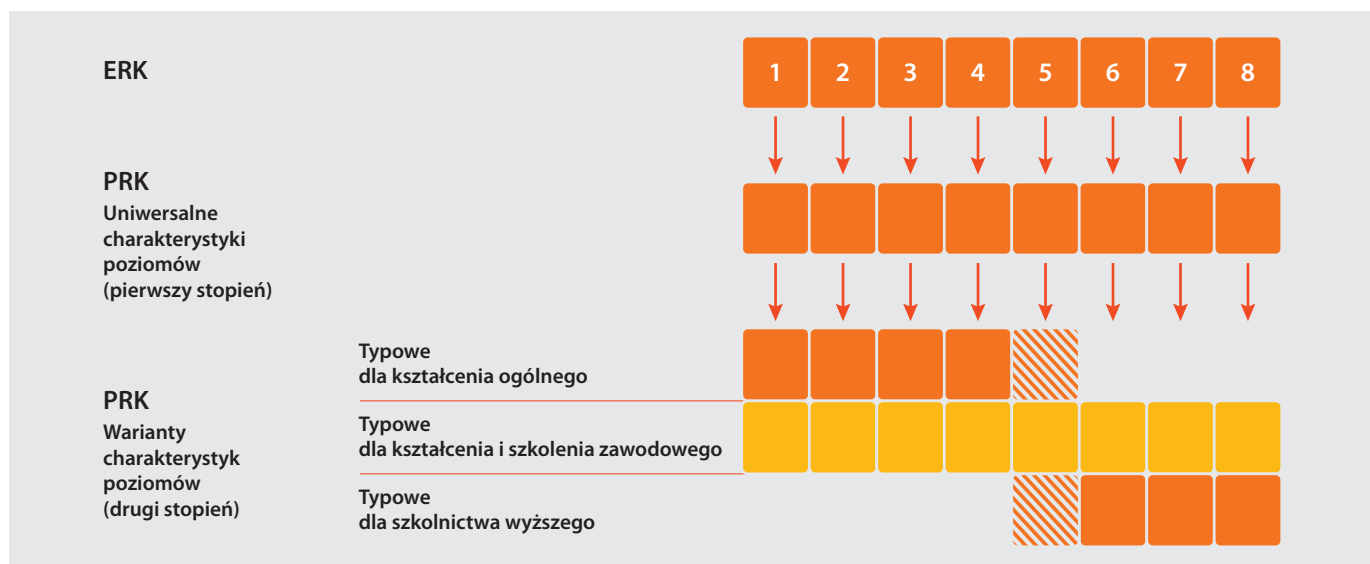
Tabela 3.3. Kluczowe kategorie opisowe i aspekty o podstawowym znaczeniu dla kompletności opisu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych.

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.

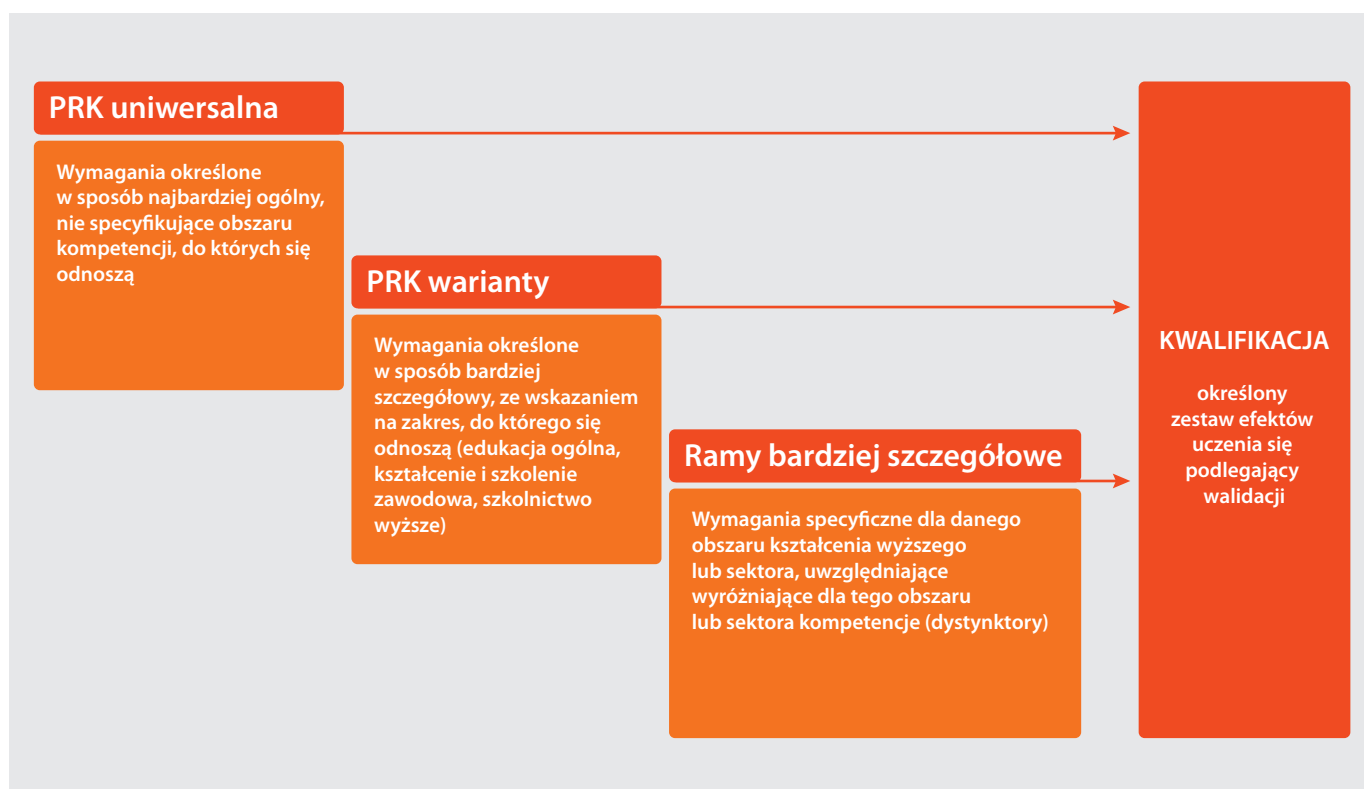
3. Rama kwalifikacji jako narzędzie polityki na rzecz uczenia się przez całe życie

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 ogólnych wskazówek w typowych warunkach	wykonywać proste zadania według ogólnej instrukcji, najczęściej w typowych warunkach	wykonywać niezbyt proste zadania według ogólnej instrukcji w częściowo zmiennych warunkach	wykonywać niezbyt złożone zadania w części bez instrukcji często w zmiennych warunkach	wykonywać zadania bez instrukcji w zmiennych, przewidywalnych warunkach	innowacyjnie wykonywać zadania oraz rozwiązywać złożone i nietypowe problemy w zmiennych i nie przewidywalnych warunkach	wykonywać zadania oraz formułować i rozwiązywać problemy z wykorzystaniem nowej wiedzy, także w innych dziedzinach	dokonywać analizy i tworzyć syntezę dorobku naukowego i twórczego w celu identyfikowania i rozwiązywania problemów badawczych oraz związanych z działalnością innowacyjną i twórczą; tworzyć nowe elementy tego dorobku	
Potrąfi:	rozwiązywać bardzo proste, typowe problemy w typowych warunkach	rozwiązywać proste typowe problemy, najczęściej w typowych warunkach	rozwiązywać proste typowe problemy w częściowo zmiennych warunkach	rozwiązywać niezbyt proste, w pewnej części często w zmiennych warunkach	uczyc się samodzielnie odbierać niezbyt złożone zadania w zorganizowanej formie	uczyc się samodzielnie odbierać niezbyt złożone zadania w zorganizowanej formie	własne uczenie się przez całe życie i ukierunkowanie komunikacji się ze różnymi innymi kregami odbiorców, odpowiednio uzasadnianie stanowiska	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	respektowania zobowiązań wynikających z przynależności do różnych wspólnot	podjęcie obowiązków wynikających z przynależności do różnych wspólnot	przynależności do wspólnot różnego rodzaju, funkcjonowania w różnych rolach społecznych	przejmowania odpowiedzialności związanej z uczestnictwem w różnorodnych rolach społecznych	podjęcie obowiązków zawodowych i społecznych, ich oceniania i interpretacji	podjęcie obowiązków zawodowych i społecznych w środowisku pracy i poza nim	tworzenia i rozwijania wzorów właściwego postępowania w środowisku pracy i życia	niezależnego badania powiększającego istniejący dorobek naukowy i twórczy	
Jest gotów do:	współdziałania i współpracy z innymi pod kierunkiem w zorganizowanych warunkach	współdziałania i współpracy z innymi pod kierunkiem w zorganizowanych warunkach	współdziałania i współpracy z innymi pod kierunkiem w zorganizowanych warunkach	współdziałania i współpracy z innymi pod kierunkiem w zorganizowanych warunkach	współdziałania z innymi osobami w niedużym zakresie, kierowania zespołem w zorganizowanych warunkach	współdziałania z innymi osobami w niedużym zakresie, kierowania zespołem w zorganizowanych warunkach	podjęcie inicjatyw, krytycznej oceny siebie i organizacji, w których uczestniczy i ponoszenia odpowiedzialności za nią	podjęcie inicjatyw, krytycznej oceny siebie i organizacji, w których uczestniczy i ponoszenia odpowiedzialności za ich skutki	

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.



4. Podstawa programowa kształcenia ogólnego a Polska Rama Kwalifikacji

Autorzy:
Krzysztof Biedrzycki
Jolanta Choińska-Mika
Barbara Ostrowska

Budowaniu zintegrowanego systemu kwalifikacji w Polsce służy nowa, obowiązująca od roku szkolnego 2009/2010 i wdrażana sukcesywnie podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Podobieństwo formalne między Polską Ramą Kwalifikacji (PRK) a Podstawą Programową (PP) polega na tym, że oba dokumenty wyrażone są językiem efektów. Polska Rama Kwalifikacji opisuje kwalifikacje, które nadawane są osobom spełniającym kryteria wskazane na kolejnych poziomach, PP określa wymagania, których spełnienie pozwala na nadanie kwalifikacji. To oznacza, że oba dokumenty są do siebie przyległe i uzupełniają się. Znajduje to wyraz między innymi w dostosowaniu poziomów kwalifikacji do efektów uzyskiwanych na kolejnych etapach edukacji. Poziom pierwszy według PRK to koniec drugiego etapu edukacji według PP (koniec szkoły podstawowej), poziom drugi – to koniec trzeciego etapu (gimnazjum), poziom trzeci i czwarty – to koniec czwartego etapu (szkoła ponadgimnazjalna), z rozróżnieniem na kwalifikacje zawodowe (trzeci poziom – zasadnicza szkoła zawodowa) oraz kwalifikacje ogólne i ogólne z zawodowymi (czwarty poziom – liceum oraz technikum). Nakładanie się poziomów kwalifikacji i etapów edukacji pozwala porównywać efekty dydaktyczne i kwalifikacje.

Oba dokumenty uzupełniają się, ale pozostają względem siebie autonomiczne. Zapisy w PRK są ogólne, bowiem kwalifikacje obejmują wiele zawodów i zakresów umiejętności. Rozróżnienie dotyczy zakresów kwalifikacji: wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych. Zapisy w Podstawie Programowej są bardziej szczegółowe – obejmują wiedzę i umiejętności specyficzne dla każdego przedmiotu nauczanego w szkole. Efekty oznaczają tu opanowanie konkretnego obszaru wiedzy lub jednoznacznie opisanej umiejętności. Kompetencje społeczne nie są specyficzne dla przedmiotów, dlatego ich obecność zaznacza się w przypadku każdego z nich, a różnice dotyczą tylko eksponowania lub pomijania pewnych kompetencji.

Inny jest adresat Podstawy Programowej. To nauczyciel, który ma tak zaplanować proces dydaktyczny, żeby na koniec danego etapu uczeń osiągnął wszystkie zaprogramowane dla tego etapu efekty. Dlatego zapisy dotyczą konkretnych umiejętności. W sumie obejmują one treści, do których realizacji w pełni zobowiązuje się państwo polskie, a zobowiązanie to delegowane jest na szkołę. Adresatem PRK jest również rynek pracy. Ta różnica ma duże znaczenie. Pracodawca oczekuje od pracownika, że posiadanie przez niego określonych kwalifikacji oznacza, że spełnił on kryteria pozwalające na jej uzyskanie. Nie sprawdza on natomiast wszystkich kompetencji, które powinien posiadać absolwent szkoły na konkretnym etapie edukacji, a nawet kompetencji wymaganych przez system oświaty od osoby kończącej naukę w szkole na etapie najwyższym, zwieńczonym maturą. Kwalifikacje opisane w PRK są efektem, natomiast nie jest przedstawiony proces dochodzenia do nich. Pracodawca oczekuje rezultatu, który dla niego będzie punktem odniesienia w ocenie przydatności pracownika. Wymagania opisane w PP muszą znaleźć odzwierciedlenie w programach poszczególnych przedmiotów, a dla nauczyciela oznaczają one efekt będący zwieńczeniem procesu dydaktycznego oraz procesu uczenia się ucznia. Ich spełnienie przez ucznia zostanie poddane podwójnej weryfikacji. Najpierw podczas egzaminu zewnętrznego, a wcześniej również przez ocenianie wewnątrzszkolne, a następnie na kolejnym etapie edukacji lub w życiu zawodowym i społecznym absolwenta.

Inna różnica między Polską Ramą Kwalifikacji a Podstawą Programową polega na tym, że wyrastają one z odmiennych tradycji. PRK jest implantacją do polskiego systemu zapisów Europejskiej Ramy Kwalifikacji. Tak więc punktem wyjścia są zapisy ogólnoeuropejskie, wspólne dla całej Unii. PP, jakkolwiek jej forma jest zupełnie nowa, a szereg zaproponowanych w niej rozwiązań ma charakter przełomowy, wyrasta z polskiej tradycji oświatowej, dostosowana jest do kompetencji, przyzwyczajzeń i umiejętności dydaktycznych nauczycieli w polskiej szkole. Inny punkt wyjścia ma swoje istotne konsekwencje. Odmienne są założenia metodologiczne i cele obu dokumentów. PRK opisuje

4. Podstawa programowa kształcenia ogólnego a Polska Rama Kwalifikacji

minimalne kompetencje, od których spełnienia uzależnione jest przyznanie stopnia kwalifikacji. Podstawa Programowa przedstawia wiedzę i umiejętności, których opanowanie jest oczekiwane od zwykłego, średniego, przeciętnie zdolnego ucznia. To powoduje, że PP w porównaniu do PRK jest ambitniejsza, stawia wyższe wymagania. W skrócie można powiedzieć tak: osoba otrzymująca kwalifikacje na poziomie pierwszym może zakończyć edukację na etapie drugim (szkoła podstawowa), gdy nie tylko nie ma aspiracji, ale też zdolności, żeby kontynuować naukę; zatem poprzestaje na osiągnięciu minimum tego, czego od niej wymaga rynek pracy, nie w pełni jednak spełnia wymagania stawiane przed nią przez system edukacji, a także przez pracodawców oczekujących uzyskania kwalifikacji na poziomie drugim i wyższych.

Przykłady widoczne są w przedstawionych poniżej tabelach. Są w nich zestawione charakterystyki PRK oraz wybrane zapisy z podstawy programowej kształcenia ogólnego. Uwzględnione zostały tylko niektóre przedmioty – te, których wymagania są weryfikowane podczas egzaminów zewnętrznych. Z zestawienia tego wynika, że kwalifikacje na poziomie pierwszym opisywane są jako np. znajomość struktur i zasad tworzenia najprostszych wypowiedzi, najprostszych pojęć i zależności matematycznych, najprostszych zjawisk i procesów w przyrodzie i technice, podstawowych zasad funkcjonowania w społeczności, podstawowych wyznaczników ról społecznych w najbliższym otoczeniu, najbardziej podstawowych zasad demokracji, związków człowieka z dziedzictwem wspólnot, w których żyje [podkreślenia własne]. To wyraźnie zaznaczone minimum, poniżej którego niemożliwe jest odpowiedzialne wykonywanie obowiązków i pełnienie ról społecznych i zawodowych – bez spełnienia tych wymagań człowiek nie jest w stanie komunikować się na elementarnym poziomie, nie rozumie reguł rządzących światem, nie dostosowuje się do stawianych mu wymagań i formułowanych wobec niego oczekiwań. PP na drugim etapie edukacyjnym stawia wyższe wymagania. Nie poprzestaje na umiejętności tworzenia najprostszych wypowiedzi i znajomości podstawowych zasad demokracji. Przeciętny uczeń na koniec tego etapu zdobywa świadomość języka jako wartościowego i wielofunkcyjnego narzędzia komunikacji, rozwija umiejętność wypowiadania się w mowie i piśmie na tematy związane z poznawanymi tekstami kultury, posługuje się podstawowymi określeniami epok historycznych, dobiera odpowiedni model matematyczny do prostej sytuacji, przewiduje przebieg niektórych zjawisk i procesów przyrodniczych, potrafi odróżnić, co jest dobre, a co złe w kontaktach z rówieśnikami i dorosłymi itd. Tak więc przekracza on minimum wymagań, zyskuje kompetencje przygotowujące go do dalszej edukacji, ale też do zyskiwania kwalifikacji na wyższych poziomach. Warto zwrócić uwagę, że komplementarność PRK i PP dotyczy nie tylko wiedzy i umiejętności, ale też kompetencji społecznych. W tym zakresie PRK stawia dosyć wysokie wymagania. PP te kompetencje włącza w nauczanie poszczególnych przedmiotów oraz w program wychowawczy szkoły. Są one kształcone, gdy uczeń np. rozwija umiejętności komunikacyjne, kształtuje hierarchię wartości, podejmuje działania zwiększające bezpieczeństwo własne i innych, przestrzega reguł obowiązujących w społeczności dziecięcej, współpracuje z innymi, planuje, dzieli się zadaniami i wywiązuje się z nich itd.

Trzeba podkreślić, że niejednokrotnie osiągnięcie opisanych w PRK kompetencji społecznych wymaga spełnienia wyrażonych w PP wymagań, które na pozór mogą się wydawać odległe od opisanych kwalifikacji. Na przykład w PRK spotykamy zapis: „[jest gotów do] respektowania zobowiązań wynikających z przynależności do różnych wspólnot”. PP nie stawia wprost takiego wymagania. Pojawiają się w niej jednak inne sformułowania, wymagania, których spełnienie, a więc wykształcenie odpowiednich umiejętności, pomaga w osiągnięciu tej kwalifikacji. Na przykład w PP do języka polskiego na II etapie edukacyjnym pojawia się zapis: „[uczeń] w kontakcie z dziełami kultury kształtuje hierarchię wartości, swoją wrażliwość, gust estetyczny, poczucie własnej tożsamości i postawę patriotyczną”. W PP do historii spotykamy natomiast wymaganie: „[uczeń] wie, jakiej jest narodowości, że mieszka w Polsce, a Polska znajduje się w Europie; zna symbole narodowe (flaga, godło, hymn narodowy), rozpoznaje flagę i hymn Unii Europejskiej”. Oba te wymagania odnoszą się do ucznia jako członka polskiej społeczności narodowej i społeczności Unii Europejskiej. PP wskazuje na to, że należy kształcić osobę posiadającą ugruntowaną hierarchię wartości i poczucie tożsamości.

4. Podstawa programowa kształcenia ogólnego a Polska Rama Kwalifikacji 4.1. II etap edukacyjny – wymagania w zakresie: WIEDZA

To w konsekwencji między innymi, powinno prowadzić do respektowania zobowiązań wobec różnych wspólnot. Ten przykład pokazuje, że niejednokrotnie oczekiwane kwalifikacje osiąga się podczas kształcenia różnych umiejętności.

Można powiedzieć, że PP jest szczególnie zbieżna z PRK w kształtowaniu kompetencji społecznych. W przekazywaniu wiedzy oraz nauczaniu umiejętności natomiast wyprzedza wymagania określone przez PRK. System edukacyjny z nadstatkiem przygotowuje uczniów do osiągnięcia kwalifikacji opisanych w PRK.

4.1. II etap edukacyjny – wymagania w zakresie: WIEDZA

Charakterystyka poziomu 1 PRK	Charakterystyka poziomu 1 PRK typowa dla rodzaju edukacji (ogólnej i zawodowej)	Wybrane zapisy z podstawy programowej kształcenia ogólnego
Zna i rozumie:	Zna i rozumie:	Uczeń:
<ul style="list-style-type: none"> elementarne fakty i pojęcia oraz zależności między wybranymi zjawiskami przyrodniczymi, społecznymi i w sferze wytworów ludzkiej myśli 	<ul style="list-style-type: none"> struktury i zasady tworzenia najprostszych wypowiedzi najprostsze pojęcia i zależności matematyczne 	<p>Język polski:</p> <ul style="list-style-type: none"> rozwija sprawność uważnego słuchania, czytania głośnego i cichego oraz umiejętność rozumienia znaczeń dosłownych i prostych znaczeń przenośnych zdobywa świadomość języka jako wartościowego i wielofunkcyjnego narzędzia komunikacji uczy się rozpoznawać różne teksty kultury, w tym użytkowe, oraz stosować odpowiednie sposoby ich odbioru poznaje teksty kultury odpowiednie do stopnia rozwoju emocjonalnego i intelektualnego; rozpoznaje ich konwencje gatunkowe rozwija zainteresowania różnymi dziedzinami kultury; poznaje specyfikę literackich i pozaliterackich sposobów wypowiedzi artystycznej rozwija umiejętność wypowiadania się w mowie i piśmie na tematy poruszane na zajęciach, związane z poznawanymi tekstami kultury i własnymi zainteresowaniami dba o poprawność wypowiedzi własnych, a ich formę kształtuje odpowiednio do celu wypowiedzi wykorzystując posiadane umiejętności, rozwija swoją wiedzę o języku <p>Historia:</p> <ul style="list-style-type: none"> posługuje się podstawowymi określeniami czasu historycznego: okres, p.n.e., n.e., tysiąclecie, wiek, rok <p>Matematyka:</p> <ul style="list-style-type: none"> interpretuje i przetwarza informacje tekstowe, liczbowe, graficzne, rozumie i interpretuje odpowiednie pojęcia matematyczne, zna podstawową terminologię, formułuje odpowiedzi i prawidłowo zapisuje wyniki

4. Podstawa programowa kształcenia ogólnego a Polska Rama Kwalifikacji 4.1. II etap edukacyjny – wymagania w zakresie: WIEDZA

Charakterystyka poziomu 1 PRK	Charakterystyka poziomu 1 PRK typowa dla rodzaju edukacji (ogólnej i zawodowej)	Wybrane zapisy z podstawy programowej kształcenia ogólnego
Zna i rozumie:	Zna i rozumie:	Uczeń:
	<ul style="list-style-type: none"> • najprostsze zjawiska i procesy w przyrodzie i technice • podstawowe zasady funkcjonowania w społeczności • podstawowe wyznaczniki ról społecznych w najbliższym otoczeniu • najbardziej podstawowe zasady demokracji • związki człowieka z dziedzictwem wspólnot, w których żyje • zasady komunikowania się w miejscu wykonywania zadań zawodowych • zasady planowania najprostszyc zadań zawodowych • zasady oceny wykonywanej pracy i jej wyników 	<p>Matematyka:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dobiera odpowiedni model matematyczny do prostej sytuacji, stosuje poznane wzory i zależności, przetwarza tekst zadania na działania arytmetyczne i proste równania • prowadzi proste rozumowanie składające się z niewielkiej liczby kroków, ustala kolejność czynności (w tym obliczeń) prowadzących do rozwiązania problemu, potrafi wyciągnąć wnioski z kilku informacji podanych w różnej postaci <p>Biologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • przewiduje przebieg niektórych zjawisk i procesów przyrodniczych, wyjaśnia proste zależności między zjawiskami • rejestruje ich wyniki w różnej formie oraz je objaśnia, używając prawidłowej terminologii <p>Historia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • potrafi odróżnić, co jest dobre, a co złe w kontaktach z rówieśnikami i dorosłymi • wie, że warto być odważnym, mądrym i pomagać potrzebującym • wie, że nie należy kłamać lub zatajać prawdy • wie, co wynika z przynależności do rodziny, jakie są relacje między najbliższymi, wywiązuje się z powinności wobec nich • ma rozeznanie, że pieniądze otrzymuje się za pracę; dostosowuje swe oczekiwania do realiów ekonomicznych rodziny • zna zagrożenia ze strony ludzi; wie, do kogo i w jaki sposób należy się zwrócić o pomoc • wie, gdzie można bezpiecznie organizować zabawy, a gdzie nie można i dlaczego • potrafi wymienić status administracyjny swojej miejscowości (wieś, miasto) • wie, czym zajmuje się np. policjant, strażak, lekarz, weterynarz; wie, jak można się do nich zwrócić o pomoc • wie, jakiej jest narodowości, że mieszka w Polsce, a Polska znajduje się w Europie; zna symbole narodowe (flaga, godło, hymn narodowy), rozpoznaje flagę i hymn Unii Europejskiej • dostrzega związki terażniejszości z przeszłością

Opracowanie przygotowane na podstawie analizy porównawczej treści podstawy programowej z języka polskiego, historii i WOS, matematyki oraz nauk przyrodniczych z wymaganiami określonymi w Polskiej Ramie Kwalifikacji. Analizę przeprowadził zespół dydaktyków z Instytutu Badań Edukacyjnych pod kierownictwem prof. Jolanty Choińskiej-Mika. Zespół zakończył prace w czerwcu 2012 roku.

4.2. II etap edukacyjny – wymagania w zakresie: UMIEJĘTNOŚCI

Charakterystyka poziomu 1 PRK	Charakterystyka poziomu 1 PRK typowa dla rodzaju edukacji (ogólnej i zawodowej)	Wybrane zapisy z podstawy programowej kształcenia ogólnego
Potrafi:	Potrafi:	Uczeń:
<ul style="list-style-type: none"> wykonywać bardzo proste zadania wg szczegółowych wskázówek 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 	<ul style="list-style-type: none"> odbierać ze zrozumieniem najprostsze wypowiedzi tworzyć najprostsze wypowiedzi we właściwym języku posługiwać się językiem obcym na poziomie A1 korzystać z podstawowych narzędzi matematyki w najprostszycy sytuacjach życia codziennego 	<p>Język polski:</p> <ul style="list-style-type: none"> rozwija sprawność uważnego słuchania, czytania głošnego i cichego oraz umiejętność rozumienia znaczeń dosłownych i prostych znaczeń przenośnych rozwija umiejętność poszukiwania interesujących go wiadomości, a także ich porządkowania oraz poznawania dzieł sztuki uczy się je odbierać świadomie i refleksyjnie; kształtuje świadomość istnienia w tekście znaczeń ukrytych rozwija umiejętność wypowiadania się w mowie i piśmie na tematy poruszane na zajęciach, związane z poznawanymi tekstami kultury i własnymi zainteresowaniami dba o poprawność wypowiedzi własnych, a ich formę kształtuje odpowiednio do celu wypowiedzi <p>Historia:</p> <ul style="list-style-type: none"> posługuje się podstawowymi określeniami czasu historycznego: okres p.n.e., n.e., tysiąclecie, wiek, rok odpowiada na proste pytania postawione do tekstu źródłowego, planu, mapy, ilustracji tworzy krótką wypowiedź o postaci i wydarzeniu historycznym, posługując się poznanymi pojęciami; przedstawia własne stanowisko i próbuje je uzasadnić <p>Matematyka:</p> <ul style="list-style-type: none"> wykonuje proste działania pamięciowe na liczbach naturalnych, całkowitych i ułamkach, zna i stosuje algorytmy działań pisemnych oraz potrafi wykorzystać te umiejętności w sytuacjach praktycznych interpretuje i przetwarza informacje tekstowe, liczbowe, graficzne, rozumie i interpretuje odpowiednie pojęcia matematyczne, zna podstawową terminologię, formułuje odpowiedzi i prawidłowo zapisuje wyniki dobiera odpowiedni model matematyczny do prostej sytuacji, stosuje poznane wzory i zależności, przetwarza tekst zadania na działania arytmetyczne i proste równania prowadzi proste rozumowanie składające się z niewielkiej liczby kroków, ustala kolejność czynności (w tym obliczeń) prowadzących do rozwiązania problemu, potrafi wyciągnąć wnioski z kilku informacji podanych w różnej postaci

4. Podstawa programowa 4.2. II etap edukacyjny – wymagania w zakresie: UMIEJĘTNOŚCI
kształcenia ogólnego
a Polska Rama Kwalifikacji

Charakterystyka poziomu 1 PRK	Charakterystyka poziomu 1 PRK typowa dla rodzaju edukacji (ogólnej i zawodowej)	Wybrane zapisy z podstawy programowej kształcenia ogólnego
Potrafi:	Potrafi:	Uczeń:
	<ul style="list-style-type: none"> • prowadzić najprostsze obserwacje otaczających zjawisk • posługiwać się podstawowymi narzędziami i materiałami w najprostszych sytuacjach życia codziennego • stosować elementarne zasady higieny • wykazywać społeczne zachowania w najbardziej typowych sytuacjach codziennych • komunikować się w grupie • współdziałać w najbardziej typowych sytuacjach codziennych z uwzględnieniem podstawowych zasad demokracji • zachować się w niektórych okolicznościach najbardziej typowych dla wspólnot, w których żyje • odbierać najprostsze polecenia i rady lub zamówienia związane z wykonywanymi zadaniami zawodowymi • zaplanować najprostsze, powtarzalne czynności zawodowe przy pomocy osoby bardziej doświadczonej 	<p>Biologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • stawia pytania dotyczące zjawisk zachodzących w przyrodzie, prezentuje postawę badawczą w poznawaniu prawidłowości świata przyrody przez poszukiwanie odpowiedzi na pytania: „dlaczego?“, „jak jest?“, „co się stanie, gdy?“ • przeprowadza obserwacje i doświadczenia wg instrukcji; rejestruje ich wyniki w różnej formie oraz je objaśnia, używając prawidłowej terminologii • korzysta z różnorodnych źródeł informacji (własnych informacji, badań, doświadczeń, tekstów, map, tabel, fotografii, filmów) • wykonuje pomiary i korzysta z instrukcji (słownej, tekstowej i graficznej) • dokumentuje i prezentuje wyniki obserwacji i doświadczeń • stosuje technologie informacyjno-komunikacyjne • świadomie działa na rzecz ochrony własnego zdrowia <p>Historia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • współpracuje z innymi w zabawie, w nauce szkolnej i w sytuacjach życiowych • przestrzega reguł obowiązujących w społeczności dziecięcej oraz w świecie dorosłych • grzecznie zwraca się do innych w szkole, w domu i na ulicy • wie, co wynika z przynależności do rodziny, jakie są relacje między najbliższymi, wywiązuje się z powinności wobec nich • zna zagrożenia ze strony ludzi; wie, do kogo i w jaki sposób należy się zwrócić o pomoc • potrafi wymienić status administracyjny swojej miejscowości (wieś, miasto) • wie, czym zajmuje się np. policjant, strażak, lekarz, weterynarz; wie, jak można się do nich zwrócić o pomoc • wie, jakiej jest narodowości, że mieszka w Polsce, a Polska znajduje się w Europie; zna symbole narodowe (flaga, godło, hymn narodowy), rozpoznaje flagę i hymn Unii Europejskiej • współpracuje z innymi – planuje, dzieli się zadaniami i wywiązuje się z nich

Opracowanie przygotowane na podstawie analizy porównawczej treści podstawy programowej z języka polskiego, historii i WOS, matematyki oraz nauk przyrodniczych z wymaganiami określonymi w Polskiej Ramie Kwalifikacji. Analizę przeprowadził zespół dydaktyków z Instytutu Badań Edukacyjnych pod kierownictwem prof. Jolanty Chojńskiej-Mika. Zespół zakończył prace w czerwcu 2012 roku.

