

# KWALIFIKACJE A POTRZEBY UCZĄCYCH SIĘ DOROSŁYCH

**Perspektywa wnioskodawców  
w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji**

**Julita Pieńkosz  
Milena Maj**



**Autorzy:** dr Julita Pieńkosz, Milena Maj

**Recenzent:** prof. dr hab. Ewa Przybylska

**Konsultacja merytoryczna:** Katarzyna Królik, dr Karolina Messyasz

**Redakcja i korekta:** Jacek Łęgiewicz

**Skład, łamanie, projekt okładki:** Wojciech Maciejczyk

**Ilustracja na okładce:** Shutterstock

Publikacja dostępna na licencji Creative Commons  
Uznanie Autorstwa 4.0. Nie dotyczy ilustracji na okładce.

ISBN 978-83-67385-76-3

DOI: 10.24131/9788367385763

<https://doi.org/10.24131/9788367385763>

Publikacja dostępna na licencji Creative Commons  
Uznanie Autorstwa 4.0. Nie dotyczy zdjęć na okładce.  
Warszawa 2024



**Wzór cytowania:**

Pieńkosz, J. i Maj, M. (2024). *Kwalifikacje a potrzeby uczących się dorosłych. Perspektywa wnioskodawców w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

**Wydawca:**

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



Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską ze środków Programu Fundusze Europejskie dla Rozwoju Społecznego 2021–2027 w ramach projektu: *Wspieranie dalszego rozwoju Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji w Polsce*.

Egzemplarz bezpłatny

# Spis treści

Wykaz skrótów .....	4
Wprowadzenie .....	5
<b>I. Część teoretyczna</b>	
<b>Znaczenie idei uczenia się przez całe życie i wykorzystanie teorii strukturacji.....</b>	<b>8</b>
<b>1. Uczenie się przez całe życie .....</b>	<b>9</b>
1.1. Idea uczenia się przez całe życie .....	9
1.2. Znaczenie Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji dla rozwoju idei uczenia się przez całe życie .....	12
<b>2. Podstawy teoretyczne .....</b>	<b>17</b>
2.1. Podstawowe założenia teorii strukturacji .....	17
2.2. Normatywne uwarunkowania działania aktorów w odniesieniu do projektowania i włączania kwalifikacji rynkowych .....	19
2.3. Praktyki społeczne i zasoby aktorów opisujących kwalifikacje rynkowe .....	21
<b>II. Część metodologiczna</b>	
<b>Konkluzje z analizy wniosków o włączenie kwalifikacji rynkowych do ZSK .....</b>	<b>23</b>
<b>1. Źródła danych i metody analizy .....</b>	<b>24</b>
<b>2. Typy aktorów i kwalifikacji zgłoszonych do systemu .....</b>	<b>29</b>
<b>3. Dostępność i dopasowanie kwalifikacji do potrzeb osób uczących się z punktu widzenia aktorów projektujących kwalifikacje .....</b>	<b>39</b>
3.1. Adresaci, czyli dla kogo aktorzy projektują kwalifikacje .....	39
3.2. Walidacja jako narzędzie wspierające potrzeby uczących się .....	45
3.3. Kwalifikacje rynkowe a inne potrzeby uczących się dorosłych .....	62
<b>Podsumowanie .....</b>	<b>70</b>
<b>Załącznik 1 .....</b>	<b>76</b>
<b>Załącznik 2 .....</b>	<b>78</b>
<b>Aneks.....</b>	<b>88</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>93</b>
<b>Słownik terminów.....</b>	<b>98</b>

## Wykaz skrótów

**CKP** – Centrum Kształcenia Praktycznego

**ERK** – Europejska Rama Kwalifikacji

**IC** – Instytucja Certyfikująca

**MW** – Minister Właściwy

**PRK** – Polska Rama Kwalifikacji

**PZZJ** – Podmiot Zewnętrznego Zapewniania Jakości

**ZRK** – Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji

**ZSK** – Zintegrowany System Kwalifikacji

**ZSU** – Zintegrowana Strategia Umiejętności

# Wprowadzenie

Edukacja osób dorosłych jest tematem, któremu nadaje się duże znaczenie, zwłaszcza w obszarze kształtowania polityk publicznych, w tym polityki na rzecz spójności społecznej, rozwijania kapitału społecznego i ludzkiego. Jest to też element koncepcji uczenia się przez całe życie (ang. *lifelong learning*), w której podkreśla się, że samo uczenie się jest procesem indywidualnego rozwoju odbywającego się na wszystkich etapach życia – od nauki we wczesnym dzieciństwie do uczenia się na emeryturze.

Wspieranie idei uczenia się przez całe życie realizowane jest w Polsce m.in. poprzez wdrożenie Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji (dalej: ZSK), w tym projektowanie i włączanie do niego tzw. kwalifikacji rynkowych<sup>1</sup>.

Niniejsza publikacja obejmuje wyniki analizy zapisów zawartych we wnioskach o włączenie kwalifikacji rynkowych zgłoszonych do Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji w latach 2016–2022. Koncentruje się ona przede wszystkim na uchwyceniu sposobu, w jaki zapisy zamieszczone we wnioskach zgłoszonych do systemu wychodzą naprzeciw potrzebom uczących się osób dorosłych, dając im możliwość identyfikacji i potwierdzenia uzyskanych kompetencji. Perspektywa mikrostrukturalna jest tutaj szczególnie ważna, zwłaszcza, że bywa ona często pomijana, gdy chodzi o kwestie kompleksowe, działania systemów czy subsystemów społecznych, w szczególności zaś wówczas, gdy mowa o gospodarce i jej konkurencyjności.

W publikacji bierzemy również pod uwagę perspektywę podmiotów, które projektują i zgłaszają kwalifikacje i proponowane przez nie rozwiązania mogące wspierać potrzeby jednostek. Uzupełnieniem analizy danych zawartych we wnioskach są wyniki jakościowego i ilościowego badania ewaluacyjnego dotyczącego procesu włączania kwalifikacji rynkowych do ZSK przeprowadzonego wśród wnioskodawców w 2022 r.

Głównym celem publikacji jest pokazanie, w jaki sposób, poprzez zaproponowanie jakich narzędzi z punktu widzenia projektantów kwalifikacji rynkowych, osoby dorosłe nabywające w różny sposób swoje kompetencje mają szansę korzystać z rozwiązań, które oferuje ZSK w obszarze kwalifikacji rynkowych, oraz na ile przyjęte propozycje są dla nich dostępne i dopasowane do ich potrzeb. Podjęta zostanie także próba znalezienia interpretacji dla takich, a nie innych przyjmowanych przez wnioskodawców rozwiązań.

---

<sup>1</sup> W ustawie o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji wprowadzono kilka istotnych zmian, które zostały uchwalone 30 sierpnia 2023 r. Zmieniona została nazwa kwalifikacji, które dotychczas określano w ustawie jako kwalifikacje rynkowe. Aktualna nazwa kwalifikacji tego rodzaju to kwalifikacje wolnorynkowe (art. 2 pkt 11).

Wykorzystując ustalenia współczesnej socjologii, tj. teorii strukturacji Anthony'ego Giddensa, w tym w szczególności zaproponowaną przez niego definicję aktora jako aktywnego podmiotu, pokazane zostanie, że wnioskodawcy jako jeden z kluczowych aktorów systemu, dysponując określonymi zasobami (w postaci utrwalonych wzorców, schematów, doświadczeń z własnej przeszłej i obecnej działalności) w różny sposób interpretują i kształtują system w obszarze realizacji potrzeb jego przyszłych użytkowników (Giddens, 2003).

Opracowanie stanowi do pewnego stopnia kontynuację i uzupełnienie analizy zagadnień poruszanych w publikacji *Aktorzy i kwalifikacje. Analiza wybranych aspektów funkcjonowania Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji* (Dybaś i Pieńkosz, 2019). Koncentruje się ono jednak przede wszystkim na perspektywie mikrostrukturalnej osób uczących się i możliwościach, które daje im Zintegrowany System Kwalifikacji w obszarze kwalifikacji rynkowych. Podczas przygotowania pierwszego opracowania, ze względu na wczesny etap wdrażania ZSK, siłą rzeczy autorki napotkały ograniczenia wynikające z zakresu analizowanych danych – niewielkiej liczby wniosków zgłoszonych do systemu. Niniejsza publikacja, bazując na szerszym zakresie danych ze względu na bardziej zaawansowany etap rozwoju ZSK, pozwala na zweryfikowanie wcześniej postawionych hipotez odnośnie do podejścia aktorów projektujących kwalifikacje do rozwiązań systemu pod względem realizacji potrzeb jego użytkowników oraz uchwycenie zmian w czasie.

Analiza ilościowa i jakościowa dotyczy wybranych pól zawartych w formularzach wniosków o włączenie kwalifikacji rynkowych. Ponadto analizie poddano informacje dotyczące tego, jacy aktorzy zgłosili dotychczas kwalifikacje rynkowe do systemu, jak wygląda struktura tych podmiotów oraz jakiego typu kwalifikacje zgłaszają. Wnioski z prowadzonych analiz pokażą także, na ile w myśleniu wnioskodawców pojawia się perspektywa użytkownika systemu – uczących się osób dorosłych: dla kogo, jakich grup osób dorosłych, wnioskodawcy projektują kwalifikacje, jak wygląda dostępność uzyskania kwalifikacji pod kątem finansowym, z jakimi kosztami dla użytkowników się to wiąże. Przyjrzymy się także dopasowaniu rozwiązań zaproponowanych w opisach kwalifikacji do potrzeb osób dorosłych pod kątem narzędzi i metod potwierdzania kompetencji niezależnie od sposobu uczenia się. W szczególności poświęcimy uwagę zagadnieniu walidacji – na ile w tym obszarze wnioskodawcy uwzględniają potrzeby osób dorosłych uczących się oraz jak ich podejście zmieniło się w czasie. Skupimy się na tym, w jakim stopniu możliwości, które daje koncepcja walidacji, zostały uwzględnione we wnioskach o włączenie kwalifikacji.

W pierwszej części publikacji zaprezentowano genezę systemu w kontekście realizacji idei uczenia się przez całe życie, definicję kwalifikacji rynkowych oraz sposób ich włączania do ZSK. W tym miejscu należy zaznaczyć, że przed ukończeniem publikacji została uchwalona Ustawa

z dn. 30 sierpnia 2023 r. o zmianie ustawy Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. z 2023 r., poz. 2005), która wprowadziła zmiany do ustawy o ZSK. I chociaż analiza dotyczy wniosków o włączenie kwalifikacji rynkowych zgłaszanych do systemu przed nowelizacją ustawy, w niektórych miejscach niezbędne stało się odnotowanie informacji o zmianach, które powiązane są z przedmiotem publikacji, przy czym należy zaznaczyć, że znowelizowana ustawa obowiązuje od 1 stycznia 2024 r.<sup>2</sup>

Zidentyfikowano także potrzeby związane z uzyskiwaniem kwalifikacji z perspektywy mikrostrukturalnej – użytkowników systemu oraz rozwiązania systemu mogące sprzyjać realizacji tych potrzeb. Następnie przedstawiono kontekst teoretyczny, w którym przywołano główne założenia teorii strukturacji Anthony'ego Giddensa.

Część druga poświęcona jest analizie wniosków, uzupełnionej o wyniki przeprowadzonych przez Instytut Badań Edukacyjnych badań ilościowych i jakościowych dotyczących procesu włączania kwalifikacji do ZSK. Wnioski z analizy dotyczą struktury aktorów zgłaszających kwalifikacje do ZSK i struktury tych kwalifikacji oraz dopasowania i dostępności rozwiązań zaproponowanych we wnioskach do potrzeb osób dorosłych chcących potwierdzić kompetencje.

---

<sup>2</sup> Kluczowe zmiany w ustawie to: wprowadzenie kwalifikacji sektorowych, usystematyzowanie katalogu kwalifikacji, zmiany w procedurze włączania do ZSK kwalifikacji wolnorynkowych i kwalifikacji sektorowych, zwiększenie roli Rady Interesariuszy ZSK, dokumenty potwierdzające nadanie kwalifikacji sektorowej i wolnorynkowej, zmiany w zakresie kwalifikacji uregulowanych, zmiany w zakresie zewnętrznego zapewniania jakości, zmiany systematyzujące i porządkujące, korekta tzw. oczywistych omyłek i uzupełnienie oczywistych luk w niektórych przepisach.



I

**CZĘŚĆ TEORETYCZNA  
ZNACZENIE IDEI UCZENIA SIĘ PRZEZ  
CAŁE ŻYCIE I WYKORZYSTANIE TEORII  
STRUKTURACJI**



# 1. Uczenie się przez całe życie

## 1.1. Idea uczenia się przez całe życie

Uczenie się przez całe życie (ang. *lifelong learning*), czy uczenie się całościowe są terminami dość rozmytymi i nieprecyzyjnym (Alheit, 2011; Field, 2003). Wydaje się oczywiste, że „[U]czymy się nieustannie, na każdym etapie życia [...] poprzez nowe doznania, zdobywanie wiedzy i wykształcanie nowych umiejętności” (Alheit, 2011, s. 7). I chociaż ciężko jest o jednoznaczne wskazanie, co pojęcie całościowego uczenia się miałyby oznaczać w teorii, idea ta uzyskała na początku XXI w. znaczący status. Począwszy od lat 80. XX w. w dyskursie dotyczącym edukacji dorosłych coraz częściej zaczęto używać określeń: edukacja całościowa (ang. *lifelong education*), kształcenie ustawiczne (ang. *continuing education*), jak również edukacja powrotna (ang. *recurrent education*). Kształcenie ustawiczne stało się pojęciem opisującym kształcenie całościowe – dorośli zostali włączeni do głównego nurtu edukacyjnego. Z czasem zaczęto posługiwać się pojęciami edukacji przez całe życie (UNESCO) czy edukacji powrotnej (OECD), zaś począwszy od lat 90. coraz wyraźniej w dyskursie publicznym obecna była idea uczenia się przez całe życie (UNESCO, OECD, UE) (Volles, 2014). Nastąpiło odejście od modelu, w którym obowiązuje ściśle określony czas na naukę (dzieciństwo i wczesna młodość) i przejście do modelu nauki „od początku do końca życia” (Borg i Mayo, 2005; Volles, 2014; Worek, 2019). Wskazuje się, że największe znaczenie dla rozprzestrzenienia się idei LLL miał raport komisji eksperckiej UNESCO *Edukacja: jest w niej ukryty skarb* (Delors, 1998). W publikacji podkreślono, że uczenie się nie może obejmować tylko wczesnego etapu życia, ale powinno dotyczyć każdej jego fazy, tak by jednostka nieustannie nabywała kompetencje pozwalające jej sprostać wymaganiom zmieniającej się rzeczywistości. Nacisk został położony (zgodnie z definicją OECD) na uczenie się jako proces indywidualnego rozwoju odbywającego się na wszystkich etapach życia – od uczenia się we wczesnym dzieciństwie do uczenia się na emeryturze.

Wskazuje się, że tak radykalnej zmianie paradygmatu (z idei nauczania na koncepcję uczenia się przez całe życie) w dziedzinie edukacji sprzyjały trendy charakterystyczne dla zachodnich społeczeństw postprzemysłowych (Alheit, 2011). Warto wskazać tu szczególnie dwa z nich: zmianę znaczenia pracy oraz radykalną przebudowę koncepcji wiedzy (Alheit, 2011; Giddens, 2008).

Oczywistym wydaje się dziś fakt, że praca nie oznacza – tak jak dawniej – wykonywania tego samego zawodu przez większość życia, zaś życie zawodowe wiąże się z większą niż kiedyś niepewnością i wymaga ciągłego przechodzenia od pracy do szkolenia i doskonalenia

zawodowego, a często także wypracowania strategii przebranżowienia się. Zmiany dotyczące klasycznego modelu biografii (Kohli, 2007), stanowią również wyzwanie dla instytucji rynku pracy oraz instytucji edukacyjnych (Alheit, 2011).

Istotne dla wprowadzenia idei LLL jest także znaczenie, jakie dziś nadajemy wiedzy. Sama idea zakłada, że współczesna gospodarka – bardziej niż kiedykolwiek wcześniej – opiera się na wiedzy, która jest źródłem produktywności i wzrostu gospodarczego oraz warunkiem uzyskiwania przewagi konkurencyjnej. Nowoczesna gospodarka potrzebuje wykwalifikowanej siły roboczej, dlatego posiadanie kwalifikacji stało się drogą do podniesienia statusu społeczno-ekonomicznego jednostki. Wykształcenie uzyskane w ramach edukacji formalnej dziś już nie jest wystarczające. Konsekwencją wprowadzenia idei LLL stało się przeniesienie większego ciężaru na jednostkę, w której to ona sama podejmuje wysiłek nieustannego pozyskiwania i doskonalenia kompetencji oraz starania się o ich potwierdzenie. Uczucie się, w odróżnieniu od nauczania, wymaga od jednostki większej odpowiedzialności, choć może też być wspierane poprzez wzajemne uczenie się, co ma szczególne znaczenie w edukacji dorosłych.

Ważnym aspektem idei uczenia się przez całe życie jest orientacja na dopasowanie i elastyczność tego procesu wobec potrzeb osób uczących się. Jest to realizowane poprzez skoncentrowanie na tym, co człowiek wie i potrafi, ze zwróceniem uwagi na rolę możliwie najszerszego dostępu do dobrej jakości uczenia się (niezależnie od sytuacji, w których ono zachodzi) i uzyskiwania kwalifikacji cenionych w kraju i za granicą. Podkreśla się znaczenie uczenia się w każdym wymiarze życia, w okolicznościach nieformalnych – w domu, w pracy i w społeczności, nie zaś wyłącznie w ramach edukacji formalnej odbywającej się w szkołach, uczelniach czy w instytucjach kształcących osoby dorosłe.

*W Rezolucji Rady w sprawie nowej europejskiej agendy w zakresie uczenia się dorosłych na lata 2021–2030 jako obszar priorytetowy wyróżniono dostępność i elastyczność. Wskazano, że „[U]czenie się dorosłych powinno być elastyczne pod względem czasu, miejsca, zasobów, form organizacji i wdrażania oraz powinno obejmować różnorodne podejścia i środki, tak by zwiększyć uczestnictwo, włączanie i motywację do uczenia się” (Rada Unii Europejskiej, 2021, s. C504/15). Elastyczność postrzegana jest jako kwestia kluczowa, by utrzymać dorosłych w procesie uczenia się, z uwagi na liczne obowiązki rodzinne, życiowe i zawodowe. Oferta powinna być zindywidualizowana i dopasowana do potrzeb, zawsze wysokiej jakości. Dokument ten podkreśla także potrzebę znacznego zwiększenia udziału osób dorosłych we wszystkich trzech formach edukacji: formalnej, pozaformalnej i nieformalnej. Kładzie się w niej nacisk na konieczność wytworzenia „nowej kultury uczenia się”, w której ważną rolę odgrywa zarówno posiadanie umiejętności podstawowych, jak i zdobywanie przez całe życie*

„umiejętności i kompetencji na wszystkich poziomach”. Wskazuje się na znaczenie uczenia się w miejscu pracy i stwarzanie sprzyjających mu warunków, co obejmuje planowanie i organizowanie działań ukierunkowanych na rozwój wiedzy i umiejętności oraz kreowanie kultury uczenia się.

Ostatnie dane z badania *Uczenie się dorosłych Polaków*, prowadzonego przez Instytut Badań Edukacyjnych, a dotyczącego uwarunkowań uczestnictwa osób dorosłych w różnych formach podnoszenia kompetencji świadczą o tym, że mimo niskich wskaźników uczenia się formalnego i pozaformalnego (2,5% badanych w wieku 25–65 lat brało udział w edukacji formalnej, zaś w pozaformalnej – około 1/4), samo uczestnictwo w uczeniu się nieformalnym jest dość popularną formą podnoszenia kompetencji i dotyczy połowy Polaków w wieku 25–65 lat (Petelewicz i in., 2023). W badaniu Bilansu Kapitału Ludzkiego ten wskaźnik wynosi nawet 70% (Czarnik i in., 2022). Dane te pokazują, że w uczeniu się poza tradycyjnymi instytucjami jest potencjał dla rozwoju idei uczenia się przez całe życie. W andragogice nieformalne uczenie się traktowane jest jako trwający całe życie proces, w ramach którego każda jednostka nabywa postawy, wartości, umiejętności i wiedzę dzięki wpływom i zasobom edukacyjnym w swoim własnym środowisku, oraz dzięki codziennym doświadczeniom (rodzina, grupa rówieśnicza, sąsiedzi, spotkania, biblioteka, środki masowego przekazu, praca, zabawa itp.). Kluczowe z punktu widzenia niniejszej publikacji jest jednak pytanie o możliwość identyfikacji i wykorzystania kompetencji uzyskanych poza tradycyjnymi strukturami edukacyjnymi.

W literaturze przedmiotu omawiane są różne podejścia do idei uczenia się przez całe życie. Uwzględniają one kryterium zaangażowania państwa w gospodarkę i życie społeczne oraz cel, do którego dąży jednostka podnosząc swoją wiedzę i umiejętności. Rubenson (2004) wyróżnia model humanistyczny, model silnie ekonomiczny i miękki model ekonomiczny. Coffield (2000) wymienia z kolei dziesięć modeli uczenia się przez całe życie, a wśród nich: model rozwoju umiejętności, model rozwoju osobistego, model kontroli społecznej, model reform strukturalnych. Regmi (2015) wskazuje, że większość tych podejść opiera się na w rzeczywistości na dwóch fundamentalnych modelach, które autor określa mianem modelu kapitału ludzkiego lub modelu ekonomicznego i modelu humanistycznego. Pierwszy z nich ma na celu zwiększenie zdolności produkcyjnych i wzrostu gospodarczego poprzez promowanie konkurencyjności, prywatyzacji i kształtowanie kapitału ludzkiego. Koncentruje się na szkoleniach zawodowych i kwalifikacjach oraz celu, jakim jest zwiększenie zatrudnienia. Opiera się on na trzech głównych założeniach, biorąc pod uwagę cele realizacji idei LLL: konkurencyjności, prywatyzacji i kształtowania kapitału ludzkiego (Regmi, 2015). Kładzie nacisk na rozwijanie kompetentnych, odpowiedzialnych obywateli, zdolnych do budowania własnych kwalifikacji, poprzez inwestycje

w edukację. W podejściu tym osoby uczące się zdobywając nowe umiejętności, mają łatwiejszy dostęp do lepszych miejsc pracy i wyższych dochodów. Dzięki zaktualizowanej wiedzy i umiejętnościom nie tylko jednak poprawiają swój status społeczno-ekonomiczny, ale również przyczyniają się do zwiększenia konkurencyjności społeczeństwa (Regmi, 2015). Podmiotami odpowiedzialnymi za wdrażanie idei LLL są z punktu widzenia tego modelu przedsiębiorstwa i władze lokalne (tzw. podejście oddolne).

Model humanistyczny uczenia się przez całe życie ma swoje korzenie we wspomnianym już raporcie Delorsa (1996) oraz tzw. raporcie Faure (Faure i in., 1972). Oba raporty podkreślają objęcie równością i uwzględnienie idei wszystkich sposobów uczenia się dla wszystkich (Preece, 2009). Mówiąc w skrócie, to podejście ma na celu stworzenie lepszego świata poprzez łagodzenie nierówności społecznych. Celem uczenia się przez całe życie nie jest zwiększenie konkurencyjności poprzez tworzenie wykwalifikowanej i kompetentnej siły roboczej, lecz raczej wzmocnienie koordynacji i współpracy między członkami społeczności. Model ten traktuje uczenie się przez całe życie jako czynnik przyczyniający się do dobrobytu jednostek i społeczności, a także do promocji społeczeństwa obywatelskiego (Torres, 2011). W modelu tym centralne miejsce zajmują uczący się, którzy są zdolni do maksymalizacji zasobów społeczeństwa na swoją korzyść i zgodnie z planem własnej biografii. Kluczową rolę w implementacji tego podejścia pełni państwo (tzw. podejście z góry na dół).

## 1.2. Znaczenie Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji dla rozwoju idei uczenia się przez całe życie

W Polsce jednym z rozwiązań mających na celu wspieranie rozwoju idei LLL jest Zintegrowany System Kwalifikacji. Jego podstawowe elementy wywodzą się w znacznym stopniu z Zaleceń Parlamentu Europejskiego i Rady Europejskiej dotyczących ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie (Rada Europejska, 2017). „Kwalifikacje opisane językiem efektów uczenia się mają przede wszystkim przyczynić się do modernizacji systemów kształcenia i szkolenia, stanowić czytelną informację dla pracodawców i pracowników, zwiększyć szanse zatrudnienia, mobilność i integrację społeczną pracowników i osób uczących się. Mają one również służyć większej spójności uczenia się nieformalnego, pozaformalnego i edukacji formalnej oraz wspierać walidację. Mają istotne znaczenie dla jednostek, dając im sposobność zaprezentowania swoich faktycznych kompetencji” (Dybaś i Pieńkosz, 2019, s. 14).

W ciągu ostatnich trzech dekad miało miejsce szereg działań związanych z modernizacją systemu kwalifikacji, w wyniku których wprowadzono liczne zmiany zarówno w oświacie, jak i szkolnictwie wyższym. Przede wszystkim dotyczyły one podstaw programowych oraz

wprowadzenia podejścia opartego na efektach uczenia się, trójstopniowych studiów, systemu ECTS, akredytacji i Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Chłoń-Domińczak, 2013).

W 2016 r. weszła w życie ustawa o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, która definiuje ten system jako zbiór zasad, standardów, nowych funkcji i ról oraz procedur regulujących sposób działania różnych podmiotów (osób i instytucji) związanych z nadawaniem kwalifikacji oraz zapewnianiem ich jakości. W ustawie zawarte są informacje o tym, które kwalifikacje zostały włączone do ZSK z mocy ustawy, a które mogą być włączone na podstawie wniosku zainteresowanego podmiotu. Zawiera definicje różnych rodzajów kwalifikacji, w tym kwalifikacji rzemieślniczych, uregulowanych oraz kwalifikacji rynkowych. W ustawie nie sformułowano szerszych celów dotyczących uczenia się przez całe życie. Można je natomiast znaleźć w innych dokumentach strategicznych, jak *Perspektywa uczenia się przez całe życie*, *Strategia rozwoju kapitału ludzkiego 2030*, *Strategia na rzecz odpowiedzialnego rozwoju 2020* (wydłużona do roku 2030) oraz w *Zintegrowanej Strategii Umiejętności*. Zadaniem ZSK jest integracja wszystkich kwalifikacji dostępnych w Polsce, w tym kwalifikacji z obszaru oświaty i szkolnictwa wyższego, kwalifikacji uregulowanych, nadawanych na podstawie przepisów prawa, ale poza szkołą czy uczelnią, oraz kwalifikacji rynkowych.

Z punktu widzenia niniejszej publikacji najbardziej istotne są te ostatnie. Zgodnie z ustawową definicją kwalifikacje stanowią zestaw efektów uczenia się w zakresie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych, nabytych w edukacji formalnej, edukacji pozaformalnej lub poprzez uczenie się nieformalne, zgodnych z ustalonymi dla danej kwalifikacji wymaganiami, których osiągnięcie zostało sprawdzone w walidacji oraz formalnie potwierdzone przez uprawniony podmiot certyfikujący (art. 2, pkt 8). Kwalifikacje rynkowe nie są uregulowane przepisami prawa, zaś ich nadawanie odbywa się na zasadzie swobody działalności gospodarczej (art. 2, pkt 11). Należy tu jednak zaznaczyć, że wprowadzone od stycznia 2024 r. zmiany w ustawie o ZSK dotyczą m.in. właśnie art. 2, pkt 11 (Dz.U. z 2020 r., poz. 226). Zmieniają one samą nazwę z kwalifikacji rynkowych na kwalifikacje wolnorynkowe, oraz nieco inaczej definiują ten rodzaj kwalifikacji w ZSK<sup>3</sup>.

Z perspektywy osób dorosłych, które chciałyby potwierdzić swoje kompetencje w obszarze kwalifikacji rynkowych ZSK, ustawa wprowadza rozwiązania wcześniej niestosowane lub aplikowane inaczej lub na mniejszą skalę. Rozwiązania te dają przede wszystkim możliwość

---

<sup>3</sup> Kwalifikacje wolnorynkowe – kwalifikacje nieuregulowane odrębnymi przepisami, odpowiadające na potrzeby społeczne lub potrzeby rynku pracy, nadawane przez podmioty prowadzące działalność gospodarczą, którym zostało nadane uprawnienie do certyfikowania danej kwalifikacji wolnorynkowej na podstawie art. 41 ust. 1, dla których dokumentem potwierdzającym nadanie kwalifikacji jest certyfikat kwalifikacji wolnorynkowej.

konwersji tego, czego jednostka się nauczyła, na konkretne korzyści i możliwości. Z punktu widzenia niniejszego opracowania decydujący jest potencjał ZSK związany z możliwością potwierdzenia kompetencji poprzez nabycie kwalifikacji rynkowych przez osoby dorosłe, niezależnie od tego, w jaki sposób się uczyły. Kluczowe jest tu zastosowanie języka efektów uczenia się, możliwości potwierdzania kompetencji zdobytych w edukacji pozaformalnej, ale też w drodze nieformalnego uczenia się, oraz uwzględnienie w procesie walidacji kompetencji elementów doradztwa. Kwalifikacje rynkowe, w odróżnieniu od pozostałych rodzajów kwalifikacji w ZSK, projektowane są od podstaw, stąd ich projektanci pełnią ważną rolę w tworzeniu rozwiązań mogących sprzyjać potrzebom osób uczących się, zwłaszcza w obszarze walidacji (Gmaj i Fijałkowska, 2021).

Istotny jest także sprawiedliwy i inkluzywny dostęp do usług edukacyjnych i rozwojowych (OECD, 2007). Biorąc pod uwagę użytkownika ZSK, czyli osobę, która chciałaby zidentyfikować i potwierdzić swoje kompetencje oraz uzyskać certyfikat, ważne są następujące kwestie.

**1. Dopasowanie/elastyczność** rozwiązań związanych ze zdobyciem kwalifikacji do potrzeb użytkowników, czyli:

- stworzenie przez instytucje walidujące i certyfikujące faktycznej możliwości potwierdzenia efektów uczenia się, niezależnie od sposobu uczenia się, zdobytych także poza edukacją pozaformalną;
- traktowanie koncepcji walidacji jako procesu mającego na celu rozpoznanie uczenia się pozaformalnego i nieformalnego, zapewniając jednocześnie poradnictwo dla jednostki, uwzględnienie wsparcia doradcy walidacyjnego;
- stworzenie możliwości etapowego gromadzenia (akumulowania) i uznawania osiągnięć, czyli sprawdzonych i potwierdzonych efektów uczenia się, zdobytych i potwierdzonych w różnym czasie i miejscu.

**2. Dostępność** kwalifikacji rynkowych do potrzeb użytkowników, czyli:

- dostępność finansowa uzyskania kwalifikacji/koszty,
- dostępność przestrzenna walidacji,
- dostępność uzyskania kwalifikacji także dla grup wrażliwych/wykluczonych.

Jak wskazują autorki publikacji dotyczącej systemu walidacji w Polsce, Zintegrowany System Kwalifikacji, także w obszarze kwalifikacji rynkowych, wpisuje się w założenia modelu ekonomicznego, jednocześnie wykorzystując niektóre elementy podejścia humanistycznego (Gmaj i Fijałkowska, 2021). Przede wszystkim dlatego, że system ten tworzy rozwiązania raczej dla świadomych użytkowników, nastawionych na gromadzenie kwalifikacji. Sama idea ram

kwalfikacji zdaniem Waina (2007) i Regmiego (2015) jest produktem ekonomicznego modelu realizacji idei uczenia się przez całe życie. Z kolei rozwiązania w obszarze implementacji ZSK stanowią połączenie rozwiązań modelu humanistycznego i ekonomicznego. Z jednej strony w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji duża odpowiedzialność za spójność i jakość wszystkich kwalifikacji spoczywa na sektorze publicznym. Kwalifikacje rynkowe ostatecznie trafiają do domeny publicznej, co wynika z przyjętej w ZSK logiki, zgodnie z którą to ministrowie właściwi dla poszczególnych obszarów stają się „gospodarzami” kwalifikacji rynkowych i to oni podejmują nie tylko ostateczną decyzję, czy kwalifikacja wejdzie do systemu, ale też mają znaczący wpływ na ostateczny kształt tej kwalifikacji. Z drugiej zaś strony, kwalifikacje rynkowe są zgłaszane, a potem walidowane i certyfikowane przez instytucje świadczące swoje usługi na zasadach rynkowych. Można powiedzieć, że rozwiązania te charakteryzują się swojego rodzaju partnerstwem publiczno-prywatnym (Rostworowski, 2020).

Procesy związane z włączaniem kwalifikacji rynkowych do systemu generują szereg działań, które aktywizują różne grupy aktorów, o różnym zakresie odpowiedzialności, potencjale i doświadczeniu, w tym także podmioty działające na zasadach rynkowych (Dybaś i Pieńkosz, 2019).

