

# *Edukacja formalna wobec edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego*

ANALIZA KOMPLEMENTARNOŚCI  
INSTYTUCJONALNEJ W KONTEKŚCIE  
ZINTEGROWANEGO SYSTEMU KWALIFIKACJI

**Wojciech Stęchły**



# *Edukacja formalna wobec edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego*

ANALIZA KOMPLEMENTARNOŚCI  
INSTYTUCJONALNEJ W KONTEKŚCIE  
ZINTEGROWANEGO SYSTEMU KWALIFIKACJI

**Wojciech Stęchły**

Warszawa 2021

**Autor:**

Wojciech Stęchły

**Konsultacje merytoryczne:**

dr Stanisław Sławiński

dr Gabriela Ziewiec-Skokowska

**Redakcja i korekta:**

Monika Niewielska

Elżbieta Łanik

**Zdjęcie na okładce:**

inimalGraphic/Shutterstock

**Skład:**

Wojciech Maciejczyk

**Projekt okładki:**

Anna Nowak

© Copyright by: Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2021

ISBN 978-83-66612-80-8

**Wzór cytowania:**

Stęchły, W. (2021). *Edukacja formalna wobec edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego. Analiza komplementarności instytucjonalnej w kontekście Zintegrowanego Systemu 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 Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach projektu *Wspieranie realizacji II etapu wdrażania Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji na poziomie administracji centralnej oraz instytucji nadających kwalifikacje i zapewniających jakość nadawania kwalifikacji*.

Egzemplarz bezpłatny

# Spis treści

<b>Streszczenie</b> .....	<b>4</b>
<b>Wstęp</b> .....	<b>5</b>
<b>1. Wprowadzenie</b> .....	<b>7</b>
1.1. Metodyka analizy .....	7
1.2. Słownik terminów .....	7
1.3. Instytucje i logiki instytucjonalne – perspektywa teoretyczna analizy .....	9
<b>2. Organizacja i struktura systemu edukacji</b> .....	<b>12</b>
2.1. System oświaty .....	13
2.2. System szkolnictwa wyższego .....	16
<b>3. Polityka na rzecz uczenia się przez całe życie i zasady funkcjonowania Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji</b> .....	<b>19</b>
<b>4. Wyobrażenia i realia systemów – instytucje poznawcze a stan faktyczny</b> .....	<b>26</b>
<b>5. Logika instytucjonalna ZSK a instytucje podsystemów kwalifikacji w edukacji formalnej</b> .....	<b>34</b>
5.1. Logiki instytucjonalne w ZSK .....	34
5.2. Otoczenie instytucjonalne ZSK .....	37
<b>6. Instytucje ZSK a współdziałanie podsystemów kwalifikacji</b> .....	<b>40</b>
6.1. Kwalifikacja rynkowa .....	41
6.2. Efekty uczenia się .....	42
6.3. Gromadzenie i uznawanie osiągnięć .....	45
6.4. Walidacja efektów uczenia się .....	49
<b>7. Podsumowanie</b> .....	<b>53</b>
<b>8. Bibliografia</b> .....	<b>55</b>

## Streszczenie

Celem publikacji jest identyfikacja instytucjonalnych niejednoznaczności, które stwarzają potrzebę wspierania współpracy pomiędzy aktorami funkcjonującymi w poszczególnych podsystemach kwalifikacji. Teoretyczną ramę analizy stanowi nowa ekonomia instytucjonalna. Analiza obejmuje instytucje poznawcze, pojęcia i znaczenia przypisywane ZSK i jego elementom przez różnych aktorów, a także instytucje formalne – te określone w przepisach prawa, związane z formą i organizacją dokumentacji stosowanej w poszczególnych podsystemach.