4.3. II etap edukacyjny – wymagania w zakresie: KOMPETENCJE SPOŁECZNE

Charakterystyka poziomu 1 PRK	Charakterystyka poziomu 1 PRK typowa dla rodzaju edukacji (ogólnej i zawodowej)	Wybrane zapisy z podstawy programowej kształcenia ogólnego
Jest gotów do:	Jest gotów do:	Uczeń:
<ul style="list-style-type: none"> • respektowania zobowiązań wynikających z przynależności do różnych wspólnot • działania i współdziałania pod bezpośrednim nadzorem w zorganizowanych warunkach • oceniania swoich działań i przyjmowania odpowiedzialności za ich bezpośrednie skutki 	<ul style="list-style-type: none"> • tworzenia wypowiedzi odpowiednich do najbardziej typowych sytuacji życia codziennego • poszanowania otoczenia przyrodniczego • korzystania z podstawowych narzędzi i materiałów z uwzględnieniem zasad bezpieczeństwa • przestrzegania elementarnych zasad higieny • uczestniczenia w działaniu grupy wykonującej zadanie pod przewodnictwem osoby nadzorującej • uczestniczenia w zajęciach edukacyjnych w grupie • uczestniczenia w zabawie, w grupie rówieśników 	<p>Język polski:</p> <ul style="list-style-type: none"> • rozwija sprawność uważnego słuchania, czytania głośnego i cichego oraz umiejętność rozumienia znaczeń dosłownych i prostych znaczeń przenośnych • rozwija umiejętność poszukiwania interesujących go wiadomości, a także ich porządkowania oraz poznawania dzieł sztuki • w kontakcie z dziełami kultury kształtuje hierarchię wartości, swoją wrażliwość, gust estetyczny, poczucie własnej tożsamości i postawę patriotyczną <p>Biologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • orientuje się w otaczającej go przestrzeni przyrodniczej i kulturowej • rozpoznaje sytuacje zagrażające zdrowiu i życiu oraz podejmuje działania zwiększające bezpieczeństwo własne i innych • świadomie działa na rzecz ochrony własnego zdrowia <p>Historia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • współpracuje z innymi w zabawie, w nauce szkolnej i w sytuacjach życiowych • przestrzega reguł obowiązujących w społeczności dziecięcej oraz w świecie dorosłych, grzecznie zwraca się do innych w szkole, w domu i na ulicy

4. Podstawa programowa kształcenia ogólnego a Polska Rama Kwalifikacji 4.3. II etap edukacyjny – wymagania w zakresie: KOMPETENCJE SPOŁECZNE

Charakterystyka poziomu 1 PRK	Charakterystyka poziomu 1 PRK typowa dla rodzaju edukacji (ogólnej i zawodowej)	Wybrane zapisy z podstawy programowej kształcenia ogólnego
Jest gotów do:	Jest gotów do:	Uczeń:
	<ul style="list-style-type: none"> • identyfikowania się z najbardziej podstawowymi wspólnotami, do których należy, przy zachowaniu właściwego stosunku do członków innych wspólnot, z którymi się styka • uczenia się lub wykonywania prostych zadań wg otrzymanych wskazówek, bez stałej obecności osoby nadzorującej • stosowania się do najprostszyc poleceń i korzystania z rad • współdziałania w trakcie wykonywania zadań zawodowych • planowania swoich czynności zawodowych • wykonywania swoich czynności zawodowych 	<p>Historia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wie, jakiej jest narodowości, że mieszka w Polsce, a Polska znajduje się w Europie; zna symbole narodowe (flaga, godło, hymn narodowy), rozpoznaje flagę i hymn Unii Europejskiej • współpracuje z innymi – planuje, dzieli się zadaniami i wywiązuje się z nich

Opracowanie przygotowane na podstawie analizy porównawczej treści podstawy programowej z języka polskiego, historii i WOS, matematyki oraz nauk przyrodniczych z wymaganiami określonymi w Polskiej Ramie Kwalifikacji. Analizę przeprowadził zespół dydaktyków z Instytutu Badań Edukacyjnych pod kierownictwem prof. Jolanty Choińskiej-Mika. Zespół zakończył prace w czerwcu 2012 roku.

4.4. III etap edukacyjny – wymagania w zakresie: WIEDZA

Charakterystyka poziomu 2 PRK	Charakterystyka poziomu 2 PRK typowa dla rodzaju edukacji (ogólnej i zawodowej)	Wybrane zapisy z podstawy programowej kształcenia ogólnego
Zna i rozumie:	Zna i rozumie:	Uczeń:
<ul style="list-style-type: none"> poszerzony zbiór elementarnych faktów, prostych pojęć oraz zależności między wybranymi zjawiskami przyrodniczymi, społecznymi i w sferze wytworów ludzkiej myśli 	<ul style="list-style-type: none"> struktury i zasady tworzenia bardzo prostych wypowiedzi zasady tworzenia najprostszych wypowiedzi ustnych i pisemnych w języku obcym bardzo proste pojęcia i zależności oraz rozumowania matematyczne bardzo proste zjawiska i procesy w przyrodzie i technice znaczenie i zasady dbałości o swój organizm oraz o środowisko 	<p>Język polski:</p> <ul style="list-style-type: none"> poznaje nowe gatunki i konwencje literackie zyskuje coraz wyraźniejszą świadomość funkcji środków językowych, które służą formułowaniu wypowiedzi zdobywa wiedzę o różnych odmianach polszczyzny i kształci umiejętność poprawnego wykorzystywania ich w różnych sytuacjach, pogłębia znajomość etyki mowy i etykiety języka <p>Matematyka:</p> <ul style="list-style-type: none"> interpretuje i tworzy teksty o charakterze matematycznym, używa języka matematycznego do opisu rozumowania i uzyskanych wyników używa prostych, dobrze znanych obiektów matematycznych, interpretuje pojęcia matematyczne i operuje obiektami matematycznymi dobiera model matematyczny do prostej sytuacji, buduje model matematyczny danej sytuacji <p>Biologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> wyjaśnia zjawiska i procesy biologiczne zachodzące w wybranych organizmach i w środowisku przedstawia i wyjaśnia zależności między organizmem a środowiskiem, wskazuje ewolucyjne źródło różnorodności biologicznej rozumie i interpretuje pojęcia biologiczne, zna podstawową terminologię biologiczną interpretuje informacje i wyjaśnia zależności przyczynowo-skutkowe między faktami, formułuje wnioski, formułuje i przedstawia opinie związane z omawianymi zagadnieniami biologicznymi analizuje związek między własnym postępowaniem a zachowaniem zdrowia (prawidłowa dieta, aktywność ruchowa, badania profilaktyczne) <p>Chemia:</p> <ul style="list-style-type: none"> opisuje właściwości substancji i wyjaśnia przebieg prostych procesów chemicznych wykonuje proste obliczenia dotyczące praw chemicznych

4. Podstawa programowa 4.4. III etap edukacyjny – wymagania w zakresie: WIEDZA
kształcenia ogólnego
a Polska Rama Kwalifikacji

Charakterystyka poziomu 2 PRK	Charakterystyka poziomu 2 PRK typowa dla rodzaju edukacji (ogólnej i zawodowej)	Wybrane zapisy z podstawy programowej kształcenia ogólnego
Zna i rozumie:	Zna i rozumie:	Uczeń:
	<ul style="list-style-type: none"> • elementarne czynniki wpływające na powodzenie życiowe • podstawowe zasady funkcjonowania w społeczeństwie • elementarne zasady ładu społecznego • najbardziej podstawowe procedury demokracji • zasady identyfikowania podstawowych wspólnot, do których należy • najbardziej podstawowe zasady komunikowania się w środowisku pracy • planowanie sposobu wykonania bardzo prostych, powtarzalnych działań zawodowych • metody oceniania przebiegu oraz efektów własnych działań 	<p>Fizyka:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wykorzystuje wielkości fizyczne do opisu poznanych zjawisk lub rozwiązania prostych zadań obliczeniowych • wskazuje w otaczającej rzeczywistości przykłady zjawisk opisywanych za pomocą praw i zależności fizycznych • posługuje się informacjami pochodzącymi z analizy przeczytanych tekstów (w tym popularnonaukowych) <p>Geografia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • potrafi korzystać z wykresów, danych statystycznych, w celu gromadzenia, przetwarzania oraz prezentowania informacji geograficznych • rozumie wzajemne relacje przyroda – człowiek • posługuje się podstawowym słownictwem geograficznym w toku opisywania oraz wyjaśniania zjawisk i procesów zachodzących w środowisku geograficznym • wykorzystuje wiedzę w celu lepszego rozumienia świata i swojego w nim miejsca; stosuje wiadomości w życiu codziennym, m.in. w racjonalnym wykorzystaniu środowiska <p>Wiedza o społeczeństwie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wyraża własne zdanie w wybranych sprawach publicznych i uzasadnia je • rozpoznaje problemy najbliższego otoczenia i szuka ich rozwiązań • rozumie demokratyczne zasady i procedury i stosuje je w życiu szkoły oraz innych społeczności • wyjaśnia znaczenie indywidualnej i zbiorowej aktywności obywateli • rozpoznaje przypadki łamania norm demokratycznych i ocenia ich konsekwencje • opisuje sposób działania władz publicznych i innych instytucji • rozumie procesy gospodarcze oraz zasady racjonalnego gospodarowania w życiu codziennym • analizuje możliwości dalszej nauki i kariery zawodowej

Opracowanie przygotowane na podstawie analizy porównawczej treści podstawy programowej z języka polskiego, historii i WOS, matematyki oraz nauk przyrodniczych z wymaganiami określonymi w Polskiej Ramie Kwalifikacji. Analizę przeprowadził zespół dydaktyków z Instytutu Badań Edukacyjnych pod kierownictwem prof. Jolanty Chojńskiej-Mika. Zespół zakończył prace w czerwcu 2012 roku.

4.5. III etap edukacyjny – wymagania w zakresie: UMIEJĘTNOŚCI

Charakterystyka poziomu 2 PRK	Charakterystyka poziomu 2 PRK typowa dla rodzaju edukacji (ogólnej i zawodowej)	Wybrane zapisy z podstawy programowej kształcenia ogólnego
Potrafi:	Potrafi:	Uczeń:
<ul style="list-style-type: none"> • wykonywać proste zadania wg 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 • odbierać i formułować najprostsze wypowiedzi w języku obcym 	<ul style="list-style-type: none"> • rozróżniać rodzaje języka komunikowania się w różnych sytuacjach • odbierać ze zrozumieniem bardzo proste wypowiedzi • wyszukiwać informacje w bardzo prostych tekstach • tworzyć bardzo proste wypowiedzi na zadane tematy • przedstawiać bardzo proste wypowiedzi na forum grupy • uzasadniać własne stanowisko oraz polemizować z rozmówcą w sytuacjach życia codziennego • posługiwać się językiem obcym na poziomie A2 • korzystać z bardzo prostych narzędzi matematyki w sytuacjach życia codziennego 	<p>Język polski:</p> <ul style="list-style-type: none"> • samodzielnie dociera do informacji • rozumie komunikaty o coraz bardziej skomplikowanej organizacji – werbalne i niewerbalne; podejmuje refleksję nad znaczeniami słów i dąży do ich dokładnego zrozumienia • krytycznie ocenia zawartość komunikatów • zdobywa wiedzę o różnych odmianach polszczyzny i kształci umiejętność poprawnego wykorzystywania ich w różnych sytuacjach, pogłębia znajomość etyki mowy i etykiety języka • poznaje i tworzy nowe, coraz trudniejsze formy wypowiedzi <p>Matematyka:</p> <ul style="list-style-type: none"> • interpretuje i tworzy teksty o charakterze matematycznym, używa języka matematycznego do opisu rozumowania i uzyskanych wyników • używa prostych, dobrze znanych obiektów matematycznych, interpretuje pojęcia matematyczne i operuje obiektami matematycznymi • dobiera model matematyczny do prostej sytuacji, buduje model matematyczny danej sytuacji • stosuje strategię jasno wynikającą z treści zadania, tworzy strategię rozwiązania problemu • prowadzi proste rozumowania, podaje argumenty uzasadniające poprawność rozumowania

4. Podstawa programowa 4.5. III etap edukacyjny – wymagania w zakresie: UMIEJĘTNOŚCI
kształcenia ogólnego
a Polska Rama Kwalifikacji

Charakterystyka poziomu 2 PRK	Charakterystyka poziomu 2 PRK typowa dla rodzaju edukacji (ogólnej i zawodowej)	Wybrane zapisy z podstawy programowej kształcenia ogólnego
Potrafi:	Potrafi:	Uczeń:
	<ul style="list-style-type: none"> • prowadzić bardzo proste obserwacje otaczających zjawisk i procesów • posługiwać się właściwymi narzędziami i materiałami w typowych sytuacjach życia codziennego • stosować w życiu codziennym elementarne zasady dbałości o swój organizm oraz o środowisko 	<p>Biologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • opisuje, porządkuje i rozpoznaje organizmy • planuje, przeprowadza i dokumentuje obserwacje i proste doświadczenia biologiczne • określa warunki doświadczenia, rozróżnia próbę kontrolną i próbę badawczą • przeprowadza obserwacje mikroskopowe preparatów świeżych i trwałych (mikroskop) • wykorzystuje różnorodne źródła i metody pozyskiwania informacji, w tym technologię informacyjno-komunikacyjną, odczytuje, analizuje, interpretuje i przetwarza informacje tekstowe, graficzne, liczbowe • rozpoznaje sytuacje wymagające konsultacji lekarskiej <p>Chemia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • opisuje właściwości substancji i wyjaśnia przebieg prostych procesów chemicznych • zna związek właściwości różnorodnych substancji z ich zastosowaniami i ich wpływ na środowisko naturalne <p>Fizyka:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wykorzystuje wielkości fizyczne do opisu poznanych zjawisk lub rozwiązania prostych zadań obliczeniowych • przeprowadza doświadczenia i wyciąga wnioski z otrzymanych wyników • posługuje się informacjami pochodzącymi z analizy przeczytanych tekstów (w tym popularnonaukowych) <p>Geografia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dokonuje pomiarów oraz obserwacji w terenie • potrafi korzystać z planów, map, wykresów, danych statystycznych, w celu gromadzenia, przetwarzania oraz prezentowania informacji geograficznych • posługuje się podstawowym słownictwem geograficznym w toku opisywania oraz wyjaśniania zjawisk i procesów zachodzących w środowisku geograficznym • identyfikuje związki i zależności w środowisku przyrodniczym, gospodarce i życiu społecznym w różnych skalach przestrzennych (lokalnej, regionalnej, krajowej, globalnej) • wykorzystuje umiejętności geograficzne w celu lepszego rozumienia świata i swojego w nim miejsca • stosuje umiejętności geograficzne w życiu codziennym

4. Podstawa programowa kształcenia ogólnego a Polska Rama Kwalifikacji 4.5. III etap edukacyjny – wymagania w zakresie: UMIEJĘTNOŚCI

Charakterystyka poziomu 2 PRK	Charakterystyka poziomu 2 PRK typowa dla rodzaju edukacji (ogólnej i zawodowej)	Wybrane zapisy z podstawy programowej kształcenia ogólnego
Potrafi:	Potrafi:	Uczeń:
	<ul style="list-style-type: none"> • uczestniczyć w podejmowaniu decyzji dotyczących własnego rozwoju • wybierać sposoby postępowania przy rozwiązywaniu bardzo prostych problemów we współdziałaniu w typowych sytuacjach uczenia się, pracy i rekreacji • współdziałać w najbardziej typowych sytuacjach społecznych z zastosowaniem podstawowych procedur demokracji • odpowiednio zmanifestować swoją przynależność do wspólnot, do których należy, w niektórych, najbardziej typowych, okolicznościach 	<p>Geografia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • potrafi korzystać z planów, map, fotografii, rysunków, wykresów, danych statystycznych, tekstów źródłowych oraz technologii informacyjno-komunikacyjnych w celu gromadzenia, przetwarzania oraz prezentowania informacji geograficznych • wykorzystuje umiejętności geograficzne w celu lepszego rozumienia świata i swojego w nim miejsca • stosuje umiejętności geograficzne w życiu codziennym, m.in. w racjonalnym wykorzystaniu środowiska <p>Historia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wyszukuje oraz porównuje informacje pozyskane z różnych źródeł i formułuje wnioski • tworzy narrację historyczną, integrując informacje pozyskane z różnych źródeł • tworzy krótkie wypowiedzi: plan, notatkę, rozprawkę, prezentację • przedstawia argumenty uzasadniające własne stanowisko <p>Wiedza o społeczeństwie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • znajduje i wykorzystuje informacje na temat życia publicznego • wyraża własne zdanie w wybranych sprawach publicznych i uzasadnia je • rozumie procesy gospodarcze oraz zasady racjonalnego gospodarowania w życiu codziennym • analizuje możliwości dalszej nauki i kariery zawodowej

4. Podstawa programowa kształcenia ogólnego a Polska Rama Kwalifikacji 4.5. III etap edukacyjny – wymagania w zakresie: UMIEJĘTNOŚCI

Charakterystyka poziomu 2 PRK	Charakterystyka poziomu 2 PRK typowa dla rodzaju edukacji (ogólnej i zawodowej)	Wybrane zapisy z podstawy programowej kształcenia ogólnego
Potrafi:	Potrafi:	Uczeń:
	<ul style="list-style-type: none"> • indywidualnie uczyć się lub indywidualnie pracować wg otrzymanych wskazówek • odbierać bardzo proste polecenia przełożonych • porozumiewać się z klientami w zakresie bardzo prostych zamówień • współdziałać z innymi pracownikami i przełożonymi • zaplanować bardzo proste, powtarzalne działania zawodowe pod kierunkiem przełożonego i korygować plan stosownie do okoliczności, oceniać przebieg oraz efekt własnych działań 	

Opracowanie przygotowane na podstawie analizy porównawczej treści podstawy programowej z języka polskiego, historii i WOS, matematyki oraz nauk przyrodniczych z wymaganiami określonymi w Polskiej Ramie Kwalifikacji. Analizę przeprowadził zespół dydaktyków z Instytutu Badań Edukacyjnych pod kierownictwem prof. Jolanty Choińskiej-Mika. Zespół zakończył prace w czerwcu 2012 roku.

4.6. III etap edukacyjny – wymagania w zakresie: KOMPETENCJE SPOŁECZNE

Charakterystyka poziomu 2 PRK	Charakterystyka poziomu 2 PRK typowa dla rodzaju edukacji (ogólnej i zawodowej)	Wybrane zapisy z podstawy programowej kształcenia ogólnego
Jest gotów do:	Jest gotów do:	Uczeń:
<ul style="list-style-type: none"> • 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 	<ul style="list-style-type: none"> • używania właściwego języka odpowiednio do niektórych typowych okoliczności • powstrzymywania się od wypowiadania nieuzasadnionych opinii • korzystania z podstawowych narzędzi i materiałów z uwzględnieniem zasad bezpieczeństwa • przestrzegania w życiu codziennym elementarnych zasad dbałości o swój organizm oraz o środowisko • uczestniczenia w podejmowaniu decyzji dotyczących własnego rozwoju oraz ich respektowania 	<p>Język polski:</p> <ul style="list-style-type: none"> • samodzielnie dociera do informacji • zdobywa wiedzę o różnych odmianach polszczyzny i kształci umiejętność poprawnego wykorzystywania ich w różnych sytuacjach • pogłębia znajomość etyki mowy i etykiety języka • poznaje i tworzy nowe, coraz trudniejsze formy wypowiedzi <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"> • wykorzystuje wiedzę i umiejętności geograficzne w celu lepszego rozumienia świata i swojego w nim miejsca • stosuje wiadomości i umiejętności geograficzne w życiu codziennym, m.in. w racjonalnym wykorzystaniu środowiska • rozwija w sobie świadomość wartości i poczucie odpowiedzialności za środowisko przyrodnicze własnego regionu i Polski <p>Wiedza o społeczeństwie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • jest otwarty na odmienne poglądy • rozpoznaje problemy najbliższego otoczenia i szuka ich rozwiązań

4. Podstawa programowa kształcenia ogólnego a Polska Rama Kwalifikacji 4.6. III etap edukacyjny – wymagania w zakresie: KOMPETENCJE SPOŁECZNE

Charakterystyka poziomu 2 PRK	Charakterystyka poziomu 2 PRK typowa dla rodzaju edukacji (ogólnej i zawodowej)	Wybrane zapisy z podstawy programowej kształcenia ogólnego
Jest gotów do:	Jest gotów do:	Uczeń:
	<ul style="list-style-type: none"> • angażowania się w działania na rzecz dobra wspólnego w społecznościach, których jest członkiem • respektowania elementarnych zasad ładu społecznego w typowych sytuacjach uczenia się, pracy i rekreacji • stosowania się do najbardziej podstawowych procedur demokracji w życiu społeczności • świadomego identyfikowania się ze wspólnotami, do których należy, przy zachowaniu poszanowania dla innych, indywidualnego uczenia się lub indywidualnej pracy wg otrzymanych wskazówek, bez obecności osoby nadzorującej • stosowania się do poleceń przełożonych • nawiązywania i utrzymywania niezbędnych kontaktów związanych z wykonywaną pracą • działania w zespole • negocjowania z pracodawcą warunków swojego zatrudnienia • podejmowania decyzji dotyczących wykonywanej pracy na podstawie dostarczonych informacji pod nadzorem przełożonego • brania pod uwagę bezpośrednich oraz odroczonej w czasie skutków wykonywanych czynności zawodowych 	<p>Wiedza o społeczeństwie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • współpracuje z innymi – planuje, dzieli się zadaniami i wywiązuje się z nich

Opracowanie przygotowane na podstawie analizy porównawczej treści podstawy programowej z języka polskiego, historii i WOS, matematyki oraz nauk przyrodniczych z wymaganiami określonymi w Polskiej Ramie Kwalifikacji. Analizę przeprowadził zespół dydaktyków z Instytutu Badań Edukacyjnych pod kierownictwem prof. Jolanty Choińskiej-Mika. Zespół zakończył prace w czerwcu 2012 roku.

4.7. Kwalifikacja „Świadectwo dojrzałości” (matura) – wymagania w zakresie: WIEDZA

Charakterystyka poziomu 4 PRK	Charakterystyka poziomu 4 PRK typowa dla rodzaju edukacji (ogólnej i zawodowej)	Wybrane zapisy z podstawy programowej kształcenia ogólnego
Zna i rozumie:	Zna i rozumie:	Uczeń:
<ul style="list-style-type: none"> poszerzony zbiór podstawowych faktów, umiarkowanie złożonych teorii, pojęć i zależności między wybranymi zjawiskami przyrodniczymi, społecznymi i w sferze wytworów ludzkiej myśli oraz w określonych dziedzinach w szerszym zakresie fakty, umiarkowanie złożone pojęcia, teorie i zależności podstawowe uwarunkowania prowadzonej działalności 	<ul style="list-style-type: none"> struktury i zasady tworzenia złożonych wypowiedzi etyczne podstawy komunikacji językowej struktury i zasady tworzenia prostych wypowiedzi ustnych i pisemnych w języku obcym niezbyt złożone strategie i modele matematyczne podstawowe teorie dotyczące świata materialnego niezbyt złożone zjawiska i procesy w przyrodzie i technice podstawowe zasady formułowania wniosków na podstawie wyników badań 	<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 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

4. Podstawa programowa 4.7. Kwalifikacja „Świadectwo dojrzałości” (matura) – wymagania w zakresie: WIEDZA
kształcenia ogólnego
a Polska Rama Kwalifikacji

Charakterystyka poziomu 4 PRK	Charakterystyka poziomu 4 PRK typowa dla rodzaju edukacji (ogólnej i zawodowej)	Wybrane zapisy z podstawy programowej kształcenia ogólnego
Zna i rozumie:	Zna i rozumie:	Uczeń:
	<ul style="list-style-type: none"> • podstawowe zasady zrównoważonego rozwoju • podstawowe zasady rozpoznawania zagrożeń dla bezpieczeństwa, zdrowia oraz środowiska i odpowiedniego reagowania w przypadku wystąpienia zagrożenia 	<p>Biologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 <p>Fizyka:</p> <ul style="list-style-type: none"> • budowa prostych modeli fizycznych i matematycznych do opisu zjawisk • analiza tekstów popularnonaukowych i ocena ich treści • znajomość i umiejętność wykorzystania pojęć i praw fizyki do wyjaśniania zjawisk w przyrodzie • planowanie i wykonywanie prostych doświadczeń i analiza ich wyników <p>Geografia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pozyskiwanie, przetwarzanie oraz prezentowanie informacji na podstawie różnych źródeł informacji geograficznej, w tym również technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz Geograficznych Systemów Informacyjnych (GIS) • dostrzeganie prawidłowości dotyczących środowiska przyrodniczego, życia i gospodarki człowieka oraz wzajemnych powiązań i zależności w systemie człowiek-przyroda-gospodarka • proponowanie rozwiązań problemów występujących w środowisku geograficznym, zgodnie z koncepcją zrównoważonego rozwoju i zasadami współpracy, w tym międzynarodowej

4. Podstawa programowa kształcenia ogólnego a Polska Rama Kwalifikacji 4.7. Kwalifikacja „Świadectwo dojrzałości” (matura) – wymagania w zakresie: WIEDZA

Charakterystyka poziomu 4 PRK	Charakterystyka poziomu 4 PRK typowa dla rodzaju edukacji (ogólnej i zawodowej)	Wybrane zapisy z podstawy programowej kształcenia ogólnego
Zna i rozumie:	Zna i rozumie:	Uczeń:
	<ul style="list-style-type: none"> • podstawowe mechanizmy funkcjonowania społeczeństw i gospodarki, także w wymiarze globalnym • znaczenie i zasady dialogu i współpracy dla budowy ładu społecznego • znaczenie i zasady solidarności społecznej • własną tożsamość związaną z uczestnictwem w różnego rodzaju wspólnotach • zasady komunikowania się w miejscu pracy • podstawowe zasady i metody instruowania i szkolenia w miejscu pracy 	<p>Geografia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • analiza i wyjaśnianie problemów demograficznych społeczeństw • proponowanie rozwiązań problemów występujących w środowisku geograficznym, zgodnie z koncepcją zrównoważonego rozwoju i zasadami współpracy, w tym międzynarodowej <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

Opracowanie przygotowane na podstawie analizy porównawczej treści podstawy programowej z języka polskiego, historii i WOS, matematyki oraz nauk przyrodniczych z wymaganiami określonymi w Polskiej Ramie Kwalifikacji. Analizę przeprowadził zespół dydaktyków z Instytutu Badań Edukacyjnych pod kierownictwem prof. Jolanty Choińskiej-Mika. Zespół zakończył prace w czerwcu 2012 roku.

4.8. Kwalifikacja „Świadectwo dojrzałości” (matura) – wymagania w zakresie: UMIEJĘTNOŚCI

Charakterystyka poziomu 4 PRK	Charakterystyka poziomu 4 PRK typowa dla rodzaju edukacji (ogólnej i zawodowej)	Wybrane zapisy z podstawy programowej kształcenia ogólnego
Potrafi:	Potrafi:	Uczeń:
<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 dotyczące szerokiego zakresu zagadnień • odbierać i formułować proste wypowiedzi w języku obcym 	<ul style="list-style-type: none"> • świadomie różnicować ekspresję językową • odbierać ze zrozumieniem złożone wypowiedzi • analizować, selekcjonować i łączyć informacje z różnych źródeł • tworzyć dłuższe wypowiedzi o różnym charakterze • przedstawiać i uzasadniać własne stanowisko oraz dyskutować je na forum grupy • posługiwać się językiem obcym na poziomie B1 	<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 źródła 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

Charakterystyka poziomu 4 PRK	Charakterystyka poziomu 4 PRK typowa dla rodzaju edukacji (ogólnej i zawodowej)	Wybrane zapisy z podstawy programowej kształcenia ogólnego
Potrafi:	Potrafi:	Uczeń:
	<ul style="list-style-type: none"> • korzystać z niezbyt złożonych narzędzi matematyki w wielu różnych sytuacjach • prowadzić bardzo proste doświadczenia w zakresie nauk przyrodniczych i technicznych • stosować zasady bezpieczeństwa i ochrony zdrowia oraz ochrony środowiska 	<p>Wiedza o społeczeństwie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wyraża i uzasadnia własne zdanie w wybranych sprawach w formie ustnej i pisemnej na różnych forach publicznych • 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 <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>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

4. Podstawa programowa kształcenia ogólnego a Polska Rama Kwalifikacji 4.8. Kwalifikacja „Świadectwo dojrzałości” (matura) – wymagania w zakresie: UMIEJĘTNOŚCI

Charakterystyka poziomu 4 PRK	Charakterystyka poziomu 4 PRK typowa dla rodzaju edukacji (ogólnej i zawodowej)	Wybrane zapisy z podstawy programowej kształcenia ogólnego
Potrafi:	Potrafi:	Uczeń:
	<ul style="list-style-type: none"> • tworzyć strategie prowadzące do osiągnięcia powodzenia w różnych sferach życia • prowadzić dialog i współdziałać partnersko przy zachowaniu własnej tożsamości 	<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"> • Budowa prostych modeli fizycznych i matematycznych do opisu zjawisk • Planowanie i wykonywanie prostych doświadczeń i analiza ich wyników • Analiza tekstów popularnonaukowych i ocena ich treści <p>Geografia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pozyskiwanie, przetwarzanie oraz prezentowanie informacji na podstawie różnych źródeł informacji geograficznej, w tym również technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz Geograficznych Systemów Informacyjnych (GIS) • Dostrzeganie prawidłowości dotyczących środowiska przyrodniczego, życia i gospodarki człowieka oraz wzajemnych powiązań i zależności w systemie człowiek-przyroda-gospodarka • Analiza i wyjaśnianie problemów demograficznych społeczeństw • Proponowanie rozwiązań 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"> • rozpoznaje problemy w skali lokalnej, krajowej, europejskiej i globalnej oraz szuka ich rozwiązania • dostrzega perspektywy różnych uczestników życia publicznego

4. Podstawa programowa kształcenia ogólnego a Polska Rama Kwalifikacji 4.8. Kwalifikacja „Świadectwo dojrzałości” (matura) – wymagania w zakresie: UMIEJĘTNOŚCI

Charakterystyka poziomu 4 PRK	Charakterystyka poziomu 4 PRK typowa dla rodzaju edukacji (ogólnej i zawodowej)	Wybrane zapisy z podstawy programowej kształcenia ogólnego
Potrafi:	Potrafi:	Uczeń:
	<ul style="list-style-type: none"> • dobierać sposób postępowania przy rozwiązywaniu nieskomplikowanych złożonych problemów w relacjach interpersonalnych w różnych sytuacjach • identyfikować potrzeby innych ludzi i adekwatnie reagować na nie • samodzielnie uczyć się i samodzielnie działać w częściowo nieznanach i częściowo zmiennych sytuacjach • przetwarzać niezbyt proste informacje • poszukiwać i przekazywać informacje również z wykorzystaniem mediów elektronicznych • odbierać złożone polecenia przełożonych • diagnozować i rozwiązywać niezbyt proste problemy występujące w trakcie wykonywania zadań zawodowych własnych lub podległych pracowników • samodzielnie opracowywać proste instrukcje • prowadzić dialog z klientami i kooperantami, uczestniczyć w naradach 	

Opracowanie przygotowane na podstawie analizy porównawczej treści podstawy programowej z języka polskiego, historii i WOS, matematyki oraz nauk przyrodniczych z wymaganiami określonymi w Polskiej Ramie Kwalifikacji. Analizę przeprowadził zespół dydaktyków z Instytutu Badań Edukacyjnych pod kierownictwem prof. Jolanty Choińskiej-Mika. Zespół zakończył prace w czerwcu 2012 roku.