Procedura opisania kwalifikacji rynkowej i włączenia jej do ZSK jest dość złożona<sup>4</sup>. Wnioskodawca we własnym zakresie wypełnia cały formularz wniosku. Wniosek zawiera szereg znaczących informacji merytorycznych będących kompletną propozycją kwalifikacji rynkowej. Część tych zapisów ma charakter innowacyjny, jak opis efektów uczenia się czy wymagania dotyczące walidacji oraz podmiotów przeprowadzających walidację. Po stronie wnioskodawcy leży również uzasadnienie zapotrzebowania na kwalifikacje. Jak wynika z badań ewaluacyjnych dotyczących procesu włączania kwalifikacji rynkowych do ZSK (Stronkowski i in., 2018; Markowska i Sobestjański, 2020; Maj i in., 2022) dotychczas przygotowanie wniosku stanowiło dla projektantów kwalifikacji duże wyzwanie, zarówno merytoryczne – ze względu na nowatorskie podejście do kwalifikacji w ZSK, jak i organizacyjne. Zwykle jednak podmioty przygotowujące opis kwalifikacji są w tym procesie wspierane przez ekspertów z Instytutu Badań Edukacyjnych. Wniosek o włączenie kwalifikacji rynkowej do ZSK podmioty wnioskujące składają do ministra właściwego za pomocą Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji (ZRK). Podmiot wnioskujący dodatkowo jest zobowiązany do uiszczenia opłaty. Przed wprowadzeniem zmian do ustawy, po przejściu formalnej procedury, na kolejnych etapach minister właściwy lub upoważniony przez niego podmiot przeprowadza konsultacje wniosku z zainteresowanymi środowiskami,

---

<sup>4</sup> Wchodzące w życie od stycznia 2024 r. zmiany w ustawie o ZSK dotyczą procedury włączania do ZSK kwalifikacji wolnorynkowych i kwalifikacji sektorowych oraz zwiększenia roli Rady Interesariuszy ZSK.

następnie występuje o pisemną opinię do specjalistów, po czym dokonuje merytorycznej oceny wniosku, w tym oceny efektów uczenia się oraz celowości włączenia kwalifikacji rynkowej. Jeśli ocena wniosku jest pozytywna, minister właściwy powołuje zespół ekspertów do przypisania poziomu Polskiej Ramy Kwalifikacji do kwalifikacji rynkowej. Grono ekspertów opracowuje rekomendację, a następnie minister właściwy przedkłada ją do opinii Radzie Interesariuszy Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji. W kolejnym kroku, jeśli opinia Rady Interesariuszy jest pozytywna, minister przypisuje do kwalifikacji rynkowej odpowiedni, określony przez zespół ekspertów i zaopiniowany przez Radę Interesariuszy, poziom PRK. Minister właściwy w drodze obwieszczenia informuje o włączeniu kwalifikacji rynkowej do ZSK. Zgodnie z ustawą czas przeznaczony na rozpatrzenie wniosku to cztery miesiące z możliwością jednorazowego wydłużenia o kolejne cztery miesiące. Zwykle jednak ten czas był dłuższy z powodu m.in. licznych ograniczeń i trudności po stronie ministerstw właściwych. Po włączeniu kwalifikacji rynkowej do ZSK minister właściwy dokonuje wyboru instytucji uprawnionej do certyfikowania danej kwalifikacji rynkowej oraz podmiotu pełniącego funkcję zewnętrznego zapewniania jakości (PZZJ) wobec instytucji certyfikującej. Dopiero wówczas kwalifikacja rynkowa zaczyna faktycznie funkcjonować w ZSK, czyli może być nadawana przez powołane do tego instytucje certyfikujące (IC).



## 2. Podstawy teoretyczne

### 2.1. Podstawowe założenia teorii strukturacji

W analizie zawartości wniosków i pomieszczonych w nich zapisów ważnych z perspektywy użytkownika systemu, w tym przypadku osób dorosłych, które chcą potwierdzić kompetencje, wykorzystano przede wszystkim ustalenia teorii strukturacji Anthony'ego Giddensa. Za brytyjskim socjologiem w analizach dotyczących identyfikacji aktorów w ZSK i interpretacji przyjmowanych przez nich rozwiązań w opisie kwalifikacji rynkowych przyjęto założenie o podmiotowo działającym aktoze. W ZSK aktorami są m.in. wnioskodawcy zgłaszający kwalifikacje rynkowe do systemu. Kluczowym założeniem teorii Giddensa jest dualność struktury społecznej. Podwójna rola struktury oznacza, że jest ona zarówno środkiem, jak i efektem działania jednostek, która stale zwrotnie je organizuje, jednocześnie z nich wynikając (Giddens, 2003).

Podmiotowość aktorów to swoboda kształtowania własnych działań, świadome rozważanie „za” i „przeciw”, celowe wykorzystywanie wiedzy, umiejętności oraz posiadanych środków materialnych. Decyzje należą do aktorów, ale jednocześnie zakres ich działania jest ograniczony. Ogranicza je w dużej mierze struktura społeczna. Z jednej strony są to reguły, czyli uogólnione procedury wykorzystywane przez jednostki w praktykach społecznych. Giddens uważa, że o strukturze społecznej można pomyśleć jako o regułach i zasobach, które aktorzy wykorzystują w kontekstach interakcyjnych rozciągających się w przestrzeni i czasie. Przez takie wykorzystywanie reguł i zasobów aktorzy podtrzymują bądź reprodukują struktury w wymiarze przestrzennym i czasowym. Reguły mogą mieć charakter formalny i normatywny lub też mogą stanowić milczące, świadome i nieświadome zasady postępowania, zwyczaje i etykiety organizują sposoby społecznych zachowań i konstytuują społeczne znaczenia, ściśle wiążąc się z sankcjami. Przykładami reguł o charakterze formalnym są spisane prawo czy procedury biurokratyczne, uprawnienia czy zobowiązania. Reguły nieformalne to przykładowo zasady prowadzenia konwersacji towarzyskiej, uczestniczenia w spotkaniu, reguły językowe, pewne nieformalne konwencje postępowania. Aktorzy odwołują się do tych reguł w swoich codziennych praktykach i działaniach. Z drugiej strony postępowanie jednostek limitują dostępne zasoby, zarówno te fizyczne, wytworzone przez człowieka lub pochodzące ze środowiska naturalnego, jak i niematerialne, odnoszące się np. do wiedzy i indywidualnych kompetencji jednostek. Obydwa typy zasobów uczestniczą w generowaniu władzy i są nierówno dystrybuowane w społeczeństwie. Struktury mają więc dwoisty charakter. Tworzone są przez

reguły i zasoby, które wpływają na siebie nawzajem – tak jak zasoby mogą wynikać z reguł, tak reguły mogą stanowić rezultat określonego rozkładu zasobów. Swoboda aktorów społecznych jest więc zawsze limitowana, choć, jak konsekwentnie podkreśla Giddens (2003), nigdy nie zostaje zredukowana do zera.

Aktorzy i struktura pozostają w stale dynamicznym, procesualnym i współzależnym układzie. Struktura daje jednostkom możliwości działania i jednocześnie je ogranicza, jednostka wykorzystuje dostępne reguły i zasoby, przez co współtworzy strukturę, zwrotnie podlegając jej wpływom. Specyfikę tej relacji oddaje pojęcie dualności struktury; jak tłumaczy Giddens (2009, s. 100): „Struktura społeczna jest konstytuowana przez działanie podmiotowe, stanowiąc zarazem element zapośredniczający to konstytuowanie”. Ujmując ten proces w czasie, mamy do czynienia z ciągłą strukturacją systemów społecznych, czyli ich nieustannym odtwarzaniem i wytwarzaniem w działaniach aktorów (Manterys i Mucha, 2009).

Struktura nie determinuje ludzkich działań, jednostki/aktorzy mają swoją podmiotowość (ang. *agency*) i zgodnie z nią podejmują różne działania. Aktorzy wykorzystują wiedzę do regulacji własnych zachowań, a także do kontroli swojego najbliższego otoczenia (Giddens, 2003). Większość z tych praktyk stanowią codzienne zrutynizowane czynności, składające się na życie społeczne. Mają one charakter działań zwyczajnych, nie problematycznych, ale zapewniają ludziom poczucie tzw. ontologicznego bezpieczeństwa. Oznacza to, że podmioty działające czynią użytek ze struktury; wykorzystując właściwości struktury, przekształcają ją bądź reprodukują.

Biorąc pod uwagę powyższe ustalenia, w opracowaniu przyjęto następujące założenia.

Po pierwsze motywy skłaniające aktorów do podejmowania określonych działań w dużej mierze są rezultatem odtwarzania przez nich określonej struktury. Po drugie aktorzy dysponują określonymi zasobami – materialnymi, społecznymi, kulturowymi, na które składa się także doświadczenie, wiedza, nawyki, wpływające na podejmowanie decyzji i przyjmowanie określonych rozwiązań.

Zgodnie z teorią strukturacji przyjęto, że aktorzy są jednocześnie aktywnymi uczestnikami i podmiotami zmiany społecznej jaką jest implementowanie systemu ZSK, a wnoszone przez nich nieformalne zasady, wiedza, zrutynizowane praktyki społeczne ich organizacji powodują, że w sposób sprawczy mogą oddziaływać na system. Z powodu dynamicznego współoddziaływania elementów składowych w systemie strukturacja nie oznacza stałości. Sama w sobie jest procesem, nie zaś produktem (Archer, 1982). Stąd praktyki społeczne aktorów z czasem także są przez ten system kształtowane i zmieniane. To, w jaki sposób wnioskodawcy

opisują kwalifikacje, jest związane z tym, jak internalizują system, jego formalne i nieformalne zasady oraz w jakim stopniu te zasady oddziałują na aktorów. A to z kolei związane jest z tym, jakie mają wyobrażenia, jakimi zasobami dysponują, jaki typ podmiotu reprezentują.

## 2.2. Normatywne uwarunkowania działania aktorów w odniesieniu do projektowania i włączania kwalifikacji rynkowych

Na uwarunkowania normatywne funkcjonowania aktorów projektujących kwalifikacje rynkowe w ZSK składają się przede wszystkim formalne i nieformalne aksjonormatywne reguły określające sposoby opisywania kwalifikacji rynkowych.

Główną ramę instytucjonalną dla funkcjonowania ZSK oraz kwalifikacji rynkowych wyznacza ustawa o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji. Zapisy ustawy w wielu miejscach są jednak ogólne, stąd wymagają dodatkowej interpretacji czy wskazówek. Drogowskazem dla aktorów chcących opisać i zgłosić kwalifikację rynkową do ZSK są liczne publikacje opracowane przez ekspertów Instytutu Badań Edukacyjnych, jak również materiały służące wsparciu podmiotów realizujących zadania w systemie, np. poradniki dotyczące opisu kwalifikacji i funkcjonowania instytucji certyfikujących, podstawowe procedury w realizacji zadań ministrów odpowiedzialnych za kwalifikacje w ZSK, czy też materiały dotyczące walidacji prezentowane na stronach IBE i podczas organizowanych przez IBE konferencji. Składowe elementy kwalifikacji rynkowej wyznacza z jednej strony ustawa, z drugiej doprecyzowuje je sam formularz wniosku o włączenie kwalifikacji rynkowej do ZSK (patrz Zał. 2).

Ustawa określa także kryteria wejścia do systemu dla poszczególnych aktorów, w szczególności wymagania wobec tych podmiotów, które chcą zgłosić kwalifikacje do systemu, wobec podmiotów ubiegających się o status instytucji certyfikującej oraz wobec podmiotów zewnętrznego zapewniania jakości.

Ustawa daje dostęp do systemu szerokiemu gronu aktorów, przynajmniej na wejściu. Wniosek o włączenie kwalifikacji rynkowej do ZSK może złożyć każdy podmiot, który prowadzi zorganizowaną działalność w obszarze gospodarki, rynku pracy, edukacji lub szkoleń. Konieczne jest także wniesienie bezzwrotnej opłaty. Natomiast samo przygotowanie opisu kwalifikacji, jak wynika z wniosków z badań prowadzonych w IBE (Markowska i Sobestjański, 2020; Maj i in., 2022; Stronkowski i in., 2018), jest dla aktorów opisujących kwalifikacje zadaniem wymagającym i złożonym. Formularz wniosku służący do zgłoszenia kwalifikacji rynkowej zawiera pola będące

składowymi samej kwalifikacji, ale także wskazówki dla wnioskodawcy dotyczące informacji, jakie należy w nim uwzględnić.

Ze względu na złożoność opisu rola wnioskodawców jest znacząca, zwłaszcza dla zaprojektowania takich rozwiązań dla kwalifikacji, które będą wspierać ideę uczenia się przez całe życie i sprzyjać potrzebom uczących się osób dorosłych związanym z dostępnością i dopasowaniem (w szczególności poprzez potwierdzenie efektów uczenia się zdobytych w różny sposób – także nieformalny, umożliwienie etapowego gromadzenia i uznawania osiągnięć, dostosowanie sposobów walidacji do potrzeb uczących się dorosłych, zapewnienie dostępności finansowej i transparentności procedury uzyskiwania kwalifikacji). Należy zaznaczyć, że sam projekt kwalifikacji nie jest jedynym wskaźnikiem tego, czy uzyskanie kwalifikacji będzie odpowiadało potrzebom poszczególnych grup uczących się dorosłych. Może on być bowiem zmieniony w toku procedowania kwalifikacji, zanim ostatecznie wejdzie do systemu. Oprócz tego równie ważne jest, jak instytucje certyfikujące zaprojektują swoje rozwiązania. Mimo że niniejsza publikacja nie dotyczy zagadnień samego funkcjonowania IC, to jednak warto wspomnieć – przynajmniej ogólnie – jak ich funkcjonowanie może wpływać na realizację zdefiniowanych w opracowaniu potrzeb uczących się dorosłych.

Wymagania formalne na wejściu wobec podmiotów ubiegających się o status instytucji certyfikujących ustawa o ZSK określa w sposób węższy niż w przypadku wnioskodawców (Dybaś i Pieńkosz, 2019). Instytucją certyfikującą może zostać podmiot, który prowadzi zorganizowaną działalność w obszarze gospodarki, rynku pracy, edukacji lub szkoleń i jednocześnie prowadzi działalność gospodarczą (art. 14 pkt 2). Podmiot ten musi zapewniać warunki organizacyjne i kadrowe umożliwiające nadawanie kwalifikacji, jak również zorganizować proces walidacji w taki sposób, by potwierdzić wszystkie efekty uczenia się, które składają się na kwalifikację, stosować wymagania dotyczące walidacji (w tym zastosować wskazane metody walidacji oraz spełnić warunki organizacyjne i kadrowe) wskazane w opisie. Podmiot ubiegający się o status instytucji certyfikującej powinien też spełniać dodatkowe warunki określone w art. 25 ust. 2 pkt 7. Formalne wymagania merytoryczne wobec podmiotów ubiegających o status IC na wejściu sprowadzają się do przedstawienia informacji o spełnieniu warunków organizacyjnych, kadrowych oraz dodatkowych, o których mowa w art. 25 ust. 2 pkt 7, a także oświadczenia, że dane przedstawione we wniosku są zgodne z prawdą.

Instytucja certyfikująca musi także zapewnić jakość procesu walidacji, która zdefiniowana jest jako trafne i rzetelne sprawdzenie, czy efekty uczenia się zostały osiągnięte. Dzieje się to m.in. poprzez objęcie walidacji wewnętrznym systemem zapewniania jakości, za co odpowiada IC. Ponadto instytucja certyfikująca zapewnia także rozdzielenie procesu walidacji od procesu

szkolenia (Sławiński, 2017). Jednak w rzeczywistości na etapie nadawania uprawnień do certyfikowania danej instytucji ciężko jest zweryfikować, czy ma ona warunki organizacyjne i kadrowe do przeprowadzenia walidacji zgodnie z opisem kwalifikacji, czy jest w stanie trafnie i rzetelnie sprawdzić osiągnięcie efektów uczenia się, czy posiada realnie funkcjonujący wewnętrzny system zapewniania jakości (Dybaś i Pieńkosz, 2019)

Sama ustawa zawiera też zapisy, które mogą zniechęcać niektóre podmioty do ubiegania się o status IC. Jest to np. wymóg prowadzenia działalności gospodarczej, „[...] co w praktyce oznacza wykluczenie podmiotów mających duży potencjał do certyfikowania ze względu na prowadzoną działalność edukacyjną (np. CKP), jak również organizacji pozarządowych prowadzących odpłatnie lub nieodpłatnie działalność pożytku publicznego (a taką formę prawną ma część stowarzyszeń branżowych). Formalnym ograniczeniem jest też kwestia własności kwalifikacji, czyli konieczność przekazania jej do domeny publicznej. Takie rozwiązanie może budzić obawy podmiotów przed włączeniem do systemu tych kwalifikacji ze swojej oferty, które mają status międzynarodowy” (Dybaś i Pieńkosz, 2019, s. 92).

## 2.3. Praktyki społeczne i zasoby aktorów opisujących kwalifikacje rynkowe

Zgodnie z teorią strukturacji aktorzy projektujący kwalifikacje wraz z opisem wnoszą jednak swoje własne zasoby, praktyki w postaci wiedzy, wcześniejszych doświadczeń organizacji, własnych przekonań.

Cechy i zasoby aktorów mogą być zróżnicowane i ulegają stopniowaniu. Są podmioty, których wiedza społeczna jest zdecydowanie bardziej rozwinięta od innych podmiotów. Niektórzy aktorzy dzięki zgromadzonemu doświadczeniu dotyczącemu ZSK oraz zasobom kadrowym cechują się większą refleksyjnością niż inni.

Ważnym zasobem, jakim dysponują aktorzy jest ich wiedza i wyobrażenie na temat Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji, a także ich doświadczenie w obszarze potwierdzania kompetencji oraz wyobrażenia, jakie mają na ten temat. Kwestia potwierdzania kompetencji jest szczególnie istotna dla realizacji polityki uczenia się przez całe życie. Wiąże się nie tylko z metodami sprawdzania umiejętności, ale również z możliwością formalnego poświadczenia kompetencji nabytych bez konieczności udziału w zorganizowanych formach nauki. Zakładamy, że aktorzy, wchodząc do systemu, wnoszą własne określone zrutynizowane praktyki społeczne swoich organizacji. Oznacza to z jednej strony, że w sposób sprawczy oddziałują na strukturę systemu, a z drugiej, że są jednocześnie przez ten system kształtowani. Należy zaznaczyć, że

uwzględnienie tych kwestii i ich wpływu na przygotowanie opisu kwalifikacji nie wyczerpuje tematu. Jak wskazują Dybaś i Pieńkosz (2019), dotychczasowe praktyki aktorów i znaczenie ich działań dla realizacji jednego z celów systemu, czyli wspierania polityki uczenia się przez całe życie, to także inne praktyki stosowane na poziomie danej organizacji, m.in.: organizacja procesu walidacji w sposób umożliwiający oddzielenie kształcenia od egzaminowania, uwzględnianie w procesie weryfikacji umiejętności metod dostosowanych do różnych grup użytkowników. Ponadto na sposób opisywania efektów uczenia się, projektowania i organizacji procesu walidacji przez IC mogą mieć wpływ zinternalizowane przez aktorów praktyki obowiązujące w danej branży, w szkolnictwie wyższym – programy kształcenia i ramy kwalifikacji, zaś w szkolnictwie zawodowym – podstawy programowe *Standardy kompetencji/kwalifikacji zawodowych* opracowane przez Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej.

Wiedza podmiotów opisujących kwalifikacje na temat ZSK, jego celów i założeń w sposób naturalny wpływa na postrzeganie przez nie swojej roli w systemie i konieczności wprowadzenia zmian w dotychczasowej praktyce. Może ona, choć nie musi, stanowić przewagę konkurencyjną na etapie przygotowania opisu kwalifikacji.

Zarówno poziom zasobów, jaki posiadają aktorzy, jak i ich interesy, motywacje i ważne dla nich wartości wyznaczają kierunek ich działań związanych z pracami nad opisem kwalifikacji, przygotowaniem się do pełnienia funkcji IC, a także dają im większe lub mniejsze możliwości sprawstwa.



**CZĘŚĆ METODOLOGICZNA  
KONKLUZJE Z ANALIZY WNIOSKÓW  
O WŁĄCZENIE KWALIFIKACJI  
RYNKOWYCH DO ZSK**

# 1. Źródła danych i metody analizy

Analiza dotyczy wniosków, które zostały zgłoszone do ZSK w latach 2016–2022. Obejmuje ona wszystkie wnioski złożone do systemu w tym okresie, niezależnie od ich statusu tzn. tego, czy zostały ostatecznie włączone do ZSK, negatywnie zweryfikowane, czy też w momencie analizy znajdowały się na etapie weryfikacji. Przyjęcie tej optyki wynika z celu analizy, a jest nim przyjrzenie się perspektywie aktorów projektujących kwalifikacje, w tym w szczególności proponowanym przez nich rozwiązaniom uwzględniającym potrzeby dorosłych osób uczących się.

Informacje zawarte we wnioskach były kodowane w dwóch momentach czasowych: w 2019 i 2022 r. Na pierwszym etapie kodowania, w 2019 r., uwzględniono wnioski dotyczące kwalifikacji zarówno rynkowych, jak i rzemieślniczych (łącznie 262 wnioski), zgłoszone do systemu od początku jego funkcjonowania (pierwszy wniosek został złożony do ZSK 5 września 2016 r.) do 5 sierpnia 2019 r. Na drugim etapie, w 2022 r., kodowanie objęło wyłącznie wnioski dotyczące kwalifikacji rynkowych (185 wniosków), zgłoszone w okresie od 6 sierpnia 2019 r. do 26 lipca 2022 r. Wyłączenie z analiz wniosków dotyczących kwalifikacji rzemieślniczych było podyktowane istnieniem szeregu różnic między tymi kwalifikacjami a kwalifikacjami rynkowymi, dotyczących tradycji, kontekstów prawnych, instytucjonalnych, ale także nieco innego trybu włączania tych kwalifikacji do ZSK.

Analiza wykonana na potrzeby niniejszej publikacji została przeprowadzona z wyłączeniem wniosków dotyczących kwalifikacji rzemieślniczych. Łącznie analizą objęto 421 wniosków.

Do analizy danych wykorzystano zarówno metody ilościowe, jak i jakościowe. Dlatego też stanowi ona cenne źródło informacji pozwalające na uchwycenie perspektywy wnioskodawców, ich wyobrażeń na temat systemu oraz sposobu adresowania kwalifikacji do odbiorców kwalifikacji. W opisie analizy odwołując się do dwóch okresów kodowania wniosków, wskazywano dwa rozłączne przedziały czasowe: 2016–2019 i 2019–2022, które obejmują okres od 5 września 2016 r. do 5 sierpnia 2019 r. oraz od 6 września 2019 r. do 26 lipca 2022 r.

Na potrzeby ilościowej analizy treści wniosków poszczególne pola w formularzu wniosku o włączenie kwalifikacji do ZSK posłużyły do skonstruowania zamieszczonych w poniższej tabeli zmiennych.



**Tabela 1.** Lista zmiennych stworzonych na podstawie analizy treści wybranych pól wniosków o włączenie kwalifikacji rynkowych

Nazwa pola z formularza wniosku o włączenie kwalifikacji do ZSK	Zmienne skonstruowane na potrzeby ilościowej analizy treści wniosków
<p>Wnioskodawca</p> <p>Proponowany poziom Polskiej Ramy Kwalifikacji</p> <p>Kod dziedziny kształcenia</p> <p>Kod PKD</p> <p>Krótką charakterystyką kwalifikacji, obejmującą informacje o działaniach lub zadaniach, które potrafi wykonywać osoba posiadająca tę kwalifikację oraz orientacyjny koszt uzyskania dokumentu potwierdzającego otrzymanie danej kwalifikacji</p>	<p>Dane ogólne z wniosków takie jak: typ podmiotu wnioskującego<sup>5</sup>, proponowany poziom Polskiej Ramy Kwalifikacji, kod dziedziny kształcenia, kod PKD, koszty uzyskania kwalifikacji</p>
<p>Grupy osób, które mogą być zainteresowane uzyskaniem kwalifikacji</p>	<p>Osoby zagrożone wykluczeniem społecznym</p> <p>Osoby pracujące w danej branży</p> <p>Absolwenci szkół o pasującym profilu</p> <p>Osoby, które chcą się przekwalifikować</p> <p>Osoby pracujące w sektorze prywatnym</p> <p>Osoby pracujące w sektorze publicznym</p>
<p>Wymagane kwalifikacje poprzedzające</p>	<p>Kwalifikacja pełna, poziom kwalifikacji</p> <p>Kwalifikacja cząstkowa, poziom kwalifikacji</p> <p>Doświadczenie</p> <p>Podmiot określił alternatywne kwalifikacje poprzedzające</p>
<p>Typowe możliwości wykorzystania kwalifikacji</p>	<p>Możliwości zatrudnienia</p> <p>Możliwości dalszego uczenia się</p>

<sup>5</sup> Na podstawie danych wskazanych we wniosku w polu Wnioskodawca, posługując się nazwą podmiotu wnioskującego, na podstawie ogólnodostępnych źródeł danych zidentyfikowano typy podmiotów zgodnie z przyjętą typologią: Przedsiębiorstwo, Fundacja, Izba gospodarcza, Stowarzyszenie branżowe, Stowarzyszenie, które nie ma charakteru branżowego, Związek sportowy, Uczelnia wyższa, Instytut badawczy, Inne (jakie?).

Nazwa pola z formularza wniosku o włączenie kwalifikacji do ZSK	Zmienne skonstruowane na potrzeby ilościowej analizy treści wniosków
Wymagania dotyczące walidacji i podmiotów przeprowadzających walidację	Dopuszcza się uznawanie osiągnięć Przewidziano alternatywną ścieżkę walidacji Przewidziano alternatywne metody weryfikacji Umożliwienie etapu identyfikowania i dokumentowania Uwzględnione metody walidacji Podmiot określił procedury odwoławcze/Podmiot wskazał na konieczność zapewnienia procedury odwoławczej Uwzględnienie wsparcia doradcy walidacyjnego Możliwość uwzględnienia zdalnej walidacji
Wyodrębnione zestawy efektów uczenia się	Liczba zestawów efektów uczenia się

Źródło: Opracowanie własne

Na etapie drugiego kodowania danych zawartych we wnioskach zdecydowano się na uwzględnienie dodatkowych zmiennych, m.in. takich jak nazwa i typ podmiotu wnioskującego oraz wymagania dotyczące walidacji i podmiotów przeprowadzających walidację – etap weryfikacji. Taka decyzja została podjęta na podstawie doświadczeń z wcześniej prowadzonych prac oraz z uwzględnieniem planowanego celu analizy uzyskanych danych, czyli uchwycenia roli wnioskodawców w projektowaniu kwalifikacji w odniesieniu do potrzeb osób uczących się.

Ujednoliceniu uległo również kodowanie danych z obu etapów, a zatem dane z 2019 r. zostały przekodowane zgodnie z kluczem kodowym z roku 2022, tak by można było je agregować i porównywać.

W częstościach zostały uwzględnione tylko ważne zmienne, zaś wszelkie braki danych i kategoria „nie dotyczy” (kody 0 i 99) zostały wykluczone z procentowania. Stąd liczba N różni się w zależności od analizowanej zmiennej.

Kod dziedziny kształcenia został zagregowany do głównych kategorii (1–9) z uwagi na duże rozbieżności w poziomach kodów wykazywanych we wnioskach. Ostatecznie w analizie został on wyłączony, ze względu na wątpliwości, czy kody są aktualne i adekwatnie odzwierciedlają dziedziny kształcenia. Klasyfikacja, do której odnosili się wnioskodawcy pochodziła z Rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 6 maja 2003 r. w sprawie Polskiej Klasyfikacji Edukacji.

W analizie tylko w ograniczonym zakresie uwzględniono kody PKD wskazywane przez wnioskodawców we wnioskach. Taka decyzja została podjęta z powodu zidentyfikowanych

rozbieżności pomiędzy zadeklarowanym kodem PKD a faktyczną możliwością sklasyfikowania kwalifikacji. Biorąc pod uwagę zapisy podręcznika (Ziewiec-Skokowska, Danowska-Florczyk i Stęchły, 2016), który precyzuje, w jaki sposób przygotować opis kwalifikacji, dla wnioskodawców mogło być niejasne, czy kod PKD powinien być wskazany dla kwalifikacji, czy dla podmiotu ją zgłaszającego.

Zmienna „koszt uzyskania kwalifikacji” została zrekodowana do przedziałów, ze względu na duże rozproszenie stawek podawanych we wnioskach. Dodatkowo należy podkreślić, że w niektórych przypadkach podmioty wnioskujące wskazywały koszt w przedziałach (np. ze względu na różny zakres uzyskiwanej kwalifikacji). W takich przypadkach w kodowaniu przyjęto minimalną kwotę ze wskazanego zakresu.

Analiza jakościowa treści wniosków stanowiła uzupełnienie danych ilościowych. Dzięki temu możliwe było pogłębienie oraz rozszerzenie danych obrazujących sposób myślenia wnioskodawców o kwalifikacji, ich wyobrażenia na temat systemu oraz podejścia do potrzeb użytkownika kwalifikacji. Źródłem danych w analizie jakościowej były opisy poszczególnych pól wniosku, odnoszące się do zidentyfikowanych na potrzeby analizy ilościowej zmiennych. Zastosowano celowy dobór wniosków. Najczęściej podstawą doboru była liczba wniosków złożonych przez dany podmiot. Wnioskodawcy składający kilka wniosków, ze względu na swoje motywacje oraz sposób postrzegania systemu, stosowali analogiczne opisy w złożonych przez siebie wnioskach. W wyjątkowych przypadkach podstawą doboru było występowanie zmiennej wyróżniającej opisy kwalifikacji spośród innych. Analiza została uzupełniona wnioskami z badania ewaluacyjnego procesu włączenia kwalifikacji rynkowych do ZSK prowadzonego w 2022 r. (Maj i in., 2022). Celem badania była ocena przebiegu poszczególnych etapów procesu włączania kwalifikacji rynkowych do ZSK z punktu widzenia tych podmiotów, które je zgłosiły, pod względem dostępności, transparentności/przejrzystości i efektywności tego procesu dla wnioskodawców. Ponadto w badaniu zidentyfikowano czynniki/bariery wpływające na dostępność, transparentność/przejrzystość i efektywność przebiegu procesu włączania kwalifikacji do ZSK.

Jak wspomniano, badanie składało się z części ilościowej i jakościowej. Badanie ilościowe polegało na wypełnieniu przez respondentów ankiety w formie elektronicznej (technika CAWI, ang. *Computer-Assisted Web Interview*). Ankieta została rozesłana do wszystkich podmiotów wnioskujących (N = 151), które złożyły wniosek o włączenie kwalifikacji do ZSK do lutego 2022 r. Ostatecznie stopa realizacji wynosiła 52% (79 ankiet, z czego 9 było niepełnych, tj. przerwanych w trakcie wypełniania). W ramach ewaluacji zrealizowano także 14 indywidualnych wywiadów pogłębionych z wnioskodawcami w trybie online. Badaniem zostały objęte te podmioty, których

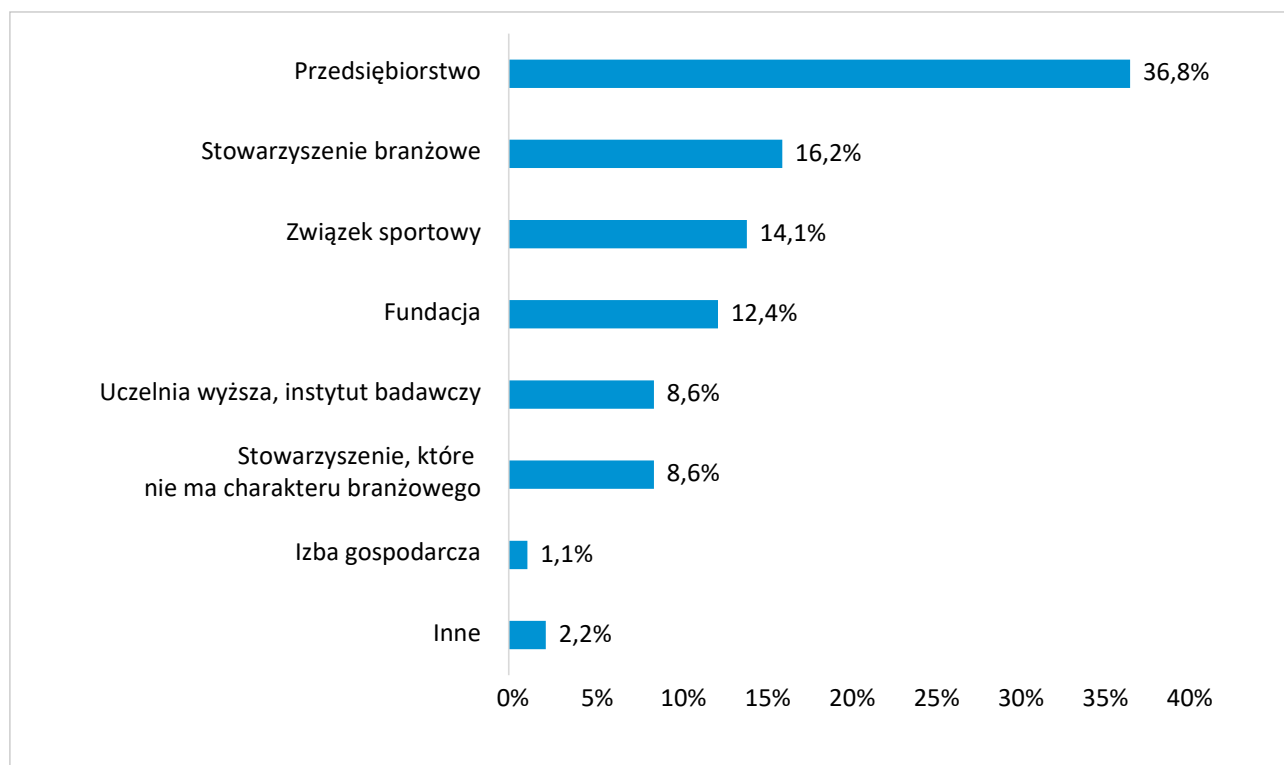
wniosek został włączony do systemu lub znajdował się na jak najbardziej zaawansowanym etapie weryfikacji. Uwzględnienie wniosków z badania ewaluacyjnego pozwoliło wykorzystać w sposób bardziej pogłębiony perspektywę wnioskodawców oraz zinterpretować przyjęte we wnioskach takie lub inne rozwiązania zgodnie z założeniami teorii strukturacji.