W publikacji eksplorowane są podobieństwa i różnice w instytucjach podsystemów kwalifikacji, szczególnie pochodzących z systemu oświaty i szkolnictwa wyższego oraz podsystemu kwalifikacji rynkowych. Podjęto próbę nazwania logik instytucjonalnych obecnych w edukacji i Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji. Instytucje podporządkowane logice efektów uczenia się, transparentności i porównywalności, weryfikacji efektów uczenia się ścierają się z logikami biurokracji i rynku. Dodatkowo, osadzone w instytucjach formalnych rozwiązania nie są komplementarne z nieformalnymi instytucjami, jakie funkcjonują w społeczeństwie, w szczególności w administracji i przedsiębiorstwach.

## Wstęp

Zintegrowany System Kwalifikacji (ZSK) to wprowadzony ustawą 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. Wprowadzenie wspólnych standardów dla kwalifikacji nadawanych w zróżnicowanym otoczeniu instytucjonalnym służy budowaniu wzajemnego zrozumienia i zwiększaniu czytelności każdego z podsystemów, nie zakłada jednak ujednolicenia ich. Celem wdrażania ZSK jest tworzenie warunków do wspierania i doceniania wszelkich przejawów uczenia się (w ramach tzw. polityki na rzecz uczenia się przez całe życie).

Uczenie się w Polsce odbywa się poprzez edukację formalną (w systemach oświaty i szkolnictwa wyższego), edukację pozaformalną (zorganizowane, zinstytucjonalizowane kształcenie poza systemem edukacji) oraz nieformalnie, to znaczy poza zorganizowanym kształceniem (szkoleniem). Definicje przytaczane w ustawie o ZSK zwracają także uwagę na to, jakie kwalifikacje można uzyskać w ramach edukacji formalnej, pozaformalnej lub poprzez uczenie się nieformalne. To rozróżnienie skłania do zastanowienia się nad tym, w otoczeniu jakich instytucji odbywa się proces uczenia się lub kształcenia. Nie ulega wątpliwości, że każdy z wyżej wymienionych obszarów rządzi się swoimi prawami – inne są motywacje aktorów, przepisy regulujące obszary, wartości kierujące zachowaniami uczestników itd.

Przedmiotem analizy są przede wszystkim logiki instytucjonalne i instytucje. Szczególną uwagę poświęcono „punktom styku” pomiędzy wymienionymi obszarami oraz okolicznościom współpracy podmiotów funkcjonujących na co dzień w ramach innych porządków, na innych zasadach. Przyjrzymy się uwarunkowaniom, które przybliżają nas do znalezienia odpowiedzi na pytania takie jak: Czy egzaminy zawodowe prowadzone w systemie oświaty stwarzają rzeczywistą możliwość potwierdzenia efektów nieformalnego uczenia się? Czy szkoły i uczelnie mogą skutecznie włączać elementy uczenia się w miejscu pracy do swoich programów kształcenia? Czy kwalifikacje rynkowe mogą być uzyskiwane przez uczniów szkół zawodowych?

Analiza funkcjonowania systemów oświaty i szkolnictwa wyższego pod kątem ich interakcji z edukacją pozaformalną ma na celu:

- sformułowanie wniosków dotyczących komplementarności instytucjonalnej pomiędzy ww. obszarami;
- sformułowanie rekomendacji działań, które pozwoliłyby na osiągnięcie synergii i rozwijanie współpracy pomiędzy ww. obszarami.

Analizie przyświecały następujące pytania badawcze:

- Jakie ramy dla działalności edukacyjnej wynikają z regulacji prawnych dotyczących systemu edukacji i ZSK?
- Czy istnieje zbieżność celów/misji instytucji z obszaru edukacji formalnej i pozaformalnej pozwalająca na budowanie stałej współpracy?

- Jaka jest „wielkość” i funkcja (względnie cel tworzenia) dostępnych kwalifikacji (oraz innych poświadczeń osiągniętych efektów uczenia się) w ramach edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnego uczenia się? Czy są one względem siebie komplementarne, czy substytucyjne?
- Jaką funkcję pełnią i jak opisywane są efekty uczenia się w edukacji formalnej i pozaformalnej oraz jaka jest rola opisanych efektów uczenia się w przypadku nieformalnego uczenia się?
- W jaki sposób przebiega weryfikacja efektów uczenia się w edukacji formalnej i pozaformalnej oraz w jakim stopniu zidentyfikowane podejścia są włączające lub wykluczające dla osób czerpiących doświadczenia z uczenia się nieformalnego?
- W jakim zakresie możliwe jest porównywanie i przenoszenie poświadczeń osiągniętych efektów uczenia się?