4.9. Kwalifikacja „Świadectwo dojrzałości” (matura) – wymagania w zakresie: KOMPETENCJE SPOŁECZNE

Charakterystyka poziomu 4 PRK	Charakterystyka poziomu 4 PRK typowa dla rodzaju edukacji (ogólnej i zawodowej)	Wybrane zapisy z podstawy programowej kształcenia ogólnego
Jest gotów do:	Jest gotów do:	Uczeń:
<ul style="list-style-type: none"> Świadomość znaczenia odpowiedzialnego uczestnictwa w różnych wspólnotach i funkcjonowania w różnych rolach społecznych oraz powinności z tego wynikających Działanie i współdziałanie w warunkach znacznej autonomii w zorganizowanych warunkach Ocena działań swoich i osób, którymi kieruje Poczucie odpowiedzialności za skutki tych działań 	<ul style="list-style-type: none"> respektowania etycznych wymogów w komunikacji językowej powstrzymywania się od wypowiadania nieuzasadnionych opinii śledzenia trendów w rozwoju danej dziedziny zawodowej reagowania na opinie dotyczące wykonywanej pracy omawiania pracy podległego zespołu i wysłuchania pracowników, reagowania na opinie dotyczące wykonywanej pracy 	<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"> Dostrzeganie prawidłowości dotyczących środowiska przyrodniczego, życia i gospodarki człowieka oraz wzajemnych powiązań i zależności w systemie człowiek-przyroda-gospodarka Analiza i wyjaśnianie problemów demograficznych społeczeństw Proponowanie rozwiązań problemów występujących w środowisku geograficznym, zgodnie z koncepcją zrównoważonego rozwoju i zasadami współpracy, w tym międzynarodowej

4. Podstawa programowa kształcenia ogólnego a Polska Rama Kwalifikacji 4.9. Kwalifikacja „Świadectwo dojrzałości” (matura) – wymagania w zakresie: KOMPETENCJE SPOŁECZNE

Charakterystyka poziomu 4 PRK	Charakterystyka poziomu 4 PRK typowa dla rodzaju edukacji (ogólnej i zawodowej)	Wybrane zapisy z podstawy programowej kształcenia ogólnego
Jest gotów do:	Jest gotów do:	Uczeń:
		<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

Opracowanie przygotowane na podstawie analizy porównawczej treści podstawy programowej z języka polskiego, historii i WOS, matematyki oraz nauk przyrodniczych z wymaganiami określonymi w Polskiej Ramie Kwalifikacji. Analizę przeprowadził zespół dydaktyków z Instytutu Badań Edukacyjnych pod kierownictwem prof. Jolanty Choińskiej-Mika. Zespół zakończył prace w czerwcu 2012 roku.



5. Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym⁷⁶

Wstęp

Autorzy:

Ewa Chmielecka

Andrzej Kraśniewski

Zbigniew Marciniak

W ciągu ostatnich dwóch lat w szkolnictwie wyższym zaszły duże zmiany w efekcie wprowadzenia regulacji związanych z nowym podejściem do kształcenia, którego konsekwencją jest wprowadzanie Krajowych Ram Kwalifikacji w Szkolnictwie Wyższym. W *Raporcie o stanie edukacji 2011* opisany został proces zmian, jakiemu szkolnictwo wyższe ulegało począwszy od II wojny światowej, w tym gwałtowne zmiany, jakie zaszły w nim w Polsce od momentu transformacji ustrojowej oraz geneza i wdrażanie Procesu Bolońskiego. Jednym słowem, opisany został stan szkolnictwa wyższego na progu zmiany, jaką jest wprowadzenie KRK. Dlatego w obecnym raporcie nie będziemy już do tego wracać, ale skoncentrujemy się na samym procesie wprowadzenia zmian i jego konsekwencjach.

Wdrażanie ram kwalifikacji w szkolnictwie wyższym, na które zdecydowały się kraje Unii Europejskiej, a także wiele krajów spoza wspólnoty, wynika z trzech głównych przesłanek.

Pierwszą jest rosnąca z każdym rokiem mobilność obywateli Unii. Zarówno mobilność studentów, zachęcanych za pomocą systematycznie rosnących środków europejskich (program Erasmus) do spędzenia choćby części czasu studiów w uczelni zagranicznej, jak też mobilność absolwentów uczelni i szkół innych typów na – praktycznie otwartym – europejskim rynku pracy.

W czasach, gdy szukaliśmy pracy lub dalszej edukacji „blisko domu”, tradycyjny dyplom był całkowicie wystarczający – rynek pracy i rynek edukacyjny były dostatecznie dobrze rozeznane, by kompetencje absolwentów poszczególnych szkół były przewidywalne. Wynikało to także ze znajomości krajowego systemu szkolnictwa wyższego, tradycyjnych kierunków studiów itp. Gdy jednak absolwenci wraz z dyplomami coraz bardziej masowo zaczynają przekraczać granice państw, wskazany wyżej kontekst kulturowy przestaje być pomocny i coraz pilniej potrzebna jest odpowiedź na pytanie: Jakie efekty kształcenia uzyskał posiadacz dyplomu szkoły wyższej?

Pytanie to jest zadawane w różnych okolicznościach. Po pierwsze, zadają je komisje rekrutacyjne uczelni, przyjmujące studentów pragnących kontynuować kształcenie w zagranicznej uczelni. Zadają je także pracodawcy, mający trudność z uzyskaniem – na podstawie dyplomu zagranicznej uczelni – pewności, że rozważany kandydat nadaje się na konkretne stanowisko pracy. Zadają je wreszcie osoby już pracujące, z obawy – w obliczu migracji – o zachowanie swoich miejsc pracy.

Wobec powyższego, stworzenie klarownego opisu efektów kształcenia, a także jasne umiejscowienie dyplomów szkół wyższych na tle wszystkich kwalifikacji nadawanych w danym kraju staje się sprawą niezwykle pilną. Stąd geneza pomysłu zbudowania systemu odniesienia, który umożliwi porównywanie kwalifikacji uzyskiwanych w różnych krajach, a efektem jest zarówno rama kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, jak i Europejska Rama Kwalifikacji

Drugim ważnym powodem oparcia szkolnictwa wyższego na ramach kwalifikacji jest coraz wyraźniej rysująca się potrzeba uwzględnienia perspektywy uczenia się przez całe życie. Wskazuje ona, że należy być przygotowanym na wielokrotne powroty wielu osób do systemu edukacji w celu wzbogacenia lub potwierdzenia kwalifikacji. Aby uczynić te powroty możliwymi i efektywnymi, należy dobrze identyfikować i wykorzystać efekty wcześniejszego kształcenia, a następnie wykazać przyrost kompetencji osób uczących się. Ramy kwalifikacji to ułatwią.

Oba przedstawione wyżej powody dotyczą w podobnym stopniu wszystkich krajów Unii Europejskiej. Mamy jednakże także trzeci powód dla wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji, który wynika ze specyfiki polskiego szkolnictwa wyższego i byłby dostatecznym powodem dla wprowadzenia

⁷⁶ Rozdział ten stanowi syntezę oraz rozwinięcie opisu działań na rzecz wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji w Szkolnictwie Wyższym opisanych przez autorów w: Chmielecka red. (2009); Chmielecka red. (2010); Kraśniewski (2011) oraz w *Raporcie Samopotwierdzenia Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego*, patrz: Marciniak red. (2013).

KRK nawet wtedy, gdyby Unia nie zapoczątkowała tego procesu z dwóch wcześniej wymienionych powodów.

Tym trzecim powodem jest umasowienie w Polsce kształcenia na poziomie wyższym – w ostatnich latach liczba studentów wzrosła niemal pięciokrotnie; obecnie więcej niż co drugi młody człowiek w wieku 19–24 lat studiuje. Jest to ogromna zmiana, zważywszy że w momencie zmian ustrojowych przyjmowaliśmy na studia zaledwie około 10% najzdolniejszych młodych ludzi z każdego rocznika. Zjawisko to, niezwykle pochlebnie komentowane w świecie, ma swoje istotne konsekwencje dla procesu kształcenia i jego rezultatów. Realizacja procesu kształcenia w dotychczasowej formie – tak, jakby się nic nie zmieniło, nie może prowadzić do równie dobrych wyników jak dawniej, choćby dlatego, że rozkład uzdolnień oraz poziomu przygotowania merytorycznego w tak szerokiej reprezentacji rocznika jest – ze względów statystycznych – bardzo zróżnicowany. Oczywiście nie do przyjęcia jest obniżenie poziomu kształcenia do średniego poziomu tych uzdolnień – rynek pracy takiego zabiegu nie może zaakceptować.

Wyjściem możliwym do zaakceptowania jest zróżnicowanie procesu kształcenia oraz wyraziste sformułowanie wymagań dyplomowych dla każdego kierunku studiów, a w szczególności klarowne zróżnicowanie w tym zakresie dyplomów licencjata i magistra. Odpowiednim do tego narzędziem są właśnie Krajowe Ramy Kwalifikacji oraz wdrażany wraz z nimi opis kierunków studiów w języku efektów kształcenia. Język ten pozwala zarówno monitorować postępy osób studiujących, jak i określić wymagania, które należy spełnić, by uzyskać końcowy dyplom. Wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji do systemu szkolnictwa wyższego w Polsce leży w interesie zarówno uczących się, jak i samych uczelni. Do podobnych wniosków – że niezbędne jest uporządkowanie kwalifikacji, określenie ich wartości i opisanie językiem efektów kształcenia – doszły nie tylko kraje europejskie uczestniczące w Procesie Bolońskim, które są zobowiązane do ustalenia kwalifikacji na poziomie całej UE, ale i kraje spoza naszego obszaru. Zrozumienie korzyści wynikających ze zdefiniowania krajowych ram kwalifikacji ma charakter powszechny. Według oceny European Training Foundation 137 krajów opracowuje, wdraża lub wdrożyło krajowe ramy kwalifikacji lub systemy o podobnych nazwach, oparte na opisywaniu dyplomów, świadectw, certyfikatów i innych tego typu dokumentów w języku efektów kształcenia (wśród krajów tych są również takie o bardzo silnie zdecentralizowanym systemie szkolnictwa wyższego, jak np. Stany Zjednoczone). W niektórych krajach proces ten przebiega szybko, w innych wolniej, jednakże trend jest oczywisty – został on właściwie antycypowany w zaproponowanym w 2009 roku środowiskowym projekcie Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020. Pozostawanie polskich uczelni poza tym głównym nurtem zmian w światowym szkolnictwie wyższym lub na jego obrzeżach na pewno nie przyczyniłoby się do ich rozwoju i umocnienia międzynarodowej pozycji.

5.1. Krajowe Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego – podstawowe informacje

5.1.1. Ogólna koncepcja Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego

Krajowe Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego to – mówiąc najogólniej – zrozumiały w kontekście krajowym i międzynarodowym opis kwalifikacji zdobywanych w systemie szkolnictwa wyższego w danym kraju. W powyższym sformułowaniu słowo „kwalifikacja” jest rozumiane jako tytuł, stopień itp., utożsamiany z odpowiadającym mu dyplomem, świadectwem lub innym dokumentem, wydawanym po zakończeniu pewnego etapu kształcenia na poziomie wyższym. Dokument taki, wydawany przez uprawnioną instytucję (uczelnię), poświadcza osiągnięcie określonych efektów kształcenia.

W wyniku prac nad Krajowymi Ramami Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego w Polsce ustalono, że:

- efekty kształcenia są opisane w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, podobnie jak ma to miejsce w Europejskiej Ramie Kwalifikacji,

5. Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym

5.1. Krajowe Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego – podstawowe informacje

- studenci zdobywają kwalifikacje na trzech poziomach i w dwóch profilach (profilu ogólnoakademickim lub profilu praktycznym).

Trzy wyróżnione poziomy kwalifikacji odpowiadają:

- uzyskaniu – w wyniku ukończenia studiów I stopnia – tytułu zawodowego licencjata, inżyniera lub równorzędnego,
- uzyskaniu – w wyniku ukończenia studiów II stopnia lub jednolitych studiów magisterskich – tytułu zawodowego magistra, magistra inżyniera lub równorzędnego,
- uzyskaniu stopnia naukowego doktora.

W przypadku kwalifikacji uzyskiwanych w wyniku ukończenia studiów I lub II stopnia na określonym kierunku studiów, kierunek ten powinien być przyporządkowany do jednego lub większej liczby wyodrębnionych obszarów kształcenia, uzyskiwane efekty kształcenia powinny natomiast odpowiadać efektom kształcenia określonym dla tego obszaru lub tych obszarów. Wyodrębniono osiem obszarów kształcenia, odpowiadających:

- naukom humanistycznym,
- naukom społecznym,
- naukom ścisłym,
- naukom przyrodniczym,
- naukom technicznym,
- naukom medycznym, naukom o zdrowiu oraz naukom o kulturze fizycznej,
- naukom rolniczym, leśnym i weterynaryjnym,
- sztuce.

Dla każdego z tych obszarów zdefiniowano efekty kształcenia dla dwóch poziomów i dwóch profili kwalifikacji.

Krajowe Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego są powiązane z Polską Ramą Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (patrz rozdział 3.), obejmującą – oprócz kwalifikacji zdobywanych w systemie szkolnictwa wyższego – kwalifikacje uzyskiwane w systemie edukacji ogólnej oraz w systemie edukacji zawodowej. Rama ta obejmuje 8 poziomów. Poziomy wyróżnione w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego odpowiadają jej poziomom 6–8.

Wprowadzane w Polsce ramy kwalifikacji (dla szkolnictwa wyższego i dla uczenia się przez całe życie) zostały zaprojektowane tak, żeby ich poziomy odpowiadały poziomom ram europejskich. W związku z tym poziomy w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego:

- odpowiadają trzem poziomom wyróżnionym w Ramach Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, ukształtowanych jako efekt Procesu Bolońskiego,
- odpowiadają poziomom 6–8 w Europejskiej Ramie Kwalifikacji (dla uczenia się przez całe życie), zdefiniowanych w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej⁷⁷.

5.1.2. Oczekiwane korzyści z wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji

Odniesienie Krajowych Ram Kwalifikacji do ram europejskich zapewnia przejrzystość systemu szkolnictwa wyższego w Polsce i wydawanych w tym systemie dyplomów oraz stanowi podstawę porównywalności kwalifikacji (dyplomów) uzyskiwanych w polskich uczelniach z kwalifikacjami uzyskiwanymi w uczelniach działających w innych krajach⁷⁸. W efekcie należy oczekiwać pełnego rozpoznania wartości polskich dyplomów, a przynajmniej znacznego zredukowania problemów

⁷⁷ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 5 maja 2008 r.).

⁷⁸ Ramy kwalifikacji w innych krajach mogą mieć inną niż w Polsce liczbę poziomów; porównywalność jest zapewniona przez odniesienie do ram europejskich.

związanych z akceptacją i uznawalnością zdobytego w Polsce wykształcenia, zarówno przy kontynuowaniu kształcenia za granicą, jak i na międzynarodowym rynku pracy.

Istotne korzyści dla uczących się wynikają również z przyjęcia koncepcji opisywania kwalifikacji poprzez zakładane efekty kształcenia, w tym zestaw umiejętności ogólnych (przydatnych niezależnie od realizowanej ścieżki kariery zawodowej) oraz związanych z kierunkiem studiów. Wiąże się z tym zmiana podejścia do procesu kształcenia, którego nadrzędnym celem staje się zapewnienie osiągnięcia przez studenta określonych efektów kształcenia – aby po ukończeniu studiów dysponował odpowiednią wiedzą, umiejętnościami i kompetencjami społecznymi.

Na wprowadzonej zmianie zyskały także uczelnie, ponieważ rozwiązania przyjęte w KRK oznaczają:

- rezygnację z centralnej (ustalanej rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego) listy nazw kierunków studiów oraz odpowiadających im standardów kształcenia opartych na określeniu ramowych treści kształcenia,
- przekazanie uczelniom prawa do definiowania nazw kierunków studiów i efektów kształcenia dla tych kierunków (na podstawie efektów zdefiniowanych dla wyodrębnionych obszarów) oraz opracowywania „autorskich” programów studiów prowadzących do osiągnięcia tak zdefiniowanych efektów, co znacznie zwiększa autonomię szkół wyższych.

Przeniesienie uwagi z procesu kształcenia na jego efekty powoduje, że gwarantem jakości kształcenia przestaje być strzeżony przez państwo standaryzowany przebieg procesu kształcenia, a staje się nim konfrontacja zakładanych przez uczelnię efektów kształcenia ze zweryfikowanymi efektami uczenia się studentów. W konsekwencji oznacza to odstąpienie od centralnego sterowania procesem kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów i pozostawienie uczelni prawa do autonomicznego kształtowania tego procesu w sposób najbardziej efektywny i dostosowany do możliwości, potrzeb i zainteresowań studentów kształcących się w tej uczelni.

Przyjęte rozwiązania tworzą zatem warunki sprzyjające:

- lepszemu dostosowaniu oferty edukacyjnej uczelni do potrzeb społecznych, w tym potrzeb rynku pracy, a także do oczekiwań kandydatów na studia i studentów,
- wprowadzaniu innowacji w procesie kształcenia,
- różnicowaniu – w skali systemu szkolnictwa wyższego – prowadzonych przez różne uczelnie programów kształcenia o identycznych lub podobnych nazwach poprzez dostosowywanie zakładanych efektów kształcenia do misji uczelni, predyspozycji typowych kandydatów przyjętych na studia i innych uwarunkowań,
- ułatwieniu – dzięki dostępności rzetelnej, a zarazem zrozumiałej i łatwej w odbiorze informacji o oferowanych programach kształcenia (zakładanych efektach kształcenia) – wyboru właściwych programów kształcenia przez absolwentów szkół średnich, ale także przez inne osoby pragnące rozszerzyć i uzupełnić swoje kompetencje, także w ramach realizacji koncepcji uczenia się przez całe życie,
- opracowaniu i wdrożeniu procedur uznawania efektów kształcenia osiągniętych poza systemem szkolnictwa wyższego,
- poprawie jakości oferowanych programów kształcenia,
- ograniczeniu możliwości tworzenia programów zdominowanych interesem kadry nauczającej,
- skupieniu procesu kształcenia na studencie.

Z wprowadzeniem ram kwalifikacji można też wiązać szczególne oczekiwania wynikające z uwarunkowań historycznych i społecznych – oczekiwania związane z tworzeniem i rozwojem w Polsce społeczeństwa obywatelskiego. Przy tworzeniu charakterystyk poziomów uwzględniono – zgodnie z dokumentami europejskimi – kompetencje społeczne i obywatelskie. W Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (a także w PRK) kompetencje społeczne są opisane za pomocą kategorii kluczowych: „tożsamość”, „współpraca”, „odpowiedzialność”, z wyraźną intencją przygotowania osób uczących się do odpowiedzialnego podejmowania ról społecznych, zgodnie z zasadami

uczestnictwa w rozwiniętym społeczeństwie obywatelskim. Włączenie tak określonych kompetencji społecznych do ram kwalifikacji w szczególności obliuguje twórców programów kształcenia do projektowania zestawów efektów uczenia się będących ich interpretacją.

Podsumowując te rozważania, można stwierdzić, że wprowadzenie KRK powinno:

- zapewnić porównywalność kwalifikacji uzyskiwanych w polskich uczelniach z kwalifikacjami nadawanymi przez szkoły wyższe w innych krajach, zwłaszcza europejskich, a w efekcie ograniczyć problemy związane z akceptacją i uznawalnością zdobytego w Polsce wykształcenia na międzynarodowym rynku pracy;
- doprowadzić do zwiększenia różnorodności oraz poprawy jakości i stopnia dopasowania do potrzeb rynku pracy, a szerzej – potrzeb społecznych, oferty edukacyjnej polskich uczelni, a także lepszego dopasowania programów kształcenia do oczekiwań i predyspozycji osób uczących się (co jest szczególnie istotne w warunkach kształcenia masowego), a w konsekwencji doprowadzić do większego zróżnicowania kompetencji absolwentów i zwiększenia ich „zatrudnialności”;
- sprzyjać uwolnieniu się w uczelniach autentycznego potencjału do doskonalenia działalności edukacyjnej,
- sprzyjać tworzeniu i rozwojowi społeczeństwa obywatelskiego.

Odpowiadając na często pojawiające się – zwłaszcza w dyskusjach międzynarodowych – pytanie: czy Krajowe Ramy Kwalifikacji stanowią nową metodę opisu systemu szkolnictwa wyższego, czy też narzędzie jego reformy, należy stwierdzić, że pełnią one obie te funkcje – opisując systemu szkolnictwa wyższego w Polsce, stały się zarazem idealnym narzędziem jego adaptacji do zmienionej rzeczywistości.

5.2. Przebieg prac nad opracowaniem KRK dla szkolnictwa wyższego

Przebieg działań związanych z opracowaniem Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego w Polsce był zgodny ze scenariuszem opracowanym przez Grupę Roboczą ds. ram kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, działającą w ramach ciała koordynującego realizację Procesu Bolońskiego (*Bologna Follow-Up Group*).

Decyzja o rozpoczęciu prac nad Krajowymi Ramami Kwalifikacji⁷⁹ została podjęta przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w końcu 2006 roku. Powołana została Grupa Robocza, której zadaniem było przygotowanie wstępnego projektu – założeń modelu KRK.

Prowadzone w okresie od początku 2007 roku do początku 2009 roku prace Grupy Roboczej, w ramach których powstały trzy kolejne wersje projektu KRK, uwzględniające m.in. zmiany zachodzące w otoczeniu międzynarodowym, nie wzbudzały początkowo szczególnego zainteresowania. Sytuacja uległa istotnej zmianie w wyniku sformułowania założeń reformy systemu szkolnictwa wyższego związanej z nowelizacją Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym w 2011 roku – wówczas wprowadzenie Ram Kwalifikacji stało się jednym z głównych elementów tej reformy.

W okresie od października 2009 roku do lutego 2010 roku powołany przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego ok. 40-osobowy zespół ekspercki, złożony m.in. z członków Grupy Roboczej ds. KRK, a także przedstawicieli Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, opracował – w ramach realizacji projektu systemowego „Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia”, finansowanego ze środków programu operacyjnego Kapitał Ludzki (PO KL) – model opisu efektów kształcenia dla trzech poziomów i ośmiu wyodrębnionych obszarów kształcenia. Efekty tej pracy znalazły się w ostatniej wersji raportu Grupy Roboczej (z kwietnia 2010 roku), w której uwzględniono także efekty, toczących się równolegle i koordynowanych przez MEN, prac nad projektem Krajowej Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. Raport ten został przyjęty

⁷⁹ W owym czasie używano terminu Krajowa Struktura Kwalifikacji.

przez Komitet Sterujący ds. Krajowych Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie – międzyresortowe ciało powołane decyzją Prezesa Rady Ministrów, działające pod przewodnictwem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Stanowiło to w istocie formalną akceptację koncepcji KRK opracowanej przez Grupę Roboczą. Na podstawie wyników prac Grupy Roboczej przygotowano przepisy, które znalazły się w projekcie z dnia 30 marca 2010 r. ustawy nowelizującej Prawo o szkolnictwie wyższym i – po odpowiednich modyfikacjach – w kolejnych projektach tej ustawy.

Przeprowadzona w środowisku akademickim intensywna działalność informacyjno-konsultacyjna dotycząca ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego rozpoczęła się jeszcze w trakcie trwania prac nad projektem KRK.

Formalne wprowadzenie ram kwalifikacji do systemu szkolnictwa wyższego w Polsce nastąpiło wraz z uchwaleniem w dniu 18 marca 2011 roku ustawy nowelizującej ustawę Prawo o szkolnictwie wyższym. Weszła ona w życie 1 października tego samego roku, z wyjątkiem niektórych przepisów, którym wyznaczono późniejszą datę⁸⁰. Rok akademicki 2011/2012 był jednak przede wszystkim rokiem przygotowań do pełnego wdrożenia zmian.

Jednocześnie z toczącymi się w Parlamencie pracami nad ostateczną wersją ustawy prowadzone były rozliczne działania zmierzające do przygotowania aktów wykonawczych (rozporządzeń) określonych przez delegacje ustawowe. W szczególności, na przełomie 2010 i 2011 roku powołane przez MNiSW zespoły eksperckie opracowały projekty wzorcowych opisów efektów kształcenia dla ok. 40 wybranych kierunków studiów, z których część znalazła odzwierciedlenie w projekcie rozporządzenia dotyczącego wzorcowych (przykładowych) efektów kształcenia. Projekty przygotowywanych rozporządzeń były stopniowo przekazywane do konsultacji, począwszy od kwietnia 2011 roku, a ich ostateczne wersje ukazały się w okresie sierpień-listopad 2011 roku (niektóre z tych rozporządzeń zostały znowelizowane w 2012 roku).

Jeszcze przed uchwaleniem ustawy wprowadzającej formalnie KRK, w wielu uczelniach podjęto działania przygotowujące do wdrożenia oczekiwanych nowych regulacji. Formalne wprowadzenie KRK zmieniło w pewnym zakresie charakter i zwiększyło intensywność prowadzonych przez uczelnie działań. Było to niezbędne, aby zgodnie z przepisami ustawy z początkiem roku akademickiego 2012/2013 rozpocząć realizację procesu kształcenia opartego na odmiennych od dotychczas stosowanych zasadach.

W następstwie formalnego wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym Państwowa Komisja Akredytacyjna dokonała odpowiednich zmian wewnętrznych regulacji dotyczących zasad i procedur akredytacji. Z początkiem roku akademickiego 2012/2013 uczelnie rozpoczęły realizację procesu kształcenia opartego na zasadach zgodnych z wymaganiami Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego.

Obecnie ciężar dalszych działań w zakresie wdrożenia Krajowych Ram Kwalifikacji spoczywa przede wszystkim na uczelniach, a ewentualny sukces tego przedsięwzięcia będzie w znacznej mierze zasługą społeczności akademickiej.

Stan wdrożenia Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego uzasadnia opracowanie i przedłożenie *Raportu Samopotwierdzenia Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego*. Raport ten został w grudniu 2012 roku wstępnie przyjęty przez Międzyresortowy Komitet Sterujący ds. Krajowych Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, działający pod przewodnictwem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, i w maju 2013 roku przedłożony do oceny społeczności międzynarodowej. Jego akceptacja oznacza formalne włączenie naszego kraju w strukturę integrującą systemy opisu kwalifikacji uzyskiwanych w szkolnictwie wyższym w poszczególnych krajach europejskich.

⁸⁰ Szczegółowy opis ustawy znalazł się w *Raporcie o stanie edukacji 2011* (RoSE, 2012, s. 95–97).

5.3. Ogólna charakterystyka aktów prawnych wprowadzających KRK w szkolnictwie wyższym

Znowelizowana w 2011 roku ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym wprowadza pojęcie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. Ustawę tę omawia m.in. RoSE (2012), warto jednak bliżej przyrzeć się niektórym jej zapisom w kontekście zmian, jakie wprowadziły na uczelniach.

Zgodnie z podaną w tej ustawie definicją, Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego to „opis, przez określenie efektów kształcenia, kwalifikacji zdobywanych w polskim systemie szkolnictwa wyższego” (art. 2 ust. 1 pkt 18a).

Ponadto w ustawie zostały wprowadzone i zdefiniowane nowe, związane z KRK pojęcia (np.: kwalifikacje, efekty kształcenia, program kształcenia, obszar kształcenia, profil kształcenia i poziom kształcenia), a także zredefiniowane niektóre pojęcia występujące we wcześniej obowiązującej wersji ustawy (kierunek studiów, forma studiów, studia stacjonarne, studia niestacjonarne, studia pierwszego stopnia, studia drugiego stopnia, studia trzeciego stopnia, studia podyplomowe i standardy kształcenia). Z kolei usunięto z ustawy te elementy, które w związku z wprowadzeniem KRK straciły rację bytu, jak makrokierunek i studia międzykierunkowe, a także przepisy dopuszczające kształcenie na kierunkach innych niż te, dla których określone zostały standardy kształcenia (tzn. kształcenie na kierunkach unikatowych), gdyż stały się niepotrzebne, skoro uczelnie same decydują, na jakich kierunkach kształcą. Zmiany te są naturalną konsekwencją tworzenia aparatu pojęciowego niezbędnego do opisu KRK. Nie są natomiast związane z istotnymi zmianami wcześniej obowiązujących zasad funkcjonowania systemu (poza jego ukierunkowaniem na osiąganie przez studentów zakładanych efektów kształcenia).

Niektóre nowo wprowadzone pojęcia pełnią jednakże funkcję „reformującą” system. W szczególności:

- Definicja profilu kształcenia implikuje wprowadzenie profilowania kształcenia – wymusza konieczność przypisania każdemu programowi kształcenia nowego, nieistniejącego we wcześniejszych regulacjach atrybutu – profilu.
- Definicja standardów kształcenia, ograniczająca istnienie takich standardów do szczególnych kierunków studiów⁸¹, uwalnia uczelnie z więzów nakładanych dotychczas przez centralnie określoną listę kierunków studiów i związane z tymi kierunkami standardy kształcenia. Wymagane jest natomiast, aby efekty kształcenia dla prowadzonego przez uczelnię kierunku studiów odpowiadały określonym w rozporządzeniu efektom kształcenia dla obszaru lub obszarów kształcenia, którym przyporządkowany jest ten kierunek.
- Definicja studiów trzeciego stopnia (studiów doktoranckich) oznacza, że warunkiem ukończenia takich studiów jest uzyskanie stopnia naukowego doktora; w ten sposób z ustawodawstwa wyeliminowane zostało pojęcie „świadectwo ukończenia studiów doktoranckich”.

W ślad za zdefiniowaniem lub zredefiniowaniem pewnych pojęć ustawa formułuje nowe lub redefiniuje niektóre istniejące przepisy wiążące się z tymi pojęciami.

I tak, czas trwania studiów określany jest nadal przez liczbę semestrów (art. 166), przy czym – co istotne i zmienione w stosunku do poprzednio obowiązujących regulacji – dla studiów pierwszego stopnia jest podany jedynie minimalny czas ich trwania. Jednakże ustawa określa przede wszystkim liczbę punktów ECTS (*European Credit Transfer System*) niezbędną do uzyskania odpowiednich kwalifikacji (art. 164a ust. 2). Warunkiem otrzymania dyplomu ukończenia studiów jest uzyskanie:

- w przypadku studiów pierwszego stopnia – co najmniej 180 punktów ECTS,
- w przypadku studiów drugiego stopnia – co najmniej 90 punktów ECTS,
- w przypadku jednolitych studiów magisterskich – co najmniej 300 punktów ECTS w systemie studiów pięcioletnich oraz 360 punktów ECTS w systemie studiów sześcioletnich.

⁸¹ Standardy kształcenia obowiązują jedynie 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.

W związku z rezygnacją z centralnej, ustalonej w rozporządzeniu listy nazw kierunków studiów, ustawa (art. 11) określa szczegółowe uprawnienia wydziałów (lub innych podstawowych jednostek uczelni) w zakresie określania nazw prowadzonych kierunków studiów i efektów kształcenia dla tych kierunków. Uprawnienia te są zróżnicowane, w szczególności w zależności od tego, czy wydział posiada prawo do nadawania stopnia naukowego doktora habilitowanego w odpowiedniej dziedzinie nauki lub sztuki.

W związku z wprowadzeniem profilowania kształcenia ustawa stwarza możliwość prowadzenia studiów o profilu praktycznym przy udziale podmiotów gospodarczych, na podstawie umowy zawartej między uczelnią a podmiotem gospodarczym, określającej sposób prowadzenia i organizację takich studiów (art. 168a).

Wynikające m.in. z wprowadzonego systemu pojęciowego ukierunkowanie procesu kształcenia na osiąganie przez absolwenta odpowiednio zdefiniowanych efektów znajduje odzwierciedlenie w przepisach dotyczących sposobu akredytacji. Ustawa zobowiązuje Polską Komisję Akredytacyjną do dokonywania oceny programowej, z uwzględnieniem m.in. osiąganych w procesie kształcenia właściwie zdefiniowanych efektów kształcenia (art. 48a).