## 2. Typy aktorów i kwalifikacji zgłoszonych do systemu

W tej części publikacji przedstawiono charakterystykę aktorów/podmiotów projektujących kwalifikacje, a w ich ramach także rozwiązania mogące sprzyjać potrzebom osób uczących się. Zestaw czynników takich jak to, kim są aktorzy, jaki typ podmiotu reprezentują, jakiego typu kwalifikacje decydują się zgłosić do systemu itd. może mieć zasadnicze znaczenie dla przyjmowanych w opisach kwalifikacji rozwiązań.

W analizie treści wniosków zmienna „typ podmiotu wnioskującego” została wprowadzona w 2022 r., dlatego brak rozkładu częstości dla 2019 r. i obu lat łącznie. W okresie od 2019 do 2022 r. wnioski o łączenie kwalifikacji rynkowych do ZSK były najczęściej składane przez przedsiębiorstwa (37%), następnie przez stowarzyszenia branżowe (16%) oraz związki sportowe (14%).

**Wykres 1.** Typ podmiotu wnioskującego



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych z analizy treści wniosków złożonych do systemu w latach 2019–2022, N = 185

Jak zidentyfikowano w badaniu ewaluacji procesu włączania kwalifikacji rynkowych do ZSK (Maj i in., 2022), już na początkowym etapie wdrażania systemu większość aktorów

składających wnioski o włączenie kwalifikacji rynkowych do ZSK działa na zasadach rynkowych i koncentruje się na świadczeniu odpłatnych usług szkoleniowych i edukacyjnych. Aż 2/3 spośród badanych wnioskodawców prowadzi **komercyjną działalność edukacyjną lub szkoleniową**, zaś co piąty planuje rozpocząć taką działalność. Zasób w postaci posiadanych programów szkoleniowych może być pomocny w przygotowaniu opisu kwalifikacji. Jednocześnie jednak kształtuje wyobrażenie wnioskodawców na temat poszczególnych elementów opisu zgodnie z ich dotychczasową wiedzą, doświadczeniami czy nawykami. Z badania procesu włączania kwalifikacji do ZSK wynika, że dla **podmiotów działających w branży szkoleniowej** istotne jest dostosowanie posiadanej oferty szkoleń do potrzeb rynku pracy, a tym samym zwiększenie jej atrakcyjności dla potencjalnego odbiorcy. Obserwując tendencje obecne w innych krajach w zakresie wzrostu znaczenia systemu kwalifikacji w branżach, przedstawiciele firm szkoleniowych dostrzegli w ZSK szansę na rozwój prowadzonej działalności i zwiększenie przychodów. Możliwość włączenia kwalifikacji do systemu była postrzegana jako sposób na uzyskanie określonych, biznesowych korzyści. Jakość kwalifikacji gwarantowana przez państwowy system postrzegana jest jako szansa na zwiększenie wartości prowadzonych szkoleń dla klientów i sposób na wyróżnienie własnej oferty w porównaniu do konkurencyjnych organizacji.

Cennym zasobem **podmiotów branżowych** składających wnioski do systemu może być dostęp do aktualnych informacji na temat potrzeb pracodawców i pracowników w zakresie kompetencji. Zarówno przedstawiciele stowarzyszeń branżowych, jak i podmioty zrzeszające pracodawców i/lub podmioty świadczące usługi w danej dziedzinie przede wszystkim obserwowali deficyty umiejętności wśród pracowników z branży. Dostrzegali również, że dostępna na rynku oferta szkoleń, w związku z brakiem jednolitych standardów i zniesieniem wymogów w dostępie do zawodów, nie gwarantuje nabycia wymaganych umiejętności. Posiadając wiedzę o potrzebach pracodawców oraz dynamicznie zmieniającej się sytuacji rynkowej, poszukiwali rozwiązań, które pozwoliłyby nie tylko na uporządkowanie kwalifikacji branżowych, ale również wprowadzenie określonych standardów, a docelowo podniesienie poziomu umiejętności pracowników.

Aktorzy oczekują, że włączenie kwalifikacji do systemu ułatwi pracodawcom wiarygodną ocenę tego co potrafią nowo zatrudnione osoby, będzie miało wpływ na podniesienie umiejętności pracowników, a co za tym idzie, jakości świadczonych usług oraz bezpieczeństwo i higienę pracy.

**Podmioty świadczące usługi**, które w powszechnym przekonaniu **nie wymagają specjalistycznych umiejętności**, inspirowane rozwiązaniami w innych krajach, szukały sposobu na uporządkowanie zawodu i podniesienie kompetencji pracowników. Dla takich podmiotów informacja o istnieniu ZSK oznaczała szansę na pokazanie, że w danej branży wymagane są

określone kompetencje. Zdaniem badanych wprowadzenie kwalifikacji do państwowego systemu mogłoby wpłynąć na zwiększenie szacunku społeczeństwa do wykonywanej pracy i rozwój branży.

**Przedstawiciele związków sportowych** obawiając się, że z powodu deregulacji zawodów dostępna na rynku oferta szkoleń nie gwarantuje nabycia wymaganych w danym zawodzie kompetencji, poszukiwali metody ich weryfikacji. Wiedzę o istnieniu systemu pozyskiwali najczęściej podczas prac nad Polską Ramą Kwalifikacji lub podczas spotkań promujących system. W opisie zapotrzebowania na kwalifikacje przedstawiciele związków sportowych argumentowali zasadność włączenia kwalifikacji chęcią zapewnienia bezpieczeństwa, rosnącym zapotrzebowaniem na wykwalifikowaną kadrę w związku z coraz większą popularnością różnych form aktywności ruchowej oraz chęcią uporządkowania i usystematyzowania szkoleń zgodnie z międzynarodowymi wytycznymi.

Struktura aktorów chcących włączyć kwalifikacje rynkowe do ZSK pozostaje niezmienna, jeśli jako punkt odniesienia weźmiemy pod uwagę pierwszy, wczesny okres funkcjonowania ZSK (Dybaś i Pieńkosz, 2019). Oddaje ona specyfikę ZSK w obszarze kwalifikacji rynkowych. Wśród podmiotów zgłaszających kwalifikacje najwięcej aktorów reprezentuje typ podmiotów skoncentrowanych na świadczeniu komercyjnych usług związanych z prowadzeniem różnego rodzaju szkoleń i kursów.

Na podstawie analizy treści wniosków złożonych do systemu zidentyfikowano, że potrzeby własnej branży są najczęściej wskazywaną motywacją do opisanie i zgłoszenia kwalifikacji. W 92% analizowanych wniosków w opisie zapotrzebowania na kwalifikacje wnioskodawcy odnoszą się do sytuacji w branży (we wnioskach zgłoszonych do 2019 r. – 91%, zaś we wnioskach zgłoszonych od 2019 r. do 2022 r. – 95%). Analiza jakościowa treści wniosków w części przedstawiającej opisy **zapotrzebowania na kwalifikacje** pozwala zidentyfikować sposób myślenia wnioskodawców o potrzebie włączenia kwalifikacji do systemu oraz roli użytkownika kwalifikacji. W tej części opisu wnioskodawcy najczęściej skupiają się na odniesieniu do sytuacji w branży. Wynika to zapewne z wyobrażeń wnioskodawców na temat systemu i posiadanych zasobów w postaci wiedzy o potrzebach podmiotów działających w branży, doświadczających luk kompetencyjnych w organizacji i trudności w znalezieniu pracowników o określonych kwalifikacjach. W części poświęconej zapotrzebowaniu na kwalifikacje wnioskodawcy precyzowali, że problem ten wpływa na możliwości prowadzenia działalności przez podmioty. Potrzeby organizacji związane są najczęściej z chęcią zwiększenia przewagi konkurencyjnej, usprawnienia procesów, obniżenia kosztów działalności, zapewnienia bezpieczeństwa i higieny pracy. Odnoszono się również do perspektywy pracodawców, dla których włączenie kwalifikacji

do systemu oznaczałoby usprawnienie procesu rozpoznania właściwych kandydatów do pracy. Należy zaznaczyć, że wnioskodawcy zgłaszający kwalifikacje w latach 2019–2022 w polu „Zapotrzebowanie na kwalifikacje” rzadziej odnoszą się do perspektywy użytkownika kwalifikacji, wskazując argumenty, dlaczego ich zdaniem ważne jest włączenie kwalifikacji do systemu ze względu na potrzeby branży czy potrzeby rynku pracy.

Jak wspomniano powyżej, ZSK przyciąga zróżnicowane podmioty, ale większość z nich upatruje w systemie nadzieję na uporządkowanie kwalifikacji, remedium na deficyty kadrowe i deficyty umiejętności pracowników. Doświadczenia aktorów bez wątpienia wpływają na to, jakie kwalifikacje decydują się zgłosić. Dostęp do informacji o strukturze kwalifikacji, obejmującej zarówno dane wskazujące na jej dziedzinę, jak i poziom PRK może być ważnym źródłem wiedzy dla użytkowników systemu.

Analiza wniosków wskazuje, że aktorzy najczęściej przypisują kwalifikacji kod Polskiej Klasyfikacji Działalności (PKD) z branży edukacyjnej (30%), działalności profesjonalnej, naukowej i technicznej (16%) oraz przetwórstwa przemysłowego (8%). Wśród wniosków zgłoszonych do systemu w pierwszym okresie jego funkcjonowania (2016–2019) więcej kwalifikacji było przypisanych do branży budowlanej (7%) i działalności profesjonalnej, naukowej i technicznej (20%) niż wśród wniosków zgłoszonych w okresie 2019–2022 (odpowiednio 3% i 10%). Należy jednak wskazać, że wypełnienie tego punktu w formularzu wniosku nie jest dla wnioskodawców intuicyjne i stosunkowo często zdarza się, że wnioskodawcy przypisują kod PKD nie do zgłaszanej kwalifikacji, ale do samego podmiotu, który ją reprezentuje. Zapisy źródeł informacji, z których korzystają wnioskodawcy nie zawsze są więc dla nich jasne bądź nieprecyzyjnie wskazują, w jaki sposób określić kod PKD. Z tego też powodu, jak wspomniano wcześniej, zmienna klasyfikacja PKD została wyłączona z dalszych analiz.

Zapisy ustawy o ZSK mówią wprost o konieczności uwzględnienia we wniosku kodu PKD. Wnioskodawcy korzystający z publikacji *Opisywanie kwalifikacji nadawanych poza systemami oświaty i szkolnictwa wyższego. Poradnik* (Ziewiec-Skokowska i in., 2016), także tutaj mogą odnaleźć wzmiankę o kodzie PKD. Informacja ta jest zawarta w aneksie załączonym do poradnika, w którym przedstawiono *Wybrane przepisy z ustawy o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji*, wskazujące, jakie elementy powinien zawierać wniosek o włączenie kwalifikacji. Jest to jedyna informacja o kodzie PKD zawarta w poradniku. Z jego treści nie wynika jednak, w jaki sposób dobrać kod PKD, do czego powinien się on odnosić, czy to do samej kwalifikacji, czy też do działalności podmiotu.



W nowym przewodniku *Jak opisać kwalifikację rynkową i zaprojektować dla niej walidację?* (Strzemieczna i in., 2022, s. 70) znajduje się wskazówka dla wnioskodawców, w jaki sposób wypełnić pole dotyczące kodu PKD, która sugeruje, że dobór kodu jest istotny tylko ze względów formalnych: „Ostatnie dwa pola to już tylko czysta formalność i informacje potrzebne do raportów i statystyk, są to: «kod dziedziny kształcenia» 13 oraz «kod PKD». Oba kody można znaleźć w wyszukiwarkach internetowych i odpowiednio dobrać do charakteru wnioskowanej kwalifikacji”. Mimo że w tym przypadku poradnik wprost wskazuje, że kod PKD powinien dotyczyć zgłaszanej kwalifikacji, to jednak taki zapis może sugerować, że wskazywanie kodów nie jest szczególnie ważne. Brak jasnych i precyzyjnych informacji, w jaki sposób wskazywać kody, do czego klasyfikacja powinna się odnosić powoduje różnorodność zapisów i nie pozwala wnioskować na tej podstawie o strukturze kwalifikacji w ZSK.

Dostęp do tego typu informacji ma jednak znaczenie nie tylko dla celów analitycznych czy statystyk publicznych, może być też ważnym źródłem informacji dla samego użytkownika, który chciałby potwierdzić swoje kompetencje w ramach określonej dziedziny. Na konieczność zagwarantowania dostępu do informacji wskazują także zapisy Zintegrowanej Strategii Umiejętności. Mówią one, że dla „upowszechniania w społeczeństwie postawy uczenia się przez całe życie ogromne znaczenie ma dostęp do wyczerpujących i wiarygodnych informacji o istniejących możliwościach korzystania z oferty edukacyjnej oraz zdobywania kwalifikacji” (ZSU, 2020, s. 51). Zapisy strategii kierunkują rozwój ZSK, wskazując m.in. na potrzebę rozwijania oferty kwalifikacji na wszystkich poziomach PRK.

Na podstawie przeprowadzonej analizy można natomiast wskazać, jak wygląda struktura zgłaszanych kwalifikacji pod kątem poziomu Polskiej Ramy Kwalifikacji. O znaczeniu rozwijania oferty kwalifikacji na wszystkich poziomach PRK traktuje Zintegrowana Strategia Umiejętności.

Z kolei zgodnie z ustawą o ZSK PRK to „[...] opis ośmiu wyodrębnionych w Polsce poziomów kwalifikacji odpowiadających odpowiednim poziomom europejskich ram kwalifikacji<sup>6</sup> [...], sformułowany za pomocą ogólnych charakterystyk efektów uczenia się dla kwalifikacji na poszczególnych poziomach, ujętych w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych”. Ustawa wskazuje, że PRK to zakres „[...] i stopień złożoności wymaganych efektów uczenia się dla kwalifikacji danego poziomu, sformułowanych za pomocą ogólnych charakterystyk efektów uczenia się”.

---

<sup>6</sup> O których mowa w załączniku II do zalecenia Rady z dnia 22 maja 2017 r. w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie i uchylającego zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (Dz.Urz. UE C 189 z 15.06.2017, s. 15).

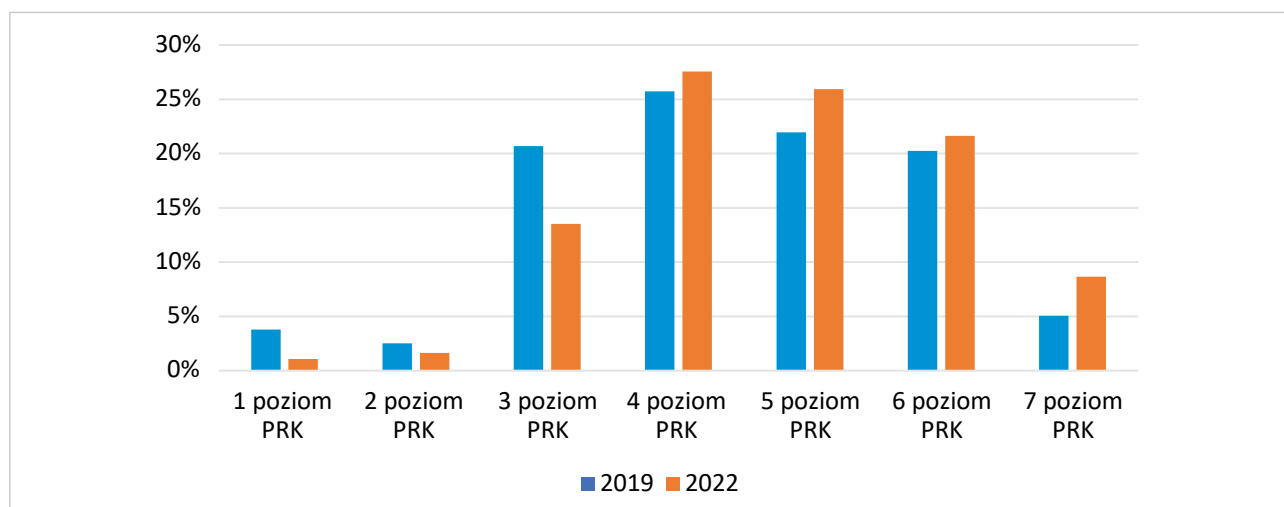
Przypisanie poziomu PRK do kwalifikacji odbywa się na zasadach określonych w ustawie, „[...] na podstawie porównania efektów uczenia się wymaganych dla tej kwalifikacji z charakterystykami poziomów Polskiej Ramy Kwalifikacji”.

Głównym drogowskazem dla przypisania kwalifikacji dotychczas był poradnik Ziewiec-Skokowskiej i in. (2016). Zgodnie z zawartymi w nim informacjami wnioskodawcy we wniosku powinni wskazać propozycję dotyczącą przypisania do danej kwalifikacji poziomu PRK (od 1 do 8). W poradniku znajduje się również odniesienie do innych publikacji IBE, w których wnioskodawcy mogą znaleźć informacje dotyczące przypisywania poziomu PRK: *Przypisywanie poziomu PRK do kwalifikacji nadawanych poza systemami oświaty i szkolnictwa wyższego* (2016) oraz *Polska Rama Kwalifikacji. Poradnik użytkownika* (2016).

W nowym przewodniku poświęconym opisowi kwalifikacji (Strzemieczna i in., 2022), w części *Możliwość porównywania między sobą poszczególnych kwalifikacji* znajduje się wyjaśnienie, do czego służy PRK, oraz definicja zarówno PRK, jak i Europejskiej Ramy Kwalifikacji. W publikacji podano również informacje o roli zespołu ekspertów powołanych przez MW, który formułuje rekomendację dotyczącą poziomu PRK dla kwalifikacji, i o roli Rady Interesariuszy – organu doradczego przy ministrze koordynatorze ZSK – która opiniuje zaproponowany przez zespół ekspertów poziom PRK kwalifikacji.

Opis efektów uczenia się przedstawiony we wniosku o włączenie kwalifikacji powinien odnosić się do wymagań poszczególnych poziomów Polskiej Ramy Kwalifikacji. Musi on jasno określać, na ile osoba posiadająca daną kwalifikację jest zdolna do samodzielnego działania w warunkach mniej lub bardziej przewidywalnych, wykonywania działań o różnym poziomie złożoności, podejmowania określonych ról w grupie, ponoszenia odpowiedzialności za jakość i skutki działań własnych lub kierowanego zespołu (Ziewiec-Skokowska i in., 2016). Poziom PRK może mieć tutaj istotne znaczenie dla podmiotów opisujących kwalifikacje i ubiegających się o status IC. Z jednej strony może on zwiększyć prestiż i rozpoznawalność danej kwalifikacji dzięki temu, że pozwala na odniesienie jej do poziomów Europejskiej Ramy Kwalifikacji. Aktorzy często proponują przypisanie do zgłaszanej kwalifikacji wyższego poziomu PRK od tego, który jest ostatecznie rekomendowany przez ekspertów. Z drugiej strony, jak wynika z badania ewaluacji (Maj i in., 2022) niektórzy aktorzy mogą się też obawiać przypisania zbyt wysokiego poziomu PRK do kwalifikacji, by „nie odstraszyć” potencjalnych klientów.

Dla kwalifikacji objętych analizą wnioskodawcy najczęściej proponowali czwarty (26%), piąty (24%) lub szósty (20%) poziom PRK. Dla niewielu kwalifikacji zaproponowano poziom 1 (3%) lub 2 (2%).

**Wykres 2.** Poziom PRK

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych z analizy treści wniosków złożonych do systemu w latach 2016–2022, N = 422

Co ważne, kwalifikacje na 1 i 2 poziomie PRK znajdowały się jedynie wśród wniosków złożonych w pierwszym okresie funkcjonowania systemu (2016–2019). Rozwijanie oferty kwalifikacji na różnych poziomach PRK wydaje się pożądane z punktu widzenia jej dostępności dla grup osób o różnych potrzebach i możliwościach.

Jak wspomniano wcześniej, w systemie uwaga skoncentrowana jest na tym, czego się człowiek nauczył, niezależnie od sposobu, w jaki przebiegał proces nauki. Najważniejsze są **efekty tego uczenia się**, to znaczy **wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne**, które zostały przyswojone w procesie uczenia się. Rozwijany w Europie system ram kwalifikacji kładzie nacisk przede wszystkim na efekty uczenia się (ang. *learning outcomes*), ponieważ one właśnie stanowią istotę kwalifikacji. Definicja kwalifikacji w zaleceniu Parlamentu i Rady w sprawie ERK mówi, że jest to formalne potwierdzenie, że „[D]ana osoba osiągnęła efekty uczenia się zgodne z określonymi standardami”. Podstawowym elementem w systemach opartych na ramie kwalifikacji jest klasyfikowanie kwalifikacji według poziomów wyróżnionych w krajowej ramie kwalifikacji. Polega to na porównywaniu efektów uczenia się wymaganych dla danej kwalifikacji z charakterystykami poziomów krajowej ramy (Sławiński, 2017).

Ujęcie kwalifikacji poprzez efekty uczenia się pozwala lepiej realizować cele polityki na rzecz uczenia się przez całe życie, takie jak formalne potwierdzanie wyników uczenia się uzyskiwanych w bardzo różny sposób (np. w toku pracy, w czasie wolnym, w społecznościach), tworzenie bardziej przejrzystej oferty kwalifikacji, lepsze dopasowanie nadawanych kwalifikacji do bieżących potrzeb uczestników rynku pracy. Opis poprzez efekty uczenia się zapewnia większą czytelność kwalifikacji funkcjonujących na krajowym rynku pracy dla osób planujących swój

rozwój oraz dla pracodawców poszukujących odpowiednich pracowników. Taki opis kwalifikacji zwiększa ich przejrzystość i wiarygodność także w przestrzeni międzynarodowej, ponieważ umożliwia przypisanie kwalifikacjom poziomu Polskiej Ramy Kwalifikacji, która ma odniesienie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji (Ziewiec-Skokowska i in., 2016).

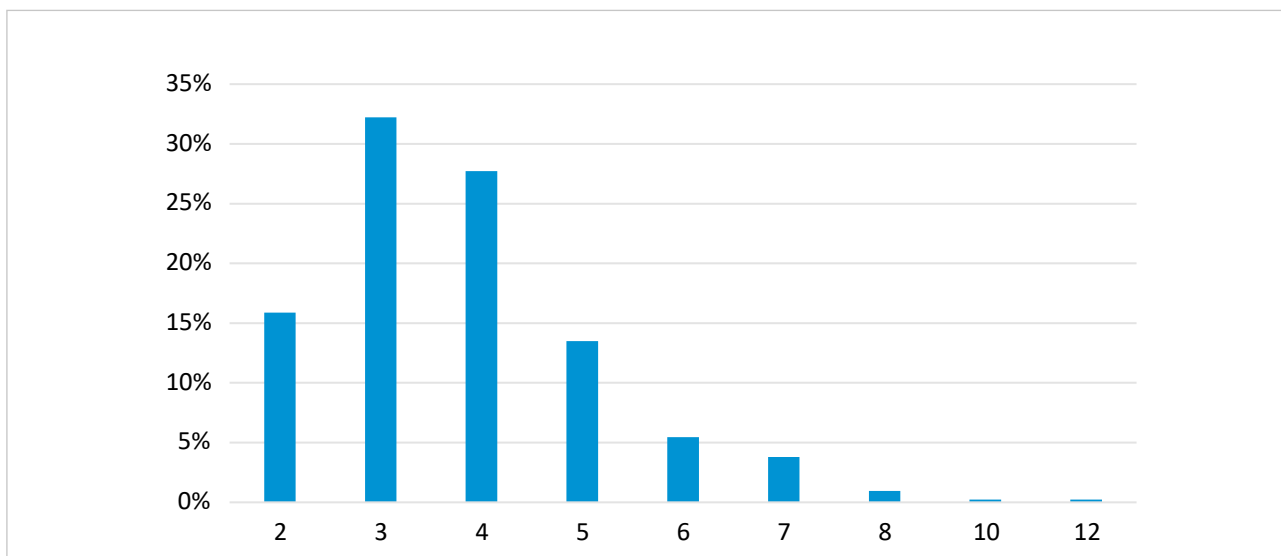
W formularzu wniosku o włączenie kwalifikacji do ZSK opis efektów uczenia się powinien być przedstawiony zgodnie z opisaną poniżej strukturą.

- **Syntetyczna charakterystyka efektów uczenia się**, gdzie należy przedstawić w zwartej formie ogólną charakterystykę wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych poprzez określenie rodzajów działań, do których podjęcia będzie przygotowana osoba posiadająca daną kwalifikację.
- **Wyodrębnione zestawy efektów uczenia się**, czyli wykaz zestawów efektów uczenia się wymaganych dla kwalifikacji, zawierający: numer porządkowy (1, 2, ...), nazwy zestawów, orientacyjne odniesienie każdego zestawu do poziomu PRK oraz orientacyjny nakład pracy potrzebny do osiągnięcia efektów uczenia się w każdym zestawie.

Nazwa zestawu powinna:

- nawiązywać do efektów uczenia się wchodzących w skład danego zestawu lub odpowiadać specyfice wchodzących w jego skład efektów uczenia się,
  - być możliwie krótka,
  - nie zawierać skrótów,
  - gdy jest to możliwe, być oparta na rzeczowniku odczasownikowym, np. „gromadzenie”, „przechowywanie”, „szycie”.
- **Poszczególne efekty uczenia się (w zestawach)** opisane za pomocą umiejętności (tj. zdolności wykonywania zadań i rozwiązywania problemów) wraz z kryteriami ich weryfikacji. Kryteria doprecyzowują zakres efektów uczenia się oraz określają niezbędną wiedzę i kompetencje społeczne. Poszczególne efekty uczenia się (w zestawach) powinny być: jednoznaczne, niebudzące wątpliwości, pozwalające na zaplanowanie i przeprowadzanie walidacji, których wyniki będą porównywalne; realne, możliwe do osiągnięcia przez osoby, dla których kwalifikacja jest przewidziana; możliwe do zweryfikowania podczas walidacji; zrozumiałe dla osób potencjalnie zainteresowanych kwalifikacją. Podczas opisywania poszczególnych efektów uczenia się (w zestawach) korzystne jest stosowanie czasowników operacyjnych (np. „wykonuje”, „demonstruje”, „diagnozuje”).

We wnioskach objętych analizą wskazywano od 2 do 12 zestawów efektów uczenia się.

**Wykres 3.** Liczba zestawów efektów uczenia się

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych z analizy treści wniosków złożonych do systemu w latach 2016–2022, N = 422

Najczęściej kwalifikacje posiadały trzy (32%) lub cztery (28%) zestawy efektów uczenia się. Tak zaprojektowane kwalifikacje rynkowe nie są więc zbyt złożone, co może pozytywnie wpływać na ich dostępność biorąc pod uwagę koszt usługi walidacji i certyfikowania, a także na złożoność i czas trwania samego procesu. Wśród analizowanych wniosków sporadycznie pojawiały się kwalifikacje z dużą liczbą zestawów efektów uczenia się (10 i 12) dla których zaproponowano 4 i 6 poziom PRK. Wnioski analizowane w dwóch różnych okresach posiadają zbliżoną strukturę wielkości opisywanych kwalifikacji.

Opis efektów uczenia się w ZSK ma charakter nowatorski. W przeprowadzonym badaniu ewaluacji procesu włączania kwalifikacji do ZSK (Maj i in., 2022) zidentyfikowano, że dla ponad połowy badanych wnioskodawców praca nad opisem efektów uczenia się we wniosku o włączenie kwalifikacji okazała się zadaniem trudnym. W opinii badanych jeszcze trudniejsze było wskazanie kryteriów weryfikacji efektów uczenia się. Wnioskodawcy posiadający doświadczenie w prowadzeniu i organizacji usług szkoleniowych, przystępując do prac nad opisem kwalifikacji, próbowali w intuicyjny sposób przekładać programy szkoleń na efekty uczenia się. Okazało się to zadaniem trudnym i pracochłonnym. Dla wnioskodawców trudne było przestawienie się na myślenie o kwalifikacji z uwzględnieniem tego, co człowiek wie i umie oraz stosowanie formy czasownikowej. Wymagało to zwykle przeformułowania istniejących terminów, skonkretyzowania i zdefiniowania poszczególnych pojęć. Ten moment prac nad opisem kwalifikacji był szczególnie ważny i uwidoczniła się w nim rola wsparcia instytucjonalnego, w postaci współpracy z ekspertami IBE. Wsparcie to gwarantowało

wnioskodawcom bezpośredni dostęp do wiedzy na temat reguł funkcjonowania systemu. Wnioskodawcy, którzy nie mieli takiego wsparcia, zwykle doświadczali więcej trudności w opracowaniu tej części wniosku. Koncentracja na efektach uczenia się niesie za sobą jeszcze jedną ważną zmianę i jednocześnie trudność w opisie kwalifikacji. Problematiczne dla projektantów kwalifikacji jest zrozumienie logiki ZSK, z której wynika konieczność sprawdzenia wszystkich efektów uczenia się, nie zaś tylko wybranych treści zawartych w programach szkoleniowych i programach kształcenia. Na początkowym etapie prac wnioskodawcy mają tendencje do zbyt szerokiego opisywania efektów uczenia się. Ponadto konieczność sprawdzenia każdego wskazanego efektu uczenia się skupia wysiłki podmiotów na kwestii ich weryfikowalności, co też nie zawsze jest zadaniem łatwym. Wiąże się to z wieloma iteracjami tego elementu wniosku. Pojawiają się też dylematy związane z koniecznością rezygnacji z niektórych efektów uczenia się ze względu na problem z ich weryfikowalnością.

### 3. Dostępność i dopasowanie kwalifikacji do potrzeb osób uczących się z punktu widzenia aktorów projektujących kwalifikacje

Ważnym zagadnieniem, wielokrotnie przywoływanym zarówno w analizach, jak i modelach teoretycznych (Boeren i in., 2010) poświęconych uczeniu się w dorosłości jest perspektywa mezostrukturalna, czyli perspektywa instytucji oferujących usługi edukacyjne i szkoleniowe osobom dorosłym, w szczególności zaś dopasowanie i dostępność tej oferty do ich potrzeb. Potencjał aktywności edukacyjnej danej osoby można uaktywnić jedynie wówczas, gdy zapotrzebowanie na edukację czy rozwój spotka się dopasowaną do niego ofertą. Rodzaj oferty, jej zakres tematyczny, forma usług skierowanych do osób dorosłych ma duże znaczenie (Boeren i in., 2010).

Z punktu widzenia niniejszej analizy istotne wydaje się, jakie rozwiązania projektują aktorzy, biorąc pod uwagę zwiększenie dostępności i lepsze dopasowanie usług związanych z uzyskaniem kwalifikacji rynkowych do potrzeb osób dorosłych, które chciałyby potwierdzić nabyte w różny sposób kompetencje.

#### 3.1. Adresaci, czyli dla kogo aktorzy projektują kwalifikacje

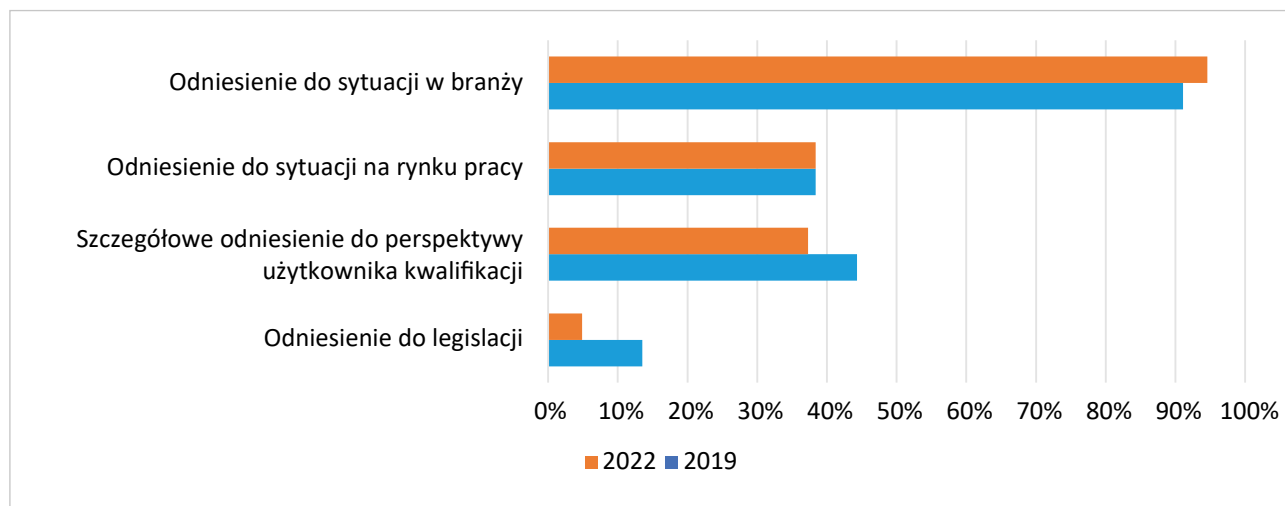
Badanie uczenia się dorosłych Polaków (Petelawicz i in., 2023), jak również inne badania na ten temat pokazują, że najrzadziej uczą się w dorosłości osoby o niższym wykształceniu oraz bezrobotne, nieaktywne zawodowo, czy osoby starsze. Podobnie wygląda sytuacja z korzystaniem z usług związanych z potwierdzeniem nabytych kompetencji – rzadziej korzystają z nich osoby o wspomnianych cechach (DANAE, 2022). Jednym z ważnych celów ZSK jest wyjście naprzeciw potrzebom społecznym, w tym także włączenie społeczne. Analizując treści wniosków możemy zidentyfikować, w jaki sposób aktorzy uwzględniają perspektywę odbiorców/użytkowników kwalifikacji. Innym słowy – dla kogo w perspektywie wnioskodawców kwalifikacja będzie dostępna.

Informacja o adresatach kwalifikacji może być zawarta w kilku miejscach we wniosku o włączenie kwalifikacji rynkowej, przede wszystkim we wspomnianym już polu „**Zapotrzebowanie na kwalifikacje**”, gdzie zgodnie ze wskazówkami zawartymi we wniosku podmiot wnioskujący powinien wskazać informację, na jakie „aktualne lub przewidywane potrzeby społeczne i gospodarcze (regionalne, krajowe, europejskie) odpowiada kwalifikacja”. Uzasadnienie zapotrzebowania na kwalifikacje przez wnioskodawców wiąże się w szczególności z jednym

z celów ZSK, czyli odpowiedzią na zróżnicowane potrzeby społeczne. Może się więc tu pojawić odniesienie do osób uczących się poprzez wyrażenie troski o absolwentów wchodzących na rynek pracy, troski o grupy wykluczone społecznie, czy też pracowników danej branży, jak również uwzględnienie oczekiwań rynku pracy i pracodawców oraz wskazanie zapotrzebowania wynikającego z rozwoju nowych technologii, a także ze strategii rozwoju kraju lub regionu (art. 15 ust. 1 pkt 2 i art. 20 ust. 2 pkt 2 lit. a ustawy o ZSK).

W formularzu wniosku w polu „**Zapotrzebowanie na kwalifikacje**” szczegółowe uwzględnienie perspektywy użytkownika, czyli osób chcących potwierdzić kwalifikacje, wskazywane było rzadziej w przypadku wniosków zgłaszanych w latach 2019–2022 (perspektywa użytkownika była uwzględniona w 35% wniosków), w porównaniu do tych zgłoszonych w pierwszym okresie istnienia systemu, czyli do roku 2019 (gdzie szczegółowe odniesienie do perspektywy użytkownika pojawiło się w opisach 44% wniosków).

**Wykres 4.** Uzasadnienie zapotrzebowania na kwalifikację



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych z analizy treści wniosków złożonych do systemu w latach 2016–2022, N = 422

Analiza jakościowa treści wniosków wskazuje, że – szczególnie w opisie kwalifikacji dotyczących niższych poziomów PRK (1–3) – wnioskodawcy uwzględniają perspektywę użytkowników, wskazując na możliwość potwierdzenia przez nich kompetencji zdobytych nie tylko w trakcie edukacji pozaformalnej, ale też nieformalnego uczenia się oraz wskazują explicite, że zdobycie kwalifikacji przyczyni się do zwiększenia konkurencyjności na rynku pracy oraz zwiększy ich mobilność zawodową. Są to m.in. kwalifikacje związane z obsługą komputera według określonych standardów oraz posługiwaniem się językiem angielskim na poziomach A1–A2, zgodnie z klasyfikacją Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego. W przypadku

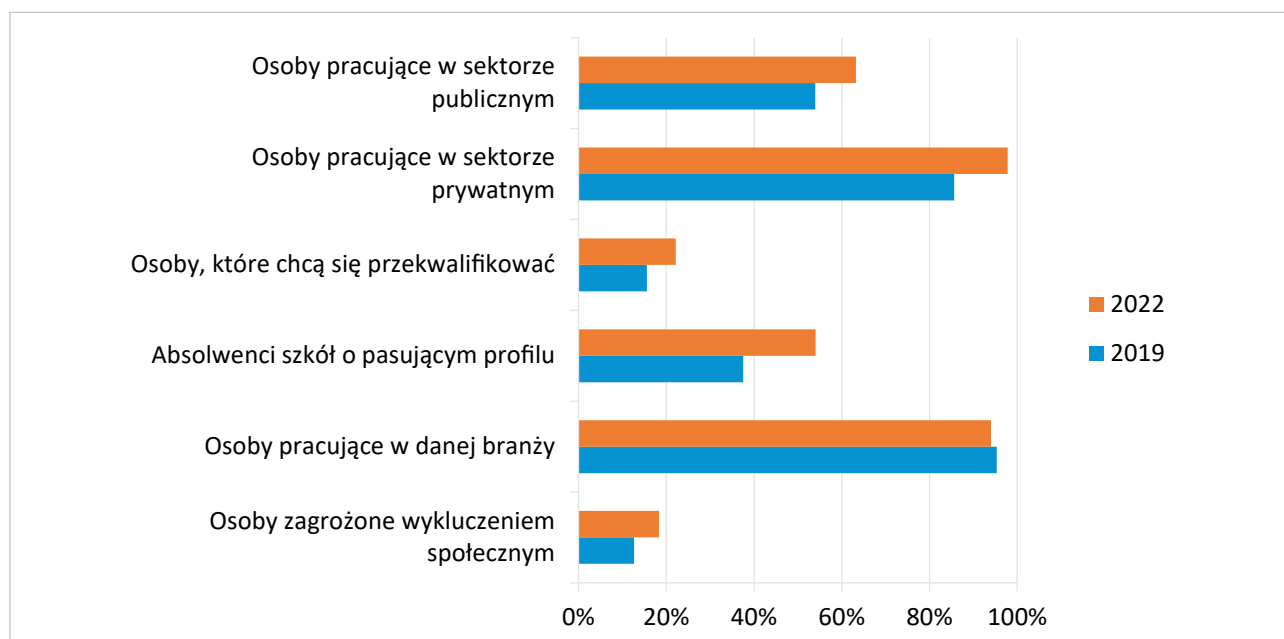


pojedynczych wniosków pojawia się również odniesienie do potrzeb seniorów, osób z niepełnosprawnościami, osób zagrożonych wykluczeniem społeczno-zawodowym.

Aktorzy identyfikują we wnioskach potrzeby osób, które chcą się przekwalifikować. Zapisy te są jednak dość lakoniczne. Przykładowo wskazują, że dla osób znajdujących się w momencie zmiany zawodowej kwalifikacja może być instrumentem ułatwiającym podjęcie pracy w innej branży. Aktorzy podkreślają znaczenie stworzenia użytkownikom możliwości zdobycia nowych umiejętności, zwracają uwagę na konieczność tego, by szkolenia kończyły się walidacją i dawały uczestnikom realną możliwość udokumentowania swoich kwalifikacji, tym samym ułatwiając im dostęp do rynku pracy. Wnioskodawcy dostrzegają także konieczność podjęcia działań na rzecz uelastycznienia procedur związanych z uzyskiwaniem kwalifikacji przez pracowników. We wnioskach pojawia się również explicite odwołanie do potrzeb uczniów i absolwentów szkół branżowych, którzy dzięki włączeniu kwalifikacji do systemu będą mogli zdobyć nowe umiejętności potwierdzone certyfikatem kwalifikacji rynkowej.

Specyficzna jest perspektywa wnioskodawców reprezentujących związki sportowe. Najczęściej nie odnoszą się oni do potrzeb osób zdobywających kwalifikacje, za to wyraźnie wybrzmiewa u nich troska o potrzeby grup, które korzystają z usług świadczonych przez posiadaczy kwalifikacji (w szczególności zaś zapewnienia potrzeb związanych z bezpieczeństwem).

Kolejnym miejscem we wniosku, gdzie aktorzy mogą uwzględnić perspektywę adresata kwalifikacji, jest pole „**Grupy osób, które mogą być zainteresowane uzyskaniem kwalifikacji**”. Analiza ilościowa wskazuje, że rzadko kwalifikacje są adresowane do osób, które chcą się przekwalifikować lub są zagrożone wykluczeniem społecznym. Warto jednak wskazać, że widoczna jest pewna różnica pomiędzy okresami zgłaszania wniosków do ZSK. Na początku istnienia systemu wnioskodawcy wskazywali jako adresatów wyżej wymienione grupy osób rzadziej niż w kolejnym okresie. Osoby chcące się przekwalifikować wskazane były jako adresaci kwalifikacji jedynie w 16% wniosków zgłaszanych w latach 2016–2019, zaś nieco częściej, w 18% wniosków, w latach 2019–2022. Rzadko adresatami kwalifikacji wskazywanymi przez wnioskodawców były osoby zagrożone wykluczeniem społecznym (12 i 18%), częściej pojawiały się jako grupy osób, do których może być skierowana kwalifikacja. Natomiast w ponad połowie wniosków zgłoszonych do systemu w latach 2019–2022 (54%) wskazywano, że kwalifikacją mogą być zainteresowani absolwenci szkół o pasującym profilu – 43% w 2019 r.

**Wykres 5.** Grupy osób, które mogą być zainteresowane uzyskaniem kwalifikacji

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych z analizy treści wniosków złożonych do systemu w latach 2016–2022, N = 422

Trudno wskazać jednoznacznie, co wpłynęło na zmianę sposobu adresowania kwalifikacji i na uwzględnianie w większym stopniu innych grup niż tylko osoby pracujące w danej branży. W okresie, w którym analizowane wnioski były opisywane i zgłaszane do ZSK, nie zmieniły się strukturalne uwarunkowania – zapisy ustawy czy treść poradnika do opisywania kwalifikacji (Ziewiec-Skokowska i in., 2016). Poradnik wskazuje jedynie, że we wniosku powinna być przedstawiona: „[i]nformacja na temat grup osób, które mogą być szczególnie zainteresowane uzyskaniem danej kwalifikacji, np. osoby zarządzające nieruchomościami, specjaliści z zakresu telekomunikacji, kobiety powracające na rynek pracy”.

Nowy poradnik zmienia nieco myślenie o odbiorcach kwalifikacji. Zagadnienie dotyczące grup osób zainteresowanych uzyskaniem kwalifikacji jest opisane szerzej i bardziej szczegółowo. Zapisy jasno wskazują, że wnioskodawca podczas prac nad opisem powinien wziąć pod uwagę perspektywę użytkowników i „[...] zastanowić się nad tym, kto może być jej potencjalnym odbiorcą, jakie grupy osób mogą być zainteresowane jej uzyskaniem i stworzyć swoisty katalog” (Strzemieczna i in., 2022, s. 33). Pojawia się tam również odwołanie wprost, że „[W]śród grup osób zainteresowanych uzyskaniem kwalifikacji warto uwzględnić także uczniów szkół branżowych, jeśli jest to możliwe ze względu na opisane w kwalifikacji działania”. Zgodnie z przepisami Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe oraz Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz.U., poz. 639, par. 4 ust. 5 pkt 2): „Szkoła prowadząca kształcenie zawodowe

może również zaoferować uczniowi przygotowanie do nabycia dodatkowych uprawnień zawodowych [...] lub kwalifikacji rynkowych funkcjonujących w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji”.

Analiza jakościowa treści wniosków pozwoliła zidentyfikować sposób, w jaki wnioskodawcy postrzegają **grupę osób zagrożonych wykluczeniem społecznym** jako adresatów kwalifikacji. Najczęściej uwzględniają oni tę grupę w odniesieniu do sytuacji na rynku pracy, wskazując osoby bezrobotne lub powracające na rynek pracy, które w krótkim czasie chciałyby uzyskać kwalifikacje lub formalnie potwierdzić posiadane kompetencje, aby zwiększyć swoje szanse na zatrudnienie. Chociaż takich zapisów w analizowanych wnioskach jest niewiele, wskazują one z jednej strony na myślenie niektórych wnioskodawców w kategoriach dostępności kwalifikacji również dla osób zagrożonych wykluczeniem społecznym, z drugiej zaś – na dopasowanie oferty do ich potrzeb w zakresie możliwości potwierdzenia kompetencji bez względu na to, w jaki sposób się uczyli. W jednym przypadku wnioskodawca jako osoby zagrożone wykluczeniem społecznym wskazywał osoby znajdujące się w grupie wykluczenia cyfrowego, o niskich kwalifikacjach oraz osoby z niepełnosprawnościami.

Kolejnym miejscem we wniosku, gdzie możliwe jest zidentyfikowanie adresatów, dla których projektowana jest kwalifikacja i ich potrzeby, jest pole „**Typowe możliwości wykorzystania kwalifikacji**”. Zapisy umieszczone w tym miejscu mogą mieć szczególne znaczenie z perspektywy użytkownika kwalifikacji. Każda kwalifikacja, tak jak każda aktywność związana z poszerzaniem kompetencji, otwiera kolejne ścieżki rozwoju. Wskazanie takich możliwości we wniosku pozwala zrozumieć przydatność nowej kwalifikacji z punktu widzenia jednostki. Może być to cenna informacja dla osób uczących się, wskazująca im drogę dalszego rozwoju lub zachęcająca je do przystąpienia do walidacji. W ustawie oraz w formularzu wniosku o włączenie kwalifikacji nie doprecyzowano, jakie konkretnie informacje powinien w tym polu zawrzeć wnioskodawca. Takie wskazówki znajdziemy w poradniku opisywania kwalifikacji (Ziewiec-Skokowska i in., 2016). Pojawia się tu instrukcja dla wnioskodawców, by w opisie uwzględniali przykłady dotyczące możliwości zatrudnienia dla osób posiadających kwalifikacje (np. na jakim stanowisku może zostać zatrudniona osoba uzyskująca kwalifikację) oraz jakie są dla nich perspektywy dalszej nauki.

Z perspektywy wnioskodawców typowa możliwość wykorzystania kwalifikacji to zatrudnienie per se. Jest to wskazywane we wszystkich wnioskach objętych analizą, z wyjątkiem jednego, dotyczącego kwalifikacji związanej z obsługą komputera na poziomie podstawowym. We wniosku tym umiejętności cyfrowe są wskazane jako niezbędne, nie tylko do podjęcia pracy, ale **także w życiu osobistym do wykonywania codziennych czynności i również przez**

**osoby starsze.** Wnioskodawcy zwykle dość konkretnie wskazują miejsca pracy, a nawet podają przykłady stanowisk pracy dla osób, które zdobędą daną kwalifikację.

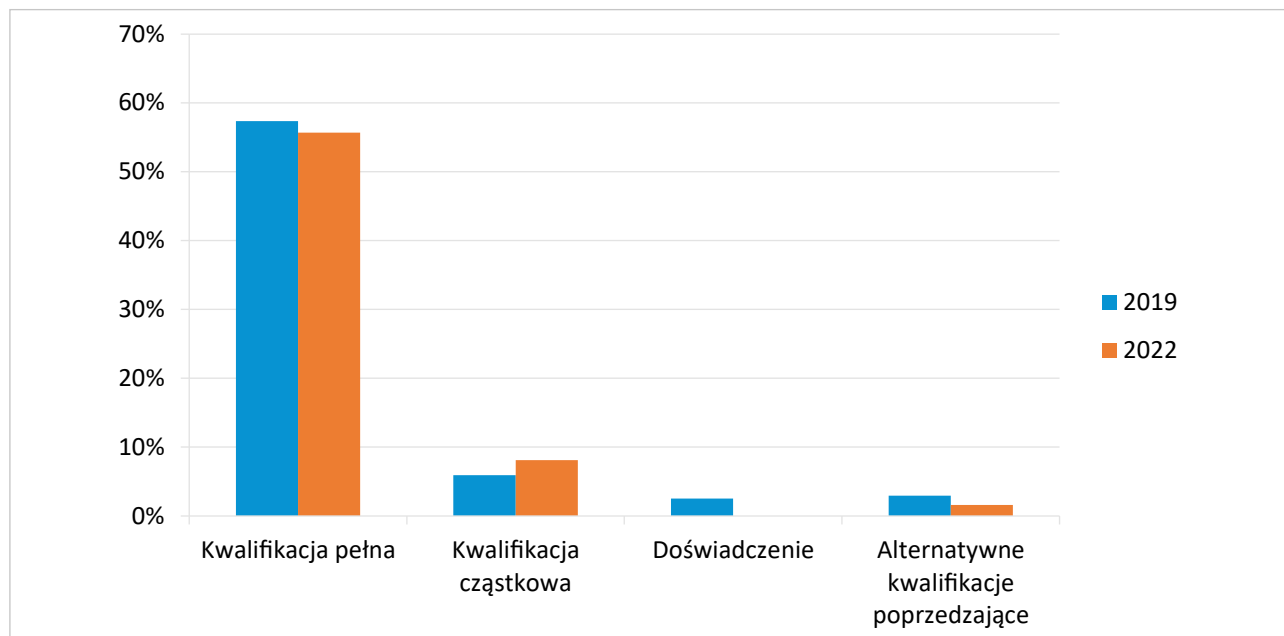
Natomiast informacje dotyczące perspektyw dalszego rozwoju edukacyjnego pojawiają się rzadziej i są mniej rozbudowane i szczegółowe. Możliwość dalszego uczenia się wskazywana jest z podobną częstotliwością w analizowanych wnioskach zgłoszonych zarówno w okresie 2016–2019 (34%), jak i w okresie kolejnym, 2019–2022 (32%).

Jak wskazują Dybaś i Pieńkosz (2019), pole określające typowe możliwości wykorzystania kwalifikacji jest jednym z tych, które generują najwięcej nieporozumień podczas opisywania i oceniania wniosku. Wynika to z odmiennych wyobrażeń projektantów kwalifikacji i osób oceniających wnioski w ministerstwach właściwych dotyczących tego, jakie informacje powinny być w tym miejscu zawarte. Przedstawiciele ministerstw często interpretują te zapisy w kategoriach regulacyjnych, jako wskazówkę do określenia, jakie uprawnienia będą miały osoby, które uzyskają kwalifikację. Natomiast z punktu widzenia wnioskodawców pole to stanowi informację dla osób potencjalnie zainteresowanych uzyskaniem kwalifikacji czy też pracodawców (Dybaś i Pieńkosz, 2019). Podobnie poradnik dla wnioskodawców (Ziewiec-Skokowska i in., 2016, s. 13) w części dotyczącej typowych możliwości wykorzystania kwalifikacji precyzuje, że wniosek powinien zawierać „[...] omówienie perspektyw zatrudnienia i dalszego uczenia się, najistotniejszych z punktu widzenia rozwoju osobistego i zawodowego osób zainteresowanych uzyskaniem kwalifikacji. Ponadto zawiera zapis, że możliwe jest wskazanie przykładowych stanowisk pracy, na które będzie mogła aplikować osoba posiadająca daną kwalifikację”. Taki sposób formułowania przekazu na temat możliwości wykorzystania kwalifikacji, jak również współpraca z ekspertami IBE ukierunkowują myślenie wnioskodawców o informacjach, jakie powinni zawrzeć w tym miejscu formularza wniosku. Jednocześnie poszczególni aktorzy w systemie (sami wnioskodawcy, przedstawiciele ministerstw oraz specjaliści i eksperci oceniający wnioski) nieco odmiennie interpretują zapisy ustawy czy treści publikacji IBE, jeśli nie są one jednoznaczne, i podczas ich stosowania odwołują się raczej do swoich oczekiwań wobec kwalifikacji.

Wnioskodawcy, projektując kwalifikacje i opisując je we wniosku, wskazują nie tylko, jakim grupom osób kwalifikacja jest potrzebna oraz jakie możliwości daje jej uzyskanie, ale także jakie są wymagania wobec osób, które chcą potwierdzić efekty uczenia się. W polu formularza wniosku „**Wymagane kwalifikacje poprzedzające**” wnioskodawcy zdecydowanie najczęściej wskazywali kwalifikację pełną. Nie jest widoczna wyraźna różnica pomiędzy okresami zgłaszania wniosków: we wnioskach z lat 2016–2019 wymóg posiadania kwalifikacji pełnej był wskazywany w ponad połowie opisów (57%), a w kolejnym okresie, 2019–2022, w 56% przypadków.

Zdecydowanie rzadziej natomiast wnioskodawcy określali jako wymóg posiadanie kwalifikacji cząstkowej (7%), doświadczenia (1%) i alternatywnych kwalifikacji poprzedzających (2%), przy czym doświadczenie pojawiało się jedynie we wnioskach zgłoszonych w pierwszym okresie funkcjonowania systemu, w latach 2016–2019.

**Wykres 6.** Wymagane kwalifikacje poprzedzające



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych z analizy treści wniosków złożonych do systemu w latach 2016–2022, N = 422

## 3.2. Walidacja jako narzędzie wspierające potrzeby uczących się

### 3.2.1. Definicja walidacji

Jak wspomniano wcześniej, ZSK wychodzi naprzeciw potrzebom osób dorosłych dzięki zastosowaniu języka efektów uczenia się, czyli opisywaniu kwalifikacji w sposób, który skupia się na pokazaniu, co dana osoba wie i potrafi. Możliwość potwierdzania kompetencji **niezależnie od sposobu i czasu uczenia się** jest zagwarantowana przez ustawę o ZSK, a więc i umocowana w uwarunkowaniach strukturalnych. Zostało to także przełożone na wymagania dotyczące wypełniania wniosku o włączenie kwalifikacji do systemu. Z kolei narzędziem służącym szerszemu wykorzystaniu możliwości wynikających z podejścia opartego na efektach uczenia się jest walidacja. W systemie stanowi to rozwiązanie szczególne i nowatorskie. Jego zastosowanie daje możliwość skorzystania przez osoby dorosłe z wieloetapowego procesu obejmującego nie tylko weryfikowanie posiadanych przez daną osobę kompetencji, ale także ich identyfikowanie i dokumentowanie. Takie podejście daje dostęp do nabycia kwalifikacji także tym osobom, które

nie przeszły szkolenia w zakresie danej kwalifikacji, lecz nauczyły się wymaganych kompetencji w toku innych doświadczeń, zawodowych lub osobistych.

Zgodnie z Zaleceniem Rady w sprawie europejskich ram kwalifikacji (ERK) dla uczenia się przez całe życie (2017) oraz z wypracowanymi i funkcjonującymi w Europie od lat rozwiązaniami walidacja dotyczy uczenia się pozaformalnego i nieformalnego. Jest to proces składający się z czterech odrębnych etapów: „[...] identyfikowania indywidualnych doświadczeń w dialogu z osobą uczącą się, dokumentowania służącego zaprezentowaniu kompetencji danej osoby, ich formalnej weryfikacji i certyfikowania. Podejście to uwzględnia zatem element diagnozy i refleksji, zmienia postrzeganie uczenia się dorosłych” (Dybaś i Pieńkosz, 2019, s. 26). Jest to rozwiązanie, którego celem może być nie tylko zdobycie kwalifikacji, ale również szerokie diagnozowanie tego, co człowiek wie i potrafi.

Z walidacji w szczególności mogą skorzystać osoby, które w trakcie swojego życia zawodowego wyspecjalizowały się w innym niż zgodny z formalnym wykształceniem zawodzie i chciałyby się przekwalifikować, rozpoczęły edukację formalną, ale z różnych względów nie przystąpiły do egzaminu potwierdzającego kompetencje lub mają kompetencje wyższe niż zaświadczające o tym kwalifikacje (Bacia i in., 2013; Koch, 2013).

Z kolei Zalecenie Rady z dnia 20 grudnia 2012 r. w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego jako głównych adresatów walidacji wskazuje młodzież, osoby starsze, grupy defaworyzowane, w tym osoby bezrobotne lub zagrożone bezrobociem. Z punktu widzenia założeń opisanego wcześniej modelu humanistycznego zdobycie kwalifikacji lub udział w walidacji dopasowanej do potrzeb adresatów stanowi wartościowy przyczynek do integracji społecznej i zawodowej tych osób. Ma także potencjał przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu oraz może służyć podniesieniu samooceny i zwiększeniu motywacji do rozwoju (Tsekoura i Giannakopoulou, 2017).

### 3.2.2. Procesualny charakter walidacji i proponowane metody

W modelu humanistycznym całościowego uczenia się istotne stają się także takie elementy walidacji jak uwzględnianie w tym procesie etapów **identyfikowania i dokumentowania kompetencji** oraz ewentualnie wsparcie na tym etapie doradcy walidacyjnego. Dzięki temu możliwe jest określenie, jakie efekty uczenia się dana osoba posiada oraz czy istnieją luki kompetencyjne, które warto uzupełnić. Uwzględniając element doradztwa, walidacja wychodzi naprzeciw potrzebom osób dorosłych, które często nie są świadome posiadania określonych kompetencji. Etap ten umożliwia również zgromadzenie przez kandydata dowodów, na podstawie których możliwe będzie zweryfikowanie jego kompetencji. Te trzy

elementy – identyfikowanie, dokumentowanie, analiza dowodów i deklaracji pozwalają na spojrzenie na doświadczenie kandydata w sposób kompleksowy, nie zaś jedynie z perspektywy przeprowadzenia egzaminu (Koch, 2013).

Kolejnym istotnym elementem walidacji jest **zastosowanie równoległych, alternatywnych ścieżek weryfikacji wiedzy i umiejętności**. Pozwala to na dostosowanie sposobów ich potwierdzenia do grup kandydatów o różnych potrzebach, w związku z różnymi, mniej lub bardziej sformalizowanymi sposobami uczenia się. Szczególnie efekty uczenia się, które uzyskuje się w toku uczenia się nieformalnego są trudne do weryfikacji, jeśli stosuje się tradycyjne metody egzaminacyjne.

Ponadto jednym z kluczowych aspektów walidacji są stosowane w tym procesie **metody walidacji**, które muszą być dostosowane do charakteru sprawdzanych efektów uczenia się. Katalog metod walidacji jest szeroki. Obok tych klasycznych, jak egzamin praktyczny i teoretyczny, wskazywane są: obserwacja w warunkach rzeczywistych i symulowanych, wywiad swobodny i ustrukturyzowany, prezentacja, debata swobodna i ustrukturyzowana<sup>7</sup>.

Kluczowe z punktu widzenia potrzeb osób dorosłych wydaje się stosowanie analizy dowodów (portfolio, analiza dokumentów). Polega ona na zbadaniu dokumentów i artefaktów posiadanych przez kandydata i określenie, w jakim stopniu mogą one świadczyć o osiągnięciu przez niego wybranych efektów uczenia się. Kandydat przystępujący do danego procesu weryfikacji często składa deklarację, że spełnia oczekiwane wymagania. Przykładem deklaracji mogą być formularz zgłoszeniowy czy cv. Same deklaracje dotyczące spełnienia wymaganych kryteriów mogą nie być wystarczające, by faktycznie poświadczyć, że dana osoba spełnia oczekiwania. Z tego względu wiodącą rolę w procesie weryfikacji pełnią dowody, które mają na celu uwiarygodnienie tych deklaracji. Dowodami mogą być dokumenty lub wytwory pracy własnej (artefakty) składającej je osoby, które mogą świadczyć o nabyciu przez nią pewnego zasobu wiedzy i umiejętności oraz o posiadaniu określonych kompetencji społecznych. Dokumenty to wszelkie formalne poświadczenia wydawane przez instytucje zewnętrzne, które potwierdzają nabycie wiedzy i umiejętności z wymaganego zakresu: świadectwa szkolne, dyplomy uniwersyteckie, dyplomy i zaświadczenia dotyczące ukończonych szkoleń, kursów, zdanych egzaminów, certyfikaty.

Wytwory pracy własnej to z kolei wszelkie efekty, które powstały dzięki wiedzy i umiejętnościom autora, niezbędne do osiągnięcia jakiegoś rezultatu. Mogą one mieć dwojaki charakter–

---

<sup>7</sup> <https://walidacja.ibe.edu.pl/metody/pl>

obejmować już wykonane, gotowe próbki efektów pracy tworząc portfolio dorobku ich autora albo powstawać specjalnie na potrzeby danego procesu weryfikacji.

Stosowanie tej metody rekomenduje się przede wszystkim na etapie identyfikowania i dokumentowania oraz weryfikowania. Niemniej w porównaniu do innych krajów europejskich, gdzie sama metoda portfolio ma długą tradycję, w Polsce – chociaż jest ona znana – nie jest stosowana na dużą skalę. W edukacji bywa wykorzystywana jako metoda weryfikacji predyspozycji i umiejętności kandydatów i stanowi uzupełnienie egzaminów do szkół wybranych specjalizacji (np. w przypadku przyjęcia na ASP). Poza edukacją wykorzystuje się ją także w procesach rekrutacyjnych, w świecie biznesu (szczególnie w procesach pozyskiwania klientów oraz dostawców czy partnerów do współpracy), w doradztwie zawodowym, w planowaniu rozwoju zawodowego (stanowi punkt wyjścia do planowania ścieżki kariery w organizacji, przygotowania programu szkoleń indywidualnych lub zespołowych, określenia celów pracy coachingowej czy opracowania programu mentoringu lub superwizji doskonalenia zawodowego).

Z punktu widzenia potrzeb uczących się osób dorosłych metoda ta ma wiele zalet. Jej zastosowanie daje możliwość lepszego dopasowania/elastyczności procesu walidacji do potrzeb określonych grup osób dorosłych. Jako adresatów tej metody w szczególności wskazuje się osoby posiadające bogaty dorobek zawodowy / bogate doświadczenie praktyczne, a także osoby wykonujące różnego rodzaju prace twórcze (Nikodemka i in., 2022). W tej grupie mogą być również osoby wykonujące tzw. nowe zawody lub realizujące zadania zawodowe wymagające kompetencji, których nie można jeszcze potwierdzić w ramach edukacji formalnej. Adresatami tej metody mogą być także osoby, które się przekwalifikowały, nie realizują zadań zawodowych związanych ze swoim pierwotnym kierunkiem wykształcenia, a które nabyły nowe umiejętności i wiedzę w związku z podejmowaniem wyzwań zawodowych i są w stanie je udokumentować. Mogą to być osoby, które przekwalifikowały się samodzielnie, w toku edukacji nieformalnej (uczenia się poprzez doświadczenie i nabywanie praktyki).

Ta metoda może być też bardziej dopasowana i przyjazna z punktu widzenia potrzeb osób dorosłych, które odwykły od tradycyjnych metod stosowanych w edukacji formalnej. Ustalenia andragogiki wskazują, że w stosunku do osób dorosłych powinny być stosowane zarówno inne metody uczenia się (Christie i in., 2015; Papaioannou i Gravani, 2018; Crowder i Pupynin, 1995; Illeris 2007), jak i inne metody weryfikacji wiedzy i umiejętności. Powrót do tradycyjnych, klasycznych, znanych z okresu edukacji obowiązkowej (testu czy egzaminu) metod potwierdzenia kompetencji może zniechęcać osoby dorosłe do przystąpienia do walidacji (Tsekoura i Giannakopoulou, 2017; Koch, 2013).



Przede wszystkim udokumentowanie swoich doświadczeń, wykazanie dorobku, skompletowanie portfolio, może być wykorzystane poza samym procesem walidacji w innych kontekstach, np. w związku z poszukiwaniem pracy czy pozyskiwaniem nowych zleceń. Metoda portfolio daje także możliwość potwierdzenia nabytych kompetencji przez osoby, które nie posiadają dyplomów, zaświadczeń, certyfikatów, ale pozyskały wiedzę i umiejętności w toku uczenia się nieformalnego. Uzyskany w wyniku walidacji certyfikat stanowi tym samym rodzaj gratyfikacji za wysiłek własny włożony w samorozwój. Otwiera nowe możliwości przed osobami, którym z różnych względów może być trudno skorzystać z formalnej oferty edukacyjnej np. ze względu na wiek, różne ograniczenia (np. niepełnosprawność) lub które preferują samodzielny styl uczenia się, w indywidualnym trybie, we własnym tempie. Samo przygotowanie portfolio może prowadzić do refleksji nad własnymi kompetencjami, które nie zawsze są przez osoby uczące rozpoznane czy doceniane. Stosowanie takich metod może być narzędziem wzmacniającym, pozytywnie wpływać na poczucie wartości i sprawczości, ma potencjał emancypacyjny, rozwoju społecznego, zawodowego, zwłaszcza w przypadku grup defaworyzowanych (Papaioannou i Gravani, 2018). Jak wynika z wniosków prowadzenia pilotażowych walidacji (Nikodemka i in., 2022) sytuacja oceny, jaką tworzy analiza dowodów i deklaracji jest mniej stresogenna niż alternatywne metody walidacji kojarzone bardziej z egzaminowaniem (test, wywiad wystandaryzowany). Metoda analizy dowodów zwykle nie może być stosowana samodzielnie, powinna być uzupełniana innymi sposobami weryfikacji, np. wywiadem swobodnym bądź ustrukturyzowanym, co daje możliwość m.in. oceny prawdziwości dowodów.

Kluczowe znaczenie dla jakości zastosowania tej metody mają kompetencje asesorów i doradców walidacyjnych/zawodowych, które, w związku z jej małą popularnością, mogą być trudne do zdobycia, a przez to podnosić koszty takiej usługi i zmniejszać dostępność dla osób o niższym statusie społeczno-ekonomicznym.