Przepisy znowelizowanej ustawy wytyczają pewne ogólne zasady organizacji procesu kształcenia, odnoszące się także do programów kształcenia. Najbardziej istotne regulacje determinujące praktyczne aspekty projektowania programów kształcenia znajdują się w rozporządzeniach wydanych przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego na mocy delegacji ustawowej.

Kluczowe znaczenie mają następujące rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego⁸²:

- Rozporządzenie z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, określane w dalszej części opracowania jako Rozporządzenie w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji,
- Rozporządzenie z dnia 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia,
- Rozporządzenie z dnia 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia, określane w dalszej części opracowania jako Rozporządzenie w sprawie warunków prowadzenia studiów,
- Rozporządzenie z dnia 29 września 2011 r. w sprawie warunków oceny programowej i oceny instytucjonalnej.

Szczegółne regulacje odnoszą się do programów kształcenia na studiach przygotowujących do wykonywania pewnych wyróżnionych zawodów (zawodu nauczyciela oraz zawodów, dla których wymagania dotyczące procesu kształcenia i jego efektów są określone w przepisach prawa Unii Europejskiej). Programy takie tworzone są na podstawie określonych w odpowiednich rozporządzeniach standardów kształcenia.

W tym nowym systemie pojęć kluczowym terminem jest „program kształcenia”. Zgodnie z definicją sformułowaną w ustawie (art. 2 ust. 1 pkt 14(b)):

Program kształcenia to opis określonych przez uczelnię spójnych efektów kształcenia, zgodny z Krajowymi Ramami Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, oraz opis procesu kształcenia, prowadzącego do osiągnięcia tych efektów, wraz z przypisanymi do poszczególnych modułów tego procesu punktami ECTS.

Definicję tę należy rozpatrywać w powiązaniu z pojęciem „kierunku studiów” – z podanej w ustawie definicji kierunku studiów (art. 2 ust. 1 pkt 14) wynika bowiem, że program kształcenia określa sposób realizowania przez uczelnię studiów na określonym kierunku.

Należy zwrócić uwagę na pewną subtelność terminologiczną – różnicę między pojęciami „program kształcenia” i „program studiów”. Właściwe rozumienie relacji między „programem kształcenia”

⁸² Szczegółowo omówione w *Raporcie o stanie edukacji 2011* (RoSE, 2012).

5. Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym

5.3. Ogólna charakterystyka aktów prawnych wprowadzających KRK w szkolnictwie wyższym

i „programem studiów” wynika wprost z treści Rozporządzenia w sprawie warunków prowadzenia studiów, które doprecyzowuje podaną w ustawie definicję programu kształcenia w następujący sposób (par. 3):

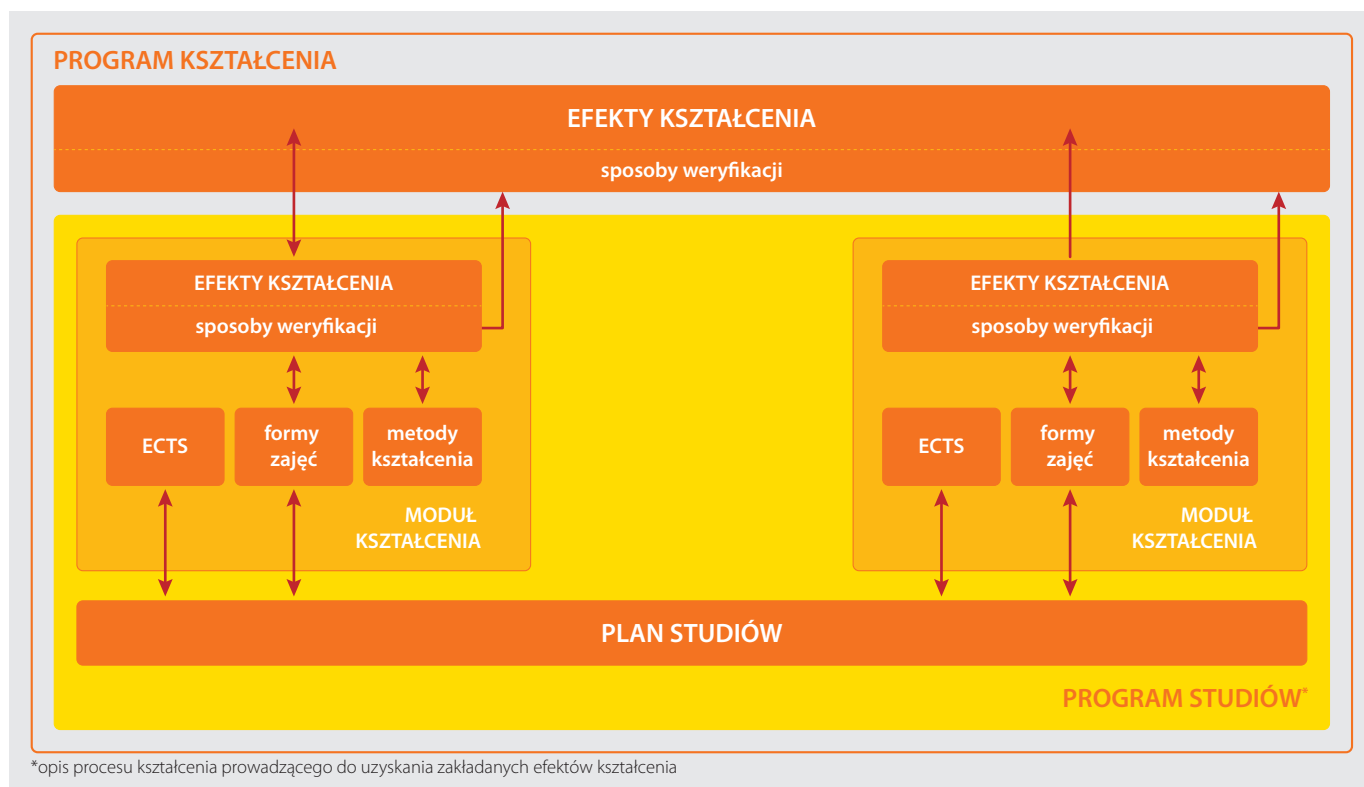
Program kształcenia dla określonego kierunku i poziomu kształcenia oraz dla określonego profilu lub profilu kształcenia na tym kierunku obejmuje opis zakładanych efektów kształcenia i program studiów, stanowiący opis procesu kształcenia prowadzącego do uzyskania tych efektów.

Rozporządzenie to (par. 5 ust. 1) stwierdza ponadto, że program studiów (stanowiący opis procesu kształcenia prowadzącego do uzyskania zakładanych efektów kształcenia), określa m.in.:

- moduły kształcenia – zajęcia lub grupy zajęć – wraz z przypisaniem do każdego modułu zakładanych efektów kształcenia oraz liczby punktów ECTS,
- plan studiów prowadzonych w formie stacjonarnej lub niestacjonarnej,
- sposoby weryfikacji zakładanych efektów kształcenia osiągniętych przez studenta.

Relacje między kluczowymi pojęciami używanymi w opisie studiów prowadzonych na określonym kierunku, poziomie i profilu kształcenia zilustrowano na rysunku 5.1.

Rysunek 5.1. Program kształcenia.



Źródło: Kraśniewski (2011).

Pojęcie „program studiów” odpowiada zatem w znacznym stopniu występującemu we wcześniej obowiązujących regulacjach określeniu „plany studiów” i „programy nauczania” (plany studiów i programy nauczania były przedmiotem uchwał rad wydziałów). Różnica związana jest przede wszystkim z wyeksponowaniem efektów kształcenia jako podstawowego elementu opisującego każdy moduł kształcenia występujący w planie studiów.

Podana w rozporządzeniu definicja „modułu kształcenia” (zajęcia lub grupa zajęć) nie określa relacji między modułem kształcenia a ugruntowanym w praktyce dydaktycznej pojęciem „przedmiot”.

Przyjmujemy zatem, zgodnie z terminologią ukształtowaną w środowisku międzynarodowym, że moduł kształcenia to szeroko rozumiany przedmiot lub grupa przedmiotów. Modułem kształcenia jest więc typowy przedmiot, ale także „praktyka”, „zajęcia w terenie”, czy „przygotowanie pracy dyplomowej” (ale także – w przypadku dwu- lub trójsemestralnego cyklu zajęć prowadzących do przedłożenia pracy dyplomowej – określona część tego cyklu realizowana w jednym semestrze); modułem kształcenia może być też zbiór przedmiotów obowiązkowych dla określonej specjalności lub specjalizacji w ramach kierunku studiów, czy też zestaw przedmiotów o określonej łącznej liczbie punktów ECTS wybrany przez studenta spośród przedmiotów należących do określonego, większego zbioru.

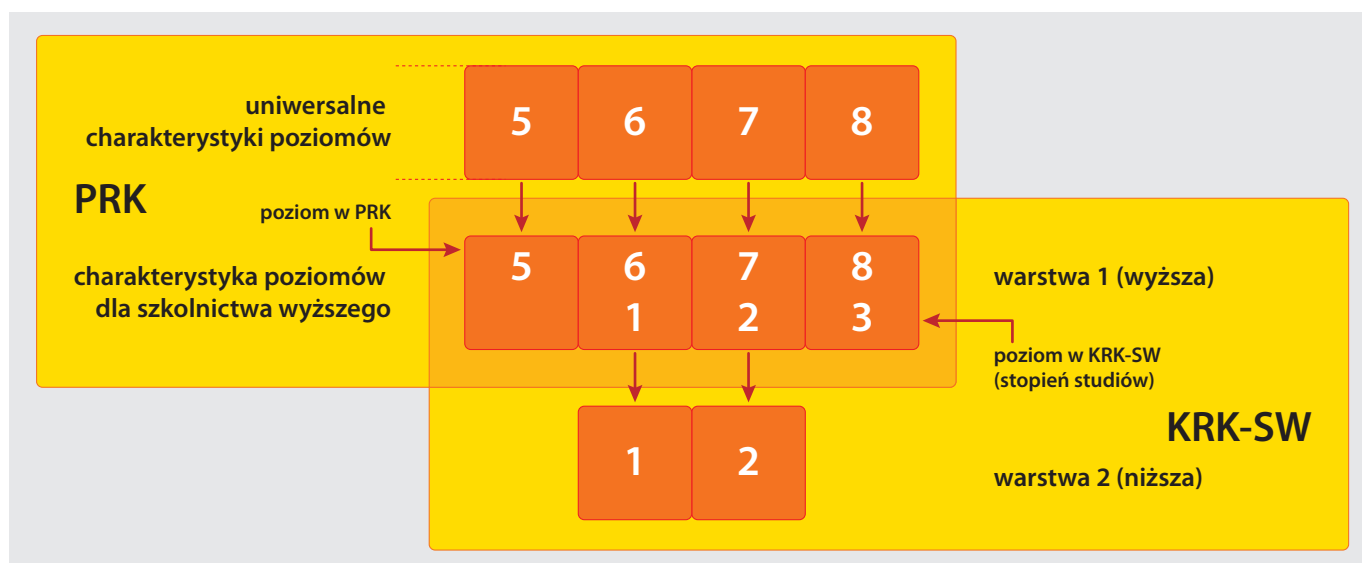
5.4. Charakterystyki poziomów w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego

W Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego charakterystyki poziomów (ang. *level descriptors*) odpowiadające kwalifikacjom pierwszego i drugiego stopnia są opisane na różnym poziomie szczegółowości:

- pierwszą, wyższą warstwę tworzą charakterystyki poziomów 6 i 7 dla sektora szkolnictwa wyższego (odpowiadających kwalifikacjom uzyskiwanym w wyniku ukończenia odpowiednio studiów pierwszego i drugiego stopnia), będące częścią Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK),
- drugą, niższą warstwę tworzą bardziej szczegółowe opisy kompetencji (efektów kształcenia) odpowiadających kwalifikacjom pierwszego i drugiego stopnia; mogą być one traktowane jako rozwinięcie zapisów charakterystyk poziomów typowych dla szkolnictwa wyższego w poszczególnych obszarach kształcenia, ułatwiające ich praktyczne wykorzystanie w danym rodzaju edukacji (w tym przypadku w szkolnictwie wyższym).

Ta dwuwarstwowa struktura charakterystyk poziomów nie występuje na poziomie odpowiadającym kwalifikacjom trzeciego stopnia – są one opisane wyłącznie w postaci charakterystyk poziomu 8 dla sektora szkolnictwa wyższego, będącego elementem PRK⁸³. Jest to zilustrowane na rysunku 5.2.

Rysunek 5.2. Dwuwarstwowa struktura opisu efektów kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (KRK-SW).



Źródło: Raport Samopotwierdzania Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, por. Marciniak red. (2013).

⁸³ Wynikiem prac zespołów roboczych, które opracowywały opisy efektów kształcenia tworzące charakterystyki poziomów KRK-SW dla obszarów kształcenia, były także efekty kształcenia odpowiadające kwalifikacjom trzeciego stopnia, jednakże nie stały się one przedmiotem regulacji prawnych.

Przyjęta w KRK-SW koncepcja profilowania kwalifikacji jest zgodna z koncepcją przyjętą w Ramach Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, gdzie profil zdefiniowano jako „albo specyficzny dla nadawanej kwalifikacji obszar kształcenia, albo szeroką klasę kwalifikacji z różnych obszarów, które łączy wspólny cel lub ukierunkowanie (np. kształcenie o charakterze praktycznym/zawodowym jako przeciwieństwo kształcenia o charakterze teoretycznym/akademickim)”⁸⁴.

W KRK-SW wykorzystywane są oba elementy powyższej definicji, przy czym termin „profil” jest używany jedynie w sensie występującym w jej drugim członie. Mówiąc ściślej, w KRK-SW efekty kształcenia dla kwalifikacji pierwszego i drugiego stopnia są opisane (w niższej warstwie) dla:

- 8 obszarów kształcenia,
- dwóch profili kształcenia, odpowiadających kształceniu o charakterze bardziej akademickim i kształceniu o charakterze bardziej praktycznym.

Jak już stwierdzono wcześniej, wyodrębnione zostały następujące obszary kształcenia:

- obszar w zakresie nauk humanistycznych,
- obszar w zakresie nauk społecznych,
- obszar w zakresie nauk ścisłych,
- obszar w zakresie nauk przyrodniczych,
- obszar w zakresie nauk technicznych,
- obszar w zakresie nauk medycznych, nauk o zdrowiu oraz nauk o kulturze fizycznej,
- obszar w zakresie nauk rolniczych, leśnych i weterynaryjnych,
- obszar w zakresie sztuki.

Przyjęta klasyfikacja obszarów kształcenia jest zbliżona do przyjętej przez OECD/EUROSTAT/UNESCO klasyfikacji obszarów wiedzy (nauk)⁸⁵.

Dla każdego z wymienionych wyżej obszarów kształcenia efekty kształcenia zostały zdefiniowane tak, aby były one zgodne z charakterystykami poziomów w wyższej warstwie KRK-SW⁸⁶. Przy ich opracowywaniu uwzględniono także „standardy” międzynarodowe (rozwiązania upowszechnione w skali międzynarodowej), jeśli – dla konkretnego obszaru – standardy takie istniały.

Przykładowo, w przypadku obszaru kształcenia w zakresie nauk technicznych uwzględniono opisy kompetencji odpowiadających ukończeniu studiów I i II stopnia opracowane przez następujące krajowe, i międzynarodowe organizacje i sieci:

- ABET (Accreditation Board for Engineering and Technology, USA)⁸⁷,
- JABEE (Japan Accreditation Board for Engineering Education)⁸⁸,
- SBS (Subject Benchmark Statements, UK, for “Engineering” and “Computing”)⁸⁹,
- IEA (International Engineering Alliance)⁹⁰,

⁸⁴ „...either the specific (subject) field(s) of learning of a qualification or the broader aggregation of clusters of qualifications or programmes from different fields that share a common emphasis or purpose (e.g. an applied vocational as opposed to more theoretical academic studies)”, por. *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. (2005). Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. Ministry of Science, Technology and Innovation, Denmark.

⁸⁵ *Revised Field of Science and Technology (FOS) Classification in the Frascati Manual*. (2007). Organisation for Economic Co-operation and Development.

⁸⁶ Ze względu na kolejność działań w procesie opracowywania PRK i KRK-SW (KRK dla szkół wyższych projektowano wcześniej), zgodność tę zapewniono w sposób opisany w podrozdziale 5.8.

⁸⁷ *Criteria for Accrediting Engineering Programs, effective for evaluations during the 2009–2010 accreditation cycle*. (2009). ABET Engineering Accreditation Commission;

<http://www.abet.org/Linked%20Documents-UPDATE/Criteria%20and%20PP/E001%2009-10%20EAC%20Criteria%2012-01-08.pdf>

⁸⁸ *Criteria for Accrediting Japanese Engineering Education Programs Leading to Bachelor's Degree applicable in the year 2009, Criteria for Accrediting Japanese Engineering Education Programs Leading to Master's Degree applicable in the year 2008*, Japan Accreditation Board for Engineering Education;

http://www.jabee.org/english/OpenHomePage/Criteria_Bachelor_2009.pdf,

http://www.jabee.org/english/OpenHomePage/Criteria_Master_2008_1020.pdf

⁸⁹ *Subject Benchmark Statements*, Quality Assurance Agency

<http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/default.asp>

⁹⁰ *International Engineering Alliance: Graduate Attributes and Professional Competencies*;

<http://www.washingtonaccord.org/IEA-Grad-Attr-Prof-Competencies-v2.pdf>

- EUR-ACE (EUROpean ACcredited Engineer project)⁹¹,
- CDIO (Conceive-Design-Implement-Operate initiative)⁹².

W przyjętych w KRK-SW rozwiązaniach „objętość” efektów kształcenia dla kwalifikacji o profilu praktycznym jest w ogólności większa niż dla kwalifikacji o profilu ogólnoakademickim. Wynika to stąd, że kwalifikacja o profilu praktycznym obejmuje dodatkowe efekty kształcenia w kategorii umiejętności, które mogą być uzyskane jedynie w wyniku doświadczeń zdobytych w środowisku pracy (np. odbycia co najmniej jednosemestralnej praktyki w przedsiębiorstwie). Takie rozwiązanie, mające na celu pokazanie, że programy kształcenia o profilu praktycznym są w istocie „lepsze” – przynajmniej ze względu na zestaw zakładanych efektów kształcenia – niż programy kształcenia o profilu ogólnoakademickim, jest jednym z środków „dowartościowania” kształcenia o profilu praktycznym i spowodowania, że będzie ono postrzegane jako równie wartościowe, aczkolwiek inne, niż kształcenie o profilu ogólnoakademickim.

Choć studia o profilu praktycznym obejmują większy wymiar zajęć kształtujących umiejętności, efekty kształcenia dla obu profili są zdefiniowane tak, aby odpowiadały one potrzebom rynku pracy. Efekty te są także sformułowane w taki sposób, aby zapewnić drożność systemu kształcenia na poziomie wyższym, tzn. możliwość podjęcia studiów drugiego stopnia o profilu ogólnoakademickim po ukończeniu studiów pierwszego stopnia o profilu praktycznym.

5.5. Opis efektów kształcenia dla programów kształcenia

Dwuwarstwowa struktura opisu efektów kształcenia w KRK-SW, a ściślej jej druga, niższa warstwa, stanowi podstawę do opracowania przez uczelnie programów kształcenia⁹³. Dla każdego programu kształcenia na studiach I lub II stopnia (a także jednolitych studiach magisterskich na kierunkach, gdzie takie studia są dopuszczalne) uczelnia (jednostka prowadząca studia) powinna określić:

- jeden lub więcej obszarów kształcenia, do których należy ten program,
- profil kształcenia (ogólnoakademicki lub praktyczny).

Biorąc pod uwagę, że polskie uczelnie – zgodnie z przepisami ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym – są klasyfikowane jako akademickie, tzn. takie, które mają uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora, oraz zawodowe, tzn. takie, które tych uprawnień nie mają, warto nadmienić, że profil kształcenia nie jest związany z typem uczelni prowadzącej studia. Uczelnia akademicka może prowadzić studia o profilu praktycznym, zaś uczelnia zawodowa – studia o profilu akademickim.

Zdefiniowane przez uczelnię/jednostkę efekty kształcenia dla danego programu kształcenia powinny być zgodne z efektami kształcenia określonymi w rozporządzeniu:

- dla właściwego poziomu kształcenia (kwalifikacji I lub II stopnia),
- dla obszaru kształcenia odpowiadającego rozpatrywanemu programowi lub – w przypadku programów, których zakres tematyczny odnosi się do dwóch lub większej liczby obszarów kształcenia – dla odpowiedniej kombinacji efektów kształcenia z tych obszarów,
- dla profilu kształcenia przypisanego rozpatrywanemu programowi.

Wymagania te mogą wydawać się dość ostre, lecz w istocie stwarzają one uczelniom od dawna oczekiwaną autonomię w zakresie tworzenia programów kształcenia. Eliminują one bowiem wcześniej

⁹¹ EUR-ACE Framework Standards for the Accreditation of Engineering Programmes. (2008). European Network for Accreditation of Engineering Education;

http://www.feani.org/webenaee/pdf/EUR-ACE_Framework_Standards_20110209.pdf

⁹² Crawley E.F. (2001). *The CDIO Syllabus: A Statement of Goals for Undergraduate Engineering Education*; <http://www.cs.fit.edu/~wds/cdio/CDIO.pdf>

⁹³ W roku akademickim 2011/2012, kiedy uczelnie dostosowywały programy kształcenia do wymagań KRK, wyższa warstwa charakterystyk poziomu 6 i 7 PRK dla sektora szkolnictwa wyższego była jeszcze w sferze projektu.

(do 2012 roku) istniejące ograniczenia, zgodnie z którymi uczelnia mogła prowadzić kształcenie w jednym z 118 określonych w rozporządzeniu ministra kierunków studiów o określonej nazwie i częściowo określonym programie – treściach kształcenia (każde odejście od tej zasady wymagało zgody ministra). Obecnie uczelnie mogą decydować o nazwie i zawartości programu kształcenia, o ile zakładane efekty kształcenia są zgodne z efektami określonymi w KRK-SW. Takie rozwiązanie stwarza uczelniom możliwość różnicowania oferty studiów.

Zakładane efekty kształcenia, definiowane przez uczelnię (jednostkę prowadzącą studia) w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, stanowią najważniejszy element opisu programu kształcenia – informację dla interesariuszy, a jednocześnie formalne zobowiązanie, którego wypełnienie będzie przedmiotem analizy w procesie akredytacji programu. Waga efektów kształcenia jest odzwierciedlona w przepisie, który wymaga ich zatwierdzenia na poziomie uczelni (decyzją senatu lub podobnego ciała), podczas gdy decyzje dotyczące wszystkich innych elementów programu kształcenia, a w szczególności zestawu przedmiotów tworzących program studiów, są podejmowane na poziomie wydziału lub innej jednostki prowadzącej studia.

Opracowując programy kształcenia, uczelnie korzystały – przynajmniej w pewnym stopniu – z doświadczeń innych uczelni – polskich i zagranicznych, w szczególności swoich partnerów w realizowanych projektach edukacyjnych. Korzystały także z wyników międzynarodowych projektów i innych inicjatyw (sieci itp.), takich jak Tuning⁹⁴ (w wyniku realizacji tego projektu oraz związanych z nim sieci tematycznych opracowano opisy efektów kształcenia dla ponad 30 kierunków⁹⁵).

Przydatne okazały się także rozwiązania przyjęte w innych krajach, takie jak *Subject Benchmark Statements*⁹⁶ – opisy efektów kształcenia opracowane dla ponad 50 obszarów tematycznych odpowiadających niektórym polskim kierunkom studiów, lecz najczęściej grupie kierunków studiów.

Aby wspomóc uczelnie w przygotowaniu programów kształcenia, powołane przez ministra nauki zespoły ekspertów opracowały także przykładowe opisy efektów kształcenia dla wybranych kierunków studiów, zgodne z wymaganiami KRK-SW. Niektóre z tych opisów zostały formalnie zaakceptowane przez MNiSW i opublikowane w formie rozporządzenia jako efekty wzorcowe⁹⁷. Planowane jest uzupełnienie tego rozporządzenia o opisy efektów kształcenia dla kolejnych kierunków. Należy jednak podkreślić, że zawarte w rozporządzeniu opisy efektów kształcenia dla wybranych kierunków, aczkolwiek formalnie uznane jako wzorcowe i stanowiące część regulacji prawnych wprowadzających KRK-SW, nie są obowiązujące dla uczelni – pomyślane są raczej jako przykłady dobrych praktyk. Uczelnia opracowująca program kształcenia na danym kierunku może je przyjąć w całości, może je zmodyfikować, może je też odrzucić i opracować swój własny zestaw zakładanych efektów kształcenia bardziej pasujący do misji i posiadanych zasobów.

Opracowując zakładane efekty kształcenia, uczelnia (jednostka prowadząca studia) może wziąć pod uwagę rezultaty inicjatyw środowiskowych zmierzających do „przetłumaczenia” opisu efektów kształcenia zdefiniowanych w KRK-SW na sformułowania adekwatne dla pewnej grupy kierunków studiów. Takie „tłumaczenie” może być dokonane przez grupę wydziałów prowadzących studia na danym kierunku lub na pokrewnych kierunkach. Przykładowo, prodekanowie lub inni reprezentanci wydziałów prowadzących programy na kierunku elektrotechnika, elektronika, informatyka, automatyka i robotyka, zbierający się regularnie na wspólnych spotkaniach, mogą zdefiniować podzbiór efektów kształcenia wspólny dla wszystkich programów w tym obszarze. Jest jednak oczywiste, że tego typu inicjatywy nie powinny prowadzić do narzucenia jakichkolwiek „standardów”, które utrudniłyby różnicowanie programów kształcenia oferowanych przez różne uczelnie.

⁹⁴ Gonzales, Wagenaar (eds.), (2005). *Tuning Educational Structures in Europe II: Universities' contribution to the Bologna Process*, University of Deusto, University of Groningen.

⁹⁵ Adelman (2011). *Matching Higher Education to „New Jobs”: What Are They Talking About?*, Warsaw: EAIR Forum.

⁹⁶ *Subject Benchmark Statements*, Quality Assurance Agency, <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/default.asp>

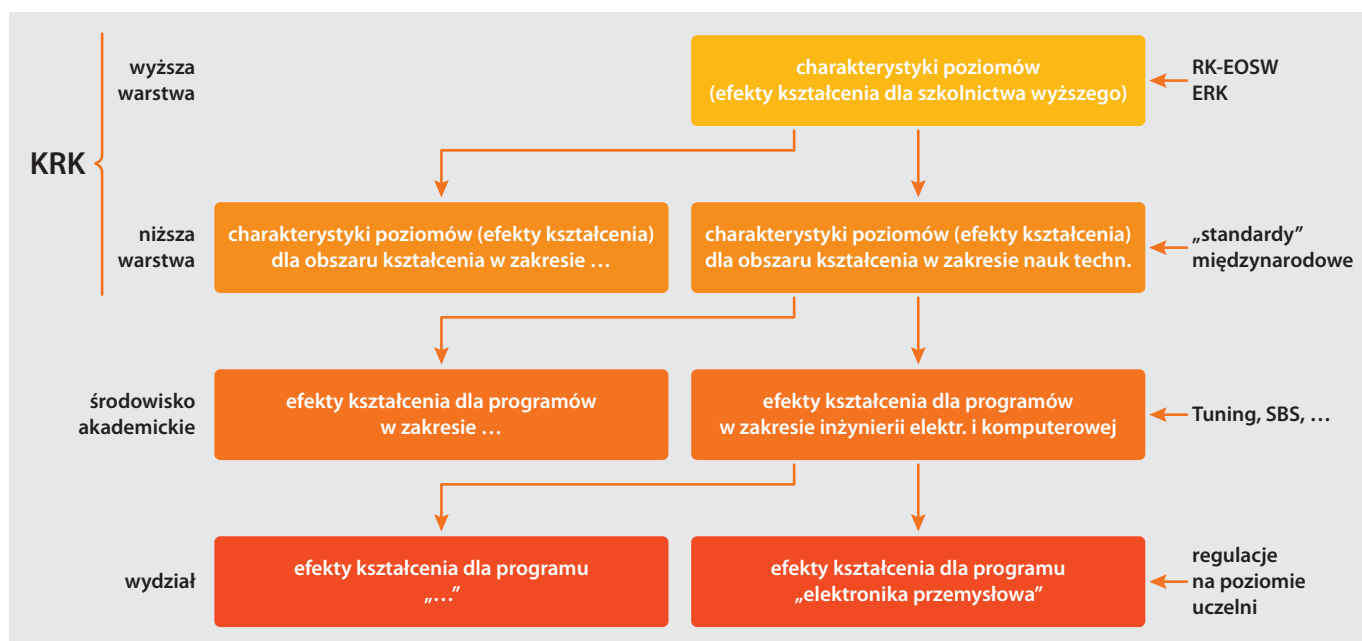
⁹⁷ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia (Dz. U. Nr 253, poz. 1521).

„Przetłumaczenie” opisu efektów kształcenia zdefiniowanych w KRK-SW na sformułowania stosowne dla pewnej grupy kierunków studiów tworzy pośredni stopień opisu efektów kształcenia, ulokowany pomiędzy opisem występującym w aktach prawnych a opisem zakładanych efektów kształcenia dla konkretnego programu, zdefiniowanych przez uczelnię.

„Przetłumaczenie” opisu efektów kształcenia zdefiniowanych w KRK-SW na sformułowania adekwatne dla pewnej grupy kierunków studiów może być dokonane także na poziomie uczelni dla pewnej grupy lub – w skrajnym przypadku – wszystkich prowadzonych programów kształcenia (przykładowo, dla wszystkich kierunków technicznych oferowanych przez daną politechnikę).

Opisaną strukturę hierarchiczną efektów kształcenia zilustrowano na rysunku 5.3.

Rysunek 5.3. Hierarchia efektów kształcenia.



Źródło: Raport Samopotwierdzania Krajowych Ram Kwalifikacji w Szkolnictwie Wyższym (por. Marciniak red. 2013).

Omówione dotychczas rozwiązania dotyczące kwalifikacji pierwszego i drugiego stopnia w systemie szkolnictwa wyższego (w postaci efektów kształcenia określonych w rozporządzeniu ministra dla 8 wyodrębnionych obszarów i dwóch poziomów kształcenia), nie mają swojego odpowiednika na poziomie kwalifikacji trzeciego stopnia (studiów doktoranckich). Efekty kształcenia dla kwalifikacji trzeciego stopnia są jedynie – w pewnej części (odnoszącej się przede wszystkim do efektów osiągniętych w wyniku realizacji prac badawczych) – określone w rozporządzeniu ministra⁹⁸, przy czym stopień ogólności tego opisu odpowiada najwyższemu poziomowi generyczności w PRK, tzn. uniwersalnym charakterystykom poziomym.

Rozporządzenie dotyczące kształcenia na studiach doktoranckich zobowiązuje jednak uczelnie i inne instytucje naukowe, a ściślej – ich jednostki prowadzące takie studia, do zdefiniowania efektów kształcenia w sposób bardziej szczegółowy oraz zaprojektowania i realizacji programu studiów, który doprowadziłby do ich osiągnięcia.

Podobne wymagania stawiane są wobec kształcenia na studiach podyplomowych – i tu jednostka prowadząca takie studia powinna zdefiniować efekty kształcenia oraz zaprojektować program, który doprowadziłby do ich osiągnięcia.

⁹⁸ 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).

5.6. Wdrożenie KRK na poziomie uczelni

Wprowadzanie KRK na poziom instytucji (uczelni) obejmowało dwa zasadnicze typy działań:

- prowadzone/koordynowane na poziomie centralnym, o charakterze informacyjnym, szkoleniowym i konsultacyjnym, mające na celu przygotowanie uczelni do wprowadzenia KRK, a następnie pomoc przy wdrażaniu KRK,
- prowadzone na poziomie uczelni (inicjowane i koordynowane przez władze uczelni).