Kolejną metodą istotną z perspektywy potrzeb uczących się dorosłych jest metoda bilansu kompetencji. Jest to w zasadzie „[...] zbiór metod, który pozwala na zidentyfikowanie i przeanalizowanie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych oraz uzdolnień i motywacji w celu opracowania planu rozwoju zawodowego lub dalszego uczenia się”<sup>8</sup>. Rekomenduje się tu zastosowanie modelu francuskiego, w którym uwzględnia się cykl rozmów z doradcą walidacyjnym, gromadzenie dowodów na osiągnięcie kompetencji i stworzenie planu dalszego rozwoju zawodowego. Metodę tę stosuje się na etapie identyfikowania i dokumentowania. Podobnie jak metoda portfolio, bilans kompetencji ma potencjał dla osób dorosłych, zwiększa

---

<sup>8</sup> <https://walidacja.ibe.edu.pl/metody/pl>

ich autorefleksję na temat posiadanych kompetencji, może wzmacniać poczucie sprawczości i wpływu na kreowanie własnego rozwoju osobistego i zawodowego.

### 3.2.3. Czynniki kształtujące podejście wnioskodawców do projektowania walidacji

Z punktu widzenia celu niniejszego opracowania warto przyjrzeć się uwarunkowaniom strukturalnym, które mogą kształtować podejście aktorów zgłaszających kwalifikacje rynkowe do systemu do przyjmowania określonych rozwiązań w opisach kwalifikacji w obszarze walidacji.

Przede wszystkim wyobrażenia te może kształtować zewnętrzna, zastana wobec aktorów projektujących kwalifikację struktura, na którą składają się zapisy ustawy o ZSK, rozwiązania i rekomendacje zamieszczone w publikacjach, z których wnioskodawcy czerpią wiedzę czy wskazówki, które otrzymują bezpośrednio od podmiotów wspierających ich w procesie opisywania kwalifikacji.

Zapisy ustawy o ZSK wychodzą naprzeciw potrzebom osób uczących się, zrównując ze sobą wszystkie sposoby uzyskania wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, ale też podkreślają znaczenie walidacji. Niemniej zapisy ustawowe nieco odmiennie definiują walidację niż przytoczona powyżej jej klasyczna definicja.

Zgodnie z ustawą walidacja to sprawdzenie, czy osoba ubiegająca się o nadanie określonej kwalifikacji, niezależnie od sposobu uczenia się tej osoby, osiągnęła wyodrębnioną część lub całość efektów uczenia się wymaganych dla tej kwalifikacji. Jak wskazują Dybaś i Pieńkosz (2019), definicja walidacji jest szersza od klasycznego jej rozumienia, ponieważ obejmuje również edukację formalną. Po pierwsze może to skłaniać aktorów systemu do postrzegania walidacji jako synonimu egzaminu, tak powszechnego w oświacie i szkolnictwie wyższym. Po drugie zaś definicja ta kładzie nacisk na jeden, ale nie jedyny z elementów walidacji, jakim jest sprawdzenie efektów uczenia się, pomijając tym samym wieloetapowość tego procesu. „Ustawa, nie doprecyzowując założeń walidacji, pozostawia pole do interpretacji różnym aktorom – instytucjom certyfikującym i podmiotom wnioskującym o włączenie kwalifikacji do ZSK, które we wniosku określają ramowe wymagania wobec walidacji oraz instytucji ją przeprowadzających” (Dybaś i Pieńkosz, 2019, s. 29).

Informacje na temat walidacji znajdują się także w dwóch wspomnianych już podręcznikach do opisu kwalifikacji: *Opisywanie kwalifikacji nadawanych poza systemami oświaty i szkolnictwa wyższego. Poradnik* (Ziewiec-Skokowska i in., 2016) oraz zaktualizowanej wersji *Jak opisać kwalifikację rynkową i zaprojektować dla niej walidację. Przewodnik* (Strzemieczna i in., 2022).

Analiza danych obejmuje wnioski opracowane przed 2022 r., dlatego aktorzy opisujący kwalifikację mieli możliwość korzystania jedynie z wcześniejszej wersji poradnika. Na tym etapie rozwoju ZSK pojawiały się także kolejne aktualizacje materiałów dotyczących metod walidacji zamieszczonych na stronie IBE, dostępny był również podręcznik *Walidacja – nowe możliwości zdobywania kwalifikacji* (Gmaj i in., 2016). O różnych możliwościach zastosowania metod walidacji i ich znaczeniu traktuje także publikacja *Rekomendacje w zakresie funkcjonowania instytucji certyfikujących w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji* (Brzozowska i in., 2020). Niemniej ze względu na to, że jej adresatami są instytucje certyfikujące, na etapie projektowania kwalifikacji niekoniecznie musi ona stanowić źródło informacji dla samych wnioskodawców.

Zamieszczone w różnych opracowaniach definicje walidacji kładą nacisk na ten element, który dotyczy sprawdzenia, czy osoba ubiegająca się o uzyskanie kwalifikacji osiągnęła wyodrębnioną część lub całość efektów uczenia się wymaganych dla tej kwalifikacji, ale niezależnie do tego, w jaki sposób je nabyła. Dwie wspomniane publikacje (Ziewiec-Skokowska i in., 2016; Strzemieczna i in., 2022) oraz wnioski o włączenie kwalifikacji wskazują, że w ramach wymagań do przeprowadzenia walidacji możliwe jest uwzględnienie etapu identyfikowania i dokumentowania. Materiały wypracowane przez IBE, postrzegające walidację w sposób zbliżony do założeń europejskich, nie mają jednak charakteru wymagań, które określa ustawa.

Sama ustawa, jak również poradniki do opisywania kwalifikacji wprawdzie nie zakazują stosowania rozwiązań uwzględniających identyfikację i dokumentowanie, czy stosowanie różnorodnych metod walidacji, ale także niespecjalnie zachęcają do ich stosowania. Pozostawiają tym samym pole swobody aktorom, którzy kwalifikacje projektują.

Zgodnie z teorią strukturacji to aktorzy i ich wcześniejsze doświadczenia i praktyki kształtują strukturę. Jak wskazują wcześniejsze ustalenia badawcze, zasoby, jakimi dysponują wnioskodawcy, mogą w istotny sposób wpływać na wyobrażenia na temat opisu, ZSK, jak również podejścia do poszczególnych składowych kwalifikacji. Jednym z takich zasobów są określone, zrutynizowane praktyki społeczne wnioskodawców, wynikające z ich doświadczenia jako organizacji oraz nawyki i własne potrzeby związane z prowadzoną działalnością (Dybaś i Pieńkosz, 2019; Maj i in., 2022). Kapitał tych podmiotów to przede wszystkim nabyte w toku pracy we własnych organizacjach schematy związane z dotychczasową działalnością szkoleniową, edukacyjną czy wydawaniem certyfikatów, doświadczenie w projektach unijnych, jak i wiedza o samym systemie, uzyskana w trakcie wcześniejszych prac czy działań związanych z rozwojem systemu. W końcu ważnym zasobem aktorów kształtującym ich

podejście do opisu może być także wcześniejsze doświadczenie w przygotowaniu opisów kwalifikacji, stosunkowo często zdarza się bowiem, że po pierwszym doświadczeniu w opisie podmioty zgłaszają do systemu kolejne kwalifikacje.

Zarówno opis efektów uczenia się, jak i walidacji ma charakter nowatorski i wymaga odpowiedniego przygotowania i wsparcia. Jak wynika z badań dotyczących włączania kwalifikacji rynkowych do ZSK (Stronkowski i in., 2018; Maj i in., 2022), opisanie kwalifikacji rynkowej zgodnie z wymogami ZSK stanowi dla wnioskodawców duże wyzwanie zarówno merytoryczne, jak i organizacyjne, ze względu na nakłady, jakie ponoszą w związku z opisem. Z badania CAWI (ang. *Computer-Assisted Web Interview*) zrealizowanego wśród wnioskodawców w ramach ewaluacji procesu włączania kwalifikacji rynkowych do ZSK wynika, że obok poszczególnych efektów uczenia się i ich weryfikacji to wymagania dotyczące walidacji i podmiotów przeprowadzających walidację stanowią elementy wniosku, których przygotowanie zabiera zwykle najwięcej czasu i jest najtrudniejsze. W badaniu CAWI ponad połowa (55,7%) badanych wnioskodawców wskazała pracę nad efektami uczenia się jako zadanie trudne, zaś blisko połowa (46,8%) oceniła w ten sposób przygotowanie wymagań dotyczących walidacji i podmiotów przeprowadzających walidację (Maj i in., 2022).

Z badania wynika też, że aktorzy chcący włączyć kwalifikację do ZSK bardzo rzadko na początkowym etapie przygotowania opisu rozumieją logikę systemu, w tym założenie, że każdy efekt uczenia się musi zostać zweryfikowany w procesie walidacji. Początkowo wnioskodawcy nie zawsze są świadomi, czym jest walidacja, i że można stosować inne metody niż klasyczny egzamin. Zwykle wybierane są więc metody bezpieczne i znane, jak egzamin praktyczny i teoretyczny, dzięki którym łatwiej z punktu widzenia wnioskodawców zweryfikować efekty uczenia się.

Wnioski ze wspomnianego badania dowodzą też, że zasoby aktorów w postaci doświadczenia związanego z ZSK w przypadku niektórych elementów opisu kwalifikacji różnicują ocenę stopnia trudności pracy nad opisem (Maj i in., 2022). W szczególności należy zwrócić uwagę na doświadczenie organizacji, które zgłaszają kwalifikacje w obszarze przygotowania sektorowych ram dla kwalifikacji, udział w pilotażu dotyczącym opisu kwalifikacji oraz pilotażowe wdrożenie Krajowego Systemu Kwalifikacji we współpracy z Wojewódzkim Urzędem Pracy w Krakowie. Tego typu doświadczenie jest bardzo praktyczne, może dostarczyć wiedzy o tym, w jaki sposób projektować kwalifikacje w szczególności w odniesieniu do **opisu efektów uczenia się**. Przedstawiciele podmiotów z doświadczeniem w tworzeniu sektorowej ramy kwalifikacji rzadziej niż ci, którzy takiego

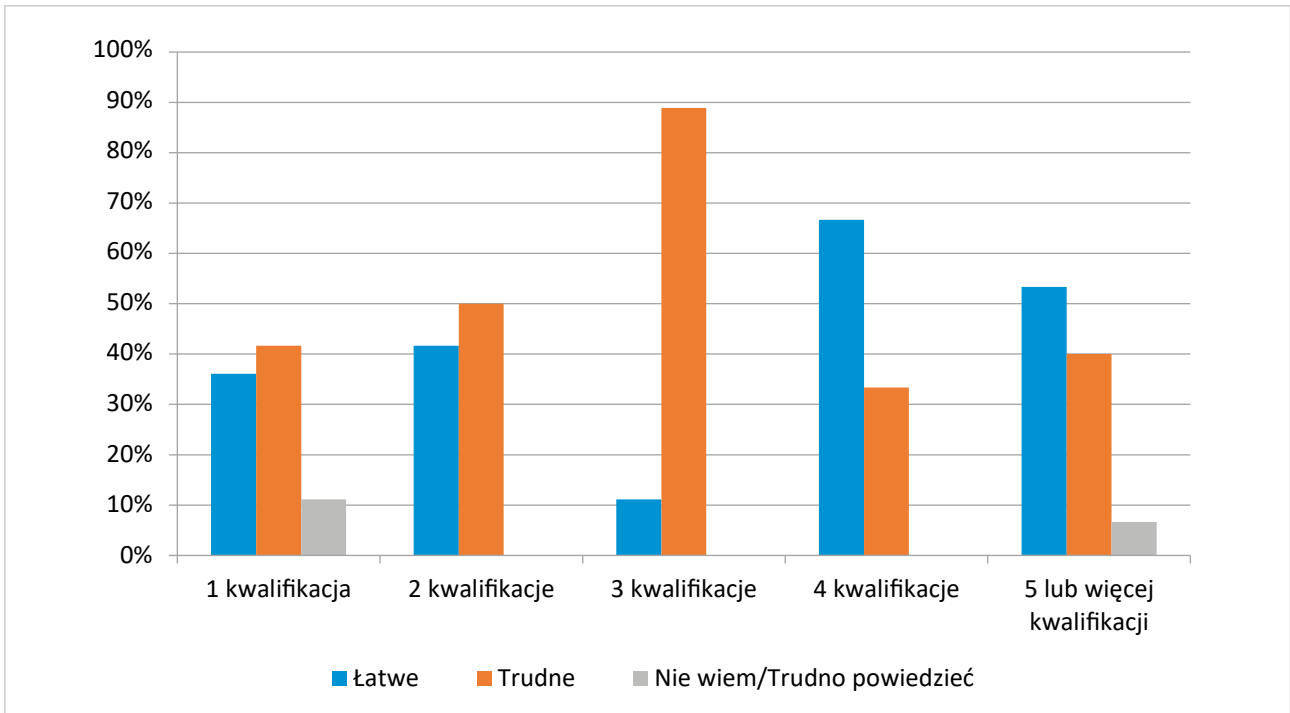
doświadczenia nie mają, oceniali zarówno **wymagania wobec walidacji**, jak i **podmiotów przeprowadzających walidację** jako zadanie trudne (Maj i in., 2022).

Najbardziej znaczące różnice w ocenie stopnia trudności pracy nad opisem zaobserwowano między tymi, którzy uczestniczyli w pilotażowym wdrażaniu Krajowego Systemu Kwalifikacji we współpracy z WUP, a tymi, którzy takiego doświadczenia nie mieli. Wśród przedstawicieli podmiotów, którzy mają to doświadczenie, jedynie 14% oceniło pracę nad **opisem efektów uczenia się jako zadanie trudne**; jest to znacząco mniej w porównaniu do tych, którzy nie uczestniczyli w tych pracach – 58% z nich oceniło to zadanie jako trudne.

Zróznicowanie w ocenie stopnia trudności niektórych elementów opisu widać także pomiędzy tymi podmiotami, które uczestniczyły w debatach organizowanych przez IBE i dotyczących wdrażania ZSK oraz podmiotami, które takiego doświadczenia nie mają. Podmioty, które uczestniczyły w tych wydarzeniach, zdecydowanie rzadziej (49%) niż pozostałe (64%) oceniają, że praca nad opisem efektów uczenia się była trudna (Maj i in., 2022).

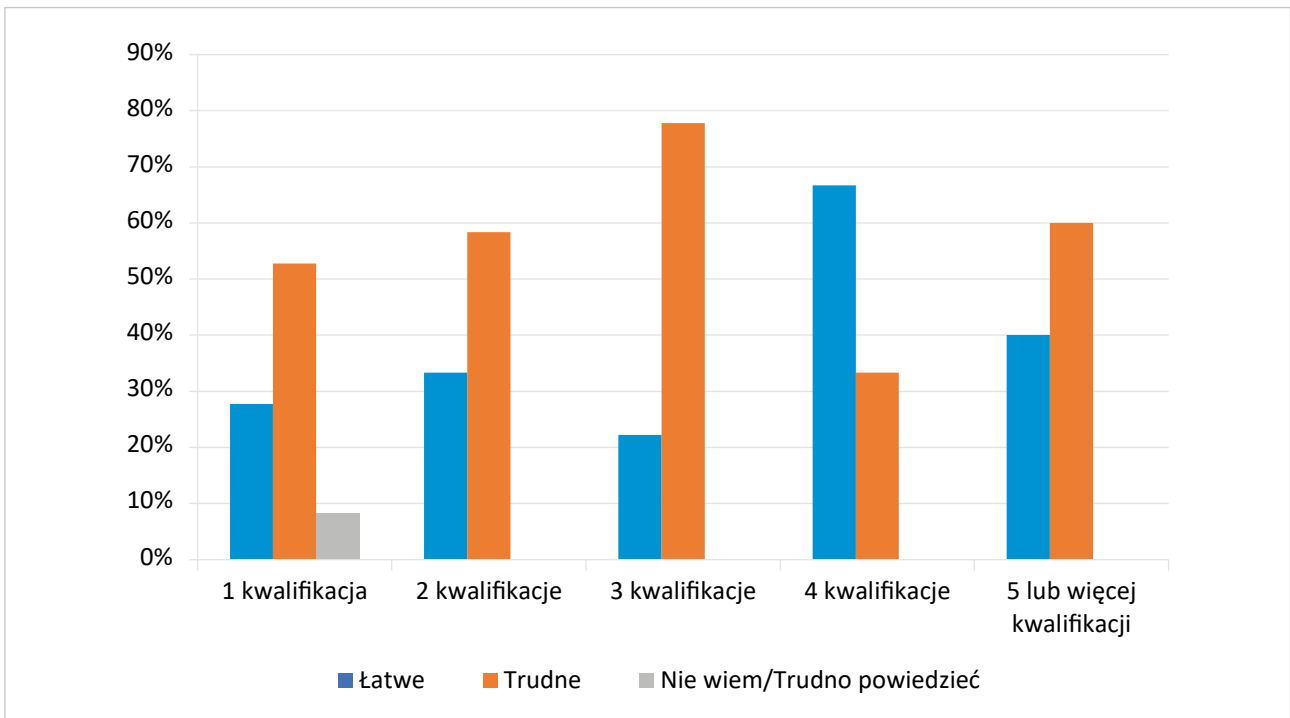
Wydawałoby się, że z każdą kolejną kwalifikacją jej opis powinien być zadaniem prostszym, dzięki nabywanej wiedzy i doświadczeniu. W badaniu ewaluacji procesu włączania kwalifikacji do ZSK badani wskazywali, że faktycznie przy kolejnej kwalifikacji proces opisu może być krótszy, ponieważ w toku doświadczenia wypracowuje się pewne schematy postępowania, rozwiązania, które stosowane są także przy kolejnych projektach kwalifikacji. Nie znaczy to jednak, że zmienia się postrzeganie poziomu trudności opisywania kwalifikacji. Wydaje się, że w tym przypadku większe znaczenie ma sama kwalifikacja, jej złożoność, szczególnie w obszarze **objętości/liczby efektów uczenia się**. Z badania CAWI wynika wręcz, że podmioty, które złożyły więcej niż jedną kwalifikację, oceniają niektóre pola formularza wniosku jako trudniejsze, niż te, które złożyły tylko jedną kwalifikację. W przypadku pracy nad **wymaganiami dotyczącymi walidacji** ponad połowa spośród tych, którzy zgłosili więcej niż jedną kwalifikację, ocenia to zadanie jako trudne; wśród tych, którzy zgłosili tylko jedną kwalifikację, taka ocena dotyczy 42%. Aż 60% badanych, których podmioty zgłosiły więcej niż jedną kwalifikację, ocenia **opis efektów uczenia się** jako trudny; wśród tych, którzy zgłosili tylko jedną kwalifikację, jest to 53%.

**Wykres 7.** Ocena trudności w przygotowaniu wymagań dotyczących walidacji przez wnioskodawców, którzy zgłosili jedną i więcej kwalifikacji



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych z badania CAWI z wnioskodawcami, N = 79

**Wykres 8.** Ocena trudności w przygotowaniu opisu efektów uczenia się przez wnioskodawców, którzy zgłosili jedną i więcej kwalifikacji



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych z badania CAWI z wnioskodawcami, N = 79

Analiza danych nie pozwala jednak wnioskować, czy takie zróżnicowanie w ocenie stopnia trudności nie wynika np. z przeciążenia pracą wśród tych podmiotów, które składały do systemu w tym samym czasie pakiet kilku kwalifikacji.

Praktyki aktorów związane ze specyfiką organizacji mogą także ukierunkować sposób myślenia w pracy nad poszczególnymi polami we wniosku. Okazuje się, że doświadczenie w świadczeniu komercyjnych usług szkoleniowych czy edukacyjnych stanowi wręcz pewną barierę w pracy nad niektórymi składowymi kwalifikacji, nakładając pewne schematy czy rozwiązania z obszaru edukacji pozaformalnej. Potwierdzają to także wnioski z wcześniejszych analiz dotyczących opisu kwalifikacji (Dybaś i Pieńkosz, 2019).

Trudność i czasochłonność pracy nad efektami uczenia mogą być wynikiem dochodzenia do zrozumienia przez aktorów samej logiki opisu efektów uczenia się. Opis tej części wniosku wymaga bowiem zmiany myślenia o uczeniu się, szczególnie przez podmioty mające doświadczenie w świadczeniu usług szkoleniowych lub edukacyjnych. Dotychczas podmioty te koncentrowały się głównie na procesie kształcenia i na wskazaniu, jaki zakres materiału należy przekazać osobie uczącej się. Stąd w sposób intuicyjny próbują początkowo przekładać programy szkoleń na efekty uczenia się. Przetawienie się w tym wypadku na formę czasownikową oraz myślenie w kategoriach tego, co człowiek wie i potrafi, jest dla wnioskodawców zadaniem trudnym. Wymaga to zwykle przeformułowania istniejących terminów, skonkretyzowania i zdefiniowania poszczególnych pojęć. Wymaga to w dużej mierze otwartości ze strony wnioskodawców na zastosowanie rozwiązań innych niż dotychczasowe.

Koncentracja na efektach uczenia się, nie zaś na treści programów szkoleniowych, powoduje zmianę w myśleniu aktorów o kwalifikacji, a jednocześnie generuje trudność w jej opisanu. Problematiczne dla wnioskodawców jest zrozumienie logiki ZSK, z której wynika konieczność sprawdzenia w procesie walidacji wszystkich efektów uczenia się, nie zaś tylko wybranych treści zawartych w programach szkoleniowych i programach kształcenia. Na początkowym etapie prac aktorzy mają tendencje do zbyt szerokiego opisywania efektów uczenia się.

Ponadto w dalszej kolejności konieczność sprawdzenia każdego efektu uczenia się ogniskuje wysiłki podmiotów na kwestii ich weryfikowalności, co też nie zawsze jest zadaniem łatwym. Wiąże się to z wieloma iteracjami tego elementu wniosku. Pojawiają się także dylematy związane z koniecznością rezygnacji z niektórych efektów uczenia się ze względu na problem z ich weryfikowalnością.

### 3.2.4. Proponowane przez wnioskodawców rozwiązania dotyczące walidacji

W dalszej części opracowania przedstawiono wyniki analizy wniosków o włączenie kwalifikacji rynkowych uwzględniające następujące zmienne zidentyfikowane w polu wniosku dotyczącym „wymagań wobec walidacji i podmiotów przeprowadzających walidację”:

- uwzględnione metody walidacji,
- przewidziana alternatywna ścieżka weryfikacji,
- przewidziane alternatywne metody walidacji,
- umożliwienie etapu identyfikowania i dokumentowania,
- uwzględnienie wsparcia doradcy walidacyjnego.

#### 3.2.4.1. Metody walidacji z punktu widzenia aktorów projektujących kwalifikacje

W ustawie o ZSK samo zagadnienie zróżnicowania ścieżek i metod walidacji nie pojawia się *explicite*. Jak wspomniano wcześniej, katalog metod walidacji jest wskazywany w publikacji IBE *Walidacja. Nowe możliwości zdobywania kwalifikacji* (Gmaj i in., 2016) oraz na stronie internetowej IBE poświęconej temu zagadnieniu, gdzie zawarto listę bardzo zróżnicowanych metod przeprowadzenia tego procesu, w tym metodę portfolio oraz metodę bilansu kompetencji. Wnioski z szeregu badań ewaluacyjnych dotyczących procesu włączania kwalifikacji rynkowych do ZSK (Stronkowski i in., 2018; Markowska i Sobestjański, 2020; Maj i in., 2022) dowodzą, że szczególnie wnioskodawcy początkujący nie są świadomi możliwości zastosowania metod walidacji innych niż klasyczny egzamin praktyczny czy teoretyczny. Niemniej także ci aktorzy systemu, którzy zgłaszają większą liczbę kwalifikacji, przeważnie jako metody główne, służące do potwierdzenia większości efektów uczenia się, stosują te najbardziej tradycyjne. Wynika to z jednej strony z pewnych przyzwyczajeń, nawyków i doświadczeń aktorów, a z drugiej także z przekonania, że dzięki tym metodom łatwiej jest zweryfikować efekty uczenia się (Maj i in., 2022; Dybaś i Pieńkosz, 2019). Nie bez znaczenia jest tu także kwestia wsparcia, jakie wnioskodawcy otrzymują od ekspertów IBE. Zwykle ci ostatni zachęcają do zastosowania także bardziej zróżnicowanych metod. W wyniku tej współpracy stopniowo wnioskodawcy akceptują i internalizują możliwość wykorzystania innych niż tradycyjne metod.

Metody walidacji są wskazywane przez wnioskodawców w polu wniosku pod nazwą „**Wymagania dotyczące walidacji i podmiotów przeprowadzających walidację**”.

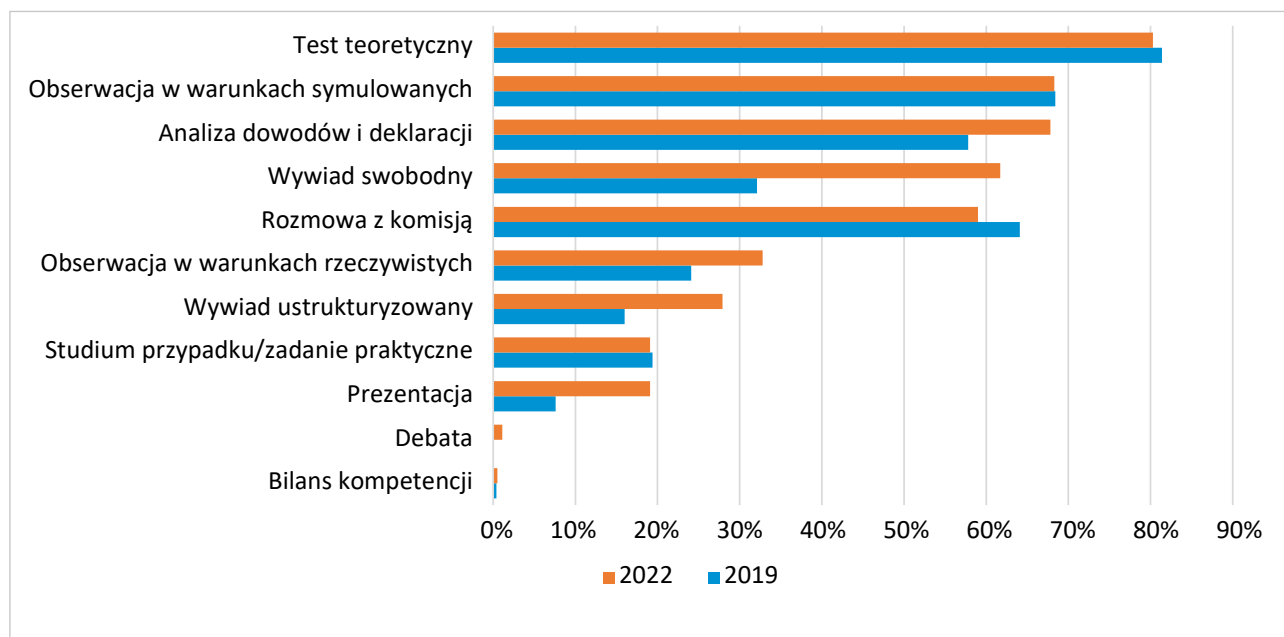
Wskazówki do wypełnienia tego pola zawierają informację, że wymagania te dotyczą doboru metod stosowanych w walidacji, służących weryfikacji efektów uczenia się wymaganych dla kwalifikacji, ale także (o ile to potrzebne) identyfikowaniu i dokumentowaniu efektów uczenia się. Dodatkowo istnieje możliwość doboru metod do pojedynczych efektów uczenia się



i poszczególnych lub wszystkich zestawów efektów uczenia się wymaganych dla kwalifikacji. Oznacza to, że nie wszystkie składające się na kwalifikację poszczególne efekty uczenia się mogą być potwierdzone zróżnicowanymi metodami.

Z analizy wniosków wynika, że najczęściej wskazywanymi przez projektantów kwalifikacji metodami walidacji są **test teoretyczny** – pojawia się on w **81% analizowanych wniosków** oraz **obserwacja** w warunkach symulowanych, wskazana w przypadku **68% wniosków**. Analiza dowodów i deklaracji wskazana została w 62% analizowanych przypadków. Warto tutaj zaznaczyć, że w porównaniu z początkowym okresem funkcjonowania ZSK metoda ta jest wskazywana częściej. Przykładowo w przypadku wniosków złożonych w latach 2016–2019 była ona uwzględniona w 58% przypadków, zaś w przypadku tych złożonych w latach 2016–2022 zaproponowano ją w 68% opisów kwalifikacji. Stosunkowo rzadko wnioskodawcy wybierają takie metody, jak prezentacja (13% wniosków), studium przypadku / zadanie praktyczne (19%) czy wywiad ustrukturyzowany (21%). Praktycznie nieobecne jest zastosowanie metody bilansu kompetencji (0,5% wniosków), czy debaty (0,5%).

**Wykres 9.** Metody walidacji



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych z analizy treści wniosków złożonych do systemu w latach 2016–2022, N = 422

Zawarte w analizowanych wnioskach zapisy dotyczące metod walidacji są dość nieprzejrzyste. Na ich podstawie nie zawsze jest możliwe wskazanie, czy – żeby potwierdzić dany zestaw efektów uczenia się – konieczne jest zastosowanie wszystkich wskazanych przez wnioskodawcę metod, czy też stanowią one alternatywne ścieżki weryfikacji. Coraz częściej jednak wnioskodawcy próbują łączyć metody potwierdzenia danego zestawu efektów uczenia

się. W przypadku 18% analizowanych wniosków aktorzy projektujący kwalifikację przewidzieli alternatywą ścieżkę weryfikacji, co oznacza, że możliwe jest potwierdzenie pojedynczego efektu uczenia się lub zestawu efektów uczenia się różnymi, wskazanymi w opisie alternatywnymi metodami. Wyrażna jest zmiana podejścia wnioskodawców do tej kwestii – we wnioskach zgłoszonych w latach 2016–2019 alternatywna ścieżka weryfikacji wskazana była w przypadku 3% kwalifikacji, zaś w przypadku wniosków zgłaszanych pomiędzy 2019 a 2022 r. taki zapis pojawia się w przypadku 38% analizowanych kwalifikacji. Współpraca z ekspertami IBE i większe doświadczenie w opisywaniu kwalifikacji prowadzi niewątpliwie do większej świadomości i wagi, jaką aktorzy przykładają do jasności zapisów dotyczących stosowania metod walidacji.

Analiza jakościowa części wniosków o włączenie kwalifikacji rynkowych wskazuje, że wnioskodawcy podchodzą do tej kwestii dwutorowo. Wskazują *explicite*, w jaki sposób można inaczej potwierdzić dany zestaw efektów uczenia się (zwykle jest to zastosowanie metody analizy dowodów i deklaracji, czasem w połączeniu z rozmową z komisją). Drugim odnotowanym podejściem jest wskazanie warunków, które pozwalają zastosować tę metodę: najczęściej wskazuje się na konieczność spełnienia określonych wymagań przez samych kandydatów. Zróżnicowanie ścieżek weryfikacji dla określonej grupy kandydatów wpisuje się w koncepcję szeroko rozumianej walidacji i propozycji stosowania zróżnicowanych metod ze względu na doświadczenie i określone cechy osób przystępujących do walidacji. W niektórych wnioskach wskazywane jest wprost, dla jakich kandydatów takie rozwiązanie można zastosować (szczególnie w opisie kwalifikacji z dziedziny psychologii). Aktorzy wykorzystują swoją wiedzę i potrzeby do regulowania swoich działań, różnicując metody weryfikacji ze względu na kandydatów ważnych zarówno dla ich podmiotów, jak i dla branży. W niektórych analizowanych wnioskach opcjonalne metody dotyczyły głównie teoretycznej części walidacji. Wskazuje się przykładowo, że zamiast testu można zastosować analizę dowodów, jednak nie zawsze dotyczy to wszystkich efektów uczenia się. Bardzo rzadko za pomocą tej metody można przeprowadzić całą część teoretyczną weryfikacji.

Dowody i deklaracje rozumiane są przez wnioskodawców w dość zróżnicowany sposób, ale raczej zgodnie z propozycjami zawartymi w materiałach IBE dotyczących zagadnienia walidacji (Gmaj i in., 2016; Brzozowska i in., 2020). Ostateczny kształt zapisów we wnioskach może być także wypadkową współpracy z ekspertami IBE oraz z otoczeniem branżowym. Jako dowody wnioskodawcy wskazują więc różnego rodzaju artefakty wynikające z wcześniejszego doświadczenia zawodowego kandydata w obszarze kwalifikacji (nie tylko referencje, ale także np. udokumentowane próbki pracy). Zdecydowanie częściej jednak dowodem na potwierdzenie

niektórych efektów uczenia się mogą być wcześniej zdobyte kwalifikacje (certyfikaty, dyplomy, legitymacje), czy też odbyte szkolenia i udział w konferencjach.

Analiza dowodów zwykle łączona jest z innymi metodami, najczęściej z rozmową z komisją (wywiad swobodny). Wnioskodawcy stosują ją też najczęściej do potwierdzenia efektów uczenia się w części teoretycznej. Bardzo rzadko jednak na etapie projektowania kwalifikacji wnioskodawcy dopuszczają możliwość potwierdzenia całości efektów uczenia się w sposób alternatywny, czyli wprowadzenia alternatywnej ścieżki walidacji. Przewidziano to w przypadku 22% kwalifikacji zgłoszonych do ZSK w latach 2016–2022. Często uwzględnia się ją w przypadku kwalifikacji sportowych, w których przypadku na potwierdzenie osiągnięcia efektów uczenia się możliwe jest przedłożenie dowodu w postaci certyfikatu czy dyplomu.

#### 3.2.4.2. Identyfikowanie i dokumentowanie z punktu widzenia aktorów projektujących kwalifikacje

Pewną zmianę w myśleniu aktorów o procesie walidacji możemy odnotować, analizując ich podejście do kwestii dokumentowania i identyfikowania jako etapów tego procesu. Zapisy świadczące o uwzględnieniu tych rozwiązań można odnaleźć w 36% analizowanych wniosków zgłoszonych od początku działania systemu do 2022 r. W przypadku kwalifikacji zgłoszonych pomiędzy 2019 r. a 2022 r. zapisy dotyczące uwzględnienia tych etapów są obecne w nieco ponad połowie (52%) wniosków, znacznie częściej więc niż we wcześniejszym okresie, w latach 2016–2019, kiedy te etapy wskazane były jedynie w przypadku 22% opisów kwalifikacji.

Zapisy dotyczące tych elementów walidacji w porównaniu do samego etapu weryfikacji zwykle są jednak dość ogólne – jedynie 14% wniosków zawiera informacje o konkretnych metodach, jakie można zastosować na tym etapie, zaś 22% wspomina o takiej możliwości, ale bez wskazania konkretnych metod, bądź *explicite* dopuszcza stosowanie dowolnych rozwiązań przez przyszłe instytucje certyfikujące. W samym formularzu wniosku nie ma wymogu podawania uzasadnienia, w jakim celu przeprowadza się etap identyfikowania i dokumentowania, nie pojawia się też odniesienie do potrzeb samych kandydatów, np. kwestia, czy na tej podstawie zostanie przygotowany plan rozwoju zawodowego kandydata lub zalecenia dotyczące dalszego uczenia się. Dlatego też sama analiza treści nie pozwala wnioskować, na ile oba etapy zostały pomyślane jako ważne i faktycznie konieczne do zastosowania w procesie walidacji. Wydaje się, że bez wyraźnego podkreślenia tego etapu nie ma też pewności, czy przyszłe instytucje certyfikujące faktycznie uwzględnią go w swojej ofercie, czy raczej skupią się przede wszystkim na weryfikacji wiedzy i umiejętności. W praktyce to właśnie od tych instytucji zależeć będzie, czy rozwiązania w postaci identyfikowania i dokumentowania zostaną wprowadzone i w jaki sposób będą realizowane.

Wydaje się, że wnioskodawcy wciąż podchodzą do idei identyfikowania i dokumentowania ostrożnie. Możliwe, że wynika to z tego, że nie chcą się narazić na dodatkowe trudności lub koszty, ponieważ zwykle nie mają zasobów w postaci wiedzy i doświadczenia w tym zakresie, nie jest to zgodne z ich dotychczasowymi praktykami, trudno im też sobie wyobrazić, jak przeprowadzić te etapy i z jakimi kosztami będzie się to wiązać. Zastosowanie pełnej walidacji, z uwzględnieniem jej wieloetapowego charakteru, zwrócenie większej uwagi na różne potrzeby kandydatów to radykalna w przypadku wielu wnioskodawców zmiana w ich dotychczasowych praktykach związanych ze sprawdzaniem kompetencji.

Warto w tym miejscu wskazać jeszcze czynniki, które potencjalnie mogą wpływać na uwzględnienie etapu dokumentowania w procesie walidacji przez wnioskodawców. W szczególności może być to ograniczone zaufanie samych instytucji, które przeprowadzają walidację, do kandydatów i dowodów, które zgromadzili. W literaturze przedmiotu wskazuje się, że tego typu obawy mogą być zminimalizowane, jeśli w procesie walidacji uwzględni się wsparcie doradcy walidacyjnego. Analiza wniosków pokazuje, że **w zdecydowanej większości opisów kwalifikacji**, w których wskazany został etap identyfikowania i dokumentowania uwzględniono **udział doradcy walidacyjnego** (92% wniosków). Wsparcie doradców jest jednym z kluczowych elementów sprzyjających zaangażowaniu osób w walidację. We Francji, w Szwajcarii i w Luksemburgu takie wsparcie jest udzielone każdemu kandydatowi, który chce przystąpić do walidacji. To podstawowa cecha systemu w tych krajach, która ma na celu pomóc kandydatowi w zidentyfikowaniu swoich kompetencji (Rostworowski, 2020). Zapewnienie wsparcia doradcy stanowi istotne rozwinięcie wymagań dotyczących identyfikowania i dokumentowania, ponieważ oznacza wymóg lub możliwość zapewnienia kandydatom wsparcia w tym zakresie. Jest to o tyle ważne, że samo gromadzenie dowodów, jak wskazują wyniki badań (Pałka i Danielewicz, 2022) jest procesem czasochłonnym i dość trudnym dla kandydatów.

Osoby zajmujące się doradztwem walidacyjnym dla danej kwalifikacji powinny także spełniać wymagania związane z obszarem właściwym dla tej kwalifikacji, które znajdują się w jej opisie. Poza spełnieniem specjalistycznych wymagań powinny posiadać również kompetencje odnoszące się do zadań związanych ze wspieraniem osób podczas identyfikowania i dokumentowania, pomaganiem im w określeniu ich potencjałów oraz obszarów do rozwoju. Z analizy wniosków wynika, że w zdecydowanej większości przypadków (79%), uwzględniających udział doradcy walidacyjnego, zostały także wskazane wprost wymagania, które doradca powinien spełniać.

Podobnie jak w przypadku wskazywania metod walidacji widać, że aktorzy wciąż kierują się dotychczasowymi, własnymi praktykami i raczej (duża część z nich jako przyszłe IC) planują wykorzystanie dostępnych zasobów, bez konieczności ponoszenia dodatkowych nakładów. Wciąż dość ostrożnie podchodzą do wdrażania nowych, nieznanych rozwiązań, niemniej widać tu zmianę w stosunku do pierwszego, wczesnego okresu wdrażania systemu. To, co w dalszym ciągu kierunkuje myślenie aktorów zgłaszających kwalifikacje rynkowe do systemu, to – obok własnych doświadczeń – uwarunkowania normatywne w samej strukturze. W pierwszej kolejności to zapisy ustawy i zastosowanie w niej takiej definicji walidacji, która jednak nie uwzględnia jej wieloetapowego charakteru koncentrując się przede wszystkim na sprawdzaniu efektów uczenia się (art. 2 pkt 22 ustawy o ZSK). Z kolei pierwszy wydany przez IBE poradnik do opisywania kwalifikacji (Ziewiec-Skokowska i in., 2016), jak wskazują Dybaś i Pieńkosz (2019), wspomina o etapach identyfikowania i dokumentowania w wymaganiach dotyczących walidacji, nie rozwija jednak specjalnie tej kwestii, nie definiuje też, czym ten etap jest i jakie może mieć znaczenie dla kandydata. Pewną zmianę w tym zakresie przynosi natomiast najnowszy przewodnik *Jak opisać kwalifikację rynkową i zaprojektować dla niej walidację* (Strzemieczna i in., 2022). Traktuje on to zagadnienie nieco szerzej. Dopuszcza oba etapy jako opcjonalne elementy walidacji, ale także bardziej szczegółowo definiuje, czym jest zarówno identyfikowanie, jak i dokumentowanie i jaki jest udział w tym procesie zarówno samego kandydata, jak i instytucji certyfikującej. W żaden jednak sposób nie zachęca do uwzględnienia tych etapów i nie tłumaczy, jaki jest ich cel oraz jakie mogą one mieć znaczenie dla realizacji potrzeb osób uczących się i samej instytucji. Wskazuje natomiast zalety uwzględniania w procesie walidacji wsparcia doradcy walidacyjnego. Zmiany w tych zapisach są niewątpliwie także wynikiem dotychczasowych, coraz bogatszych doświadczeń ekspertów IBE we współpracy przy opisie z wnioskodawcami, dostrzegania przez nich trudności i potrzeb projektantów kwalifikacji. Czas pokaże, czy te wskazówki w większym stopniu przełożą się na myślenie wnioskodawców o procesie walidacji.

Jednoznaczne zdefiniowanie walidacji jako wieloetapowego procesu znajduje się natomiast w innej publikacji IBE, gdzie dodatkowo w specjalnej wkładce poświęconej opracowywaniu wymagań do walidacji przygotowano wskazówki i pytania pomocnicze do wszystkich trzech etapów: identyfikowania, dokumentowania i weryfikowania (Gmaj i in., 2016). Z kolei w *Katalogu Metod Walidacji* zamieszczonym na stronie IBE (<https://walidacja.ibe.edu.pl/metody/pl>) explicite wskazuje się, że celem walidacji jest nie tylko zdobycie kwalifikacji, ale również szerokie diagnozowanie efektów uczenia się posiadanych przez daną osobę.

Zapisy dotyczące walidacji, którymi mogą się sugerować podmioty projektujące kwalifikacje rynkowe, nie są jednak w dalszym ciągu spójne, zaś jeden z ważnych dokumentów, czyli ustawa, w zasadzie nie podejmuje tego zagadnienia i podobnie jak w przypadku alternatywnych metod nie narzuca obowiązku takiego rozumienia i stosowania walidacji (Dybaś i Pieńkosz, 2019). Należy także zaznaczyć, że zmiany w ustawie o ZSK, które weszły w życie w styczniu 2024 r. nie dotyczą kwestii związanych z walidacją.

Niewielkie jest prawdopodobieństwo, że osoba ucząca się otrzyma systemowe wsparcie przed, w trakcie, czy po procesie walidacji czy to od instytucji walidującej, czy to od instytucji rynku pracy, które zwyczajnie mają niewielką wiedzę o istnieniu i możliwościach, jakie dają kwalifikacje rynkowe. W świetle ustawy wymóg informowania uczących się o możliwości zdobycia kwalifikacji dotyczy instytucji certyfikujących. Powinny one umieszczać na swojej stronie internetowej informację o kwalifikacjach rynkowych, które certyfikują (Gmaj i Fijałkowska, 2021).

Warto tu wskazać, że brak rozwiązań w obszarze walidacji w opisach kwalifikacji rynkowych, które wychodziłyby naprzeciw potrzebom osób dorosłych, można by uzupełnić np. przy pomocy istniejącego już systemu w postaci publicznych służb zatrudnienia. Jest to jednak w chwili obecnej duże wyzwanie. Poza jednostkowymi przykładami aktywności podejmowanych przez Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie (Pańków, 2018) w niewielkim stopniu można odnotować wysiłki zmierzające do kompleksowego zintegrowania działań Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji i usług świadczonych przez publiczne służby zatrudnienia.

### 3.3. Kwalifikacje rynkowe a inne potrzeby uczących się dorosłych

We wnioskach o włączenie kwalifikacji rynkowych możliwe jest także uwzględnienie innych kwestii wychodzących naprzeciw potrzebom uczących się osób dorosłych, związanych z dopasowaniem i dostępnością usługi uzyskania kwalifikacji.

Zarówno dostępność finansowa, jak i przestrzenna oferty instytucji oferujących walidację i certyfikację kwalifikacji rynkowych wydają się mieć tu duże znaczenie. W celu zidentyfikowania, jak wnioskodawcy podchodzą do pozostałych kwestii dotyczących dostępności i dopasowania oferty związanej z uzyskaniem kwalifikacji analizie poddane zostały następujące informacje zawarte w opisach zgłaszanych do ZSK kwalifikacji rynkowych:

- koszty uzyskania kwalifikacji;

- możliwość zdalnej organizacji procesu walidacji, określenie przez podmiot procedury odwoławczej / wskazanie przez podmiot konieczności zapewnienia procedury odwoławczej;
- dopuszczenie uznawania osiągnięć.

W ustawie o ZSK nie pojawia się żadna bezpośrednia wzmianka na temat adresatów kwalifikacji. Jej zapisy koncentrują się na zadaniach – celach operacyjnych – i narzędziach, mówią o kwalifikacjach i podmiotach wnioskujących. Jednak zgodnie z art. 4 ustawy ZSK ma zapewnić jakość nadawanych kwalifikacji. Ta ostatnia zgodnie z definicją rozumiana jest jako zapewnienie adekwatności do aktualnych i dających się przewidzieć wymagań osób uczących się i rynku pracy oraz oczekiwań społecznych (Dybaś i in., 2014). Ponadto w ustawie w artykułach dotyczących kwalifikacji rynkowych wskazuje się, na jakie potrzeby kwalifikacje powinny odpowiadać i na jakiej podstawie ocenia się celowość ich włączenia do systemu, wśród których wskazano np. wyjście naprzeciw oczekiwaniom społecznym (Dybaś i Pieńkosz, 2019).

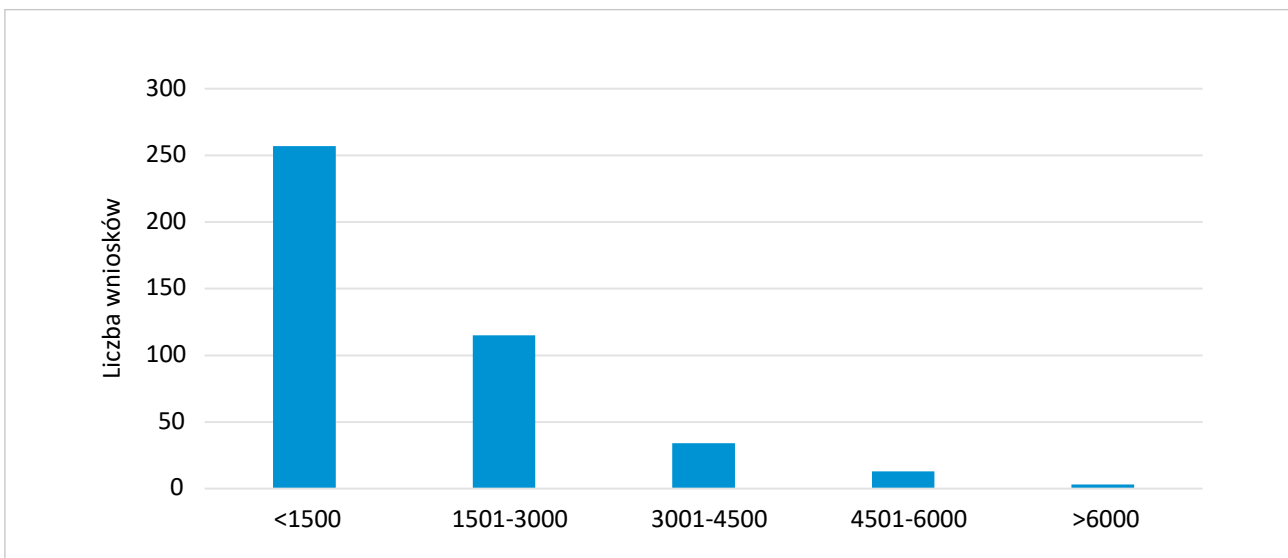
Koszty uzyskania kwalifikacji są jednym z kluczowych czynników warunkujących dostępność systemu dla potencjalnych jego użytkowników. Na koszt uzyskania kwalifikacji składa się zarówno koszt procesu walidacji, jak i certyfikacji. Należy jednak pamiętać, że rzeczywiste koszty walidacji i certyfikacji prowadzonych przez uprawnione do tego instytucje mogą być wyższe niż te wskazywane we wnioskach, ponieważ zależą one od bardzo wielu czynników, w tym od charakteru efektów uczenia się i stopnia ich złożoności. Trzeba też pamiętać, że na te koszty „[...] składają się nie tylko związane z nią czynności bezpośrednio, ale także promocja usługi, ewaluacja procesu czy ciągłe szkolenie i doskonalenie kadry” (Lewicki, 2016, s. 8). Na podstawie analizy wniosków ciężko wskazać, czy te czynniki są brane pod uwagę przez projektantów kwalifikacji. Obawy związane z dostępnością finansową mogą dotyczyć kwestii dostępu do procesu dla jak największej liczby osób, w tym tych zagrożonych wykluczeniem społecznym, np. osób o niskim statusie społeczno-ekonomicznym i niskich kwalifikacjach.

W poradniku (Ziewiec-Skokowska i in., 2016, s. 8) w części opisującej, w jaki sposób wnioskodawca powinien uzasadnić zapotrzebowanie na kwalifikacje, w katalogu argumentów, przemawiających za włączeniem kwalifikacji do ZSK wskazane jest „[...] przeciwdziałanie długookresowemu bezrobociu i wykluczeniu społecznemu (będących skutkiem np. przedwcześnie przerwanej nauki i braku formalnie potwierdzonych kompetencji)”. Jednak już w nowej wersji poradnika (Strzemieczna i in., 2022) nie pojawia się żadne bezpośrednie odwołanie do adresatów kwalifikacji w postaci osób bezrobotnych lub grup osób zagrożonych wykluczeniem społecznym.

Jak wspomniano wcześniej w analizie wniosków o włączenie kwalifikacji rynkowych, zmienna „Koszt uzyskania kwalifikacji” została zrekodowana do przedziałów, ze względu na duże rozproszenie stawek podawanych przez wnioskodawców. Dodatkowo należy podkreślić, że w niektórych przypadkach podmioty wnioskujące wskazywały koszt w przedziałach, i w takich przypadkach w kodowaniu przyjęto minimalną kwotę ze wskazanego zakresu.

Dla większości grup osób identyfikowanych przez wnioskodawców jako adresatów kwalifikacji koszty uzyskania kwalifikacji najczęściej mieszczą się w przedziale do 1500 zł. W niemal 2/3 wniosków wskazywany koszt uzyskania kwalifikacji wynosił mniej niż 1500 zł, a w więcej niż 1/4 wniosków koszty te były wyższe niż 1500 zł. W przypadku 10% wniosków koszt uzyskania kwalifikacji wynosił więcej niż 3000 zł.

**Wykres 10.** Koszty uzyskania kwalifikacji (w zł)



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych z analizy treści wniosków złożonych do systemu w latach 2016–2022, N = 422

Koszt uzyskania kwalifikacji był wyższy we wnioskach zgłoszonych do systemu w latach 2019–2022 (1743 zł) w stosunku do średniej kosztów we wnioskach złożonych w latach 2016–2019 (1623 zł). Wyższa była również mediana kosztów – 1500 zł (wnioski 2019–2022) wobec 1200 zł (wnioski 2016–2019). Wyższe koszty kwalifikacji wskazywane we wnioskach zgłaszanych w latach 2019–2022 były najprawdopodobniej związane z ogólnym wzrostem cen dóbr i usług. Specyfika zgłaszanych kwalifikacji w zakresie proponowanego poziomu PRK lub liczby efektów uczenia się (wielkości kwalifikacji) nie różni się w przypadku wniosków zgłoszonych do systemu na początku jego funkcjonowania (2016–2019) oraz w późniejszym okresie (2019–2022).



Należy zwrócić uwagę także na dostępność finansową kwalifikacji dla osób wskazywanych przez wnioskodawców jako **osoby z grup zagrożonych wykluczeniem społecznym**. Możemy tu dostrzec zróżnicowanie pomiędzy wskazywanymi grupami adresatów. Koszt uzyskania ponad 3/4 kwalifikacji skierowanych do tej grupy mieści się w przedziale do 1500 zł. W przypadku kwalifikacji adresowanych do osób pracujących w danej branży, osób, które chcą się przekwalifikować oraz absolwentów szkół branżowych koszty ich uzyskania częściej są wyższe niż kwalifikacji skierowanych do osób zagrożonych wykluczeniem społecznym.

Biorąc pod uwagę strukturę aktorów włączających kwalifikacje do systemu, w której przeważają podmioty świadczące usługi komercyjne, naturalne wydaje się, że projektują one kwalifikację na zasadach rynkowych. Oznacza to jednak, że jeśli nie zostaną zaprojektowane instrumenty wsparcia finansowego dla usługi nabywania kwalifikacji rynkowych, będą mogły z niej korzystać osoby o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym, lub też pracujące w branżach, w których pracodawcy stwarzają odpowiednie warunki, w tym finansowe, do rozwijania kompetencji. Rodzi to ryzyko pogłębiania istniejącego już w przypadku zjawiska uczenia się osób dorosłych tzw. efektu św. Mateusza (Petelwicz i in., 2023). Z kwalifikacji w ZSK bardziej skorzystają ci, którzy już zgromadzili więcej zasobów, co dodatkowo wzmocni ich pozycję. Grupy osób, którym walidacja kompetencji, a następnie uzyskanie kwalifikacji mogłyby być potrzebne, aby wspierać ich konkurencyjność na rynku pracy, a patrząc szerzej – dobrostan, mogą być takich możliwości pozbawione.

Zarówno zapisy zamieszczone we wnioskach o włączenie kwalifikacji rynkowych, jak i przyjęte systemowe rozwiązania nie gwarantują wsparcia w tym zakresie osobom uczącym się. Jeśli osoby te zdecydują się ubiegać o walidację kompetencji, przypuszczalnie będą więc musiały same pokryć jej koszty, nie mając jednocześnie pewności, że proces zakończy się sukcesem. Walidacja kompetencji ze względu na swoją specyfikę siłą rzeczy jest procesem kosztochłonnym, również w innych europejskich systemach kwalifikacji te koszty są wysokie. Jednak w krajach takich jak Finlandia, Francja, Szkocja czy Holandia wypracowano dodatkowe mechanizmy finansowania walidacji (Gmaj i in., 2016). W przypadku Francji i Luksemburga proces walidacji może być dłuższy niż w Polsce, ale koszty są prawie całkowicie pokrywane przez pracodawców lub państwo. Ponadto pracownicy mają możliwość wzięcia urlopu na czas trwania walidacji (Rostworowski, 2020).

W Polsce istnieją pewne możliwości dofinansowania uzyskania kwalifikacji. Należy jednak zauważyć, że nie są to rozwiązania systemowe, lecz jedynie działania podejmowane przez IC, które indywidualnie pozyskują środki z funduszy europejskich na dofinansowanie walidacji

i certyfikacji, co redukuje koszty po stronie użytkownika. W tym sensie są więc one „obciążone krótkowzrocznością” (Szyling, 2016).

Ważną kwestią związaną z dostępnością uzyskania kwalifikacji dla osób dorosłych jest też dostępność przestrzenna. Obecnie większość instytucji certyfikujących zlokalizowana jest w dużych miastach, co może utrudniać korzystanie z oferty osobom mieszkającym w dużej odległości od instytucji oferujących usługi walidacji, czy też tym, które ze względu na zobowiązania rodzinne i zawodowe są mniej dyspozycyjne. Konieczność dojazdu do instytucji również może być wyzwaniem dla użytkowników, ze względu na dodatkowe koszty. Okres pandemii COVID-19 pokazał, że zamknięcie instytucji świadczących usługi osobom uczącym się stanowiło duże wyzwanie w utrzymaniu dostępności uczestnictwa w edukacji osób dorosłych. Z jednej strony ułatwieniem stały się wprowadzane rozwiązania i narzędzia komunikacji zdalnej. Z drugiej strony, jak wynika z wniosków z badań, takie rozwiązania dodatkowo mogą ograniczać dostępność tych usług dla grup już wcześniej wykluczonych z uczestnictwa w edukacji. Osoby te, ze względu na luki kompetencyjne czy po prostu brak dostępu do internetu, mogą mieć trudności z korzystaniem ze zdalnej alternatywy walidacji.

We wnioskach o włączenie kwalifikacji rynkowych w polu dotyczącym wymagań walidacji istnieje możliwość wskazania, czy dopuszczalna jest organizacja procesu walidacji w trybie zdalnym. Takie rozwiązanie zostało zaproponowane jednak jedynie w 11% analizowanych wniosków. Znaczące są natomiast różnice we wnioskach składanych do 2019 r., czyli przed okresem pandemii, gdzie taką możliwość dopuszczono w przypadku 1% opisów kwalifikacji. Z kolei możliwość prowadzenia walidacji zdalnie dużo częściej pojawia się we wnioskach składanych pomiędzy 2019–2022 i dotyczy 23% opisywanych kwalifikacji. Głównym czynnikiem wpływającym na tę zmianę było z pewnością doświadczenie pandemii COVID-19.

Podręcznik do opisywania kwalifikacji opracowany w 2016 r. w żaden sposób nie porusza kwestii prowadzenia walidacji w sposób zdalny. Nieco wskazówek na ten temat można znaleźć w najnowszej publikacji dotyczącej opisu (Strzemieczna i in., 2022). Doradza ona przede wszystkim skorzystanie z komunikacji zdalnej z doradcą walidacyjnym podczas gromadzenia przez kandydata dokumentacji na etapie identyfikowania i dokumentowania.

Możliwość odwołania się od decyzji wyniku walidacji jest ważna z punktu widzenia osoby przystępującej do walidacji i ponoszącej w związku z całym procesem koszty, świadczy także o transparentności organizacji całego procesu. Konieczność uwzględniania procedury odwoławczej przez instytucje walidujące nie wynika z ustawy o ZSK. Zapisy tej ustawy w art. 63 mówią o konieczności stworzenia wewnętrznego systemu zapewniania jakości przez IC,

jednak z ich treści nie wynika obowiązek posiadania procedury odwołania od wyników walidacji. Projektując kwalifikację, wnioskodawca może *explicite* wskazać konieczność zastosowania takiej procedury. Jednak jak wskazuje analiza wniosków, nie jest to powszechna praktyka i dotyczy jedynie 30% kwalifikacji zgłaszanych do systemu w latach 2016–2022. Wyraźniej częściej wskazywana była we wnioskach składanych do 2019 r. (35%) niż w tych złożonych pomiędzy 2019 a 2022 r. (25%). Najczęściej procedurę odwoławczą dopuszczali wnioskodawcy reprezentujący przedsiębiorstwa (48%).

Zapisy we wnioskach dotyczące procedury odwoławczej są też dość lakoniczne. Zwykle wskazuje się, że IC musi zapewnić możliwość odwołania od decyzji kończącej walidację. Sporadycznie pojawiają się również określenia, jaka powinna być ta procedura (bezpłatna i niezależna) oraz zapisy dotyczące transparentności, dające możliwość wglądu w wyniki oceny osobom przystępującym do walidacji. Niektóre analizowane wnioski zawierają także opis kroków podejmowanych po złożeniu odwołania (rozpatrzenie odwołania, ponowna ocena, brak możliwości ponownego odwołania) – nie jest to jednak częsta praktyka.

W poradniku (Ziewiec-Skokowska i in., 2016) nie ma żadnego odniesienia do konieczności zawarcia w opisie kwalifikacji rynkowej procedury odwoławczej od wyników walidacji. Nowa wersja poradnika przynosi pewne zmiany w tym zakresie. Informacja o procedurze odwoławczej została uwzględniona na przykładowym schemacie walidacji (jako opcja) oraz w części *Scenariusz walidacji*, wraz ze wskazaniem, jakie zagadnienia ten etap powinien obejmować. Nieuwzględnienie procedury odwoławczej na etapie projektowania kwalifikacji nie oznacza oczywiście, że w praktyce w funkcjonowaniu instytucji certyfikującej nie zostanie ona uwzględniona w wewnętrznych regulaminach dotyczących wewnętrznego zapewniania jakości. Tym bardziej, że publikacje IBE zawierające wskazówki dla IC (Brzozowska i in., 2020) wprost rekomendują zastosowanie takiego rozwiązania.

Relatywnie niewielki procent wniosków uwzględniających możliwość odwołania od procesu walidacji może wynikać z przyjętych rozwiązań na poziomie formularza wniosku. Nie ma osobnego pola, które umożliwiłoby opisanie takiej procedury. Zwykle wnioskodawcy we wniosku uwzględniają to rozwiązanie w wymaganiach dotyczących walidacji, ale same materiały IBE dotyczące opisu kwalifikacji nie precyzują tej kwestii. Starszy podręcznik do opisywania kwalifikacji, definiując, co powinno być zawarte w polu „**Wymagania wobec walidacji i podmiotów przeprowadzających walidację**”, wskazuje na konieczność uwzględnienia „[...] metod stosowanych w walidacji – służących weryfikacji efektów uczenia się wymaganych dla kwalifikacji, ale także (o ile to potrzebne) identyfikowaniu i dokumentowaniu efektów uczenia się; zasobów kadrowych – wymagań kompetencyjnych w stosunku do osób przeprowadzających

walidację; sposobu prowadzenia walidacji oraz warunków organizacyjnych i materialnych niezbędnych do prawidłowego prowadzenia walidacji” (Ziewiec-Skokowska i in., 2016, s. 32). Podobnie w samym polu wniosku dotyczącym wymagań wobec walidacji nie rekomenduje się konieczności uwzględnienia tej procedury. Wskazane zostały metody, kompetencje oraz warunki organizacyjne i materialne dotyczące prowadzenia walidacji.

O dopasowaniu oferty związanej z uzyskaniem kwalifikacji do potrzeb dorosłych osób uczących się świadczy także uwzględnienie w opisie kwalifikacji **możliwości etapowego gromadzenia osiągnięć** (akumulowania), czyli sprawdzonych i potwierdzonych efektów uczenia się, zdobytych w różnym czasie i miejscu oraz uznawania osiągnięć. W praktyce oznacza to, że gromadzenie i potwierdzanie efektów uczenia się może mieć charakter etapowy oraz że IC może uznać uzyskaną w innym czasie i miejscu oraz potwierdzoną całość lub część efektów uczenia się.

Jest to podejście nowatorskie, które poza edukacją formalną pojawiało się wraz z wdrożeniem ustawy o ZSK. Stworzenie w ramach systemu możliwości pozwalającej na gromadzenie osiągnięć zdobytych w różnym czasie i miejscu z jednej strony zwiększa dostęp do kwalifikacji osobom pracującym, z drugiej zaś dzięki temu rozwiązaniu osoby uczące się mogą w sposób elastyczny dostosowywać ścieżki uczenia się do swoich potrzeb i życiowych trajektorii, a uzyskiwanie kwalifikacji rozłożyć w czasie odpowiednio do swoich predyspozycji i sytuacji życiowej (Sławiński, 2017).

Możliwość etapowego gromadzenia osiągnięć oraz uznawania osiągnięć została także wskazana wprost w ustawie o ZSK: „Zintegrowany System Kwalifikacji zapewnia: [...] możliwość etapowego gromadzenia osiągnięć” (ustawa o ZSK, art. 4, pkt 1). Osiągnięcia wymagane dla danej kwalifikacji rynkowej, uzyskane w różnym miejscu i czasie, mogą być gromadzone etapowo i stanowić podstawę nadania kwalifikacji w toku certyfikowania (ustawa o ZSK, art. 48, ust. 1). W terminologii używanej w ustawie o ZSK termin „osiągnięcie” oznacza część wymaganych dla kwalifikacji efektów uczenia się, których uzyskanie zostało odpowiednio sprawdzone i potwierdzone.

W poradniku Ziewiec-Skokowskiej i in. (2016) w części dotyczącej efektów uczenia się pojawia się wzmianka o etapowym zdobywaniu kwalifikacji. Informacja ta stanowi wyjaśnienie, dlaczego poszczególne efekty uczenia się są pogrupowane w zestawy – umożliwia to etapowe zdobywanie kwalifikacji, dzięki czemu ich uzyskiwanie można rozłożyć w czasie odpowiednio do swoich predyspozycji i sytuacji życiowej.

W nowej publikacji dotyczącej opisu (Strzemieczna i in., 2022) znajduje się natomiast bardziej rozbudowana instrukcja, zawarta w podrozdziale *Możliwość akumulowania i przenoszenia*

*osiągnięć*. Pojawia się w nim wyjaśnienie terminu „osiągnięcia” oraz definicja akumulowania i przenoszenia osiągnięć, jak również szersze uzasadnienie stosowania tego rozwiązania i wyjaśnienie znaczenia, jakie ma ono dla osoby uczącej się w planowaniu ścieżki kariery, wraz z krótką analizą przypadku zastosowania możliwości przenoszenia osiągnięć.

W celu określenia, jak wielu aktorów projektujących kwalifikację dopuszcza takie rozwiązanie, analizie poddano treść zapisów w formularzu wniosku znajdujących się w polu dotyczącym wymagań wobec walidacji i podmiotów przeprowadzających walidację. Możliwość uznawania osiągnięć była wskazywana przez wnioskodawców w 2/3 wszystkich analizowanych wniosków, wyraźnie częściej (67%) we wnioskach zgłoszonych do systemu w późniejszych latach jego funkcjonowania, pomiędzy 2019 r. a 2022 r. niż na początku tego okresu (54%). Opcję tę najczęściej wskazywali przedstawiciele związków sportowych (96%) i stowarzyszeń branżowych (83%). Na uwagę zasługuje fakt, że im wyższy zaproponowany poziom PRK dla kwalifikacji, tym częściej wnioskodawcy wskazywali na możliwość uznawania osiągnięć.

## Podsumowanie

Analiza treści wniosków o włączenie kwalifikacji rynkowych do ZSK pozwala odpowiedzieć na pytanie o to, w jakim stopniu perspektywa mikrostrukturalna, w szczególności uwzględnienie rozwiązań wzmacniających dostępność i dopasowanie kwalifikacji do potrzeb uczących się osób, jest obecna w opisach kwalifikacji. Pozwala także na pokazanie zmian w podejściu wnioskodawców do projektowania kwalifikacji rynkowych, uwzględniających rozwiązania dopasowane do potrzeb osób dorosłych, jak również na sformułowanie hipotez dotyczących czynników kształtujących to podejście z punktu widzenia założeń teorii strukturacji.