5.6.1. Działania prowadzone/koordynowane na poziomie centralnym

Działalność mająca na celu promowanie w środowisku akademickim idei wprowadzenia ram kwalifikacji do systemu szkolnictwa wyższego w Polsce oraz prezentację koncepcji ram kwalifikacji rozpoczęła się już w okresie realizacji wstępnych prac nad projektem, na długo przed sfinalizowaniem prac, których wyniki zostały wykorzystane do przygotowania projektów aktów prawnych wprowadzających KRK. Można wyodrębnić dwa zasadnicze nurty tej działalności.

Działalność prowadzona przez krajowy Zespół Ekspertów Bolońskich, koordynowana przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji

Liczący ok. 20 osób krajowy Zespół Ekspertów Bolońskich (powołany przez Ministra, zatwierdzony przez właściwą agendę Komisji Europejskiej) od wielu lat prowadzi działalność informacyjno-szkoleniową w środowisku akademickim, promując inicjatywy związane z Procesem Bolońskim i tworzeniem Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Począwszy od 2008 roku głównym tematem konferencji, seminariów i innych spotkań prowadzonych przez członków Zespołu było ukierunkowanie procesu kształcenia na osiągnięcie odpowiednich efektów uczenia się oraz wprowadzanie ram kwalifikacji, w tym przebieg prac nad opracowaniem KRK w Polsce.

Działalność związana z opracowaniem dokumentu *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020 – projekt środowiskowy*

W dokumencie *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020 – projekt środowiskowy*, opracowanym z inicjatywy Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich i opublikowanym w grudniu 2009 roku, za jedno z głównych przedsięwzięć służących realizacji sformułowanych celów strategicznych uznano wprowadzenie ram kwalifikacji.

W wyniku tego, w trakcie kilkumiesięcznych konsultacji projektu strategii w środowisku akademickim, których skala nie miała precedensu w historii szkolnictwa wyższego w Polsce (z inicjatywy regionalnych konferencji rektorów oraz poszczególnych uczelni odbyło się ponad 40 prezentacji i debat publicznych w kilkunastu ośrodkach akademickich), środowisko mogło zapoznać się z koncepcją ram i strategicznym znaczeniem jej wdrożenia.

Następnie ogólna koncepcja KRK, a także wyniki prac zespołów przygotowujących opisy efektów kształcenia dla wyodrębnionych obszarów były prezentowane różnym gremiom przez członków Grupy Roboczej ds. KRK oraz przez członków tych zespołów. Były przedmiotem dyskusji m.in. na spotkaniach rektorów i prorektorów reprezentujących konferencje poszczególnych typów uczelni, na posiedzeniach środowiskowych komisji akredytacyjnych, czy też na seminariach organizowanych przez zainteresowane uczelnie.

Realizowany w ramach prowadzonego przez MNiSW projektu „Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia” proces konsultacji i szkoleń został oficjalnie zapoczątkowany 1 czerwca 2010 roku na zorganizowanej przez MNiSW ogólnopolskiej konferencji „Krajowe Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego – nowe narzędzie organizacji kształcenia”; wzięli w niej udział przede wszystkim prorektorzy odpowiedzialni za sprawy kształcenia.

W okresie od października 2010 roku do lutego 2011 roku społeczność akademicka mogła dowiedzieć się o postępie prac nad KRK oraz konsultować proponowane rozwiązania legislacyjne podczas:

- ok. 40 seminariów szkoleniowo-konsultacyjnych (połączonych z zajęciami warsztatowymi) w ośrodkach akademickich w całym kraju, prowadzonych przez członków Grupy Roboczej ds. KRK oraz zespołów przygotowujących projekty opisu efektów kształcenia dla poszczególnych obszarów kształcenia,
- kilkunastu seminariów konsultacyjno-promocyjnych prowadzonych przez pełniącego wówczas funkcję podsekretarza stanu w MNiSW prof. Zbigniewa Marciniaka, przeznaczonych dla pracodawców, reprezentantów lokalnych instytucji i organizacji samorządowych oraz przedstawicieli instytucji akademickich.

Źródłem informacji były także materiały szkoleniowe w postaci publikacji *Autonomia programowa uczelni – Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego* (Chmielecka, 2012)⁹⁹ oraz strona internetowa, łatwo dostępna z głównej witryny MNiSW.

Obok powyższych działań koordynowanych przez MNiSW, własną intensywną działalność związaną z KRK prowadził Zespół Ekspertów Bolońskich. W roku akademickim 2010/2011 odbyło się kilkadziesiąt seminariów zorganizowanych przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE), połączonych najczęściej z zajęciami warsztatowymi, prowadzonych przez członków Zespołu. Ponadto członkowie Zespołu prowadzili seminaria i szkolenia zorganizowane z własnej inicjatywy. Wiele z tych spotkań odbyło się w ośrodkach regionalnych, na zaproszenie stosunkowo małych uczelni – publicznych i niepublicznych.

Szacuje się, że w zorganizowanych w różnej formie w roku akademickim 2010/2011 szkoleniach uczestniczyło kilkanaście tysięcy nauczycieli akademickich i innych pracowników uczelni¹⁰⁰.

Zakończenie procesu legislacyjnego formalnie wprowadzającego KRK do systemu szkolnictwa wyższego w Polsce zmieniło charakter działań szkoleniowo-konsultacyjnych koordynowanych przez FRSE. Prowadzone w roku akademickim 2011/2012 seminaria i warsztaty były poświęcone przede wszystkim zaznajamianiu środowiska akademickiego z nowymi regulacjami prawnymi oraz udzielaniu praktycznych wskazówek dotyczących niezbędnych działań władz uczelni i poszczególnych wydziałów w zakresie:

- opracowania odpowiednich regulacji wewnętrznych, określających zasady i tryb wdrażania KRK,
- opracowania i sporządzania dokumentacji programów kształcenia zgodnie z wymaganiami KRK.

Do działań szkoleniowo-konsultacyjnych włączyła się też Fundacja Rektorów Polskich, organizując na początku 2012 roku cykl seminariów pod nazwą „Forum Dyskusyjne KRK”, przeznaczony dla prorektorów i innych osób zaangażowanych we wdrażanie Krajowych Ram Kwalifikacji w uczelniach członkowskich KRASP.

Istotną pomocą dla prowadzących szkolenia i uczestników szkoleń było przygotowane na zlecenie MNiSW opracowanie *Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?* (Kraśniewski, 2011).

W czerwcu 2012 roku Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego ogłosił konkurs na dofinansowanie podstawowych jednostek organizacyjnych uczelni lub uczelni nieposiadających podstawowych jednostek organizacyjnych „w zakresie wdrażania systemów poprawy jakości kształcenia oraz Krajowych Ram Kwalifikacji”. Spośród ponad 200 zgłoszeń w listopadzie 2012 roku wyłoniono 62

⁹⁹ Wydrukowanej w liczbie 6000 egzemplarzy.

¹⁰⁰ W przekazanym Komisji Europejskiej przez FRSE raporcie końcowym Zespołu Ekspertów Bolońskich za okres 2009–2011 wykazano łącznie ok. 200 spotkań, w których wzięło udział ponad 16 000 uczestników. Większość z tych spotkań poświęcona była całkowicie lub w znacznej części zagadnieniom związanym z wdrażaniem KRK (podane liczby nie obejmują prowadzonych przez członków Zespołu seminariów zorganizowanych przez MNiSW).

laureatów. Każda z nagrodzonych jednostek lub uczelni otrzymała dofinansowanie w ramach dotacji pro jakościowej w wysokości miliona zł. W większości nagrody te przypadły autorom innowacyjnych rozwiązań w zakresie wdrażania KRK w uczelniach.

5.6.2. Działania prowadzone na poziomie uczelni

Prowadzone na poziomie uczelni (inicjowane i koordynowane przez władze uczelni) działania związane z wdrażaniem KRK-SW obejmowały:

- działania o charakterze informacyjnym, szkoleniowym i konsultacyjnym skierowane do społeczności uczelni,
- opracowanie i wydanie odpowiednich regulacji wewnętrznych, określających zasady i tryb wdrażania ram,
- opracowanie i zatwierdzenie programów kształcenia zgodnie z wymaganiami ram,
- rozpoczęcie – z początkiem roku akademickiego 2012/2013 – realizacji programów kształcenia opracowanych zgodnie z wymaganiami ram.

Jeszcze przed uchwaleniem ustawy wprowadzającej formalnie KRK-SW w wielu uczelniach podjęto działania przygotowujące do wdrożenia oczekiwanych nowych regulacji. Działania te miały różny charakter. Obejmowały m.in. projekty studialne, spotkania szkoleniowo-informacyjne (wewnętrzne szkolenia, prowadzone przez zapraszanych ekspertów zewnętrznych i własnych pracowników), akcję modyfikowania i doskonalenia koncepcji prowadzonych zajęć dydaktycznych oraz związanej z nimi dokumentacji, z uwzględnieniem opisu efektów kształcenia i sposobów sprawdzania, czy zostały one osiągnięte, a także przygotowywanie narzędzi informatycznych wspierających przyszłe prace programowe. Niektóre uczelnie uczestniczyły ponadto w projektach międzynarodowych o tematyce związanej z opracowywaniem programów kształcenia opartych na odpowiednio zdefiniowanych efektach kształcenia. W wyniku inicjatyw uczelni, które zawczasu podjęły działania dostosowujące do przewidywanych zmian ustawowych, powstały przykłady dobrych praktyk, związanych w szczególności z wewnętrznymi regulacjami dotyczącymi procesu wdrażania KRK oraz z projektowaniem programów kształcenia z wykorzystaniem metod właściwych dla nowych regulacji prawnych.

Formalne wprowadzenie KRK-SW przeniosło ciężar działań na poziom uczelni. Zmieniło w pewnym zakresie charakter i zwiększyło intensywność prowadzonych przez uczelnie działań. Było to niezbędne, aby zgodnie z przepisami ustawy z początkiem roku akademickiego 2012/2013 rozpocząć realizację procesu kształcenia opartego na odmiennych od dotychczas stosowanych zasadach.

Uczelnie podjęły więc działania o charakterze informacyjnym, szkoleniowym i konsultacyjnym. Oparte one były na stopniowym, „kaskadowym” przekazywaniu wiedzy i doświadczeń przez osoby zaznajomione z problematyką (w tym ekspertów zewnętrznych i ekspertów uczelnianych) kolejno na poziom jednostek (wydziałów) prowadzących studia, zespołów dydaktycznych i poszczególnych nauczycieli akademickich. Istotą wprowadzonej reformy jest bowiem to, że jej realizacja wymaga zaangażowania całej społeczności akademickiej – zdefiniowanie efektów kształcenia, określenie sposobów sprawdzania, czy i w jakim stopniu zostały osiągnięte oraz praktyczna weryfikacja osiąganych przez studentów kompetencji muszą być realizowane w ramach każdego prowadzonego przedmiotu.

Wobec znacznego wymiaru zadań związanych z procedurą opracowania i formalnego zatwierdzenia programów kształcenia¹⁰¹ krytyczne znaczenie miało – zwłaszcza na dużych uczelniach prowadzących studia na wielu kierunkach:

- określenie odpowiedniego harmonogramu działań (na poziomie uczelni i wydziałów),
- opracowanie i wydanie odpowiednio wcześniej regulacji wewnętrznych określających zasady i tryb wdrażania KRK, a zwłaszcza trybu prac prowadzących do przyjęcia programów kształcenia oraz zawartości i formy dokumentacji programu kształcenia,

¹⁰¹ Efekty kształcenia dla wszystkich programów kształcenia prowadzonych na uczelni (przez poszczególne wydziały i inne jednostki) muszą być przyjęte w drodze uchwały senatu.

- opracowanie odpowiednich narzędzi informatycznych wspomagających przygotowanie dokumentacji programu kształcenia,
- opracowanie procedur umożliwiających finalizację zatwierdzenia programów kształcenia na tyle wcześniej, aby umożliwić przygotowanie się kadry akademickiej do realizacji przyjętych programów z początkiem roku akademickiego 2012/2013.

Zdecydowana większość uczelni poradziła sobie z tymi zadaniami i z początkiem roku akademickiego 2012/2013 nowo przyjęci studenci rozpoczęli kształcenie zgodnie z programami opracowanymi według wymagań wynikających z regulacji dotyczących Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego.

Niektóre jednostki prowadzące studia, wykorzystując możliwości stworzone przez nowe uregulowania prawne, opracowały innowacyjne programy, poszerzające i czyniące bardziej atrakcyjną ofertę edukacyjną skierowaną do studentów. Niektóre z takich programów były zgłoszone do wspomnianego już konkursu MNiSW.

Niemniej jednak, m.in. ze względu na niezbędny pośpiech towarzyszący pracom programowym, opracowane w wielu uczelniach programy nie są pozbawione mankamentów. Szansę na ich usunięcie stwarza przeprowadzona w sierpniu 2012 roku nowelizacja rozporządzenia dotyczącego warunków prowadzenia studiów, która umożliwia wprowadzanie w roku akademickim 2012/2013 zmian doskonalących będące już w trakcie realizacji programy kształcenia.

5.7. Wprowadzenie KRK a zapewnianie jakości kształcenia

Jednym z podstawowych warunków wprowadzenia krajowych ram kwalifikacji jest objęcie kształcenia systemem zapewniania jakości. Pośród dziesięciu kryteriów referencyjnych poświadczających, iż rama krajowa jest zgodna z Europejską Ramą Kwalifikacji, aż dwa poświęcone są tej sprawie. Kryterium 5 powiada, że krajowe systemy zapewniania jakości kształcenia i szkoleń powinny odwoływać się do krajowych ram lub systemu kwalifikacji. Kryterium 6 głosi, że w procesie referencji należy uzyskać aprobatę wyrażoną przez ciała krajowe odpowiedzialne za zapewnianie jakości. Wprowadzenie KRK dla szkolnictwa wyższego musiało zatem być prowadzone wspólnie z instytucjami zapewniającymi jakość.

Systemy zapewniania jakości w polskim szkolnictwie wyższym stosują rozwiązania zgodne z ES&G – *European Standards & Guidelines (ES&G) for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2009). Postulują one dwie rzeczy:

- tworzenie w uczelniach wewnętrznych systemów zapewniania jakości prowadzących do powstania kultury jakości, oraz
- utworzenie krajowych systemów zewnętrznego nadzoru i zapewniania jakości.

Wszystkie polskie uczelnie zobligowane są prawnie do tworzenia systemów wewnętrznych.

Zewnętrzny nadzór nad jakością kształcenia sprawuje Polska Komisja Akredytacyjna (PKA) – niezależna instytucja działająca na podstawie ustawy Prawo o Szkolnictwie Wyższym. PKA jest członkiem Europejskiej Sieci na rzecz Zapewniania Jakości w Szkolnictwie Wyższym (European Network for Quality Assurance in Higher Education – ENQA), została również wpisana do Europejskiego Rejestru Agencji Zapewniania Jakości (European Register of Quality Assurance Agencies – EQAR). Postępowanie oceniające prowadzone przez PKA jest bezpłatne, obligatoryjne i cykliczne. W wyniku oceny negatywnej minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego cofa lub zawiesza uprawnienia do prowadzenia studiów. PKA prowadzi działalność zgodnie z wytycznymi zawartymi w ES&G.

PKA przeprowadza akredytację programową i instytucjonalną oraz przedstawia ministrowi właściwemu do spraw szkolnictwa wyższego opinie i wnioski w sprawach związanych z jakością kształcenia.

Wraz z wprowadzeniem KRK do szkolnictwa wyższego częściowej zmianie uległy standardy i kryteria oceny będącej podstawą do udzielenia akredytacji.

Ocena jakości związana bezpośrednio z wprowadzeniem KRK polega na sprawdzeniu:

- czy opisane przez uczelnię efekty kształcenia dla danego programu kształcenia odpowiadają charakterystykom poziomów dla obszaru/obszarów zawartym w rozporządzeniu dotyczącym Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego,
- czy proces kształcenia tego programu rzeczywiście umożliwi osiągnięcie tych efektów, a w szczególności, w jaki sposób założone efekty kształcenia są weryfikowane.

Ponadto w toku oceny prowadzonej przez PKA oceniane jest funkcjonowanie i doskonalenie wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia w uczelni, w tym procedur tworzenia programów i weryfikacji efektów kształcenia, stałego monitorowania jakości zajęć dydaktycznych, śledzenia losów absolwentów i innych elementów projakościowej działalności uczelni. Uczelnie są zobowiązane do współpracy z interesariuszami, zwłaszcza reprezentującymi rynek pracy, przy projektowaniu efektów kształcenia tworzących zrąb programów kształcenia. Dotyczy to w szczególności programów o profilu praktycznym, których niezbędnym składnikiem są praktyki studenckie, zaś kadra nauczająca powinna mieścić w swym gronie praktyków.

Polskie uczelnie mają również możliwość uzyskania akredytacji środowiskowej oraz innych certyfikatów jakości nadawanych kwalifikacji. W ramach akredytacji środowiskowej jakość programów kształcenia oceniana jest przez kilka komisji akredytacyjnych powołanych przez grupy uczelni. Są to: Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna, komisje akredytacyjne dla uczelni technicznych, ekonomicznych i artystycznych. Działają one pod auspicjami Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP). Ta akredytacja jest dobrowolna i odpłatna.

5.8. Proces referencyjny

Każdy kraj wdrażający krajową ramę kwalifikacji projektuje ją w sposób, który uwzględnia cechy istniejącego systemu edukacji: regulujące go akty prawne, pragmatykę działania, tradycje. Czasami wprowadzenie ram reformuje istniejący system, czasami tylko opisuje go za pomocą języka właściwego dla ram. Granicą dla tej dowolności jest to, że krajowy system kwalifikacji i funkcjonująca wewnątrz niego krajowa rama kwalifikacji muszą mieć jasne odniesienia do Europejskiej Ramy Kwalifikacji. Proces odnoszenia poziomów ram i związanych z nimi wymagań krajowych do poziomów i charakterystyk Ramy Europejskiej nazywa się referencją. 10 kryteriów spójności (referencji) dla ram kwalifikacji obejmujących cały system edukacji zostało opracowane przez Grupę Doradczą Komisji Europejskiej (*EQF Advisory Group*). Europejska Sieć Korespondentów Krajowych ds. ram kwalifikacji w szkolnictwie wyższym opracowała osobny zbiór kryteriów właściwych dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW), w wielkiej części zbieżny z kryteriami Grupy Doradczej. Bazuje on na tzw. Dublinskich Charakterystykach Opisów (ang. *Dublin Descriptors*), przyjętych przez konferencję ministrów właściwych dla szkolnictwa wyższego w Bergen w 2005 roku.

Ze względu na przyjętą koncepcję prac (wdrożenie KRK-SW jako pewnego rodzaju pilotażu dla wdrożenia PRK) prace nad KRK-SW w pewnym zakresie wyprzedzały prace nad PRK. Nie oznacza to braku związku między opisem efektów kształcenia odpowiadających kwalifikacjom I i II stopnia w KRK-SW a charakterystykami poziomu 6 i 7 PRK. Związek ten jest zapewniony przez:

- założenia i sposób pracy zespołów roboczych opracowujących projekty opisów efektów kształcenia odpowiadających kwalifikacjom I i II stopnia,
- udział w pracach nad PRK osób zaangażowanych w opracowanie projektu KRK-SW,
- działania zmierzające do utrzymania spójności KRK-SW i PRK, w tym prace analityczne mające na celu analizę tej spójności na etapie projektu PRK.

Wdrożenie KRK-SW związane jest również z przygotowaniem tzw. raportu samopotwierdzenia, w którym kraj wykazuje, iż na poziomach krajowych ramy kwalifikacji właściwych dla szkolnictwa wyższego spełnione zostały obydwa zbiory kryteriów referencji. Zespół przygotowujący ten raport dokonał szeregu analiz, badając odniesienie KRK-SW do PRK, do ERK, do kryteriów międzynarodowych ciał zawodowych i innych. Wyniki tych analiz potwierdziły wysoki stopień spójności i zasadniczą zgodność KRK-SW z wymienionymi zbiorami wymagań. Zidentyfikowane niewielkie rozbieżności spowodowały dokonanie korekt w projekcie sektorowych charakterystyk poziomów 6 i 7 PRK. Pozostałe, drobne niespójności będą wyeliminowane w wyniku nowelizacji rozporządzenia definiującego efekty kształcenia dla kwalifikacji pierwszego i drugiego stopnia w systemie szkolnictwa wyższego.

Raport Samopotwierdzenia Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (tzw. raport samopotwierdzenia) powstawał w ścisłym związku z *Raportem Referencyjnym. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji* (tzw. raport referencyjny). Fragmenty raportu referencyjnego poświęcone poziomom 6–8 PRK były dyskutowane w gronie ekspertów międzynarodowych współpracujących przy jego przygotowaniu i korygowane stosownie do ich uwag. Ponieważ referencja PRK do ERK według 10 kryteriów Grupy Doradczej pokazana jest w rozdziale 3. (por. rozdz. 3, ramka 3.3.), tu skupimy się jedynie na kryteriach referencji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW). Analiza ich spełnienia przeprowadzona została przez międzynarodowy zespół powołany przez Komitet Sterujący ds. Krajowych Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. Poza krajowymi ekspertami ds. ram kwalifikacji, w pracach zespołu brali udział eksperci zagraniczni (ze Szkocji, Chorwacji oraz Węgier), przedstawiciele studentów i doktorantów, pracodawców i instytucji szkoleniowych. W ramach Komitetu Sterującego konsultacja raportu objęła poza Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz Ministerstwem Edukacji Narodowej również inne ministerstwa. Prace nad raportem trwały od czerwca 2012 roku do marca 2013 roku. Raport uzyskał pozytywne opinie ekspertów zagranicznych oraz krajowych recenzentów.

Ramka 5.1. Kryteria zgodności ram krajowych z Ramą Kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

W Aneksie dotyczącym szkolnictwa wyższego do dokumentu *EQF criteria and procedures for referencing* (DG Education and Culture i Cedefop, 2009) mamy następujące kryteria zgodności ram krajowych do QF EOSW oraz następujące procedury potwierdzania tej zgodności:

1. Krajowe ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego określa ministerstwo odpowiedzialne w danym kraju za szkolnictwo wyższe; ministerstwo wyznacza również instytucję lub instytucje, której/których zadaniem jest opracowanie krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego.
2. Kwalifikacje w krajowej ramie kwalifikacji są jasno i wyraźnie powiązane z charakterystykami kwalifikacji poszczególnych cykli w Europejskiej Ramie Kwalifikacji.
3. Krajowa rama kwalifikacji i ujęte w niej kwalifikacje są wyraźnie oparte na efektach kształcenia, a kwalifikacje są powiązane z punktami ECTS lub punktami kompatybilnymi z ECTS.
4. Procedury włączania kwalifikacji do krajowej ramy kwalifikacji są przejrzyste.
5. Krajowy system zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym odnosi się do krajowej ramy kwalifikacji i jest spójny z zapisami Komunikatu Berlińskiego oraz wszystkich kolejnych komunikatów uzgodnionych przez ministrów w ramach Procesu Bolońskiego.
6. We wszystkich suplementach do dyplomu znajdują się odnośniki do krajowej ramy kwalifikacji i wszelkich powiązań z Europejską Ramą Kwalifikacji.
7. Zobowiązanie podmiotów krajowych do wdrożenia i stosowania krajowej ramy kwalifikacji zostało jasno określone i opublikowane.

Polska spełnia tak określone kryteria. Instytucje zaangażowane w prace nad KRK dla szkolnictwa wyższego, a także w prace nad raportem samopotwierdzenia spełniają kryterium 1. W zakresie kryterium 2., poziomy 6–8 Polskiej Ramy Kwalifikacji oraz właściwe dla nich charakterystyki odpowiadają cyklom 1–3 i stosownym charakterystykom poziomów Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Analiza zgodności została przedstawiona w podrozdziale 5.8. W Polsce aktualnie nie ma „krótkiego cyklu” kształcenia, odpowiadającego 5. poziomowi PRK.

W odniesieniu do kryterium 3., dokonana 28 marca 2011 roku nowelizacja ustawy Prawo o Szkolnictwie Wyższym i towarzyszące jej rozporządzenia ministra nauki i szkolnictwa wyższego zobowiązały prawnie wszystkie uczelnie w Polsce do zastosowania języka efektów uczenia się do tworzenia programów kształcenia na studiach pierwszego, drugiego i trzeciego stopnia oraz na studiach podyplomowych. Prace nad ich projektowaniem trwały w roku akademickim 2011/2012, zaś od 1 października 2012 roku wszystkie programy, na które prowadzony jest nabór kandydatów, muszą być zapisane w tym języku. Punktację ECTS wprowadziła w Polsce ustawa Prawo o Szkolnictwie Wyższym już w 2005 roku. Wszystkie uczelnie są zobowiązane prawem do stosowania tej punktacji do gromadzenia i przenoszenia dokonań studentów na studiach pierwszego i drugiego stopnia (6–7 poziom ERK). Od roku akademickiego 2012/2013 punktacją ECTS muszą być także objęte studia doktoranckie – trzeciego stopnia (poziom 8 ERK) i studia podyplomowe.

Kwalifikacje zdobywane w polskim systemie szkolnictwa wyższego są rejestrowane w systemie informacji o szkolnictwie wyższym POL-on, prowadzonym przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (w szczególności system ten obejmuje zestawienie studiów prowadzonych na wszystkich kierunkach, a także zestawienie osób ze stopniami i tytułami naukowymi). Uczelnia autonomicznie tworząca nowy kierunek studiów jest ustawowo zobowiązana do zgłoszenia tego faktu do ministerstwa, zaś minister podejmuje decyzję administracyjną o wpisaniu tej informacji do rejestru. Od tej chwili ten kierunek studiów zostaje objęty nadzorem ze strony państwa, zaś uczelnia, po sprawdzeniu uzyskanych przez studenta właściwych dla tego kierunku efektów uczenia się – ma prawo wydać mu dyplom, potwierdzający zdobycie odpowiedniej kwalifikacji, która jest uznawana przez państwo. Od chwili wpisania kwalifikacji do rejestru, staje się ona obiektem analizy jakości dokonywanej, na mocy ustawy, przez Polską Komisję Akredytacyjną. PKA umieszcza tę kwalifikację w swoim harmonogramie prac i przeprowadza jej analizę jakościową po uzyskaniu dyplomów przez pierwszych absolwentów uczelni. Jednakże w sytuacji, gdy minister uzyska wcześniej sygnały (np. od studentów), że pojawiły się zastrzeżenia do jakości kształcenia, jeszcze zanim przebiegł pełny cykl kształcenia – ustawa przewiduje możliwość zwrócenia się ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego do Polskiej Komisji Akredytacyjnej o przeprowadzenie niezwłocznej kontroli programu kształcenia prowadzącego do uzyskania tej kwalifikacji. Także sama uczelnia prowadząca dany program kształcenia ma prawo zwrócić się do PKA z taką prośbą. Zarówno informacje z systemu POL-on, prowadzonego przez MNiSW, jak też aktualny stan ocen akredytacyjnych PKA są informacjami publicznymi, dostępnymi dla każdej zainteresowanej osoby. Wypełnia to zalecenie określone w kryterium 4.

Wymagany w kryterium 5. krajowy system zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym w Polsce składa się z dwóch elementów. Zasadniczą rolę pełni w nim Polska Komisja Akredytacyjna (PKA), która przeprowadza oceny programowe i instytucjonalne, obowiązkowe dla wszystkich jednostek szkolnictwa wyższego w kraju. PKA jest członkiem EQAR, co oznacza, że w pełni stosuje się do standardów działania agencji akredytacyjnych określonych w *European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education Area*, będących suplementem do Komunikatu z Bergen z 2005 roku. Uchwałą Prezydium PKA z 22 listopada 2011 roku, do standardów i kryteriów oceny jakości stosowanych przez PKA wprowadzone zostały zapisy odnoszące się do aktów prawnych wprowadzających ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. Ogólne i szczegółowe kryteria oceny jakości zawierają m.in. zalecenie sporządzenia opisu programów kształcenia w języku efektów kształcenia, odniesienia tych efektów do charakterystyk obszarów kształcenia w działach: wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne, stosownie do poziomu ram kwalifikacji i profilu studiów, wskazania

metod walidacji założonych efektów kształcenia, wypracowania w ramach wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia procedur projektowania programów i monitorowania ich realizacji z włączeniem interesariuszy zewnętrznych itp.

Drugi element systemu zewnętrznego zapewniania jakości stanowi Akademska Komisja Akredytacyjna, utworzona z inicjatywy samych uczelni i współpracująca z Konferencją Rektorów Akademickich Szkół Polskich. Oferuje dobrowolną ocenę jakości jednostkom uczelni. Prace nad jej standardami akredytacji dostosowanymi do ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego jeszcze trwają.

Co do kryterium 6., to po finalnym wprowadzeniu Polskiej Ramy Kwalifikacji każdy absolwent polskiej uczelni otrzyma suplement do dyplomu, w którym będzie określona informacja, na jakim poziomie jest jego kwalifikacja i jakie wymagania spełnia. Suplement ten będzie w pełni zgodny ze wszystkimi regulacjami europejskimi, tym samym polskie szkolnictwo wyższe spełni kryterium 6. Ponieważ Krajowe Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego zostały wprowadzone przepisami prawa, zatem wszystkie podmioty szkolnictwa wyższego są zobowiązane do ich wdrażania w życie, to znaczy, że kryterium 7. samopotwierzenia jest również spełnione.

Ramka 5.2. Kryteria procedury potwierdzania KRK-SW.

Kryteria i procedury potwierdzania, czy KRK-SW zgodna jest z ramą kwalifikacji dla EOSW, były wprowadzone w dokumentach konferencji ministrów w Bergen z 2005 roku. Są to następujące kryteria i procedury:

1. Zgodność krajowej ramy kwalifikacji z Europejską Ramą Kwalifikacji poświadczcy/poświadczą w drodze samopotwierzenia właściwa instytucja/właściwe instytucje w danym kraju.
2. Proces samopotwierzenia będzie obejmował formalne zatwierdzenie przez instytucje odpowiedzialne za zapewnianie jakości w danym kraju, które są uznawane w ramach Procesu Bolońskiego.
3. W procesie samopotwierzenia będą uczestniczyć międzynarodowi eksperci.
4. Samopotwierzenie i stosowna dokumentacja będą odnosić się oddzielnie do każdego z przyjętych kryteriów, a informacje o samopotwierzeniu i dokumentacja zostaną opublikowane.
5. Sieć ENIC/NARIC będzie prowadzić ogólnie dostępny wykaz państw, które potwierdziły ukończenie procesu samopotwierzenia.
6. Przeprowadzenie procesu samopotwierzenia zostanie odnotowane w wydawanych następnie suplementach do dyplomu w taki sposób, że przedstawione w nim będą powiązania między krajową ramą kwalifikacji a europejską ramą kwalifikacji.

Komitet Sterujący ds. krajowych ram kwalifikacji uznał kompatybilność Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego z przygotowywanym projektem Polskiej Ramy Kwalifikacji, spójnej z Europejską Ramą Kwalifikacji. Decyzja ta była podstawą dla późniejszej legislacji dotyczącej ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego (kryterium 1.).

Polska Komisja Akredytacyjna zobowiązana jest do poddawania ocenie jakościowej realizacji przez szkoły wyższe przepisów prawa związanych z kształceniem. Dokonana w marcu 2011 roku nowelizacja ustawy Prawo o Szkolnictwie Wyższym wymagała od PKA włączenia w standardy oceny procesów wdrażania ram kwalifikacji w uczelniach. PKA wywiązała się z tego zadania, podejmując stosowne uchwały¹⁰² (kryterium 2.).