Struktura aktorów opisujących kwalifikacje rynkowe jest właściwie niezmienna od początku funkcjonowania systemu (Dybaś i Pieńkosz, 2019). Kwalifikacje opisują w dużej mierze te podmioty, których dotychczasowa działalność polegała na świadczeniu komercyjnych usług związanych z prowadzeniem różnego rodzaju szkoleń i kursów. Efekt ten wydaje się naturalny i wynika ze specyfiki ZSK oraz z tego, że usługi certyfikacji kwalifikacji rynkowych świadczone są na zasadach rynkowych. Z kolei w dalszym ciągu stosunkowo niewielki jest udział podmiotów mających duży potencjał do certyfikacji. Podmioty te mogłyby włączyć do systemu uznane i rozpoznawane kwalifikacje funkcjonujące, ale nie czynią tego ze względu na formalne uwarunkowania uniemożliwiające im oddanie kwalifikacji do domeny publicznej.

Kształtowanie się struktury systemu wynika z jednej strony z normatywnych uwarunkowań – z wymagań i ograniczeń na wejściu w stosunku do aktorów chcących opisać kwalifikacje, z drugiej zaś z doświadczeń, praktyk i motywacji samych aktorów.

Motywacje podmiotów do włączenia kwalifikacji wynikają zwykle z potrzeb samej branży albo samej organizacji, rzadziej zaś z dostrzegania przez aktorów perspektywy i potrzeb uczących się osób dorosłych. Podmioty branżowe postrzegają ZSK jako remedium na negatywne skutki deregulacji zawodów związane z obniżeniem jakości wykonywanych usług i bezpieczeństwa czy braku kompetentnych pracowników. Wybrzmiewają też przesłanki wynikające z rynkowej logiki tychże kwalifikacji. ZSK jest postrzegane jako gwarant jakości kwalifikacji przez podmioty, które świadczą komercyjne usługi szkoleniowe.

Kwalifikacje rynkowe powinny być dopełnieniem kwalifikacji nadawanych w systemie oświaty. Z tego względu nie powinny być one zbyt złożone, gdy chodzi o składające się na nie efekty uczenia się. Jeśli weźmiemy pod uwagę liczbę zestawów efektów uczenia się, to zgłaszane do tej pory kwalifikacje rynkowe nie są kwalifikacjami rozbudowanymi. Dominują przede wszystkim takie, które są złożone z trzech–czterech zestawów. Sama liczba zestawów efektów uczenia się

nie świadczy jednak o poziomie trudności uzyskania kwalifikacji. Ważna jest także liczba efektów w zestawie, jak również przyjęte rozwiązania ich weryfikacji.

Struktura podmiotów i kwalifikacji zgłaszanych do ZSK wymaga dalszego monitorowania, szczególnie ze względu na zmiany ustawowe, które z jednej strony wprowadzają modyfikację samej nazwy kwalifikacji z rynkowych na wolnorynkowe oraz poszerzają ich definicję. Z drugiej zaś strony nowe zapisy ustawy dopuszczają, obok kwalifikacji wolnorynkowych i rzemieślniczych, włączanie do systemu kolejnego typu kwalifikacji, tzw. sektorowych. Niewykluczone, że część aktorów, zwłaszcza przedstawiciele organizacji branżowych, którzy do tej pory zgłaszali swoje kwalifikacje jako rynkowe, może być zainteresowana zmianą statusu dotychczas włączonych kwalifikacji rynkowych na kwalifikacje sektorowe (wymagałoby to jednak przygotowania odpowiednich procedur). Szczególnie gdy weźmiemy pod uwagę, że właśnie te drugie – zgodnie z ustawową definicją – mają odpowiadać na potrzeby danej branży lub sektora, uwzględniając ich specyfikę. Ponadto zmiany ustawowe wprowadzają do systemu nowy typ aktorów: tzw. Branżowe Centra Umiejętności, które m.in. przygotowywały i zgłaszały do systemu kwalifikacje sektorowe. Zakłada się, że w ciągu dwóch lat od uruchomienia pierwszych BCU do ZSK zostanie włączonych co najmniej 120 kwalifikacji sektorowych istotnych dla branż reprezentowanych przez te podmioty. Zmiany te z pewnością wpłyną zarówno na strukturę aktorów, jak i strukturę kwalifikacji w systemie.

Ostateczny kształt systemu zależy nie tylko od specyfiki aktorów do niego wchodzących, w tym ich motywacji, ale także od tego, czym ci aktorzy dysponują, co do niego wnoszą i w jakim stopniu ich doświadczenia i praktyka wpływają na rozwiązania projektowane w ramach opisów kwalifikacji. W szczególności zasoby te wydają się ważne w przypadku projektowania zapisów dotyczących efektów uczenia się, walidacji, w tym uwzględnienia jej wieloetapowości, różnorodnych metod i ich dopasowania do różnych grup użytkowników. Analizy wniosków o włączenie kwalifikacji do ZSK prowadzone na początkowym etapie wdrażania systemu (Dybaś i Pieńkosz, 2019) pokazały, że projektujący je aktorzy kierowali się swoim doświadczeniem w weryfikowaniu kompetencji przy wykorzystaniu najbardziej znanych, rozpoznawalnych metod weryfikowania, czyli egzaminu teoretycznego i praktycznego. Na początkowym etapie rozwoju ZSK metoda portfolio była niemal nieobecna, podobnie jak usługi doradztwa, które mogłoby być elementem procesu walidacji (identyfikowania i dokumentowania). Na obecnym etapie wdrażania systemu możemy dostrzec, że aktorzy w dalszym ciągu w sposób sprawczy próbują oddziaływać na jego kształt, wykorzystując swoje doświadczenia i praktyki, niemniej w wyniku coraz lepszej znajomości ZSK, współpracy z ekspertami IBE przy opisach i zgłaszaniu kolejnych wniosków zmieniają się nieco także proponowane w opisach kwalifikacji rozwiązania.

Doświadczenie aktorów w weryfikacji kompetencji może wpływać na przyjęcie określonych rozwiązań na etapie projektowania metod walidacji, a co za tym idzie – wykorzystywania w systemie sprawdzonych, utartych ścieżek. Na ogół doświadczenia związane z prowadzeniem jakichkolwiek form kształcenia (w postaci kursów, szkoleń, warsztatów) lub weryfikowania kompetencji stanowią punkt wyjścia do zaprojektowania kwalifikacji w zakresie efektów uczenia się i walidacji. W sposób naturalny aktorzy próbują wprowadzać takie rozwiązania dotyczące walidacji, które uwzględniają dotychczas stosowane, sprawdzone metody.

Wpływ dotychczasowych doświadczeń oraz dominujących w edukacji formalnej i sektorze szkoleń rozwiązań w zakresie weryfikowania kompetencji jest szczególnie wyraźny w części wniosku poświęconej wymaganiom wobec walidacji. Warto jednak pamiętać, że dla wnioskodawców te rozwiązania są wciąż stosunkowo nowe, powoli jednak coraz lepiej je rozumieją, a co za tym idzie – uwzględniają w opisach kwalifikacji. W szczególności chodzi o konieczność oddzielania procesu kształcenia/szkolenia od walidacji, wymóg potwierdzenia wszystkich efektów uczenia się, możliwość stosowania alternatywnych metod walidacji w zależności od specyfiki kandydatów i samą koncepcję walidacji. W przypadku weryfikacji efektów uczenia się funkcjonuje w myśleniu aktorów klasyczny podział na część teoretyczną i praktyczną i adekwatne do niego metody, czyli test i obserwację w warunkach symulowanych. Te dwie metody są wciąż najczęściej obecne w opisach kwalifikacji rynkowych. Można jednak zaobserwować, że powoli zmienia się podejście aktorów do zastosowania bardziej zróżnicowanych metod walidacji i uwzględnienia potrzeb tych osób, które zdobyły już określone kompetencje, mogą je udokumentować i chciałyby je wyłącznie potwierdzić.

Wnioskodawcy częściej niż na początkowym etapie rozwoju ZSK dopuszczają zastosowanie metody portfolio. Analiza dowodów skierowana do osób, które zdobyły kompetencje w pracy lub poprzez inne doświadczenia, zwykle jest jednak zaproponowana jako metoda, a nie zaś odrębny, alternatywny sposób potwierdzenia kompetencji. Jako kompleksowa ścieżka walidacji obejmująca wszystkie efekty uczenia się analiza dowodów jest przez aktorów wybierana w sytuacji, gdy wnioskodawcy są w stanie wskazać grupę kandydatów z bogatym doświadczeniem w zakresie kwalifikacji, co do których mają pewność, że nie muszą zdawać klasycznego egzaminu. Dotyczy to w dużej mierze kwalifikacji sportowych oraz psychologicznych z wysokim poziomem PRK. Najczęściej więc wnioskodawcy, którzy dopuszczają metodę analizy dowodów, proponują jej zastosowanie w dość ograniczonym zakresie, tzn. może ona objąć tylko część efektów uczenia się.

Pewną zmianę można odnotować, jeśli weźmiemy pod uwagę zapisy dotyczące proponowanych w opisach kwalifikacji dowodów potwierdzających posiadanie przez kandydata efektów uczenia



się. Obok konkretnych dokumentów, certyfikatów, dyplomów, coraz częściej aktorzy definiują dowody jako próbki pracy, chociaż nie jest to rozwiązanie stosowane na dużą skalę. Metoda bilansu kompetencji, dająca pełny obraz potencjału osoby dorosłej opartego na doświadczeniu i umożliwiająca wskazanie kierunków dalszego uczenia się jest w opisach kwalifikacji do tej pory zgłoszonych do ZSK w zasadzie nieobecna.

Na podstawie analiz można dostrzec, że – w porównaniu do początkowego okresu wdrażania systemu – aktorzy częściej traktują walidację w sposób kompleksowy, jako proces złożony z wielu etapów, w tym identyfikowania i dokumentowania efektów uczenia się, który poprzedza weryfikację. Wciąż jednak to rozwiązanie stosowane jest zbyt rzadko – uwzględnienie zapisów dotyczących tych etapów zidentyfikowano w 1/3 zgłoszonych od początku istnienia systemu wniosków. Nie jest to zaskakujące, wynika z przyjętych definicji, gdzie na poziomie ustawy walidacja jest definiowana wprost jako potwierdzenie efektów uczenia się. Większość wnioskodawców, nie mając doświadczenia w prowadzeniu bardziej złożonego procesu walidacji, unika rozwiązań, które mogą w praktyce zwiększać koszty usługi, wymagać specyficznych kompetencji kadry, wydłużać cały proces walidacji. Pozostaje też kwestia doprecyzowania zapisów dotyczących identyfikowania i dokumentowania we wnioskach. Chociaż uwzględnia się je częściej niż w początkowo zgłaszanych kwalifikacjach, to określenie wymagań dla tych etapów nie jest częstą praktyką.

Z perspektywy teorii strukturacji mamy tu do czynienia z sytuacją, gdy aktorzy z jednej strony wprowadzają do systemu swoje rozwiązania będące zwykle odzwierciedleniem tradycyjnego podejścia do sprawdzania wiedzy i umiejętności, a z drugiej – dopełniają oni znaczenie normatywnych rozwiązań, czyli ogólnej definicji walidacji zawartej w ustawie.

Wieloetapowość walidacji, stosowanie zróżnicowanych metod i ścieżek walidacji, w tym metody analizy dowodów i deklaracji nie zostały określone w ustawie o ZSK, nie są też przedmiotem zmian w nowelizacji ustawy o ZSK. Na te aspekty kładą z kolei nacisk autorzy dokumentów europejskich oraz materiałów dotyczących walidacji opracowanych jako wskazówki dla użytkowników ZSK, jak również eksperci IBE, którzy wspierają podmioty w opisie kwalifikacji. Nie są to jednak wymagania, a jedynie zalecenia. Stąd rozwiązania te mogą się pojawiać, jeśli są zgodne z dotychczasowymi praktykami lub też pojawiają się w wersji ograniczonej, opcjonalnej, dającej wnioskodawcom gwarancję większej kontroli.

Biorąc pod uwagę zapisy zawarte w analizowanych wnioskach, trudno jest powiedzieć, że zgłaszane do ZSK kwalifikacje rynkowe wychodzą naprzeciw potrzebom osób dorosłych związanym z elastycznością i dopasowaniem usługi prowadzącej do potwierdzenia

kompetencji. Większość wniosków nie uwzględnia rozwiązań związanych z doradztwem czy wsparcia doradcy walidacyjnego i bazuje na utartej ścieżce weryfikacji złożonej z egzaminu i testu praktycznego. Metody dodatkowe, chociaż wskazywane coraz częściej, są jedynie uzupełnieniem tych tradycyjnych.

Jak wynika z przeprowadzonych analiz, adresatami kwalifikacji są przede wszystkim osoby, które już w danej branży funkcjonują, w tym absolwenci szkół o pasującym profilu. Osoby już posiadające kompetencje i wymagające przede wszystkim ich potwierdzenia, a nie uzupełnienia, rzadko są wskazywane jako odbiorcy kwalifikacji rynkowych. Czasem wnioskodawcy skupiają uwagę na osobach, które wymagają przejścia szkolenia, co może wynikać z dotychczasowego doświadczenia w działalności szkoleniowej, które posiada duża część wnioskodawców. Rzadko też w opisach są uwzględniane osoby, które chciałyby się przekwalifikować, a więc także te, które być może nabyły kompetencje w sposób nieformalny, i chciałyby je potwierdzić w walidacji bez konieczności udziału w szkoleniu.

Warto tu na chwilę zatrzymać się przy kwestii związanej z wykluczeniem społecznym i wyjściem naprzeciw potrzebom grup defaworyzowanych. Zapisy ustawy o ZSK wprost nie mówią o tym, że kwalifikacje rynkowe powinny być projektowane także z myślą o tych grupach. W znowelizowanej ustawie o ZSK definicja kwalifikacji wolnorynkowych została poszerzona jedynie o zapis, w którym mowa o tym, że mają one odpowiadać na potrzeby społeczne i potrzeby rynku pracy. O grupach defaworyzowanych wspominają natomiast zarówno opracowania IBE dotyczące opisu, jak i krajowe dokumenty strategiczne.

Na podstawie analizy wniosków wydaje się jednak, że wnioskodawcom ciężko wyobrazić sobie zaprojektowanie kwalifikacji i rozwiązań w nich zawartych z myślą o osobach wykluczonych. Bardzo rzadko wskazuje się te grupy *explicite* jako adresatów kwalifikacji. Można przypuszczać, że same instytucje certyfikujące, działając na zasadach komercyjnych, także nie będą skłonne do projektowania rozwiązań zwiększających dostęp grup wykluczonych do płatnych usług związanych z walidacją i certyfikacją. Mogą się więc tu pojawiać, po pierwsze, problemy z dostępnością finansową – zbyt wysokie dla określonych grup osób dorosłych koszty uzyskania kwalifikacji, a po drugie, problemy związane z dostępnością przestrzenną – brak możliwości skorzystania z usługi walidacji przez osoby mieszkające poza dużymi miastami, w których działają instytucje certyfikujące.

Brak systemowych rozwiązań dotyczących źródeł finansowania usług walidacji i certyfikacji może dodatkowo pogłębiać istniejące już nierówności społeczne i ekonomiczne obecne w obszarze edukacji osób dorosłych (Petelewicz i in. 2023). Wypracowanie mechanizmów wsparcia

finansowego dla uczących się, którzy chcieliby zdobyć kwalifikację, zwiększyłyby niewątpliwie dostępność i społeczne uznanie tego rodzaju możliwości.

Zasadne jest też pytanie, czy kwalifikacje rynkowe, ze względu na swoją rynkową specyfikę, mogłyby służyć włączaniu społecznemu poprzez zaprojektowaniu procesu walidacji, który umożliwi identyfikację kompetencji, wzmocnienie własnej sprawczości i skuteczności osób o niskim statusie społeczno-ekonomicznym. Wyjście naprzeciw potrzebom tych grup w pewnością wymagałoby wprowadzenia bardziej kompleksowych, ale jednocześnie wymagających rozwiązań w postaci stworzenia solidnych prawnych powiązań między walidacją a zmodernizowanymi publicznymi usługami doradztwa, w ramach których wydawano by skierowania do dowolnej instytucji nadającej kwalifikacje (Gmaj i Fijałkowska, 2021).

Analizy dotychczasowych doświadczeń aktorów oraz wniosków o włączenie kwalifikacji rynkowych pokazują z jednej strony przenikanie się części zapisów ustawy o ZSK z własnymi doświadczeniami, rozwiązaniami i praktykami własnych organizacji czy wręcz wzmocnianie zależności między nimi. Z drugiej zaś strony widać nieśmiałą próbę wyjścia naprzeciw rozwiązaniom proponowanym przez wnioskodawców wspierających ekspertów IBE w opisie oraz wdrażaniu na poziomie opisu rozwiązań zawartych w materiałach i publikacjach IBE. To podejście świadczy o bardzo powolnym i nieskończonym procesie kształtowania struktury systemu w wyniku przeszłych i nowych doświadczeń aktorów opisujących kwalifikacje. W pewnym sensie taka powolna zmiana daje poczucie bezpieczeństwa wszystkim stronom, chroni przed koniecznością wdrażania rewolucyjnych rozwiązań, które mogą być trudne do zaaplikowania i generować dodatkowe, nieprzewidziane koszty. Jednak brak zmian w samej ustawie w zakresie zapisów dotyczących walidacji i uwypuklenia w większym stopniu perspektywy osób uczących się może powodować, że same impulsy skierowane do wnioskodawców przez ekspertów IBE i ich wpływ na ewoluowanie uwarunkowań związanych z motywacjami i wcześniejszymi praktykami może być niewystarczający. Z tego samego powodu nawet jeśli pewne załączki zmiany, nowego podejścia, są widoczne na etapie opracowywania wniosków, nie ma pewności, że zostaną one faktycznie wdrożone i będą dalej rozwijane.

Zintegrowany System Kwalifikacji niewątpliwie stoi przed wieloma wyzwaniami, które wynikają po części z próby łączenia sprzecznych elementów modelu ekonomicznego i humanistycznego w realizacji idei uczenia się przez całe życie, w szczególności w obszarze walidacji.

# Załącznik 1

## Informacje na temat uproszczenia procedury włączania do ZSK kwalifikacji wolnorynkowych, która ma zastosowanie także do kwalifikacji sektorowych

Wniosek o włączenie kwalifikacji wolnorynkowych i sektorowych jest przekazywany do wiadomości członków Rady Interesariuszy Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji oraz sektorowych rad do spraw kompetencji. Mają one możliwość zgłoszenia uwag do wniosku. Kwalifikacje sektorowe nie są objęte obowiązkiem konsultacji z zainteresowanymi środowiskami. Uprawnienia do nadawania kwalifikacji sektorowych nadaje się na takich samych zasadach, jak się to dzieje w przypadku kwalifikacji wolnorynkowych. Obecnie nie ma możliwości jednoczesnego składania wniosku o włączenie kwalifikacji wolnorynkowej do ZSK wraz z wnioskiem o nadanie uprawnienia do certyfikowania danej kwalifikacji wolnorynkowej przy jednoczesnym zachowaniu preferencyjnych warunków ubiegania się o uprawnienie do certyfikowania kwalifikacji dla podmiotów wnioskujących wcześniej o jej włączenie. Zespół ekspertów powoływany przez ministra właściwego przygotowuje opinię dotyczącą celowości włączenia danej kwalifikacji wolnorynkowej lub kwalifikacji sektorowej do ZSK oraz rekomendację na temat przypisania jej poziomu Polskiej Ramy Kwalifikacji. Dokumenty te są opiniowane przez Radę Interesariuszy. Minister dokonuje oceny celowości włączenia kwalifikacji wolnorynkowych i kwalifikacji sektorowych do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji, biorąc pod uwagę opinie i rekomendacje Rady Interesariuszy oraz wyniki konsultacji. Negatywna ocena ministra kończy procedurę i wymaga poinformowania podmiotu, który złożył wniosek o włączenie kwalifikacji. Jeśli ocena jest pozytywna, minister określa ostateczny opis kwalifikacji oraz przypisuje poziom PRK. Następnie wydane zostaje obwieszczenie o włączeniu kwalifikacji wolnorynkowej lub kwalifikacji sektorowej do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji.

W ustawie większy nacisk położono na współpracę z podmiotem wnioskującym o włączenie kwalifikacji do systemu. W celu większej przejrzystości i lepszego dopasowania zakresu informacji we wniosku o włączenie kwalifikacji wolnorynkowej oraz wniosku o włączenie kwalifikacji sektorowej do ZSK do potrzeb różnych grup, w tym użytkowników ZRK, wprowadzono zmiany porządkujące strukturę wniosku, usuwające informacje, które okazały się zbędne, a także doprecyzowujące zakres treści w niektórych polach we wniosku. W celu usprawnienia rozpoczęcia certyfikowania kwalifikacji wolnorynkowych i sektorowych instytucja certyfikująca może rozpocząć certyfikowanie kwalifikacji wolnorynkowej lub kwalifikacji sektorowej od dnia nadania uprawnienia do certyfikowania. Tym samym

kwalifikację wolnorynkową lub kwalifikację sektorową uznaje się za funkcjonującą w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, jeżeli co najmniej jeden podmiot będzie posiadał uprawnienie do certyfikowania tej kwalifikacji.

Źródło: Fragmenty z uzasadnienia do projektu ustawy o ZSK

<https://www.sejm.gov.pl/sejm9.nsf/druk.xsp?nr=3477>; zmiany w ustawie weszły w życie 1 stycznia 2024 r.

## Załącznik 2

### Formularz pomocniczy

#### do przygotowania wniosku o włączenie kwalifikacji rynkowej do ZSK,

opracowany na podstawie ustawy z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji oraz elektronicznego formularza „Wniosek o włączenie kwalifikacji do ZSK” w ZRK

#### TYP FORMULARZA W ZRK: Wniosek o włączenie kwalifikacji do ZSK

### I. INFORMACJE OGÓLNE O KWALIFIKACJI

#### 1. Nazwa kwalifikacji\*

*Pole obowiązkowe Art. 15 ust. 1 pkt 2a)*

*Należy wpisać pełną nazwę kwalifikacji, która ma być widoczna w ZRK i być umieszczana na dokumencie potwierdzającym jej uzyskanie. Nazwa kwalifikacji (na ile to możliwe) powinna:*

- jednoznacznie identyfikować kwalifikację,
- różnić się od nazw innych kwalifikacji,
- różnić się od nazwy zawodu, stanowiska pracy, tytułu zawodowego, uprawnienia,
- być możliwie krótka,
- nie zawierać skrótów,
- być oparta na rzeczowniku odczasownikowym (np. gromadzenie, przechowywanie, szycie).

Maksymalna liczba znaków: 300

#### 2. Skrót nazwy

*Pole nieobowiązkowe. Pole wprowadzone w celu zapewnienia przejrzystości informacji gromadzonych w ZRK. Uwaga: jeżeli nazwa kwalifikacji nie ma skrótu pole należy pozostawić puste!*

Maksymalna liczba znaków: 150

### **3. Rodzaj kwalifikacji\***

*Wskazanie, czy kwalifikacja jest: kwalifikacją pełną, czy kwalifikacją cząstkową. Należy wskazać, że kwalifikacja jest cząstkowa.*

### **4. Proponowany poziom Polskiej Ramy Kwalifikacji\***

*Pole obowiązkowe Art. 15 ust. 1 pkt 4.*

*Należy wpisać swoją propozycję poziomu PRK. Ostatecznie poziom PRK nada minister.*

### **5. Krótka charakterystyka kwalifikacji, obejmująca informacje o działaniach lub zadaniach, które potrafi wykonywać osoba posiadająca tę kwalifikację oraz orientacyjny koszt uzyskania dokumentu potwierdzającego otrzymanie danej kwalifikacji\***

*Pole obowiązkowe Art. 15 ust. 1 pkt 2d) oraz pkt 5.*

*Należy podać wybrane informacje o kwalifikacji skierowane do osób zainteresowanych uzyskaniem kwalifikacji oraz do pracodawców, które pozwolą im szybko ocenić, czy dana kwalifikacja jest właśnie tą, której poszukują.*

*Ponadto należy podać orientacyjną wysokość opłaty za przeprowadzenie walidacji i wystawienie dokumentu potwierdzającego otrzymanie danej kwalifikacji.*

Maksymalna liczba znaków: 4000

### **6. Orientacyjny nakład pracy potrzebny do uzyskania kwalifikacji [godz.]\***

*Uwaga: Pole sumuje się automatycznie po wypełnieniu pól dotyczących zestawów efektów uczenia się.*

### **7. Grupy osób, które mogą być zainteresowane uzyskaniem kwalifikacji\***

*Pole obowiązkowe Art. 15 ust. 1 pkt 2f)*

*Należy podać informacje na temat grup osób, które mogą być szczególnie zainteresowane uzyskaniem danej kwalifikacji (np. osoby zarządzające nieruchomościami, specjaliści z zakresu telekomunikacji, osoby powracające na rynek pracy itp.).*

Maksymalna liczba znaków: 4000

**7a. Należy zaznaczyć poniższe pole, jeśli dotyczy (pole wprowadzone od 1.09.2019 r.)**

**Kwalifikacja może być przydatna dla uczniów szkół branżowych lub techników kształcących się w określonych zawodach**

[Rozporządzenie MEN z dnia 16 maja 2019 r.](#)

*W szkole prowadzącej kształcenie zawodowe kształcenie odbywa się w oparciu o podstawy programowe określone w rozporządzeniu MEN z dnia 16 maja 2019 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego (Dz. U. poz. 991).*

*Część godzin zajęć może zostać przeznaczona na realizację obowiązkowych zajęć edukacyjnych przygotowujących uczniów do uzyskania kwalifikacji rynkowej funkcjonującej w ZSK, związanej z nauczaniem zawodem (§ 4 ust 5 pkt 2 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz. U. poz. 639)).*

*Należy wskazać zawody (zgodnie z klasyfikacją zawodów szkolnictwa branżowego określoną w załączniku nr 2 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 2019 r. w sprawie ogólnych celów i zadań kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego (Dz. U. poz. 316)), w przypadku których zasadne jest przygotowywanie uczniów do uzyskania kwalifikacji rynkowej objętej wnioskiem.*

**7b. Wskazanie zawodów szkolnictwa zawodowego, z którymi związana jest kwalifikacja**

*Jeżeli w punkcie 7a wskazano przydatność kwalifikacji, to z rozwijanej listy branż i zawodów należy wybrać te zawody, z którymi związana jest wnioskowana kwalifikacja.*

**8. Wymagane kwalifikacje poprzedzające**

*Pole nieobowiązkowe.*

*Jeżeli są wymagane konkretne kwalifikacje pełne lub cząstkowe, które musi posiadać osoba ubiegająca się o nadanie kwalifikacji (np. dyplom ukończenia studiów medycznych albo dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe w zawodzie np. „technik rachunkowości” albo świadectwo potwierdzające kwalifikację w zawodzie np. „naprawa zegarów i zegarków” itp.), należy je wpisać.*

Maksymalna liczba znaków: 2000



**9. W razie potrzeby warunki, jakie musi spełniać osoba przystępująca do walidacji\***

*Pole obowiązkowe Art. 15 ust.1 pkt 2g)*

*O ile dotyczy, należy podać warunki, które musi spełniać osoba, żeby przystąpić do walidacji i móc uzyskać kwalifikację (np. wymagany poziom wykształcenia – wyższe, podstawowe itp.; zaświadczenie o niekaralności; orzeczenie lekarskie o braku przeciwwskazań itp.)*

*Warunki przystąpienia do walidacji określone w opisie kwalifikacji powinny być możliwe do zweryfikowania (warunki te nie są tożsame z warunkami zatrudnienia).*

*Kompetencje wynikające z doświadczenia zawodowego powinny być odzwierciedlone przede wszystkim w opisie efektów uczenia się wymaganych dla kwalifikacji. Dlatego doświadczenie zawodowe powinno być wskazywane jako warunek przystąpienia do walidacji, jedynie w szczególnie uzasadnionych przypadkach.*

*Jeżeli nie ma takich warunków należy wpisać: „Nie dotyczy”.*

Maksymalna liczba znaków: 25000

**10. Zapotrzebowanie na kwalifikację\***

*Pole obowiązkowe Art. 15 ust.1 pkt 2i)*

*Należy wskazać, na jakie aktualne lub przewidywane potrzeby społeczne i gospodarcze (regionalne, krajowe, europejskie) odpowiada kwalifikacja. Warto odwołać się do różnych źródeł np. opinii organizacji gospodarczych, trendów obserwowanych na rynku pracy, prognoz dotyczących rozwoju technologii, a także strategii rozwoju kraju lub regionu.*

Maksymalna liczba znaków: 25000

**11. Odniesienie do kwalifikacji o zbliżonym charakterze oraz wskazanie kwalifikacji ujętych w ZRK zawierających wspólne zestawy efektów uczenia się\***

*Pole obowiązkowe Art. 15 ust. 1 pkt 2k)*

*Należy wskazać, czym kwalifikacja różni się od innych kwalifikacji o zbliżonym charakterze. Punktem odniesienia powinny być kwalifikacje funkcjonujące w ZSK. Ponadto należy wskazać kluczowe kwalifikacje wpisane do ZRK, które zawierają co najmniej jeden wspólny, kluczowy zestaw efektów uczenia się.*

Maksymalna liczba znaków: 6000

**11a. Należy zaznaczyć poniższe pole, jeśli dotyczy (pole wprowadzone od 1.09.2019 r.)**

- Kwalifikacja zawiera wspólne lub zbliżone zestawy efektów kształcenia z „dodatkowymi umiejętnościami zawodowymi” w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego**

[Dodatkowe umiejętności zawodowe](#)

*Należy wybrać z listy „dodatkowe umiejętności zawodowe” (określone w rozporządzeniu MEN z dnia 16 maja 2019 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego, załącznik Nr 33) zawierające wspólne lub zbliżone zestawy efektów kształcenia z zestawami efektów uczenia się określonymi w kwalifikacji rynkowej.*

**11b. Wskazanie „dodatkowych umiejętności zawodowych” w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego zawierających wspólne lub zbliżone zestawy efektów kształcenia**

**(Branża – Zawód – Umiejętność)**

*Jeżeli w punkcie 11a udzielono pozytywnej odpowiedzi, to z rozwijanej listy branż, zawodów i dodatkowych umiejętności zawodowych należy wybrać te umiejętności, które zawierają wspólne lub zbliżone zestawy efektów kształcenia z wnioskowaną kwalifikacją.*

**12. Typowe możliwości wykorzystania kwalifikacji\***

*Pole obowiązkowe Art. 15 ust. 1 pkt 2j)*

*Należy wskazać przykładowe możliwości zatrudnienia i dalszego uczenia się osoby posiadającej daną kwalifikację, np.:*

- Do pracy na jakich stanowiskach przygotowuje dana kwalifikacja?*
- Jakie perspektywy dalszego rozwoju otwierają się dla osoby, która uzyskała tę kwalifikację?*

Maksymalna liczba znaków: 4000

### **13. Wymagania dotyczące walidacji i podmiotów przeprowadzających walidację\***

*Pole obowiązkowe Art. 15 ust.1 pkt 2h)*

*Należy podać tylko takie wymagania, które muszą obowiązywać każdą instytucję przeprowadzającą walidację, żeby zapewnić odpowiedni poziom wiarygodności i porównywalności wyników walidacji w skali całego kraju. Wskazane wymagania powinny pozwalać na tworzenie różnych scenariuszy walidacji w różnych instytucjach.*

*Wymagania mogą dotyczyć:*

- doboru metod stosowanych w walidacji - służących weryfikacji efektów uczenia się wymaganych dla kwalifikacji, ale także (o ile to potrzebne) identyfikowaniu i dokumentowaniu efektów uczenia się;*
- kompetencji osób przeprowadzających walidację;*
- warunków organizacyjnych i materialnych niezbędnych do przeprowadzenia walidacji.*

*Odpowiednio do potrzeby wymagania te mogą dotyczyć pojedynczych efektów uczenia się i poszczególnych lub wszystkich zestawów efektów uczenia się, wymaganych dla kwalifikacji. Należy brać pod uwagę, że spełnienie tych wymagań jest jednym z warunków uzyskania przez daną instytucję uprawnień do nadawania kwalifikacji (uzyskania statusu „instytucji certyfikującej”).*

*Więcej na temat walidacji: "Walidacja – nowe możliwości zdobywania kwalifikacji", IBE 2016.*

Maksymalna liczba znaków: 25000

### **14. Propozycja odniesienia do poziomu sektorowych ram kwalifikacji (o ile dotyczy)**

*Jeśli w danym sektorze lub branży funkcjonuje Sektorowa Rama Kwalifikacji, która jest włączona do ZSK, zgodnie z Art. 15 ust. 1 pkt 4 należy to pole wypełnić poprzez podanie nazwy odpowiedniej ramy i wpisanie swojej propozycji poziomu w tej ramie.*

Maksymalna liczba znaków: 1000

## II. EFEKTY UCZENIA SIĘ WYMAGANE DLA KWALIFIKACJI

### 15. Syntetyczna charakterystyka efektów uczenia się\*

*Pole obowiązkowe Art. 15 ust. 1 pkt 3 oraz art. 9 ust. 1 pkt 1a)*

*Należy przedstawić w zwartej formie ogólną charakterystykę wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych poprzez określenie rodzajów działań, do których podjęcia będzie przygotowana osoba posiadająca daną kwalifikację.*

*Syntetyczna charakterystyka efektów uczenia się powinna nawiązywać do charakterystyki odpowiedniego poziomu PRK.*

*W szczególności syntetyczna charakterystyka powinna wskazać na:*

- stopień przygotowania osoby posiadającej kwalifikację do samodzielnego działania,*
- stopień złożoności działań, które osoba posiadająca kwalifikację może wykonywać,*
- role, które osoba posiadająca kwalifikację może pełnić w grupie pracowników.*

Maksymalna liczba znaków: 9000

### 16. Wyodrębnione zestawy efektów uczenia się\*

*Wykaz zestawów efektów uczenia się wymaganych dla kwalifikacji, zawierający: numer porządkowy (1, 2, ...), nazwy zestawów, orientacyjne odniesienie każdego zestawu do poziomu PRK oraz orientacyjny nakład pracy potrzebny do osiągnięcia efektów uczenia w każdym zestawie.*

*Nazwa zestawu powinna:*

- nawiązywać do efektów uczenia się wchodzących w skład danego zestawu lub odpowiadać specyfice wchodzących w jego skład efektów uczenia się,*
- być możliwie krótka,*
- nie zawierać skrótów,*
- gdy jest to możliwe, być oparta na rzeczowniku odczasownikowym, np. „gromadzenie”, „przechowywanie”, „szycie”.*

Maksymalna liczba znaków - nazwa zestawu: 500

1.