¹⁰² Uchwała nr 961/2011 Prezydium Polskiej Komisji Akredytacyjnej z dnia 24 listopada 2011 r. w sprawie zasad przeprowadzania wizytacji przy dokonywaniu oceny programowej; Uchwała nr 962/2011 Prezydium Polskiej Komisji Akredytacyjnej z dnia 24 listopada 2011 r. w sprawie zasad przeprowadzania wizytacji przy dokonywaniu oceny instytucjonalnej.

Proces samopotwierdzania KRK-SW jest częścią procesu przygotowywania polskiego raportu referencyjnego. W skład zespołu przygotowującego główny raport referencyjny wchodzi czworo ekspertów międzynarodowych: ze Szkocji, Niemiec, Węgier i Austrii. Części raportu dotyczące poziomów 6–8 były prezentowane i komentowane na posiedzeniach (seminariach) zespołu na równi z innymi poziomami ram kwalifikacji. Dodatkowo w osobnych pracach zespołu samopotwierdzenia brali udział eksperci z Węgier, Szkocji i Chorwacji. Ponadto polskie doświadczenia związane z wprowadzaniem ram kwalifikacji do szkolnictwa wyższego prezentowane były na wielu konferencjach i innych forach międzynarodowych. Wśród nich np. na corocznych międzynarodowych konferencjach na temat ram kwalifikacji, organizowanych od 2009 roku w listopadzie w Warszawie; na seminariach i konferencjach organizowanych przez European Training Foundation, a także na innych forach, np. seminariach organizowanych pod auspicjami Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego (kryterium 3.).

Raport samopotwierdzenia jest komplementarny do Raportu Referencyjnego Polskiej Ramy Kwalifikacji i został opublikowany wraz z nim wedle zasad określonych przez Grupę Doradczą (kryterium 4.). Informacje na temat raportu samopotwierdzenia są dostępne w Krajowym Punkcie Koordynacyjnym oraz w Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego i mają status informacji publicznej, a zatem każda zainteresowana osoba ma do nich dostęp (kryterium 5.).

Uzupełnienie suplementów do dyplomów o informację, jakiemu poziomowi ERK odpowiada uzyskana kwalifikacja, nastąpi bezzwłocznie po zakończeniu procesu samopotwierdzania decyzją ministra właściwego dla szkolnictwa wyższego, co wypełni kryterium 6.

5.9. Trudności, wyzwania, dalsze działania

Polskie uczelnie przyjęły na studia rozpoczęte w roku akademickim 2012/2013 pierwszych studentów, którzy zdobywają wykształcenie według nowych przepisów i programów, wdrażających KRK dla Szkolnictwa Wyższego. Uczelnie wiosną oraz latem 2012 roku wykonały dużą pracę, polegającą na przeanalizowaniu prowadzonych przez siebie kierunków studiów w obliczu uzyskanej autonomii programowej oraz opisanie dla tych kierunków oczekiwanych efektów uczenia się. Opisy te odnoszą się do wiedzy i umiejętności oraz kompetencji społecznych. Prace te były realizowane przez specjalnie powołane zespoły, zarówno na poziomie uczelni, jak też jej jednostek organizacyjnych, prowadzących kierunki studiów. Przygotowane przez te zespoły opisy stanowiły przedmiot dyskusji w środowisku akademickim, a następnie były akceptowane w formie uchwał rad wydziałów i ostatecznie senatów uczelni.

Wykonane przed rozpoczęciem roku akademickiego 2012/2013 prace stanowiły pierwszy krok na drodze reorientacji procesu kształcenia oraz wewnętrznych systemów zapewniania jakości kształcenia, których istotnym komponentem staje się sprawdzanie, czy i w jakim stopniu zakładane dla programu i poszczególnych przedmiotów/modułów kształcenia efekty są osiągnięte przez studentów. Wyniki tej weryfikacji mają być przedmiotem analiz władz jednostek odpowiedzialnych za prowadzenie procesu kształcenia: zgodnie z nowymi regulacjami, kierownik jednostki organizacyjnej prowadzącej studia (dziekan) musi co rok przedstawiać radzie jednostki (radzie wydziału) sprawozdanie obejmujące m.in. ocenę rezultatów kształcenia.

W ramach zwiększonej autonomii uczelni powstały też projekty wielu nowych interesujących programów kształcenia na nowych kierunkach, wpisujących się w potrzeby polskiego rynku pracy, co było widoczne podczas konkursu MNiSW na najlepsze nowe programy opracowane w zgodzie z regulacjami KRK. Przegląd ponad 200 zgłoszeń konkursowych pokazuje, że kierunek wdrażanych zmian jest zbieżny z założeniami KRK-SW.

Także Fundacja Rektorów Polskich, przy wsparciu interesariuszy zewnętrznych, uruchomiła latem 2012 roku projekt „Benchmarking procesów wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji”, którego celem jest monitorowanie działań prowadzonych w uczelniach w związku z wdrażaniem KRK-SW. Należy

podkreślić duże zainteresowanie projektem wśród uczelni członkowskich KRASP. Obszerne ankiety wypełniło i przekazało 46 uczelni i ponad 300 wydziałów. Wkrótce opublikowane zostaną wyniki realizacji tego projektu.

Na podstawie wielu spotkań, które autorzy tego rozdziału przeprowadzili w uczelniach w ramach działań wspomagających wdrożenie KRK, można jedynie sformułować tezę, że reakcje środowiska są bardzo różne. W niektórych uczelniach lub wydziałach wprowadzenie KRK uważane jest za niepotrzebną biurokratyczną mitręgę, która niewiele wnosi do meritum kształcenia; w innych zaangażowano się głęboko w redefiniowanie celów i efektów kształcenia, traktując KRK jako narzędzie zachęcające do autorefleksji nauczycielskiej. Pozytywnie odbierane jest zwiększenie autonomii w projektowaniu i uruchamianiu programów kształcenia bez uzyskiwania zezwoleń. Uprzedni system, bazujący na liście nazw kierunków studiów i ramowych treści kształcenia, był od dawna krytykowany przez środowisko – jako narzędzie ujednolicania programów krępujące innowacyjność. Można ocenić, że większość uczelni w roku akademickim 2012/2013 nie dokonała radykalnych zmian programów, lecz poprzestała na działaniach niewielkich: dokonano opisu dotychczas prowadzonych programów kształcenia w języku KRK. Tylko w nielicznych uczelniach od razu zaproponowano nowe programy bądź głęboko zmodyfikowano poprzednie. Uczelnie uczyły się posługiwania nowym narzędziem organizacji dydaktyki, rozpoznawały jego możliwości. Powszechny jest głos, że jest to narzędzie wymagające doskonalenia, ale także, że zwiększa biurokrację związaną z projektowaniem i prowadzeniem programów.

Największe trudności zdaje się sprawiać uczelniom wprowadzanie do opisu programów metod weryfikacji założonych efektów kształcenia. Trwają także dyskusje wokół rozumienia, czym są kompetencje społeczne i jak weryfikować ich uzyskanie przez absolwenta. Te kompetencje stanowią istotne novum dla uczelni i potrzebne jest wypracowanie dobrych praktyk w tym zakresie.

Interesujące wyniki dotyczące nastawienia środowiska akademickiego do procesu wdrażania KRK przyniosło przeprowadzone w końcu 2012 roku badanie ankietowe, zrealizowane w ramach wspomnianego projektu *Benchmarking procesów wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji*, realizowanego przez Fundację Rektorów Polskich.

Rezultaty projektu nie zostały jeszcze opublikowane, ale wstępna analiza zebranych danych (z 46 uczelni) potwierdza obserwacje wyniesione z seminariów szkoleniowych i innych spotkań. W szczególności znalazło potwierdzenie dość oczywiste skądinąd spostrzeżenie, że ogólne nastawienie do procesu wdrażania KRK-SW zależy w znacznej mierze od poziomu znajomości zagadnienia, co wiąże się m.in. z zaangażowaniem w działalność organizacyjną, a więc także z pełnieniem funkcji w strukturach zarządzania uczelnią i jej jednostkami. Swoje nastawienie do tego procesu jako „pozytywne” lub „raczej pozytywne” określiło ponad 90% ankietowanych przedstawicieli kierownictwa uczelni, podczas gdy nastawienie ogółu pracowników uczelni – nauczycieli akademickich – największa grupa respondentów (ok. 45%) określiła jako „raczej negatywne”.

W opiniach respondentów można znaleźć liczne uwagi dotyczące głównych problemów związanych z wdrażaniem KRK-SW. Wśród tych problemów najczęściej wymieniano zbyt krótki czas przeznaczony na wdrożenie oraz trudności w interpretacji przepisów ustawy i rozporządzeń dotyczących ram w ogóle.

Można przypuszczać, że wraz z upływem czasu i pogłębianiem wiedzy na temat KRK w środowisku akademickim poziom akceptacji dla wdrażania ram będzie się zwiększał. Przypuszczenie takie znajduje oparcie m.in. w porównaniu wspomnianych danych z wynikami ankiety przeprowadzonej na seminarium szkoleniowym dla prorektorów, zorganizowanym przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji w czerwcu 2012 roku. Nastawienie uczestników seminarium do procesu wdrażania KRKwSzW było wówczas (pół roku wcześniej) znacznie mniej optymistyczne.

Niewykluczone, że nastawienie środowiska akademickiego do wdrażania KRK uległo poprawie m.in. w wyniku upowszechnienia w środowisku akademickim informacji o rezultatach „konkursu na milion”. Przeprowadzenie konkursu było wprawdzie zapowiedziane (wynikało z treści odpowiedniego rozporządzenia ministra), lecz zarówno sprawność realizacji, jak i wysokość przyznanych nagród

– łączna i dla poszczególnych jednostek organizacyjnych uczelni – była dla wielu jednostek (zwłaszcza powątpiewających w sens prowadzonej reformy i wprowadzających ją w sposób powierzchowny lub wcale, a borykających się z problemami finansowymi) sporym, skłaniającym do refleksji zaskoczeniem. Utrudniło także adwersarzom KRK używanie argumentu o konieczności wprowadzania zmian bez przeznaczenia na to przez władze resortu jakichkolwiek środków.

Rozwiązania przyjęte w Polskiej Ramie Kwalifikacji, a zwłaszcza różny zakres szczegółowości charakterystyk poziomów w PRK, pozwoliły na zintegrowanie w jednej strukturze opisu efektów kształcenia dla 8 obszarów kształcenia w szkolnictwie wyższym. To oryginalne polskie rozwiązanie było i jest uważnie śledzone za granicą i przyjmowane z zaciekawieniem i uznaniem. W tym zakresie PRK wprowadziła „brakujące ogniwo” pomiędzy bardzo ogólne i puste treściowo charakterystyki poziomów ramy krajowej a konkretne efekty kształcenia, przypisane do programów kształcenia. Formułując charakterystyki dla obszarów, dała uczelniom dodatkową wskazówkę, jak tworzyć programy. Z uznaniem jest też przyjmowany polski sposób integracji efektów kształcenia właściwych dla kształcenia ogólnego i zawodowego w szkolnictwie wyższym, sposób prowadzenia debaty społecznej, włączanie interesariuszy zewnętrznych. Pomoc uczelniom we wprowadzaniu ram kwalifikacji zaoferowana przez MNiSW, Zespół Ekspertów Bolońskich i inne podmioty uznawana jest za skuteczną. W efekcie, polskie doświadczenia były tematem dyskusji na wielu konferencjach międzynarodowych organizowanych przez Dyрекcję Generalną ds. Edukacji i Kultury Komisji Europejskiej, European Training Foundation, Cedefop i inne organizacje.

Rozwiązania przyjęte w KRK-SW zyskują uznanie także w środowisku ponad 800 uczelni europejskich i 34 krajowych konferencji rektorów reprezentowanych w European University Association (EUA). W wyniku zgłoszonego przez EUA zainteresowania powstał obszerny artykuł na ten temat, opublikowany w prestiżowym czasopiśmie „Journal of the European Higher Education Area”¹⁰³. Wybrane aspekty wdrażania KRK w Polsce były kilkakrotnie przedmiotem prezentacji i dyskusji na posiedzeniach sekretarzy generalnych krajowych konferencji rektorów zrzeszonych w EUA.

Nasze podejście do projektowania i wdrażania ram kwalifikacji wzbudza też nieoczekiwane duże zainteresowanie poza Europą – w Ameryce Łacińskiej. Ma to związek z realizacją koordynowanego przez EUA projektu „Building Capacity of University Associations in fostering Latin American regional integration” (ALFA Puentes)¹⁰⁴, w którym uczestniczy 8 organizacji europejskich, w tym Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP), oraz 14 organizacji z Ameryki Łacińskiej. Polskie podejście do KRK było prezentowane m.in. na seminarium w Limie¹⁰⁵, a krótki materiał dotyczący KRK-SW został przez EUA rozesłany do wszystkich organizacji i uczelni uczestniczących w tym projekcie. KRASP otrzymuje też zaproszenia do prowadzenia prezentacji i warsztatów na temat ram kwalifikacji w różnych krajach.

Pierwsze oceny PRK i KRK-SW, formułowane przez Grupę Doradczą do spraw Europejskiej Ramy Kwalifikacji (EQF Advisory Group) oraz Sieć Korespondentów Krajowych ds. ram kwalifikacji w EOSW na podstawie wstępnych prezentacji, są pozytywne. Także uwagi ekspertów zagranicznych – oceniających polski raport samopotwierdzenia dla KRK-SW niezwykle wnikliwie – były pełne uznania dla przyjętych w Polsce rozwiązań.

Podstawowym warunkiem osiągnięcia pełnych korzyści z wdrożenia Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego w polskich uczelniach jest sprawność działania uczelnianych systemów zapewniania jakości. Odwołując się do prowadzonych analiz porównawczych zakładanych oraz uzyskiwanych efektów kształcenia, muszą one zaproponować rozwiązania skutecznie zmniejszające dostrzeżone rozbieżności oraz przekonać do tych zmian konserwatywną część swojego środowiska akademickiego. Choć polskie środowisko akademickie jest jako całość przekonane o korzyściach płynących z wdrożenia KRK-SW, czemu dało wyraz w silnym poparciu dokumentów strategicznych,

¹⁰³ Kraśniewski (2012). *Development of the National Qualifications Framework for Higher Education in Poland*. „Journal of the European Higher Education Area”, no. 1, pp. 19–48, Raabe Academic Publishers, Berlin.

¹⁰⁴ Por.: www.eua.be/eua-projects/current-projects/alfa-puentes.aspx.

¹⁰⁵ Por.: alfapuentes.org/sites/default/files/bohdanmacukow.pdf.

jednoznacznie proponujących takie wdrożenie, to zapewne nadal nie brak w tym środowisku osób sceptycznie lub wręcz niechętnie nastawionych do zmiany myślenia o tym, jak skutecznie prowadzić kształcenie.

Wdrożenie niezbędnych zmian będzie potrzebne na wielu wydziałach i kierunkach studiów, gdzie ciągle dominuje dotychczasowy, elitarny charakter kształcenia, nie znajdujący uzasadnienia przy znacznym wzroście zróżnicowania uzdolnień młodzieży przyjmowanej na studia. Początkowy okres będzie najtrudniejszy, gdyż zmiany wprowadzane w procesie dydaktycznym przynoszą korzyści z pewnym opóźnieniem. Doskonalenie dydaktyki stanie się zdecydowanie łatwiejsze, gdy pierwsi absolwenci kształceni w nowym stylu znajdą się na rynku pracy i uczelnie, które autentycznie zaangażowały się we wdrożenie zmian, otrzymają jako informację zwrotną ich zwiększoną satysfakcję z odbytych studiów. Będzie to silny mechanizm wspierający doskonalenie procesu kształcenia we wszystkich uczelniach, szczególnie w obliczu coraz staranniejszego wyboru kierunku studiów przez niestety malejące (z powodów demograficznych) z roku na rok kohorty kandydatów na studia. Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym obliguje uczelnie do monitorowania losów swoich absolwentów, co z pewnością wzmocni oddziaływanie powyższego mechanizmu na to, co się w uczelniach dzieje.

Jedną z istotnych zmian związanych z wprowadzeniem KRK-SW jest profilowanie programów kształcenia – jednostka prowadząca program kształcenia musi zdecydować, czy ma on profil ogólnoakademicki, czy praktyczny, i stosownie do tego zdefiniować efekty kształcenia i określić sposób realizacji programu (w realizacji programu o profilu praktycznym muszą uczestniczyć praktycy). Trudno na razie ocenić, czy i jak uczelnie wykorzystają te możliwości.

Wdrożenie KRK dla Szkolnictwa Wyższego w sposób zgodny z zaleceniami Parlamentu Europejskiego oraz Procesu Bolońskiego powoduje, że powinny być podjęte prace nad jego niektórymi dodatkowymi elementami. Należą do nich piąty (5.) poziom ERK i PRK oraz uznawanie efektów kształcenia zdobytych poza edukacją formalną. Te zagadnienia nie zostały dotąd rozwiązane i ujęte w KRK-SW w Polsce, stanowią zaś najpoważniejsze wyzwania i kolejne narzędzie reformy systemu szkolnictwa wyższego. Po przeprowadzeniu szeroko zakrojonych, gruntownych konsultacji ze wszystkimi partnerami społecznymi, eksperci przygotowujący projekt PRK uznali, że należy w niej uwzględnić piąty poziom kwalifikacji, do którego przypisane byłyby nie tylko obecne kwalifikacje wyczerpujące wymagania opisane charakterystykami poziomu 5. PRK, lecz także jeszcze nie istniejące kwalifikacje, nadawane po ukończeniu kształcenia oferowanego w ramach szkolnictwa wyższego, które nie będą stanowić kwalifikacji poziomu 6.

Spośród obecnie nadawanych w Polsce kwalifikacji do poziomu 5. będą przypisane te, do których dostęp jest uzależniony od uzyskania matury (tj. kwalifikacji poziomu 4.), jak na przykład dyplomy i świadectwa nadawane na poziomie ponadmaturalnym, ponadlicealnym, ponadtechnicznym i ponadmistrzowskim przez szkoły, kolegia, centra kształcenia ustawicznego i inne placówki edukacyjne. O tym, czy daną kwalifikację można będzie przypisać do poziomu 5. PRK, winna zadecydować instytucja prowadząca rejestr kwalifikacji po zbadaniu zgodności efektów kształcenia przewidzianych dla oferowanej kwalifikacji z wymaganiami określonymi dla poziomu 5. PRK.

W przyszłości do poziomu 5. można by zaliczyć, tak jak to się dzieje w innych państwach europejskich¹⁰⁶, odpowiednie kwalifikacje nadawane przez instytucje szkolnictwa wyższego.

Wydaje się, że również argumenty natury ekonomicznej, społecznej i politycznej przemawiają za realizacją kształcenia w ramach szkolnictwa wyższego, które umożliwi zdobycie kwalifikacji pośredniej pomiędzy kwalifikacją poziomu 4. i poziomu 6., pozwalającej na kontynuację kształcenia w systemie szkolnictwa wyższego, bądź wejście na rynek pracy. Takie podejście jest zgodne z definicją kształcenia w ramach krótkiego cyklu studiów wyższych, przedstawioną w opracowaniu European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE) z 2003 roku¹⁰⁷.

¹⁰⁶ Kirsch, Beernaert (2011). *Short Cycle Higher Education in Europe. Level 5 – the missing link*. Brussels.

¹⁰⁷ Kirsch, Beernaert, Nørgaard (2003). *Tertiary Short Cycle Education in Europe. A comparative study*. Brussels, s. 8.

Istnieją ważne przesłanki przemawiające za prowadzeniem kształcenia owocującego kwalifikacjami piątego poziomu. Po pierwsze, w warunkach już dziś wysokiego (ponad 50% kohorty) i nadal rosnącego zapotrzebowania na kształcenie na poziomie wyższym, część osób podejmujących w przyszłości studia nie będzie w stanie sprostać wymaganiom związanym z osiągnięciem kwalifikacji na poziomie 6. Po drugie, międzynarodowe prognozy, określające przyszłe potrzeby rynku pracy w rozwiniętych gospodarczo krajach, wskazują, że zapotrzebowanie na osoby o kwalifikacjach na poziomie 6. i wyższym nie przekracza 35%, jest natomiast duże zapotrzebowanie na osoby posiadające kompetencje odpowiadające kwalifikacjom poziomu 5.¹⁰⁸ W tych warunkach realizowany obecnie model kształcenia doprowadzi do strukturalnego niedopasowania poziomu kwalifikacji osób kształconych do potrzeb i problemów ze znalezieniem miejsca pracy odpowiadającego posiadanemu poziomowi kwalifikacji (co obserwujemy już dziś w przypadku absolwentów niektórych kierunków studiów). Sprawa ta wymaga jednak dalszych, pogłębionych analiz i dobrego przygotowania.

W systemie szkolnictwa wyższego w Polsce brak jest obecnie systemowych rozwiązań, które pozwalałyby na znaczącą skalę potwierdzać i uznawać efekty uczenia się uzyskane w kształceniu pozaformalnym i w nieformalnym uczeniu się. Aktualnie obowiązujące prawo nie zabrania uczelniom takiego potwierdzania, ale praktyka w tym zakresie przyniosła jak dotąd stosunkowo niewiele doświadczeń.

Przedłożony przez MNiSW projekt założeń kolejnej nowelizacji ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym¹⁰⁹ przewiduje wprowadzenie nowego systemu potwierdzania kompetencji zdobytych poza systemem szkolnictwa wyższego, a więc np. uzyskanych w procesie samodoskonalenia, wykonywania pracy zawodowej, przez uczestnictwo w kursach i szkoleniach. Celem proponowanej regulacji jest przede wszystkim „(...) ułatwienie dostępu do studiów wyższych osobom dojrzałym w ramach uczenia się przez całe życie”.

Opracowywane są również przez ekspertów MNiSW wstępne założenia rozwiązań systemu walidacji efektów uczenia się w systemie szkolnictwa wyższego. Rozważa się następujące założenia organizacyjne:

1. Proces walidacji efektów uczenia się będzie prowadzony przez wyspecjalizowane jednostki uczelni wyższych.
2. W ramach działalności tych jednostek prowadzone będzie doradztwo dla uczących się obejmujące identyfikację osiągniętych efektów uczenia się oraz ich dokumentowanie. Prowadzona będzie weryfikacja uzyskanych efektów oraz wydawany będzie dokument potwierdzający efekty. Dokument potwierdzający efekty będzie zawierał ich szczegółowy opis oraz opis metod i zakresu ich weryfikacji.
3. Jednostki te będą musiały posiadać własny system zapewniania jakości procesu walidacji oraz będą podlegały okresowej ocenie zewnętrznej Polskiej Komisji Akredytacyjnej.
4. Potwierdzone przez centrum walidacji jednej uczelni efekty uczenia się będą mogły być uznane przez dowolną inną uczelnię wyższą w Polsce, przy czym decyzja o uznaniu lub odrzuceniu uznania będzie autonomiczną decyzją uczelni przyjmującej uczącego się.
5. Potwierdzone efekty uczenia się będą mogły zostać wykorzystane przez uczących się w programach dyplomowych oraz w programach podyplomowych i wszelkich szkoleniach prowadzonych do nadania kwalifikacji.
6. Jeśli w wyniku procesu walidacji zostaną potwierdzone wszystkie efekty uczenia się przewidziane dla danej kwalifikacji, to na tej podstawie uczelnia może nadać tę kwalifikację – dyplom studiów I lub II stopnia.

¹⁰⁸ Neumark, Johnson, Mejia (2011). *Future Skill Shortages in the U.S. Economy?*, European Commission Joint Research Centre's "Catch the Train: Skills, Education and Jobs" conference, Brussels, June 2011.

¹⁰⁹ Projekt założeń projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw (projekt z 15.03.2013), MNiSW, http://www.bip.nauka.gov.pl/bipmein/index.jsp?place=Menu02&news_cat_id=75&layout=1&page=0 (dostęp 26.03.2013).

5.9. Trudności, wyzwania, dalsze działania

7. Na szczeblu kraju powstanie jedna jednostka doradcza, która prowadzić będzie audyt efektów uczenia się w przypadkach, w których uczący się nie znajduje odpowiedniej jednostki walidującej. W wyniku audytu uczący się zostanie skierowany do jednostki walidującej właściwej dla zakresu walidowanych efektów uczenia.
8. Proces wdrażania tych rozwiązań będzie wieloetapowy i zapewniona zostanie wymiana doświadczeń pomiędzy poszczególnymi jednostkami walidacyjnymi. Przygotowanie tego systemu wymaga czasu, ale jest bez wątpienia bardzo ważnym zadaniem, które musi być starannie przygotowane.

Podsumowanie

Kluczowe znaczenie dla osiągnięcia właściwych skutków wdrożenia Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego i płynących z tego wdrożenia korzyści ma harmonijne współdziałanie wszystkich stron uczestniczących w tym procesie. Dotychczasowy przebieg tego procesu pozwala myśleć o tym z optymizmem.

Po pierwsze, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, sprawujące na mocy prawa nadzór i opiekę nad kwalifikacjami, które można zdobyć w systemie szkolnictwa wyższego, na bieżąco monitoruje skutki wdrażanych przepisów prawa. Specjalnie powołany zespół ekspercki przy ministrze nauki i szkolnictwa wyższego zbiera uwagi napływające od interesariuszy procesu i poddaje je analizie. Ważnym źródłem informacji jest zakładka „KRK” na witrynie internetowej Ministerstwa, gdzie można uzyskać informacje o planowanych spotkaniach i konferencjach na temat ram kwalifikacji, a także – wykorzystując dostępny na niej interfejs komunikacyjny – zwrócić się z pytaniem o interpretację różnych przepisów prawa dotyczących wdrażania KRK-SW. Przedstawiciele kierownictwa Ministerstwa uczestniczą we wszystkich spotkaniach dwóch umocowanych ustawowo konferencji rektorów: Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP) oraz Konferencji Rektorów Zawodowych Szkół Polskich (KRZaSP), a także w konferencjach branżowych (konferencje rektorów uniwersytetów, szkół technicznych, szkół artystycznych) i gromadzą uwagi na temat wdrażania KRK-SW. Wnioski z tych wszystkich analiz będą podstawą do doskonalenia prawa w taki sposób, by ułatwić i maksymalnie odbiurokratyzować ten tak ważny dla całego systemu szkolnictwa wyższego proces. Po drugie, Polska Komisja Akredytacyjna pilnie analizuje, jak funkcjonują jej procedury w zmienionym paradygmacie oceny jakości kształcenia. Z każdą kolejną wizytacją, analizą raportu samooceny oraz podjętą decyzją akredytacyjną przybywa doświadczeń. Ponadto odbyło się już kilka spotkań (i planowane są następne) kierownictwa PKA z zespołem ekspertów Ministerstwa oraz Prezydium Zespołu Ekspertów Bolońskich, w celu wymiany informacji o sygnałach płynących z uczelni. Uzyskany w ten sposób zasób wiedzy, PKA wykorzysta do doskonalenia swoich regulacji i procedur.

Po trzecie, Parlament Studentów RP – ustawowa reprezentacja polskich studentów oraz Krajowa Reprezentacja Doktorantów (KRD) – także umocowana ustawowo, aktywnie wspierają proces wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji, słusznie dostrzegając, że dobre wdrożenie tych ram leży w najlepszym interesie polskich studentów i doktorantów. Jest to bardzo konsekwentna postawa obu tych ciał – już na etapie prac nad nowelizacją ustawy, wdrażającą ramy do polskiego systemu prawnego, zarówno Parlament Studentów, jak i KRD były gorącymi orędownikami proponowanych zmian. Zaangażowanie studentów i doktorantów jest szczególnie dobrze widoczne na poziomie podstawowych jednostek organizacyjnych uczelni, które prowadzą kierunki studiów, a w nowej sytuacji prawnej uzyskały swobodę do ich elastycznego modyfikowania lub tworzenia całkiem nowych. Po czwarte, obserwujemy także, zwłaszcza w uczelniach zawodowych, wzrost zainteresowania współpracą z rynkiem pracy. Prognoza demograficzna dla Polski przewiduje niestety wieloletni okres spadku liczby studentów. Studenci będą mieli zatem coraz większy wybór miejsca studiów i będą podejmowali swoje decyzje także z perspektywy swoich szans na rynku pracy po zakończeniu studiów. Do świadomości kierownictw uczelni coraz bardziej dociera fakt, że dobra współpraca z rynkiem pracy to przekonujący argument dla kandydatów na studia.

Po piąte wreszcie, optymizmem napawa dynamizm, który objawił się w wielu uczelniach po uzyskaniu autonomii programowej. Bardzo szybko pojawiły się nowe, solidnie zaprojektowane i bardzo interesujące (także z punktu widzenia potrzeb rynku pracy) nowe kierunki studiów. Dynamika ta jest bardzo obiecująca, zważywszy, że jesteśmy przecież dopiero na początku drogi. Zaistnienie nowych, dobrych kierunków studiów będzie promieniować na cały system, dzięki zapisowi w ustawie, że Rada Główna Nauki i Szkolnictwa Wyższego może rekomendować najlepsze programy kształcenia ministrowi właściwemu ds. szkolnictwa wyższego, który je może dołączyć do zasobu wzorcowych efektów kształcenia.

Bibliografia

Adelman C. (2011). *Matching Higher Education to „New Jobs“: What Are They Talking About?*. Warsaw: EAIR Forum.

A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. (2005). Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. Ministry of Science, Technology and Innovation, Denmark.

Chmielecka E. (red.), (2009). *Od Europejskich do Krajowych Ram Kwalifikacji*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Chmielecka E. (red.) (2010). *Autonomia programowa uczelni – ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*. Warszawa: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Chmielecka E. (2012). *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*. Warszawa.

Crawley E.F. (2001). *The CDIO Syllabus: A Statement of Goals for Undergraduate Engineering Education*, 2001; <http://www.cs.fit.edu/~wds/cdio/CDIO.pdf>

Criteria for Accrediting Engineering Programs, effective for evaluations during the 2009-2010 accreditation cycle, ABET Engineering Accreditation Commission, 2009; <http://www.abet.org/Linked%20Documents-UPDATE/Criteria%20and%20PP/E001%2009-10%20EAC%20Criteria%2012-01-08.pdf>

Criteria for Accrediting Japanese Engineering Education Programs Leading to Bachelor's Degree applicable in the year 2009; Criteria for Accrediting Japanese Engineering Education Programs Leading to Master's Degree applicable in the year 2008, Japan Accreditation Board for Engineering Education; http://www.jabee.org/english/OpenHomePage/Criteria_Bachelor_2009.pdf, http://www.jabee.org/english/OpenHomePage/Criteria_Master_2008_1020.pdf

Deij A. (2011). *Beyond the EQF – Other Regional and Transnational Frameworks*, EQF Newsletter, Sierpień 2011.

EQF criteria and procedures for referencing. (2009). DG Education and Culture, Cedefop.

EUR-ACE Framework Standards for the Accreditation of Engineering Programmes, (2008); European Network for Accreditation of Engineering Education. http://www.feani.org/webenaee/pdf/EUR-ACE_Framework_Standards_20110209.pdf

European Standards & Guidelines (ES&G) for Quality Assurance in the Higher Education Area. (2009). Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education.

Gonzales J., Wagenaar R. (eds.). (2005). *Tuning Educational Structures in Europe II: Universities' contribution to the Bologna Process*, University of Deusto, University of Groningen.

International Engineering Alliance: Graduate Attributes and Professional Competencies; <http://www.washingtonaccord.org/IEA-Grad-Attr-Prof-Competencies-v2.pdf>

Kirsch M., Beernaert Y. (2011). *Short Cycle Higher Education in Europe. Level 5 – the missing link*. Brussels.

Kirsch M., Beernaert Y., Nørgaard S. (2003). *Tertiary Short Cycle Education in Europe. A comparative study*. Brussels.

Kraśniewski A. (2011). *Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?*. Warszawa: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Kraśniewski A. (2012). *Development of the National Qualifications Framework for Higher Education in Poland*. Journal of the European Higher Education Area, 2012, no. 1, s. 19–48, Raabe Academic Publishers, Berlin, 2012.

Marciniak Z. (red.) (2013). *Raport Samopotwierdzenia Krajowych Ram Kwalifikacji w Szkolnictwie Wyższym*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Neumark D., Johnson H., Mejia M.C. (2011). *Future Skill Shortages in the U.S. Economy?*, European Commission Joint Research Centre's "Catch the Train: Skills, Education and Jobs" conference, Brussels, June 2011.

Projekt założeń projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw (projekt z 15.03.2013), MNiSW, http://www.bip.nauka.gov.pl/bipmein/index.jsp?place=Menu02&news_cat_id=75&layout=1&page=0 (dostęp 26.03.2013).

Raport Referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji. (2013). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Revised Field of Science and Technology (FOS) Classification in the Frascati Manual. (2007). Organization for Economic CO-Operation and Development.

RoSE (2012). *Raport o stanie edukacji 2011. Kontynuacja przemian*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

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).

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

Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020 – projekt środowiskowy. (2009). Warszawa: Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich.

Subject Benchmark Statements, Quality Assurance Agency <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/default.asp>

The Degree Qualifications Profile – Defining Degrees: A new direction for American higher education to be tested and developed in partnership with faculty, students, leaders and stakeholders, Lumina Foundation, January 2011; http://www.luminafoundation.org/publications/The_Degree_Qualifications_Profile.pdf

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dn. 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 5 maja 2008 r.).



6. Modernizacja kształcenia zawodowego w świetle celów polityki uczenia się przez całe życie

Autorzy:
Wojciech Stęchły
Agata Tomaszuk
Gabriela Ziewiec

Poprawa jakości kształcenia zawodowego, zbliżenie oferty edukacyjnej szkół prowadzących kształcenie w zawodach do potrzeb rynku pracy oraz ułatwienie dostępu do aktualizowania i formalnego potwierdzania kompetencji zawodowych stanowią najważniejsze cele reformy kształcenia zawodowego wprowadzonej ustawą z dnia 19 sierpnia 2011 r. Proces stopniowego wdrażania postanowień zmienionej ustawy o systemie oświaty oraz powiązanych z nią aktów wykonawczych rozpoczął się 1 września 2012 roku¹¹⁰. Najważniejsze zmiany zostały ujęte w rozporządzeniach w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (KZSZ) oraz podstawy programowej kształcenia w zawodach (PPKZ)¹¹¹. Nowa klasyfikacja wyodrębnia w zawodach mniejsze, możliwe do oddzielnego potwierdzania części składowe, odpowiadające zadaniom właściwym dla poszczególnych zawodów¹¹². Z kolei podstawa programowa zawody nauczane w szkołach oraz wyodrębnione w nich kwalifikacje opisuje w języku efektów uczenia się, tj. w kategoriach wiedzy, umiejętności zawodowych oraz kompetencji personalnych i społecznych.

Reforma wpisuje się także w szerszy kontekst zmian niezbędnych dla upowszechniania w naszym kraju uczenia się przez całe życie – *lifelong learning* (LLL). Stwarza warunki dla większej przejrzystości i rozpoznawalności świadectw i dyplomów potwierdzających kwalifikacje zawodowe na krajowym rynku pracy – właściwych dla nich efektów uczenia się oraz istniejących między nimi powiązań. Wprowadzane zmiany – spośród których największe znaczenie ma nowe podejście do opisu kwalifikacji – pozwalają także, by Polska skorzystała w przyszłości z narzędzi wspierających uczenie się przez całe życie i zaprojektowanych na forum Unii Europejskiej, takich jak Europejska Rama Kwalifikacji (ERK)¹¹³, system przenoszenia i akumulacji osiągnięć (ECVET)¹¹⁴, czy walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego¹¹⁵.

6.1. Główne kierunki zmian w obszarze szkolnictwa zawodowego

Dla realizacji polityki uczenia się przez całe życie w obszarze kształcenia zawodowego kluczowe znaczenie mają zmiany wprowadzone ustawą o systemie oświaty z 19 sierpnia 2011 roku i uszczegółowione w powiązanych z nią aktach wykonawczych. Wyodrębnienie w zawodach części składowych (możliwych do oddzielnego potwierdzania) ułatwia i poszerza dostęp do aktualizowania lub zdobywania nowych kompetencji zawodowych. Opis zadań zawodowych w języku efektów uczenia się oznacza z kolei, że w procesie weryfikowania zdolności zdającego do pracy w zawodzie na znaczeniu tracą miejsce i czas pobieranej nauki.

¹¹⁰ Por. Ustawa z 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2011 r. Nr 205, poz. 1206.

¹¹¹ Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2011 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz. U. z 2012 r. Nr 0, poz. 7), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz. U. z 2012 r. Nr 0, poz. 184).

¹¹² Zawody nauczane w systemie oświaty mogą być przykładem kwalifikacji złożonej, definiowanej jako zestaw efektów uczenia się, który może zostać w naturalny sposób podzielony na podzestawy potwierdzane oddzielnie. Kwalifikacje wyodrębnione w zawodach – jako wyróżnione podzestawy efektów uczenia się – stanowią natomiast przykład kwalifikacji składowych.

¹¹³ Por. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji (ERK) na rzecz uczenia się przez całe życie.

¹¹⁴ Por. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET).

¹¹⁵ Por. Zalecenie Rady z 20 grudnia 2012 r. w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego.

6. Modernizacja kształcenia zawodowego w świetle celów polityki uczenia się przez całe życie

6.1. Główne kierunki zmian w obszarze szkolnictwa zawodowego

Położenie nacisku na efekty uczenia się, które uzyskuje osoba, a nie na czas pobierania przez nią nauki i przekazywane jej treści kształcenia, jest istotne z dwóch powodów. Po pierwsze, pozwala na zwiększenie przejrzystości kwalifikacji (tj. formalnie potwierdzonych zestawów efektów uczenia się) nadawanych w obszarze szkolnictwa zawodowego. W założeniu, pracodawcy mogą dzięki temu lepiej rozpoznać kompetencje osoby ubiegającej się o zatrudnienie oraz ocenić jej gotowość do wykonywania określonych zadań. Po drugie, osobom uczącym się daje większe niż dotychczas możliwości tworzenia indywidualnych ścieżek rozwoju kariery zawodowej i uczenia się.

6.1.1. Nowe podejście do opisu kompetencji zawodowych

Obowiązująca klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego wskazuje nazwy zawodów nauczanych w systemie oświaty oraz przyporządkowuje je, uwzględniając Polską Klasyfikację Działalności (PKD), do jednego z ośmiu obszarów kształcenia:

- administracyjno-usługowego,
- budowlanego,
- elektryczno-elektronicznego,
- mechanicznego i górnictwo-hutniczego,
- rolniczo-leśnego z ochroną środowiska,
- turystyczno-gastronomicznego,
- medyczno-społecznego,
- artystycznego¹¹⁶.

Wprowadza również nowy sposób ujmowania zawodów szkolnych jako kwalifikacji złożonej z jednej, dwóch lub trzech kwalifikacji zawodowych. Klasyfikacja obejmuje łącznie 200 zawodów, w ramach których wyodrębniono 252 kwalifikacje. W skład 98 zawodów wchodzi tylko jedna kwalifikacja, w 72 zawodach wyodrębniono dwie kwalifikacje, w 23 – trzy kwalifikacje. W 7 zawodach szkolnictwa artystycznego nie wyodrębniono żadnej kwalifikacji.

Rozporządzenie w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego określa również, w jakiego typu szkołach może odbywać się kształcenie w danym zawodzie (zasadniczej szkole zawodowej, technikum czy szkole policealnej) oraz które kwalifikacje mogą być nauczane w ramach kwalifikacyjnych kursów zawodowych. Możliwość prowadzenia ich przewidziano dla kwalifikacji wyodrębnionych w 161 zawodach (Pfeiffer, Wesołowska 2012, s. 6). Podział ten jest szczególnie istotny dla zawodów z obszaru medyczno-społecznego – kształcenie w dużej części z nich odbywać może się tylko w szkołach policealnych i nie przewidziano możliwości organizowania kwalifikacyjnych kursów zawodowych dla większości wyodrębnionych w nich kwalifikacji.

Podstawa programowa kształcenia w zawodach składa się z trzech części, które kolejno wskazują na:

- I. ogólne cele i zadania kształcenia zawodowego, w tym zadania zawodowe, do wykonywania których gotowy jest absolwent szkoły prowadzącej kształcenie w danym zawodzie¹¹⁷;
- II. efekty kształcenia, nabywane w procesie kształcenia, w tym:
 - a. efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów ujętych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, obejmujące:
 - bezpieczeństwo i higienę pracy (BHP),

¹¹⁶ Zachowano spójność pomiędzy klasyfikacją zawodów szkolnictwa zawodowego a klasyfikacją zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy, określoną w rozporządzeniu Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 27 kwietnia 2010 r. (Dz. U. z 2010 r. Nr 82, poz. 537). Zawody wpisane do KZSZ również zostały ujęte w grupy wielkie, duże i średnie, zgodnie z podziałem zawodów ustalonym w klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy, zrezygnowano jednocześnie z podziału na grupy elementarne. Symbole cyfrowe zawodów przyjęte w KZSZ są zgodne z symbolami cyfrowymi zawodów przyjętymi w klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy. Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2011 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz. U. z 2012 r. Nr 0, poz. 7).

¹¹⁷ Nowa podstawa programowa kształcenia w zawodach ma pełnić jednocześnie rolę standardów egzaminacyjnych. Dlatego do pełnienia tych samych zadań zawodowych gotowa będzie każda osoba, która zda egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe w zawodzie.

6. Modernizacja kształcenia zawodowego w świetle celów polityki uczenia się przez całe życie

6.1. Główne kierunki zmian w obszarze szkolnictwa zawodowego

- podejmowanie i prowadzenie działalności gospodarczej (PDG),
- język obcy ukierunkowany zawodowo (JOZ),
- kompetencje personalne i społeczne (KPS),
- organizację pracy małych zespołów (OMZ)¹¹⁸;
- b. efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach obszaru kształcenia;
- c. efekty kształcenia właściwe dla kwalifikacji wyodrębnionych w danym zawodzie;
- III. opis kształcenia w poszczególnych zawodach, precyzujący m.in. warunki realizacji kształcenia, minimalną liczbę godzin kształcenia zawodowego¹¹⁹ oraz możliwości uzyskania dodatkowych kwalifikacji w zawodach w ramach określonego obszaru kształcenia.

Należy podkreślić, że kwalifikacje wyodrębnione w poszczególnych zawodach i opisane w podstawie programowej za pomocą efektów uczenia się odpowiadają typowym zadaniom zawodowym, które potrafi wykonać osoba posiadająca świadectwo lub dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe. Opis uwzględniający przygotowanie danej osoby do wykonywania zawodu pozwala lepiej zinterpretować efekty uczenia się składające się na kwalifikację. Sprzyja ocenie nie tylko ich złożoności i zaawansowania, ale także samodzielności i odpowiedzialności osoby, która potwierdzone dokumentem efekty uczenia się wykorzystuje w miejscu pracy.

Strukturę podstawy programowej kształcenia w zawodach oraz wzajemne zależności między jej poszczególnymi elementami objaśnia tabela 6.1. Jednocześnie pokazuje ona przykładowy sposób opisu efektów uczenia się właściwych dla wybranego zawodu.

Tabela 6.1. Przykładowy opis zawodu i wyodrębnionej w nim kwalifikacji w języku efektów uczenia się.

I. Cele kształcenia w zawodzie elektromechanik	
Osoba posiadająca świadectwo potwierdzające kwalifikację w zawodzie elektromechanik jest przygotowana do wykonywania następujących zadań zawodowych:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. montowania i uruchamiania maszyn i urządzeń elektrycznych na podstawie dokumentacji technicznej; 2. oceniania stanu technicznego maszyn i urządzeń elektrycznych po montażu na podstawie pomiarów; 3. montowania układów sterowania, regulacji i zabezpieczeń maszyn i urządzeń elektrycznych na podstawie dokumentacji technicznej. 	
II. Efekty kształcenia:	
a. efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów (są one opisane w podstawie programowej kształcenia w zawodach na dużym poziomie ogólności. Ich zawartość merytoryczna powinna być uszczegółowiana w programie nauczania)	
<ul style="list-style-type: none"> • bezpieczeństwo i higiena pracy (BHP) 	<p>Przykłady</p> <p>Osoba posiadająca daną kwalifikację:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 zagrożenia związane z występowaniem szkodliwych czynników w środowisku pracy • udziela pierwszej pomocy poszkodowanym w wypadkach przy pracy oraz w stanach zagrożenia zdrowia i życia

¹¹⁸ Zestaw efektów uczenia się dotyczący organizacji pracy małych zespołów jest wymagany wyłącznie dla zawodów nauczanych w technikum i szkole policealnej.

¹¹⁹ Określona minimalna liczba godzin kształcenia zawodowego ma bezpośrednie zastosowanie w przypadku prowadzenia nauczania na kwalifikacyjnych kursach zawodowych.

6. Modernizacja kształcenia zawodowego w świetle celów polityki uczenia się przez całe życie

6.1. Główne kierunki zmian w obszarze szkolnictwa zawodowego

- podejmowanie i prowadzenie działalności gospodarczej (PDG)

Przykłady

Osoba posiadająca daną kwalifikację:

- stosuje pojęcia z obszaru funkcjonowania gospodarki rynkowej
- stosuje przepisy prawa dotyczące prowadzenia działalności gospodarczej
- inicjuje wspólne przedsięwzięcia z różnymi przedsiębiorstwami z branży
- optymalizuje koszty i przychody prowadzonej działalności gospodarczej

- język obcy ukierunkowany zawodowo (JOZ)

Przykłady

Osoba posiadająca daną kwalifikację:

- posługuje się zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiających realizację zadań zawodowych
- analizuje i interpretuje krótkie teksty pisemne dotyczące wykonywania typowych czynności zawodowych

- kompetencje personalne i społeczne (KPS)

Przykłady

Osoba posiadająca daną kwalifikację:

- przestrzega zasad kultury i etyki
- aktualizuje wiedzę i doskonali umiejętności zawodowe
- potrafi ponosić odpowiedzialność za podejmowane działania
- współpracuje w zespole

b. efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach obszaru elektryczno-elektronicznego, stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodzie elektromechanik (te same umiejętności stanowią podbudowę do kształcenia w zawodach pokrewnych, takich jak: monter sieci i urządzeń telekomunikacyjnych, monter mechatronik, monter-elektronik, elektromechanik pojazdów samochodowych, elektryk, technik telekomunikacji, technik teleinformatyk, technik elektroniki, technik awionik, technik mechatronik, technik elektryk, technik elektroniki i informatyki medycznej, mechanik pojazdów samochodowych, technik pojazdów samochodowych, technik automatyk sterowania ruchem kolejowym, technik elektroenergetyk transportu szynowego)

Przykłady

Osoba posiadająca daną kwalifikację:

- posługuje się pojęciami z dziedziny elektrotechniki i elektroniki
- opisuje zjawiska związane z prądem stałym i zmiennym
- rozpoznaje elementy oraz układy elektryczne i elektroniczne
- sporządza schematy ideowe i montażowe układów elektrycznych i elektronicznych
- wykonuje połączenia elementów i układów elektrycznych oraz elektronicznych na podstawie schematów ideowych i montażowych
- dobiera metody i przyrządy do pomiaru parametrów układów elektrycznych i elektronicznych

6. Modernizacja kształcenia zawodowego w świetle celów polityki uczenia się przez całe życie

6.1. Główne kierunki zmian w obszarze szkolnictwa zawodowego

- c. efekty kształcenia właściwe dla kwalifikacji E7 „Montaż i konserwacja maszyn i urządzeń elektrycznych” (najbardziej szczegółowy opis efektów uczenia się uporządkowany według zadań zawodowych wskazanych dla danego zawodu. Precyzuje efekty uczenia się niezbędne do właściwej realizacji zadań zawodowych określonych w pierwszej części opisu „Cele kształcenia w zawodzie elektromechanik”. Pozwala sprecyzować, co oznacza gotowość osoby posiadającej daną kwalifikację, np. do „montowania i uruchamiania maszyn i urządzeń elektrycznych na podstawie dokumentacji technicznej”)

Przykłady

Osoba posiadająca daną kwalifikację:

- klasyfikuje maszyny i urządzenia elektryczne według określonych kryteriów
- określa parametry techniczne maszyn i urządzeń elektrycznych
- rozróżnia parametry elementów i podzespołów maszyn i urządzeń elektrycznych
- rozpoznaje maszyny i urządzenia elektryczne oraz ich elementy
- rozróżnia materiały konstrukcyjne stosowane w maszynach i urządzeniach elektrycznych
- rozpoznaje układy zasilania, sterowania i zabezpieczenia maszyn i urządzeń elektrycznych oraz ich elementy

Źródło: opracowanie własne na podstawie podstawy programowej kształcenia w zawodzie elektromechanik.

Efekty uczenia się wskazane w podstawie programowej są uwzględniane w programach nauczania i umożliwiają ustalenie kryteriów ocen szkolnych. Nowa podstawa programowa ma pełnić jednocześnie rolę standardów wymagań egzaminacyjnych i w ten sposób – poprzez ściśle powiązanie ze sobą treści nauczania z wymaganiami stawianymi uczniom – zapewnić nie tylko wyższą jakość i większą efektywność kształcenia zawodowego, ale także porównywalność uzyskiwanych kwalifikacji¹²⁰.

6.1.2. Nowe możliwości potwierdzania kompetencji zawodowych i nabywania kwalifikacji w zawodach

Z nowym podejściem do opisu zawodów, opartym na efektach uczenia się, blisko związane są zmiany w systemie weryfikowania kompetencji osób uczących się do realizacji określonych zadań zawodowych. Reforma daje możliwość odrębnego potwierdzania kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach. „Rozwiązanie to umożliwi uelastyczenie procesu kształcenia, tym samym lepsze dostosowanie go do indywidualnych potrzeb i możliwości uczących się” (Sławiński 2012). Pozwala zdobywać nowe zawody bez potrzeby rozpoczynania nauki każdego z nich „od początku”¹²¹. Ułatwia dostęp do aktualizowania wiedzy i zdobywania nowych umiejętności w odpowiedzi na wyzwania pojawiające się na rynku pracy.

Reforma wdrażana od 1 września 2012 roku wprowadza nowy typ dokumentu potwierdzającego gotowość osoby uczącej się do wykonywania określonych zadań zawodowych – „świadectwo potwierdzające kwalifikację w zawodzie”¹²². Potwierdzenie kompetencji zawodowych w mniejszym niż dotychczas stopniu uzależnia od posiadania wykształcenia ogólnego.

¹²⁰ Przypomnijmy, że pierwsze egzaminy potwierdzające efekty uczenia się wskazane w podstawie programowej kształcenia w zawodach odbędą się w połowie 2013 roku. Dlatego nie można jeszcze ocenić skuteczności kształcenia opartego na nowej podstawie programowej kształcenia w zawodach. Omówienie słabych stron systemu potwierdzania kompetencji w stanie prawnym sprzed 1 września 2012 roku znajduje się w *Raporcie o stanie edukacji 2011. Kontynuacja przemian*, przygotowanym przez Instytut Badań Edukacyjnych (RoSE 2012, s. 208–223).

¹²¹ Na gruncie poprzednio obowiązujących uregulowań zdobycie zawodu szkolnego w każdym przypadku wymagało ukończenia pełnego cyklu kształcenia w danym zawodzie, odpowiednio: w zasadniczej szkole zawodowej (2–3 lata kształcenia) lub w technikum (4 lata kształcenia).

¹²² Reforma określa także nowe warunki zdobywania dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe w zawodzie. Świadectwo ukończenia szkoły zawodowej oraz świadectwa potwierdzające wszystkie kwalifikacje wymagane dla zawodu stanowią podstawę uzyskania dyplomu.

6. Modernizacja kształcenia zawodowego w świetle celów polityki uczenia się przez całe życie

6.1. Główne kierunki zmian w obszarze szkolnictwa zawodowego

Uzyskanie świadectwa potwierdzającego kwalifikację w zawodzie możliwe jest po zdaniu egzaminu zawodowego, organizowanego przez okręgowe komisje egzaminacyjne (OKE) i stanowiącego formę oceny stopnia opanowania przez zdającego wiedzy i umiejętności z zakresu danej kwalifikacji wyodrębnionej w zawodzie¹²³. Egzamin zawodowy przeprowadzany jest dla:

- uczniów zasadniczych szkół zawodowych i techników oraz uczniów (słuchaczy) szkół policealnych, także w trakcie trwania nauki (zrezygnowano z przeprowadzania egzaminów w trybie sesyjnym – egzamin może być przeprowadzany w ciągu całego roku szkolnego w terminie ustalonym przez dyrektora OKE w uzgodnieniu z dyrektorem Centralnej Komisji Egzaminacyjnej¹²⁴),
- absolwentów zasadniczych szkół zawodowych, techników i szkół policealnych,
- osób, które ukończyły kwalifikacyjny kurs zawodowy (KKZ)¹²⁵.

Do egzaminu zawodowego w trybie eksternistycznym mogą również przystąpić osoby, które ukończyły gimnazjum lub ośmioletnią szkołę podstawową, a także posiadają co najmniej dwa lata kształcenia się lub pracy w zawodzie, w którym wyodrębniono daną kwalifikację.

Kwalifikacyjne kursy zawodowe są najważniejszą z nowo wprowadzonych pozaszkolnych form kształcenia. Pozostałe opisuje ramka 6.1. Możliwość prowadzenia kwalifikacyjnych kursów zawodowych ułatwia reagowanie szkolnictwa zawodowego na zmieniające się potrzeby rynku pracy¹²⁶. Jak wyjaśnia Stanisław Sławiński, „w wypadku pojawienia się popytu na określoną kwalifikację możliwe będzie szybkie zorganizowanie kształcenia w określonym zakresie na kwalifikacyjnym kursie zawodowym” (2012, s. 73).

Ramka 6.1. Pozaszkolne formy kształcenia.

Kursy umiejętności zawodowych – prowadzone zgodnie z programem uwzględniającym podstawę programową kształcenia w zawodach w zakresie:

- jednej z części efektów kształcenia wyodrębnionych w ramach danej kwalifikacji, albo
- efektów kształcenia wspólnych dla wszystkich zawodów oraz wspólnych dla zawodów w ramach obszaru kształcenia stanowiących podbudowę do kształcenia w zawodzie lub grupie zawodów, albo
- efektów kształcenia wspólnych dla wszystkich zawodów w zakresie organizacji pracy małych zespołów.

Kurs kończy się zaliczeniem w formie ustalonej przez organizatora kursu, a osoba, która uzyskała zaliczenie, otrzymuje świadectwo o ukończeniu kursu umiejętności zawodowych.

Kursy kompetencji ogólnych – prowadzone na podstawie programu nauczania uwzględniającego dowolnie wybraną część podstawy programowej kształcenia ogólnego. Kurs kończy się zaliczeniem w formie ustalonej przez organizatora kursu, a osoba, która uzyskała zaliczenie, otrzymuje świadectwo o ukończeniu kursu kompetencji ogólnych.

¹²³ Egzamin zawodowy składa się części pisemnej i praktycznej. Osoba przystępująca do egzaminu, aby go zdać, musi uzyskać co najmniej 50% punktów możliwych do uzyskania z części pisemnej oraz co najmniej 75% punktów z części praktycznej. Wskutek wprowadzonych zmian wzmocniony ma być aspekt praktycznego egzaminu zawodowego przeprowadzanego na poziomie technikum. W dotychczasowym stanie prawnym w przypadku zawodów kształconych w technikum i w szkołach policealnych kształcących w zawodach, w których kształcą technika, etap praktyczny polegał na opracowaniu projektu wykonania określonych prac. Obecnie w przypadku egzaminu zawodowego część praktyczna dla wszystkich kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach kształconych we wszystkich typach szkół będzie polegała na wykonaniu zadania egzaminacyjnego w formie testu.

¹²⁴ Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 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. z 2012 r., poz. 262), por. rozdział 2, ramka 2.9.

¹²⁵ KKZ dodatkowo kończy się zaliczeniem w formie ustalonej przez organizatora, a osoby, które go ukończyły, otrzymują zaświadczenie o ukończeniu kwalifikacyjnego kursu zawodowego. Szerzej patrz: Pfeiffer, Wesołowska (2012, s. 5–20).

¹²⁶ Na niedostateczne dopasowanie w Polsce oferty kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy zwraca uwagę m.in. OECD (2010).

6. Modernizacja kształcenia zawodowego w świetle celów polityki uczenia się przez całe życie

6.1. Główne kierunki zmian w obszarze szkolnictwa zawodowego

Turnusy dokształcania teoretycznego młodocianych pracowników – młodociani pracownicy są przyjmowani na nie na podstawie skierowania ze szkoły, gdy ta nie ma możliwości zrealizowania teoretycznego kształcenia zawodowego, lub od pracodawcy.

Inne kursy umożliwiające uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 11 stycznia 2012 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych (Dz. U. z 2012 r. Nr 0, poz. 186).

Program kwalifikacyjnego kursu zawodowego powinien być oparty na podstawie programowej kształcenia w zawodach w zakresie jednej kwalifikacji. Kwalifikacyjne kursy zawodowe adresowane są przede wszystkim do osób dorosłych. Wyjątki od tej reguły określa rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej¹²⁷. Podmioty uprawnione do organizacji kwalifikacyjnych kursów zawodowych określa ustawa o systemie oświaty. Zalicza do nich m.in.: publiczne szkoły zawodowe prowadzące kształcenie zawodowe w zakresie poszczególnych zawodów; publiczne i niepubliczne placówki kształcenia ustawicznego, placówki kształcenia praktycznego oraz ośrodki dokształcania i doskonalenia zawodowego; instytucje rynku pracy, takie jak Ochotnicze Hufce Pracy czy instytucje szkoleniowe, prowadzące działalność edukacyjną.

W zmianach wprowadzonych w obszarze zdobywania i potwierdzania kompetencji zawodowych można więc widzieć realizację postulatu większej elastyczności ścieżek kształcenia, łatwiejszego dostępu do uczenia się oraz zrównania ścieżki kształcenia, innej niż formalna, z nauką w szkole. Rozwiązania wdrażane od 1 września 2012 roku stwarzają nowe możliwości nie tylko dla uczniów i absolwentów szkół zawodowych, ale także dla osób, które wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne niezbędne do właściwej realizacji zadań zawodowych uzyskały w formach pozaszkolnych oraz w wyniku samodzielnego uczenia się.

Rysunek 6.1. ilustruje możliwości, które w wyniku reformy zyskuje osoba posiadająca kwalifikację wyodrębnioną w zawodzie elektromechanik: „montaż i konserwacja maszyn i urządzeń elektrycznych”, przykładowo – absolwent zasadniczej szkoły zawodowej. Naukę zawodu może on kontynuować np. na kwalifikacyjnym kursie zawodowym. Po ukończeniu kursu może przystąpić do egzaminu, w wyniku którego uzyska kwalifikację „montaż i konserwacja instalacji elektrycznych”. Na podstawie uzyskanego świadectwa potwierdzającego tę kwalifikację oraz posiadanych wcześniej kwalifikacji może uzyskać dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe w zawodzie „elektryk”. Po spełnieniu odpowiednich warunków, dotyczących m.in. stażu pracy w zawodzie lub długotrwałości kształcenia, zyskuje możliwość przystąpienia do egzaminu eksternistycznego zawodowego i uzyskania kwalifikacji „eksploatacja maszyn, urządzeń i instalacji elektrycznych”. Uczący się wreszcie uzyska kwalifikację „technik elektryk”, pod warunkiem, że uzupełni także wykształcenie ogólne – może to zrobić, kształcąc się w liceum ogólnokształcącym dla dorosłych lub przystępując do egzaminu eksternistycznego z zakresu obowiązkowych zajęć edukacyjnych określonych w ramowym planie nauczania liceum ogólnokształcącego dla dorosłych.

¹²⁷ Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 16 lipca 2012 r. w sprawie przypadków, w jakich do publicznej lub niepublicznej szkoły dla dorosłych można przyjąć osobę, która ukończyła 16 albo 15 lat, oraz przypadków, w jakich osoba, która ukończyła gimnazjum, może spełniać obowiązek nauki przez uczęszczanie na kwalifikacyjny kurs zawodowy (Dz. U. z 2012 r. Nr 0, poz. 857).

6. Modernizacja kształcenia zawodowego w świetle celów polityki uczenia się przez całe życie

6.1. Główne kierunki zmian w obszarze szkolnictwa zawodowego

Rysunek 6.1. Zdobywanie nowego zawodu poprzez dodawanie kolejnych kwalifikacji.



Źródło: opracowanie IBE.

Rysunek 6.2. pokazuje możliwości, którymi, w świetle zaprojektowanych w ustawie rozwiązań, dysponuje osoba nie będąca uczniem szkoły zawodowej, zainteresowana uzyskaniem i potwierdzeniem kompetencji ważnych z punktu widzenia ścieżki jej kariery zawodowej. Może ona stać się uczestnikiem kwalifikacyjnych kursów zawodowych. Ich ukończenie uprawnia ją do przystąpienia do potwierdzenia kwalifikacji w ramach egzaminów przeprowadzanych przez okręgowe komisje egzaminacyjne. Zdobyte wszystkich kwalifikacji składających się na dany zawód wraz z potwierdzeniem odpowiedniego poziomu wykształcenia oznaczać będzie zdobycie pełnego zawodu.

Rysunek 6.2. Potwierdzanie kompetencji do wykonywania zawodu przez osobę uczącą się w formach pozaszkolnych.



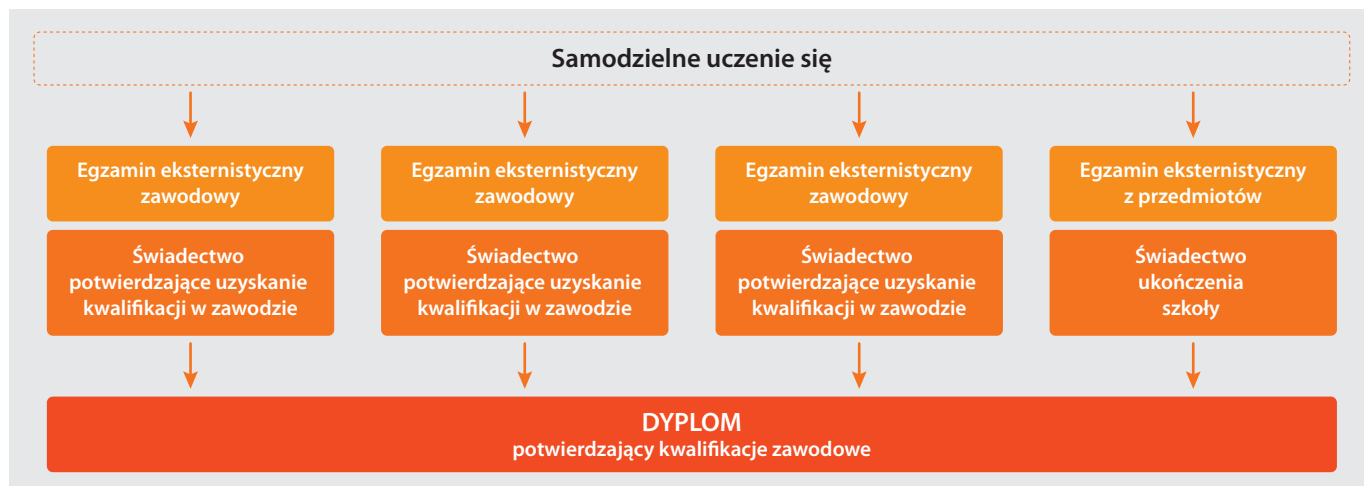
Źródło: opracowanie własne na podstawie projektu raportu referencyjnego IBE 2013 (Sławiński, Dębowski 2013).