2.

3.

.....

**17. Poszczególne efekty uczenia się w zestawach\***

*Pole obowiązkowe Art. 15 ust. 1 pkt 3) oraz art. 9 ust. 1 pkt 1c)*

*Należy podać poszczególne efekty uczenia się (w zestawach) opisane za pomocą umiejętności (tj. zdolności wykonywania zadań i rozwiązywania problemów) wraz z kryteriami ich weryfikacji, które doprecyzowują ich zakres oraz określają niezbędną wiedzę i kompetencje społeczne.*

*Poszczególne efekty uczenia się (w zestawach) powinny być jednoznaczne, niebudzące wątpliwości, pozwalające na zaplanowanie i przeprowadzanie walidacji, których wyniki będą porównywalne; realne, możliwe do osiągnięcia przez osoby, dla których kwalifikacja jest przewidziana; możliwe do zweryfikowania podczas walidacji; zrozumiałe dla osób potencjalnie zainteresowanych kwalifikacją.*

*Podczas opisywania poszczególnych efektów uczenia się (w zestawach) korzystne jest stosowanie czasowników operacyjnych (np. wykonuje, demonstruje, diagnozuje).*

Maksymalna liczba znaków – nazwa efektu uczenia się: 2000

Maksymalna liczba znaków - kryteria weryfikacji (dla jednego efektu): 10000

<b>Zestaw efektów uczenia się:</b>	01.
<b>Efekty uczenia się*</b>  <i>Pole obowiązkowe Art. 15 ust. 1 pkt 3) oraz art. 9 ust. 1 pkt 1c). Należy podać pełną nazwę efektu uczenia się.</i>	<b>Kryteria weryfikacji*</b>  <i>Pole obowiązkowe Art. 15 ust. 1 pkt 3) oraz art. 9 ust. 1 pkt 1c). Należy podać kryteria, na podstawie których ocenia się, czy dany efekt uczenia się został osiągnięty.</i>
<b>Zestaw efektów uczenia się:</b>	02.
<b>Efekty uczenia się*</b>  <i>Pole obowiązkowe Art. 15 ust. 1 pkt 3) oraz art. 9 ust. 1 pkt 1c). Należy podać pełną nazwę efektu uczenia się.</i>	<b>Kryteria weryfikacji*</b>  <i>Pole obowiązkowe Art. 15 ust. 1 pkt 3) oraz art. 9 ust. 1 pkt 1c). Należy podać kryteria, na podstawie których ocenia się, czy dany efekt uczenia się został osiągnięty.</i>

***W celu dodania kolejnego zestawu zaznacz i skopiuj tabelę.***

### III. PODMIOTY

#### 18. Wnioskodawca\*

*Pole obowiązkowe Art. 83 ust. 1 pkt 7*

*Nazwę podmiotu wnioskującego należy wybrać z listy rozwijanej w formularzu w ZRK.*

#### 19. Minister właściwy\*

*Pole obowiązkowe Art. 16 ust. 1*

*Należy wybrać z listy nazwę ministerstwa, które zdaniem wnioskodawcy jest właściwe do rozpatrzenia wniosku.*

### IV. POZOSTAŁE INFORMACJE

#### 20. Okres ważności dokumentu potwierdzającego nadanie kwalifikacji i warunki przedłużenia jego ważności\*

*Pole obowiązkowe Art. 15 ust. 1 pkt 2b)*

*W przypadku kwalifikacji nadawanej na czas nieokreślony, należy wpisać: „Kwalifikacja ważna bezterminowo”.*

*W przypadku kwalifikacji nadawanej na czas określony, należy podać, po jakim czasie konieczne jest odnowienie ważności oraz warunki przedłużenia ważności dokumentu potwierdzającego nadanie kwalifikacji.*

Maksymalna liczba znaków: 2000

#### 21. Nazwa dokumentu potwierdzającego nadanie kwalifikacji\*

*Pole obowiązkowe Art. 15 ust. 1 pkt 2b)*

*Z rozwijanej listy należy wybrać nazwę dokumentu np. dyplom, świadectwo, certyfikat, zaświadczenie.*

<p><b>22. Uprawnienia związane z posiadaniem kwalifikacji*</b></p> <p><i>Pole obowiązkowe Art. 15 ust. 1 pkt 2e)</i></p> <p><i>Należy podać, o jakie uprawnienia może się ubiegać osoba po uzyskaniu kwalifikacji.</i></p> <p><i>Jeśli z uzyskaniem kwalifikacji nie wiąże się uzyskanie uprawnień, należy wpisać: „Nie dotyczy”.</i></p> <p style="text-align: right;">Maksymalna liczba znaków: 2500</p>
<p><b>23. Kod dziedziny kształcenia*</b></p> <p><i>Pole obowiązkowe Art. 15 ust. 1 pkt. 6.</i></p> <p><i>Należy wpisać kod dziedziny kształcenia, o którym mowa w przepisach wydanych na podstawie art. 40 ust. 2 ustawy z dnia 29 czerwca 1995 r. o statystyce publicznej (Dz. U. z 2012 r. poz. 591, z późn. zm.).</i></p>
<p><b>24. Kod PKD*</b></p> <p><i>Pole obowiązkowe Art. 15 ust. 1 pkt 7.</i></p> <p><i>Należy wpisać kod Polskiej Klasyfikacji Działalności (PKD), o którym mowa w Rozporządzeniu Rady Ministrów z dn. 24 grudnia 2007 r. w sprawie Polskiej Klasyfikacji Działalności (PKD) (Dz.U. 251, poz.1885, z późn. zm.).</i></p>

**Uwaga:**

*Pola oznaczone \* to pola obowiązkowe do wypełnienia zgodnie z ustawą z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Dziennik Ustaw RP z 16 listopada 2018 r., poz. 2153, z późniejszymi zmianami).*

# Aneks

**Tabela 1.** Typ podmiotu wnioskującego

<b>Typ podmiotu wnioskującego</b>	<b>Udział procentowy</b>
Przedsiębiorstwo	36,8%
Stowarzyszenie branżowe	16,2%
Związek sportowy	14,1%
Fundacja	12,4%
Uczelnia wyższa, instytut badawczy	8,6%
Stowarzyszenie, które nie ma charakteru branżowego	8,6%
Izba gospodarcza	1,1%
Inne	2,2%

**Tabela 2.** Poziom PRK

<b>Rok kodowania</b>	<b>2019</b>	<b>2022</b>
1 poziom PRK	3,8%	1,1%
2 poziom PRK	2,5%	1,6%
3 poziom PRK	20,7%	13,5%
4 poziom PRK	25,7%	27,6%
5 poziom PRK	21,9%	25,9%
6 poziom PRK	20,3%	21,6%
7 poziom PRK	5,1%	8,6%



**Tabela 3.** Liczba zestawów efektów uczenia się

<b>Liczba zestawów</b>	<b>Udział procentowy</b>
2	15,9%
3	32,2%
4	27,7%
5	13,5%
6	5,5%
7	3,8%
8	0,9%
10	0,2%
12	0,2%

**Tabela 4.** Uzasadnienie zapotrzebowania na kwalifikację

<b>Rok kodowania</b>	<b>2019</b>	<b>2022</b>
Odniesienie do legislacji	13,5%	4,9%
Szczegółowe odniesienie do perspektywy użytkownika kwalifikacji	44,3%	37,3%
Odniesienie do sytuacji na rynku pracy	38,4%	38,4%
Odniesienie do sytuacji w branży	91,1%	94,6%

**Tabela 5.** Grupy osób, które mogą być zainteresowane uzyskaniem kwalifikacji

<b>Rok kodowania</b>	<b>2019</b>	<b>2022</b>
Osoby zagrożone wykluczeniem społecznym	12,7%	18,4%
Osoby pracujące w danej branży	95,4%	94,1%
Absolwenci szkół o pasującym profilu	37,6%	54,1%
Osoby, które chcą się przekwalifikować	15,6%	22,2%
Osoby pracujące w sektorze prywatnym	85,7%	97,8%
Osoby pracujące w sektorze publicznym	54,0%	63,2%

**Tabela 6.** Wymagane kwalifikacje poprzedzające

<b>Liczba wniosków</b>	<b>N=237</b>	<b>N=185</b>
Rok kodowania	2019	2022
Kwalifikacja pełna	57,4%	55,7%
Kwalifikacja cząstkowa	5,9%	8,1%
Doświadczenie	2,5%	0,0%
Alternatywne kwalifikacje poprzedzające	3,0%	1,6%

**Tabela 7.** Ocena trudności w przygotowaniu wymagań dotyczących walidacji przez wnioskodawców, którzy zgłosili jedną i więcej kwalifikacji

<b>Liczba kwalifikacji zgłoszonych przez podmiot</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5 lub więcej</b>	
Łatwe	36,1%	41,7%	11,1%	66,7%	53,3%	39,2%
Trudne	41,7%	50,0%	88,9%	33,3%	40,0%	46,8%
Nie wiem / Trudno powiedzieć	11,1%	0,0%	0,0%	0,0%	6,7%	6,3%

**Tabela 8.** Ocena trudności w przygotowaniu opisu efektów uczenia się przez wnioskodawców, którzy zgłosili jedną i więcej kwalifikacji

<b>Liczba kwalifikacji zgłoszonych przez podmiot</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5 lub więcej</b>
Łatwe	27,8%	33,3%	22,2%	66,7%	40,0%
Trudne	52,8%	58,3%	77,8%	33,3%	60,0%
Nie wiem / Trudno powiedzieć	8,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

**Tabela 9.** Metody walidacji

<b>Rok kodowania</b>	<b>2019</b>	<b>2022</b>
Bilans kompetencji	0,4%	0,5%
Debata	0,0%	1,1%
Prezentacja	7,6%	19,1%
Studium przypadku/zadanie praktyczne	19,4%	19,1%
Wywiad ustrukturyzowany	16,0%	27,9%
Obserwacja w warunkach rzeczywistych	24,1%	32,8%
Rozmowa z komisją	64,1%	59,0%
Wywiad swobodny	32,1%	61,7%
Analiza dowodów i deklaracji	57,8%	67,8%
Obserwacja w warunkach symulowanych	68,4%	68,3%
Test teoretyczny	81,4%	80,3%

**Tabela 10.** Koszty uzyskania kwalifikacji (w zł)

<b>Koszt uzyskania kwalifikacji (zł)</b>	<b>Liczba wniosków</b>
<1500	257
1501-3000	115
3001-4500	34
4501-6000	13
>6000	3

## Bibliografia

- Alheit P. (2011). Podejście biograficzne do całożyciowego uczenia się. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 55(3), 7–21.
- Archer M. (1982). Morphogenesis versus Structuration: On Combining Structure and Action. *The British Journal of Sociology*, 33(4), 455–482.
- Bacia, E. (red.). (2013). *Od kompetencji do kwalifikacji – diagnoza rozwiązań i praktyk w zakresie walidowania efektów uczenia się*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Boeren, E., Nicaise, I. i Baert, H. (2010). Theoretical models of participation in adult education: the need for an integrated model. *International Journal of Lifelong Education*, 29(1), 45–61.
- Brzozowska A. (red.). (2020). *Rekomendacje w zakresie funkcjonowania instytucji certyfikujących w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Borg C. i Mayo P. (2005). The EU Memorandum on Lifelong Learning: Old wine in new bottles? Globalisation. *Societies and Education*, 3(2), 203–225.
- Cedefop, European Commission, ICF. (2017). *European inventory on validation of non-formal and informal learning – 2016 update. Synthesis report*. Luxembourg: Publications Office.
- Christie M., Carey M., Robertson, A. i Grainger, P. (2015). Putting transformative learning theory into practice. *Australian Journal of Adult Learning*, 55(1), 9–30.
- Chłoń-Domińczak, A. (red.). (2013). *Liczą się efekty. Raport o stanie edukacji 2012*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Coffield, F. (2000). *Differing visions of a learning society: Research findings*. Bristol: Policy Press.
- Crowder, M. i Pupynin, K. (1995). *Understanding Learner Motivation*. Nottingham: Department for Education and Employment.
- Czarnik S., Górniak J., Jelonek M. i Kasperek K. (2022). *Bilans Kapitału Ludzkiego 2022/2021. Raport z badania ludności w wieku 18–69 lat*. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- DANAE (2022). *Badanie rozpoznawalności Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji (ZSK) i Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji (ZRK)* [niepublikowany raport opracowany na zlecenie Instytutu Badań Edukacyjnych].

Danielewicz, M. i Hernik, K. (2020). *Zmiana zawodowa. Wielkie wysiłki w imię niepewnych efektów*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Danielewicz, M., Pałka, A. (red.). (2022). Niepublikowany raport z badania użytkowników zdobywających kwalifikacje ze szczególnym uwzględnieniem instytucji certyfikujących. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Delors, J. (1998). *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*. Przeł. W. Rabczuk. Warszawa: Wydawnictwo UNESCO.

Dybaś, M. (red.). (2014). *Zapewnianie jakości kwalifikacji w zintegrowanym systemie kwalifikacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Dybaś, M. i Pieńkosz, J. (2019). *Aktorzy i kwalifikacje. Analiza wybranych aspektów wdrażania Zintegrowanego Systemu Edukacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnema, M. i Ward, F. C. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Paryż: UNESCO

Field, J. (2003). Badania nad całościowym uczeniem się dorosłych; tendencje i perspektywy w świecie anglojęzycznym. Przeł. A. Molska. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 21(1), 63–80

Giddens A. (2003). *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*. Przeł. S. Amsterdamski. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Giddens A. (2008). *Konsekwencje nowoczesności*. Przeł. E. Klekot. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Giddens A. (2009). *Nowe zasady metody socjologicznej. Pozytywna krytyka socjologii interpretatywnych*. Przeł. G. Woroniecka. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.

Gmaj, I., Grzeszczak, J., Leyk, A., Pierwieniecka, R., Sławiński, S., Tauber, M. i Walicka, S. (2016). *Walidacja – nowe możliwości zdobywania kwalifikacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Gmaj, I. i Fijałkowska, B. (2021). Between humanistic and economic model of lifelong learning: The validation system in Poland. *European Journal of Education*, 56, 407–422.

[DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12466>]

Hoggan C. i Kloubert T. (2020). Transformative Learning in Theory and Practice. *Adult Education Quarterly*, 70(3), 295–307.

Illeris, K. (2007). *How We Learn: Learning and Non-Learning in School and Beyond*. London: Routledge.

Instytut Badań Edukacyjnych. *Katalog Metod Walidacji*.

Pobrano z: <https://walidacja.ibe.edu.pl/metody/pl>

Koch, J. (2013). *A validation system for non-formal and informal learning in Germany*.

Niepublikowana praca magisterska, University of Twente, Enschede.

Lewicki, J. (2016). Nowe wyzwania walidacji w polskich uczelniach – potwierdzanie efektów uczenia się osiągniętych poza szkolnictwem wyższym. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 47(1), 145–162. [DOI: <https://doi.org/10.14746/nisw.2016.1.5>]

Manterys, A. i Mucha, J. (2009). Nowe perspektywy teorii socjologicznej. Punkt widzenia.

W: A. Manterys i J. Mucha (red.), *Nowe perspektywy teorii socjologicznej. Wybór tekstów* (s. 8–9).

Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.

Maj, M., Pieńkosz, J. i Tulisow, M. (2022) *Niepublikowany raport z badania włączania kwalifikacji rynkowych do ZSK. Perspektywa Wnioskodawców*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Markowska, M. i Sobestjański, K. (2020) *Ewaluacja procesu włączania kwalifikacji rynkowych do ZSK*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Ministerstwo Edukacji Narodowej (2020). *Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część szczegółowa). Polityka na rzecz rozwijania umiejętności zgodnie z ideą uczenia się przez całe życie*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Nikodemaska, S. (red.). (2022). *Ekspertyza dotycząca metody analizy dowodów i deklaracji*.

Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

OECD (2007). *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Paris: OECD.

Pańków, M. (2018). *Stosowanie Metody Bilansu Kompetencji jako elementu usługi poradnictwa zawodowego w projekcie „Kierunek Kariera”*. Niepublikowany raport, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

Papaioannou, E. i Gravani, M. (2018). Empowering vulnerable adults through second-chance education: a case study from Cyprus. *International Journal of Lifelong Education*, 37(4), 1–16.

*Perspektywa uczenia się przez całe życie*. Pobrano z:

<https://www.gov.pl/web/edukacja/perspektywa-uczenia-sie-przez-cale-zycie>

- Petelewicz, M., Pieńkosz, J., Piotrowska, K., Sobestjański, K. i Stankowska, J. (2023). *Uwarunkowania uczenia się w dorosłości. Raport z badania „Uczenie się dorosłych Polaków”*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Preece, J. (2009). Lifelong learning and development: A perspective from the “South”. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(5), 585–599.
- Rada Europejska (2017). *Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2017 r. w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie i uchylające zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*. 2017/C 189/03. Dz.U. UE z dnia 15 czerwca 2017 r.
- Rada Unii Europejskiej (2021). *Rezolucja Rady w sprawie nowej europejskiej agendy w zakresie uczenia się dorosłych na lata 2021–2030*. 2021/C 504/02.  
Pobrano z: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/ALL/?uri=CELEX:32021G1214\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/ALL/?uri=CELEX:32021G1214(01))
- Regmi, K. D. (2015). Lifelong learning: Foundational models, underlying assumptions and critiques. *International Review of Education*, 61(2), 133–151.
- Rostworowski, M. (2020). Walidacja efektów uczenia się: o równym do niej dostępie, barierze finansowej i prognozie popytu. *Edukacja*, 155(4), 64–86.  
[DOI: <https://doi.org/10.24131/3724.200405>]
- Rubenson, K. (2004). Lifelong learning: A critical assessment of the political project. W: P. Alheit, R. Becker-Schmidt, T. G. Johansen, L. Ploug, H. S. Oleson i K. Rubenson (red.), *Shaping an emerging reality: Researching lifelong learning* (s. 28–48). Roskilde: Roskilde University Press
- Sławiński, S. (2016). *Słownik Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Sławiński, S. (2017). *Mała Encyklopedia Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Strategia na rzecz odpowiedzialnego rozwoju 2020 (wydłużona do roku 2030)*. Pobrano z: <https://www.gov.pl/web/fundusze-regiony/informacje-o-strategii-na-rzecz-odpowiedzialnego-rozwoju>
- Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2030*. Pobrano z: <https://www.gov.pl/web/rodzina/strategia-rozwoju-kapitalu-ludzkiego-2031>



- Stronkowski, P., Szczurek, A., Gapski, T., Kasoń, S., Szostakowska, M. i Kolczyński, M. (2018). *Ewaluacja funkcjonowania Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji w zakresie włączania kwalifikacji rynkowych do ZSK*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Strzemieczna, E. (red.). (2022). *Jak opisać kwalifikację rynkową i zaprojektować dla niej walidację? Przewodnik*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Szyling, G. (2016). Koncepcja walidacji efektów uczenia się: obszary pedagogicznych redukcji i ich (nie) zamierzonych skutków. *Rocznik Andragogiczny*, 23, 169–189.
- Torres, A. C. (2011). Dancing on the deck of the Titanic? Adult education, the nation-state and New Social Movements. *International Review of Education*, 57(1), 39–55.
- Tsekoura, V. i Giannakopoulou, A. (2017). *Mapping the Needs of InnoVal Target Groups: The Individual's Perspective*. InnoVal Project.
- Ustawa o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji z dnia 22 grudnia 2015 r. (Dz.U. z 2020 r., poz. 226), art. 15 ust. 1 pkt 2 lit. i art. 20 ust. 2 pkt 2 lit. a.
- Volles, N. (2014). Lifelong learning in the EU: changing conceptualisations, actors, and policies. *Studies in Higher Education*, 41(2), 343–363.
- Wain, K. (2007). Lifelong learning and the politics of the learning society. W: D. N. Aspin (red.), *Philosophical perspectives on lifelong learning* (s. 39–56). Dordrecht: Springer.  
[DOI: <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6193-6>]
- Wegner, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wiza, A. (2015). Nieformalne obszary uczenia się dorosłych. Edukacyjne konteksty podróżowania. *Dyskursy młodych andragogów*, 16, 47–58.
- Worek, B. (2019). *Uczące się społeczeństwo. O aktywności edukacyjnej dorosłych Polaków*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Ziewiec-Skokowska, G., Danowska-Florczyk, E. i Stęchły, W. (2016). *Opisywanie kwalifikacji nadawanych poza systemami oświaty i szkolnictwa wyższego. Poradnik*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

## Słownik terminów

**Akumulowanie osiągnięć** – gromadzenie potwierdzonych (w wyniku walidacji) zestawów efektów uczenia się, które wchodzą w skład wymagań określonych w opisie kwalifikacji. Innymi słowy, gdy raz potwierdzimy jakąś umiejętność podczas walidacji, to inna instytucja certyfikująca może ją uznać podczas innych walidacji zawierających tożsame zestawy efektów uczenia.

**Certyfikowanie** – proces, w wyniku którego osoba ubiegająca się o nadanie określonej kwalifikacji, po uzyskaniu pozytywnego wyniku walidacji, otrzymuje od uprawnionego podmiotu certyfikującego dokument potwierdzający nadanie określonej kwalifikacji.

**Edukacja formalna** – kształcenie realizowane przez publiczne i niepubliczne szkoły oraz inne podmioty systemu oświaty, uczelnie oraz inne podmioty systemu szkolnictwa wyższego i nauki, w ramach programów, które prowadzą do uzyskania kwalifikacji pełnych, kwalifikacji nadawanych po ukończeniu studiów podyplomowych<sup>9</sup> albo kwalifikacji w zawodzie<sup>10</sup>.

**Edukacja pozaformalna** – kształcenie i szkolenie realizowane w ramach programów, które nie prowadzą do uzyskania kwalifikacji pełnych lub kwalifikacji, o których mowa w definicji powyżej.

**Efekty uczenia się** – wiedza, umiejętności oraz kompetencje społeczne nabyte w procesie uczenia się.

**Europejska Rama Kwalifikacji (ERK)** ang. *European Qualification Framework* (EQF) – europejska ramowa struktura kwalifikacji, podzielona na osiem poziomów. Stanowi wspólny układ odniesienia dla ram kwalifikacji w poszczególnych krajach i umożliwia porównywanie kwalifikacji między nimi.

**Instytucja certyfikująca (IC)** – podmiot, który uzyskał uprawnienia do certyfikowania. W kontekście ZSK instytucja certyfikująca oznacza podmiot posiadający uprawnienia do nadawania określonych kwalifikacji włączonych do ZSK.

**Kompetencje społeczne** – rozwinięta w toku uczenia się zdolność kształtowania własnego rozwoju oraz autonomicznego i odpowiedzialnego uczestniczenia w życiu zawodowym i społecznym, z uwzględnieniem etycznego kontekstu własnego postępowania.

---

<sup>9</sup> O których mowa w art. 160 ust. 1 Ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. poz. 1668, z późn. zm.)

<sup>10</sup> O której mowa w art. 10 ust. 3 pkt 1 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2019 r. poz. 1481, 1818 i 2197)

**Kwalifikacja** – zestaw efektów uczenia się w zakresie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych, uzyskanych w edukacji formalnej, edukacji pozaformalnej lub poprzez uczenie się nieformalne, zgodnych z ustalonymi dla danej kwalifikacji wymaganiami, których osiągnięcie zostało sprawdzone w walidacji oraz formalnie potwierdzone przez uprawniony podmiot certyfikujący.

W ramach systemów oświaty i szkolnictwa wyższego nadawane są:

### **kwalifikacje pełne**

potwierdzające uzyskanie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych określonych dla danego etapu edukacji i dające możliwość kontynuowania kształcenia (np. świadectwo ukończenia szkoły podstawowej, dyplom magisterski);

### **kwalifikacje cząstkowe**

- a. potwierdzające uzyskanie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych określonych dla zawodu nauczanego w szkole branżowej, np. świadectwo potwierdzające uzyskanie kwalifikacji w zawodzie fryzjer/fryzjerka. Kwalifikacje wymienione powyżej zostały włączone do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji na mocy ustawy o ZSK;
- b. nadawane po ukończeniu innych form kształcenia<sup>11</sup>. Do włączania tych kwalifikacji stosuje się przepisy dotyczące kwalifikacji rynkowych.

Poza systemami oświaty i szkolnictwa wyższego nadawane są **kwalifikacje cząstkowe**:

**uregulowane** – takie, których zasady nadawania oraz otrzymywane wraz z nimi uprawnienia opisane są w odrębnych aktach prawnych, np. prawo jazdy czy kwalifikacje w zakresie wykonywania, dozoru i kierowania pracami geologicznymi (tzw. uprawnienia geologiczne). Kwalifikacje uregulowane mogą zostać włączone do ZSK na wniosek ministra właściwego, o ile zostały opisane dla nich m.in. efekty uczenia się<sup>12</sup>;

**tzw. rzemieślnicze** – kwalifikacje potwierdzone dyplomami mistrza i świadectwami czeladniczymi wydawanymi po zdaniu egzaminów przed komisjami egzaminacyjnymi izb rzemieślniczych<sup>13</sup>, które mogą być włączone do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji przez

<sup>11</sup> Zgodnie z art. 40 ustawy o ZSK: „[...] o których mowa w art. 162 Ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, w art. 2 ust. 2 pkt 3 Ustawy z dnia 30 kwietnia 2010 r. o Polskiej Akademii Nauk i w art. 2 ust. 3 pkt 2 ustawy z dnia 30 kwietnia 2010 r. o instytutach badawczych, oraz kursów i szkoleń, o których mowa w art. 4 pkt 6 ustawy z dnia 21 lutego 2019 r. o Sieci Badawczej Łukasiewicz”.

<sup>12</sup> Art. 38 ustawy o ZSK.

<sup>13</sup> Art. 3 ust. 3 lit. a Ustawy z dnia 22 marca 1989 r. o rzemiośle (Dz.U. z 1989, nr 17, poz. 92).

ministra właściwego na wniosek Związku Rzemiosła Polskiego, o ile zostaną opisane zgodnie z wytycznymi zawartymi w ustawie o ZSK<sup>14</sup>;

**rynkowe** – nieuregulowane przepisami prawa, których nadawanie odbywa się na zasadzie swobody działalności gospodarczej<sup>15</sup>; oznacza to, że każdy podmiot prowadzący zorganizowaną działalność w obszarze gospodarki, rynku pracy, edukacji lub szkoleń może opisać kwalifikację, czyli zestaw efektów uczenia się w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych związanych z wykonywaniem jakiejś czynności, najczęściej zawodowej, wraz z wymaganiami do ich walidowania, a następnie wnioskować do odpowiedniego ministra o włączenie jej do ZSK; co do zasady kwalifikacje rynkowe nie dają żadnych uprawnień, ale są wiarygodnym potwierdzeniem uzyskania określonych kompetencji.

**Nieformalne uczenie się** – nabywanie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych w toku różnorodnych aktywności poza zorganizowanymi formami kształcenia się. W kontekście ZSK nieformalne uczenie się rozumiane jest jako uzyskiwanie efektów uczenia się poprzez różnego rodzaju aktywność poza edukacją formalną i edukacją pozaformalną.

**Minister koordynator Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji** – minister właściwy do spraw oświaty i wychowania, którego zadaniem jest m.in. monitorowanie funkcjonowania Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji.

**Minister właściwy (MW)** – minister kierujący działem administracji rządowej, do którego należy kwalifikacja uregulowana lub rynkowa, który jest tym samym odpowiedzialny za jej włączenie do ZSK oraz jej funkcjonowanie, w tym za nadzór nad walidacją, certyfikowaniem i zapewnianiem jakości. W przypadku danej kwalifikacji tylko jeden minister może zostać określony jako właściwy. Minister koordynator ZSK pomaga w ustaleniu, który z ministrów jest właściwy w odniesieniu do kwalifikacji, które, ze względu na swoją specyfikę, mogą funkcjonować w kilku działach administracji rządowej.

**Polska Rama Kwalifikacji (PRK)** – ośmiostopniowa struktura ramowa porządkująca wszystkie kwalifikacje funkcjonujące w Polsce, ustanowiona na mocy ustawy o ZSK; odpowiada poziomom Europejskiej Ramy Kwalifikacji. Każdy poziom jest zdefiniowany za pomocą ogólnych stwierdzeń charakteryzujących wymagania w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, które muszą spełniać osoby posiadające kwalifikacje danego poziomu Europejskiej Ramy Kwalifikacji.

---

<sup>14</sup> Art. 37 ustawy o ZSK.

<sup>15</sup> Art. 14 ust. 1 ustawy o ZSK.

**Podmiot zewnętrznego zapewniania jakości (PZZJ)** – w kontekście ZSK instytucja, której minister właściwy powierzył funkcję zewnętrznego zapewniania jakości wobec instytucji certyfikującej. PZZJ zajmuje się wsparciem instytucji certyfikujących w odpowiednim prowadzeniu działań związanych z walidacją i certyfikowaniem. Prowadzi ciągły monitoring działań IC oraz okresową ewaluację zewnętrzną tych działań.

**Przenoszenie osiągnięć** – uznawanie przez instytucję certyfikującą pozytywnego wyniku walidacji (poszczególnych zestawów efektów uczenia się), która została przeprowadzona przez inne instytucje. Przenoszenie osiągnięć umożliwia rezygnację z powtarzania walidacji tych efektów, które zostały wcześniej poddane procesowi walidacji.

**Rada Interesariuszy ZSK** – organ złożony z przedstawicieli środowisk i instytucji zainteresowanych funkcjonowaniem kwalifikacji, który wspiera ministra koordynatora ZSK w zapewnianiu spójności i porównywalności rozwiązań funkcjonujących w ramach ZSK oraz w ukierunkowywaniu rozwoju ZSK.

**Walidacja** – zgodnie z ustawą o ZSK sprawdzenie, czy osoba ubiegająca się o nadanie określonej kwalifikacji, niezależnie od sposobu uczenia się tej osoby, osiągnęła wyodrębnioną część lub całość efektów uczenia się wymaganych dla tej kwalifikacji.

**Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji (ZRK)** – powstały w 2016 r. na mocy ustawy o ZSK publiczny rejestr, który gromadzi informacje o wszystkich kwalifikacjach włączonych do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji niezależnie od innych istniejących w Polsce rejestrów i spisów tworzonych na potrzeby poszczególnych resortów, branż, środowisk i instytucji. Jest dostępny online pod adresem: [kwalifikacje.gov.pl](http://kwalifikacje.gov.pl).

**Zintegrowany System Kwalifikacji (ZSK)** – wyodrębniona część Krajowego Systemu Kwalifikacji, w której obowiązują określone w ustawie standardy opisywania kwalifikacji oraz przypisywania poziomu Polskiej Ramy Kwalifikacji do kwalifikacji, zasady włączania kwalifikacji do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji i ich ewidencjonowania w Zintegrowanym Rejestrze Kwalifikacji, a także zasady i standardy certyfikowania kwalifikacji oraz zapewniania jakości nadawania kwalifikacji.

### **Fragment recenzji prof. dr hab. Ewy Przybylskiej**

*Publikacja jest wartościowym i ważnym opracowaniem, potrzebnym z wielu powodów. Tym zasadniczym jest skromna wiedza społeczeństwa, tu zarówno młodych absolwentów różnego rodzaju szkół, jak i starszych pracobiorców na temat korzyści wynikających z funkcjonowania Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji na naszym rynku.*

*Za innowacyjną cechą publikacji, uważam przyjętą w niej perspektywę „uczących się osób dorosłych”, czyli „mikrostrukturalną” – jak piszą Autorki. Perspektywa jednostkowa jest niestety nader często lekceważona lub pomijana, gdy chodzi o kwestie kompleksowe, działania systemów czy subsystemów, w szczególności zaś wówczas, gdy mowa o gospodarce i jej konkurencyjności. Lektura wielu tekstów wzbudza wrażenie, że narzędziem jest człowiek. Autorki recenzowanej pracy nie pozostawiają wątpliwości odnośnie do tego, że narzędziem są „kwalifikacje rynkowe w ZSK”.*