Osoba, która ukończyła 18 lat oraz posiada przynajmniej dwuletnie doświadczenie w pracy w zawodzie i wykształcenie gimnazjalne, może się ubiegać w trybie eksternistycznym o świadectwa potwierdzające kwalifikacje w zawodzie (rysunek 6.3.). Po potwierdzeniu wszystkich kwalifikacji składających się na zawód oraz uzupełnieniu wiedzy ogólnej uzyskuje dyplom potwierdzający kwalifikacje w zawodzie.

6. Modernizacja kształcenia zawodowego w świetle celów polityki uczenia się przez całe życie

6.2. Podstawy programowe w świetle założeń Europejskiego Systemu Transferu Osiągnięć w Kształceniu i Szkoleniu Zawodowym (ECVET)

Rysunek 6.3. Potwierdzanie kompetencji do wykonywania zawodu przez osobę uczącą się samodzielnie.



Źródło: opracowanie własne na podstawie projektu raportu referencyjnego IBE 2013 (Sławiński, Dębowski 2013).

6.2. Podstawy programowe w świetle założeń Europejskiego Systemu Transferu Osiągnięć w Kształceniu i Szkoleniu Zawodowym (ECVET)

W świetle polityki na rzecz uczenia się przez całe życie nowa podstawa programowa kształcenia w zawodach stwarza warunki do wdrożenia najważniejszych elementów systemu ECVET¹²⁸. Nowe uregulowania realizują jego wytyczne przede wszystkim poprzez:

- wyodrębnienie kwalifikacji w ramach zawodów ujętych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, w tym wskazanie kwalifikacji wspólnych dla kilku zawodów,
- opis kwalifikacji ze wskazaniem jednostek efektów uczenia się, czyli zestawów efektów kształcenia, uporządkowanych według kryteriów zgodnych z ECVET,
- umożliwienie uczącym się przenoszenia i gromadzenia osiągnięć zgodnie z określonymi zasadami (zastosowanie w systemie praktyk zawodowych organizowanych dla uczniów technikum oraz w systemie egzaminów eksternistycznych w ramach dokumentowania wymaganego 2-letniego okresu kształcenia w zawodzie).

Zakres funkcjonowania systemu ECVET wykracza poza obszar kształcenia realizowany w ramach systemu oświaty – odnosi się do wszystkich form i sposobów uczenia się. Oznacza to, że może znaleźć zastosowanie także w kształceniu organizowanym przez firmy szkoleniowe oraz instytucje podejmujące współpracę międzynarodową¹²⁹. Syntetyczny opis celów, jakie ma za zadanie realizować ECVET, zawiera ramka 6.2.

Ramka 6.2. Założenia systemu ECVET.

System ECVET został zaprojektowany jako narzędzie ułatwiające uznawanie i akumulację efektów uczenia się osób dążących do uzyskania określonej kwalifikacji. Zawiera on metody i wskaźniki ułatwiające przenoszenie i gromadzenie osiągnięć (czyli potwierdzonych efektów uczenia się), uzyskiwanych w różnych systemach kwalifikacji oraz w wyniku różnego typu uczenia się, także w miejscu pracy.

¹²⁸ Por. rozdział 3 „Rama kwalifikacji jako narzędzie polityki uczenia się przez całe życie”.

¹²⁹ Obecnie głównym obszarem zastosowania ECVET są projekty mobilności edukacyjnych realizowane w ramach programu UE „Uczenie się przez całe życie”, w szczególności w ramach „Leonardo da Vinci”.

6. Modernizacja kształcenia zawodowego w świetle celów polityki uczenia się przez całe życie

6.2. Podstawy programowe w świetle założeń Europejskiego Systemu Transferu Osiągnięć w Kształceniu i Szkoleniu Zawodowym (ECVET)

Wstępnym warunkiem dla przenoszenia i akumulowania osiągnięć (w obrębie krajowego systemu kwalifikacji lub między państwami) jest możliwość porównywania treści kwalifikacji. Zwykle na przeszkodzie temu stoją różne rozumienie zakresu kompetencji wymaganych w zawodach (często o tych samych nazwach) w poszczególnych państwach oraz odmienny sposób opisywania kwalifikacji przyjmowany przez różne instytucje. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym określa zestaw narzędzi i wytycznych, które umożliwiają rozwiązanie tego problemu. Obejmują one przede wszystkim:

- opis kwalifikacji za pomocą efektów uczenia się, w podziale na jednostki efektów uczenia się (wraz z przypisanymi im punktami),
- wskazówki dotyczące treści wielostronnych porozumień na rzecz transferu i akumulacji efektów uczenia się, a także uzupełniających je dokumentów.

System ECVET jest kolejnym instrumentem Unii Europejskiej realizującym ideę uczenia się przez całe życie i kładącym nacisk na efekty uczenia się, a nie na proces kształcenia. Pozwala na porównywanie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, które uzyskuje uczący się bez względu na miejsce nauki czy czas poświęcony na ich opanowanie. Potwierdzone, czyli sprawdzone i pozytywnie ocenione efekty uczenia się stanowią „osiągnięcia”, czyli „zbiór indywidualnych efektów uczenia się danej osoby, które zostały ocenione i mogą być akumulowane do celów uzyskania kwalifikacji lub transferowane do innych programów kształcenia lub do innych kwalifikacji”.¹³⁰ Wytyczne wskazane w Zaleceniu opisują proces przenoszenia i akumulowania osiągnięć (czyli potwierdzonych efektów uczenia się) pomiędzy partnerami na podstawie dwu- lub wielostronnych porozumień oraz wskazują konieczny zakres i treść tych porozumień.

Źródło: opracowanie IBE.

Kluczowym elementem zmian wprowadzanych w kształceniu zawodowym w Polsce jest wyodrębnienie kwalifikacji w zawodach. Rozumienie kwalifikacji przyjęte w Ustawie o systemie oświaty jest zgodne z rozumieniem przyjętym w Zaleceniu dotyczącym ECVET. Przyjęte w tych dokumentach definicje wskazują, że kwalifikacja to określony zestaw efektów uczenia się, który został osiągnięty przez uczącego się i potwierdzony odpowiednim dokumentem.

Tabela 6.2. Kwalifikacja wyodrębniona w zawodzie a kwalifikacja w ECVET.

Kwalifikacja wyodrębniona w zawodzie w systemie oświaty	Kwalifikacja w ECVET
„wyodrębniony w danym zawodzie zestaw oczekiwanych efektów kształcenia, których osiągnięcie potwierdza świadectwo wydane przez okręgową komisję egzaminacyjną, po zdaniu egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie w zakresie jednej kwalifikacji”	„formalny wynik procesu oceny i walidacji uzyskany w efekcie stwierdzenia przez właściwą instytucję, że osiągnięte przez daną osobę efekty uczenia się są zgodne z określonymi standardami”

Źródło: Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r.; Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET).

¹³⁰ Por. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET).

6. Modernizacja kształcenia zawodowego w świetle celów polityki uczenia się przez całe życie

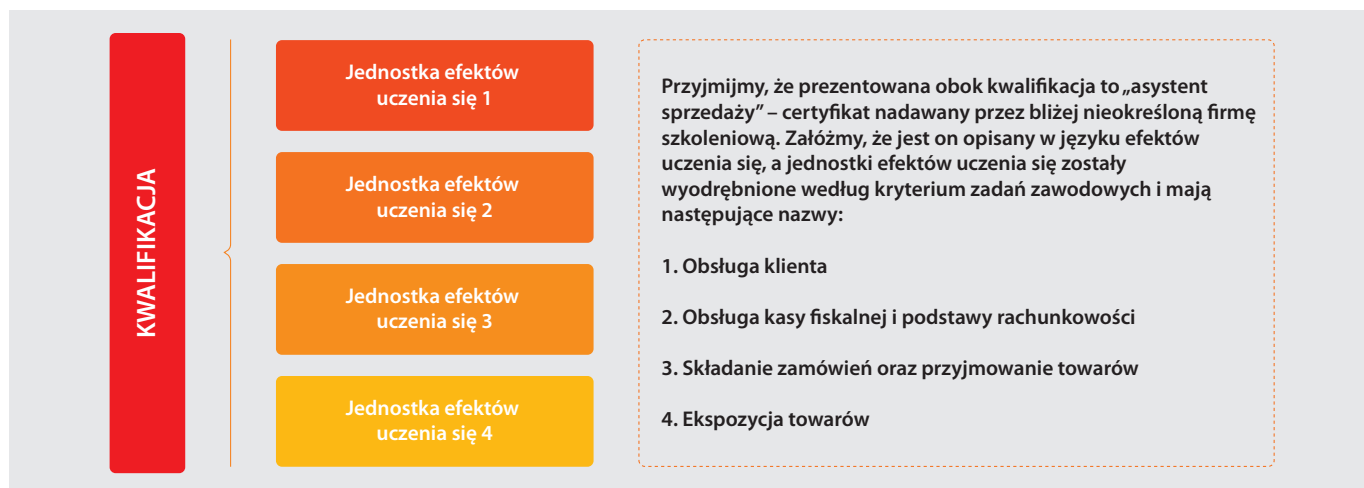
6.2. Podstawy programowe w świetle założeń Europejskiego Systemu Transferu Osiągnięć w Kształceniu i Szkoleniu Zawodowym (ECVET)

Definicje te są co do zasady zgodne, należy jednak zwrócić uwagę na węższy zakres definicji oświatowej, która odnosi się tylko do kwalifikacji w zawodach z klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego. W świetle bardziej ogólnie sformułowanej definicji ECVET zawody w podstawie programowej kształcenia także są kwalifikacjami. Spełnione są bowiem dwa podstawowe warunki:

- zawody te są opisane za pomocą efektów uczenia się. Podstawa programowa kształcenia w zawodach określa bowiem „obowiązkowe zestawy celów kształcenia i treści nauczania opisane w formie oczekiwanych efektów kształcenia: wiedzy, umiejętności zawodowych oraz kompetencji personalnych i społecznych, niezbędnych dla zawodów lub kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach”¹³¹
- efekty te są formalnie potwierdzane przez odpowiednią instytucję. W tym przypadku jest to okręgowa komisja egzaminacyjna, która wydaje dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe po potwierdzeniu wszystkich kwalifikacji wyodrębnionych w danym zawodzie.

Podstawa programowa opisuje kwalifikacje i zawody za pomocą języka efektów uczenia się, a także porządkuje te efekty, dzieląc je na logicznie spójne zestawy. Taki podział ma służyć zwiększeniu przejrzystości kwalifikacji oraz ułatwieniu ich porównywania i jest on zgodny z funkcjonującym w systemie ECVET opisem kwalifikacji za pomocą jednostek efektów uczenia się. Jednostki efektów uczenia się to zestawy efektów uczenia się, które stanowią spójną całość oraz mogą podlegać ocenie i walidacji. W celu utworzenia jednostek, efekty uczenia się są najczęściej grupowane według kryterium zadań zawodowych (choć może to również być proces produkcji, produkt lub usługa). Schematycznie przedstawia to rysunek 6.4. Dzięki podejściu opartemu na jednostkach efektów uczenia się, możliwe staje się także porównanie kwalifikacji w różnych krajach, a następnie przeniesienie i uznawanie jednostek lub kwalifikacji. Jednostki efektów uczenia się mogą być wykorzystywane do potwierdzania dodatkowych kompetencji uzyskiwanych w wyniku uczenia się w ramach mobilności geograficznej lub zawodowej.

Rysunek 6.4. Jednostki efektów uczenia się wyodrębnione w kwalifikacji (przykład).



Źródło: opracowanie własne.

Kwalifikacje mogą zawierać różną liczbę jednostek efektów uczenia się. Zależy to, z jednej strony, od zakresu efektów uczenia się w kwalifikacji, z drugiej strony – od przyjętych założeń dotyczących ich wyodrębniania. W kwalifikacjach opisanych w podstawie programowej kształcenia w zawodach liczba zestawów efektów uczenia się jest określona. Na każdą kwalifikację składają się zarówno zestawy efektów wspólnych dla wszystkich zawodów, te stanowiące podbudowę dla zawodu lub grupy

¹³¹ Por. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, z późniejszymi zmianami.

6. Modernizacja kształcenia zawodowego w świetle celów polityki uczenia się przez całe życie

Podsumowanie

zawodów oraz właściwe dla danej kwalifikacji (podzielone na od 2 do 8 części). W projektach dotyczących mobilności edukacyjnej uczniów w kwalifikacjach wyodrębnia się kilka lub nawet kilkanaście jednostek, z których zazwyczaj tylko pojedyncze podlegają przenoszeniu i akumulowaniu.

Decyzja o tym, jak wiele i jak dużych zestawów zostanie wyodrębnione w danym zbiorze efektów uczenia się, wpływa na możliwość ich wykorzystywania do różnych celów. Im mniejsze jednostki, tym łatwiejsze jest ich uznawanie oraz przenoszenie. Przykładem może być wykorzystanie jednostek w ramach mobilności edukacyjnej uczniów, trwającej często około trzech tygodni – duża jednostka, wymagająca na przykład dwóch miesięcy nauki, nie będzie przydatna do uznawania efektów uzyskiwanych w tak krótkim czasie. Małe jednostki wydają się również bardziej przydatne w kształceniu i szkoleniu osób dorosłych, które często uzyskują kompetencje podczas krótkich kursów lub w sposób nieformalny. Z drugiej strony, mniejsze jednostki wymagają częstszego oceniania, co wiąże się z wyższymi kosztami tego procesu oraz utrudnia sprawdzenie, czy uczący się potrafi połączyć i wykorzystać wszystkie efekty uczenia się uzyskane w ramach kwalifikacji.

Wprowadzane dzięki reformie zmiany nie odnoszą się do dwóch opisanych w Zaleceniu dotyczącym ECVET kwestii – sposobu przyznawania punktów ECVET oraz zakresu i treści porozumień między partnerami. Te elementy nie są jednak konieczne przy obecnym zakresie możliwości przenoszenia i akumulowania osiągnięć w ramach systemu kształcenia zawodowego. Wydaje się, że kolejnym krokiem zbliżania obszaru kształcenia i szkolenia zawodowego do celów i założeń uczenia się przez całe życie powinno być rozwijanie i upowszechnienie możliwości uznawania efektów uczenia się uzyskiwanych na drodze poza- i nieformalnego uczenia się. Wprowadzenie opisu kwalifikacji przy użyciu efektów uczenia się oraz ich podział na jednostki efektów uczenia się stanowi bowiem warunek konieczny, ale niewystarczający dla realizacji celów polityki na rzecz LLL.

Podsumowanie

W Polsce polityka wspierająca uczenie się przez całe życie ma szczególne znaczenie. Jak wynika z danych Eurostatu, wśród wszystkich państw członkowskich Unii Europejskiej Polska posiada jeden z najniższych wskaźników udziału w uczeniu się przez całe życie – w 2011 roku (w ciągu czterech tygodni przed badaniem) zaledwie 4,5% osób w wieku 25–64 lata uczestniczyło w kształceniu lub szkoleniu (w porównaniu z 5,3% w roku 2010 i 4,3% w 2001 roku). Polska pozostaje więc daleko w tyle przede wszystkim za krajami takimi jak: Dania (gdzie wskaźnik partycypacji w uczeniu się przez całe życie osób w wieku 25–64 lata wynosił w 2011 roku 32,3%), Szwajcaria (29,9%), Szwecja (24,9%), Finlandia (23,8%), Wielka Brytania (15,8%). Należy również przypomnieć, że uaktualnione strategiczne ramy europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia „ET 2020” rekomendują, by we wszystkich krajach członkowskich UE odsetek uczących się dorosłych w wieku 25–64 lata, zwłaszcza nisko wykwalifikowanych, wzrósł do 15%.

Realizacja założeń polityki uczenia się przez całe życie stanowi jeden z zakładanych celów wdrażanej obecnie reformy. Najważniejsze rozporządzenia realizujące postanowienia znowelizowanej ustawy o systemie oświaty, wpływające na uczenie się przez całe życie, wskazuje tabela 6.3. Zawiera ona krótki opis wprowadzanych zmian oraz odnosi je do szczegółowych działań rekomendowanych na forum Unii Europejskiej i wspierających politykę LLL. Ze względu na realizację założeń polityki uczenia się przez całe życie zasadnicze znaczenie mają rozporządzenia w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego oraz podstawy programowej kształcenia w zawodach – otwierające drogę do oddzielnego potwierdzania kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach oraz formułujące wymagania w stosunku do osób ubiegających się o określoną kwalifikację w języku efektów uczenia się.

W świetle założeń wdrażanej obecnie reformy szkolnictwa zawodowego, rozporządzenia określone w tabeli 6.3. realizują cele LLL przede wszystkim przez poszerzenie dostępu do potwierdzania wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych oraz stworzenie bardziej elastycznych ścieżek

6. Modernizacja kształcenia zawodowego w świetle celów polityki uczenia się przez całe życie

Podsumowanie

kształcenia. Pozwalają również na zrealizowanie rekomendacji Unii Europejskiej o bardziej szczegółowym charakterze, dotyczących przede wszystkim wdrożenia krajowych ram kwalifikacji, a w przyszłości także systemu przenoszenia i gromadzenia osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET). Do takich wniosków skłania analiza poszczególnych aktów prawnych. Ocena efektów wdrażanych obecnie zmian będzie możliwa dopiero za kilka lat. Pytanie o skuteczność wcielanych w życie rozwiązań pozostaje zatem otwarte. Należy jednak przypuszczać, że działania te przyczynią się do rzeczywistej poprawy jakości i wizerunku szkolnictwa zawodowego w Polsce, tak aby szkoła zawodowa rzeczywiście stała się szkołą pozytywnego wyboru.

Tabela 6.3. Wybrane rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w świetle celów polityki uczenia się przez całe życie.

Rozporządzenie MEN	Krótki opis zmian	Związek z LLL
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2011 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego	<ul style="list-style-type: none"> • przyporządkowanie zawodów nauczanych w systemie oświaty do 8 obszarów kształcenia • wskazanie kwalifikacji wyodrębnionych i nazwanych dla zawodów na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej, technikum i szkoły policealnej • zapewnienie spójności klasyfikacji zawodów nauczanych w systemie oświaty z klasyfikacją zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy 	<ul style="list-style-type: none"> • większa przejrzystość kompetencji zawodowych absolwentów na rynku pracy • otwartość szkolnictwa zawodowego na wyniki uczenia się przez całe życie • wspieranie mobilności edukacyjnej i zawodowej absolwentów
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach	<ul style="list-style-type: none"> • opis zawodów wskazanych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego oraz wyodrębnionych w nich kwalifikacji w formie oczekiwanych efektów kształcenia • wskazanie zadań zawodowych typowych dla poszczególnych zawodów oraz określenie wiedzy, umiejętności zawodowych oraz kompetencji personalnych i społecznych pozwalających na ich samodzielne wykonywanie • zapewnienie spójności celów kształcenia i treści nauczania z kryteriami ocen szkolnych i wymaganiami egzaminacyjnymi 	<ul style="list-style-type: none"> • większa przejrzystość kompetencji zawodowych absolwentów na rynku pracy • lepsze powiązanie oferty kształcenia zawodowego z potrzebami rynku pracy • ułatwienie przechodzenia od edukacji do zatrudnienia • poszerzenie dostępu do potwierdzania wyników uczenia się uzyskanych poza edukacją formalną • stworzenie możliwości przenoszenia i akumulowania efektów uczenia się w obrębie różnych państw, sektorów i obszarów kształcenia

6. Modernizacja kształcenia zawodowego w świetle celów polityki uczenia się przez całe życie

Podsumowanie

Rozporządzenie MEN	Krótki opis zmian	Związek z LLL
<p>Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 11 stycznia 2012 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych</p>	<p>Określenie możliwych pozaszkolnych form uczenia się, takich jak:</p> <ul style="list-style-type: none"> • kwalifikacyjny kurs zawodowy • kurs umiejętności zawodowych • turnus dokształcania teoretycznego młodocianych pracowników • kurs kompetencji ogólnych • inne kursy umożliwiające uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych 	<ul style="list-style-type: none"> • poszerzenie i ułatwienie dostępu do aktualizowania wiedzy i umiejętności zawodowych oraz uzyskiwania nowych kompetencji • poszerzenie i ułatwienie dostępu do potwierdzania efektów uczenia się uzyskiwanych poza edukacją formalną • lepsze powiązanie ze sobą różnych dróg nabywania wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, w systemie edukacji formalnej i pozaformalnej
<p>Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 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</p>	<ul style="list-style-type: none"> • wprowadzenie możliwości oddzielnego potwierdzania każdej wyodrębnionej w zawodzie kwalifikacji (także przez ucznia w trakcie procesu kształcenia) • wzmocnienie praktycznego aspektu egzaminu zawodowego przeprowadzonego w zawodach na poziomie technikum • poszerzenie katalogu osób przystępujących do egzaminów zawodowych, przede wszystkim o osoby dorosłe • zwiększenie częstotliwości przeprowadzania egzaminów zawodowych 	<ul style="list-style-type: none"> • poszerzenie i ułatwienie dostępu do aktualizowania wiedzy i umiejętności zawodowych oraz uzyskiwania nowych kompetencji • poszerzenie i ułatwienie dostępu do potwierdzania efektów uczenia się uzyskiwanych poza edukacją formalną • lepsze powiązanie ze sobą różnych dróg nabywania wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, w systemie edukacji formalnej i pozaformalnej
<p>Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 11 stycznia 2012 r. w sprawie egzaminów eksternistycznych</p>	<p>Wprowadzenie egzaminów eksternistycznych:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zawodowych, z zakresu kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach • z zakresu wymagań określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla zasadniczej szkoły zawodowej 	<ul style="list-style-type: none"> • poszerzenie i ułatwienie dostępu do aktualizowania wiedzy i umiejętności zawodowych oraz uzyskiwania nowych kompetencji • poszerzenie i ułatwienie dostępu do potwierdzania efektów uczenia się uzyskiwanych poza edukacją formalną • lepsze powiązanie ze sobą różnych dróg nabywania wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, w systemie edukacji formalnej i pozaformalnej

Źródło: opracowanie własne.

Bibliografia

Cedefop (2011). *Shaping lifelong learning: making the most of European tools and principles*. Briefing Note.

Cort P. (2009). *The EC discourse on vocational training: how a common vocational training policy turned into a lifelong learning strategy*. (W:) "Vocations and Learning", Vol. 2, No. 2.

European Commission. (1993). *Growth, competitiveness, employment. The challenges and ways forward into the 21st century*. White Paper. COM (93) 700 z 5.12.1993.

Field J. (2000). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Trentham Books.

Jones H. (2005). *Lifelong Learning in the European Union: whither the Lisbon Strategy?*. (W:) "European Journal of Education", Vol. 40, Issue 3, September, s. 247–260.

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

OECD (2010). *Off to a Good Start? Jobs for Youth*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.

Pfeiffer A., Wesołowska A. (2012). *Kwalifikacyjne Kursy Zawodowe. Krok po kroku*. Warszawa: KOWEŻiU.

Rezolucja Rady w sprawie uczenia się przez całe życie, Dz. U. C 163 z 9 lipca 2002 r.

RoSE (2012). *Raport o stanie edukacji 2011. Kontynuacja przemian*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 16 lipca 2012 r. w sprawie przypadków, w jakich do publicznej lub niepublicznej szkoły dla dorosłych można przyjąć osobę, która ukończyła 16 albo 15 lat, oraz przypadków, w jakich osoba, która ukończyła gimnazjum, może spełniać obowiązek nauki przez uczęszczanie na kwalifikacyjny kurs zawodowy (Dz. U. z 2012 r., poz. 857).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2011 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz. U. z 2012 r. Nr 0, poz. 7).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz. U. z 2012 r. Nr 0, poz. 184).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 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. z 2012 r., poz. 262).

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 27 kwietnia 2010 r. (Dz. U. z 2010 r. Nr 82, poz. 537).

Sławiński S. (2012). *Omówienie aktów prawnych z 2011 roku dotyczących edukacji*. (W:) Raport o stanie edukacji 2011. Kontynuacja przemian. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

**6. Modernizacja
kształcenia zawodowego
w świetle celów polityki
uczenia się przez całe życie**

Bibliografia

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

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

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji (ERK) na rzecz uczenia się przez całe życie.

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

Zalecenie Rady z 20 grudnia 2012 r. w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego.



entuzjaści edukacji

www.eduentuzjasci.pl



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

IBE



*entuzjaści
edukacji*

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Jaki jest stan edukacji w Polsce i w jaki sposób można go polepszyć? Na te pytania mogą odpowiedzieć rzetelne badania i analiza ich wyników. Są one możliwe dzięki projektowi prowadzonemu przez Instytut Badań Edukacyjnych pod hasłem „Entuzjaści edukacji”. Efekty projektu trwającego od kwietnia 2009 r. do czerwca 2015 r. to m.in.: blisko 60 badań w obszarze edukacji, raporty, opracowania i analizy ekspertów, rekomendacje z zakresu polityki edukacyjnej, wydawnictwa, bazy danych, narzędzia dydaktyczne, portale internetowe. Projekt „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego” współfinansowany jest ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.



entuzjasci edukacji

Narzędzia dla nauczycieli, uczniów i rodziców

Efektom projektu „Entuzjasci edukacji” są rozwijane i ogólnie dostępne bazy danych.

Nauczyciele, dydaktycy, uczniowie oraz wszyscy zainteresowani edukacją mogą korzystać z „Bazy narzędzi dydaktycznych” (www.bnd.ibe.edu.pl). Zgromadzone w niej zestawy zadań z języka polskiego, historii, matematyki, biologii, chemii, fizyki i geografii wraz z komentarzami pomagają rozbudzać wyobraźnię i kształtować umiejętność samodzielnego myślenia. Dostępny obecnie zbiór odnosi się do gimnazjum, ale baza jest stale rozbudowywana – pojawią się w niej również zadania na poziomie szkół ponadgimnazjalnych.

Zainteresowani badaniami w obszarze edukacji mogą sprawdzić, które z nich już się odbyły lub trwają w Polsce. Wyszukanie badań obejmujących różne poziomy i różne dyscypliny naukowe jest możliwe dzięki utworzonej „Bazie informacji o badaniach edukacyjnych” (www.bibe.edu.pl).

Seminaria i konferencje

Instytut Badań Edukacyjnych organizuje seminaria oraz konferencje, na których naukowcy mogą wymieniać doświadczenia związane z edukacją i projektami badawczymi obejmującymi obszar tego sektora. W spotkaniach organizowanych przez IBE uczestniczą zagraniczni eksperci. Także pracownicy Instytutu są obecni na międzynarodowych konferencjach i seminariach.

Jednym z ważniejszych wydarzeń IBE jest Kongres Polskiej Edukacji, który w 2013 r. odbędzie się po raz drugi. Podczas tego wydarzenia zostanie zaprezentowany już trzeci „Raport o stanie edukacji”, czyli kompleksowy opis stanu polskiej oświaty. Raporty o stanie edukacji ukazują się raz na rok.

Więcej informacji o seminariach i badaniach na stronie www.eduentuzjasci.pl

Relacje z I Kongresu Polskiej Edukacji oraz informacje dotyczące drugiej jego edycji dostępne są na stronie www.kongres.ibe.edu.pl



Więcej o „Entuzjastach edukacji”

- Informacje na temat projektu „Entuzjaści edukacji” i prowadzonych w jego ramach działaniach dostępne są na stronie www.eduentuzjasci.pl
- Ci, którzy także są entuzjastami edukacji, mogą dołączyć do społeczności na [www.facebook.pl/eduentuzjasci](https://www.facebook.com/eduentuzjasci)
- Informacyjne materiały wideo oraz relacje ze spotkań można obejrzeć na kanale „eduentuzjasci” na portalu [YouTube.pl](https://www.youtube.com/)
- Więcej informacji o IBE i prowadzonych przez Instytut pracach oraz projektach na stronie www.ibe.edu.pl

Inne projekty systemowe prowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych:

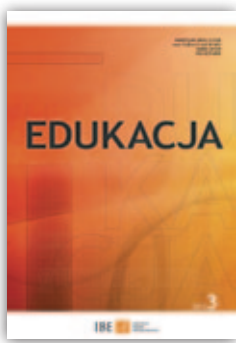
- „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie”
- „Badanie dotyczące rozwoju metodologii szacowania wskaźnika edukacyjnej wartości dodanej (EWD)”
- „Badania uwarunkowań zróżnicowania wyników egzaminów zewnętrznych”, w ramach którego prowadzone jest „Ogólnopolskie badanie umiejętności trzecioklasistów” (OBUT)

entuzjaści edukacji

Wydawnictwo IBE

Institut wydaje książki i raporty z badań, a także dwa kwartalniki naukowe.

Kwartalnik „Edukacja”



Wydawane przez IBE czasopismo publikuje omówienia wyników badań edukacyjnych prowadzonych w Polsce i za granicą, analizy dotyczące zmian zachodzących w polskiej oświacie z uwzględnieniem efektów wdrożenia podstawy programowej. Na łamach kwartalnika pojawiają się też specjalistyczne artykuły dotyczące projektowania i prowadzenia badań edukacyjnych.

Strona www: edukacja.ibe.edu.pl

Kwartalnik „Edukacja biologiczna i środowiskowa”



W tym wydawanym przez IBE kwartalniku prezentowane są problemy z zakresu biologii i nauk o środowisku naturalnym, a także zagadnienia dotyczące nauczania przedmiotów: biologia, środowisko i przyroda. Od numeru 1/2013 kwartalnik jest wydawany w wersji elektronicznej.

Strona www: ebis.ibe.edu.pl

Instytut Badań Edukacyjnych

Głównym zadaniem Instytutu jest prowadzenie badań, analiz i prac rozwojowych przydatnych w rozwoju polityki i praktyki edukacyjnej.

Instytut zatrudnia ponad 150 badaczy zajmujących się edukacją – pedagogów, socjologów, psychologów, ekonomistów, politologów i przedstawicieli innych dyscyplin naukowych – wybitnych specjalistów w swoich dziedzinach, o różnorodnych doświadczeniach zawodowych, które obejmują, oprócz badań naukowych, także pracę dydaktyczną, doświadczenie w administracji publicznej czy działalność w organizacjach pozarządowych.

Instytut realizuje projekty systemowe: „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego”, „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie”, „Badanie dotyczące rozwoju metodologii szacowania wskaźnika edukacyjnej wartości dodanej” (EWD), „Ogólnopolskie badanie umiejętności trzecioklasistów” (OBUT).

Raporty o stanie edukacji

Pierwszy „Raport o stanie edukacji” został zaprezentowany na I Kongresie Polskiej Edukacji w 2011 roku. Ten kompleksowy dokument ukazywał wyniki badań oraz dane statystyczne dotyczące polskiej oświaty z perspektywy poprzedzających go 10-15 lat.

Począwszy od drugiego „Raportu o stanie edukacji” wprowadzono część dotyczącą analizy zmian w oświacie i szkolnictwie wyższym oraz omówienie aktów prawnych dotyczących edukacji, które zostały opublikowane w danym roku. Raport z 2011 roku szczegółowo omawiał dwa obszary edukacji: szkolnictwo wyższe i szkolnictwo zawodowe.

„Raport o stanie edukacji 2012” w pierwszej części kontynuuje analizę obecnego stanu oświaty i szkolnictwa wyższego oraz pokazuje zmiany legislacyjne dotyczące tego obszaru. Druga część raportu to obszernie i wnikliwie omówienie modernizacji systemu kwalifikacji, która od kilku lat jest prowadzona w Polsce. Znajdują się tu informacje na temat Polskiej Ramy Kwalifikacji na tle Europejskiej Ramy Kwalifikacji i krajowych ram kwalifikacji UE, ze szczególnym uwzględnieniem polityki na rzecz uczenia się przez całe życie, odniesienia do zgodności z podstawą programową w edukacji ogólnej, opis zmian w szkolnictwie wyższym oraz modernizacji kształcenia zawodowego.

Instytut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa | tel. +48 22 241 71 00
ibe@ibe.edu.pl | www.ibe.edu.pl

Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.