# 1. Wprowadzenie

## 1.1. Metodyka analizy

Źródłem informacji jest analiza danych zastanych (akty prawne, publikacje, opisy kwalifikacji), wywiady pogłębione z interesariuszami oraz obserwacje wynikające z udziału w wydarzeniach dotyczących ZSK odbywających się od stycznia 2016 r. do września 2020 roku.

Teoretyczne zaplecze analizy stanowią teorie nowej ekonomii instytucjonalnej, za D.C. Northem, a więc analiza „reguł gry” kształtujących zachowanie aktorów w obserwowanym wycinku rzeczywistości (North, 1990). W ujęciu tym aktorami są organizacje i osoby stanowiące o organizacji i prowadzeniu kształcenia oraz osoby, które z owego kształcenia korzystają lub mogłyby skorzystać.

Prowadzona analiza polega na porządkowaniu, zestawianiu informacji i wiedzy, a także stawianiu pytań i hipotez. Jak wskazano, celem pracy jest formułowanie rekomendacji, które po części będą stanowiły wynik analizy, jednak będą one także rezultatem dostrzeżonych związków i (wynikających stąd) wyobrażeń o możliwych konfiguracjach instytucjonalnych.

W analizie stosuje się terminologię określoną w *Słowniku Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji* (Sławiński, 2017) oraz ustawie o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2015).

## 1.2. Słownik terminów

Definicje terminów dotyczących systemu kwalifikacji przyjęto za *Słownikiem Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji* (Sławiński, 2017). W tej części materiału przytoczone są jedynie kluczowe pojęcia: edukacja formalna, edukacja nieformalna, uczenie się nieformalne oraz kwalifikacja.

**Edukacja formalna** – zapewniają ją uczelnie oraz inne podmioty systemu szkolnictwa wyższego, w ramach programów, które prowadzą do uzyskania kwalifikacji pełnych, kwalifikacji nadawanych po ukończeniu studiów podyplomowych albo kwalifikacji w zawodach.

Najkrócej można powiedzieć, że edukacja formalna oznacza uczenie się w szkole lub na uczelni w ramach programów prowadzących do nabycia kwalifikacji pełnych lub częściowych.



Do edukacji formalnej zalicza się studia podyplomowe i studia doktoranckie (obecnie szkoły doktorskie), a także realizowanie przez dziecko obowiązku szkolnego w systemie edukacji domowej. Edukacja formalna bywa też określana jako:

- kształcenie szkolne, akademickie,
- edukacja instytucjonalna,
- formalny system kształcenia,
- uczenie się formalne (ang. *formal learning*).

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

Edukacją pozaformalną jest uczenie się zorganizowane instytucjonalnie, w ramach programów, które nie wchodzą w zakres edukacji formalnej. Efekty uczenia się uzyskane w ramach edukacji pozaformalnej mogą być walidowane, akumulowane i przenoszone w toku zdobywania kwalifikacji „szkolnych” i „akademickich”.

Kwalifikacje nadawane w ramach edukacji pozaformalnej mogą być włączone do ZSK (mieć przypisany poziom PRK). Nie wszystkie programy realizowane w ramach edukacji pozaformalnej muszą prowadzić do uzyskania kwalifikacji.

Przyjęte w Polsce rozumienie terminu edukacja pozaformalna nawiązuje do wykładni tego terminu podanej przez Eurostat (2006).

**Uczenie się nieformalne** – uzyskiwanie efektów uczenia się poprzez różnego rodzaju aktywność poza edukacją formalną i edukacją pozaformalną.

Uczenie się nieformalne może oznaczać:

- samodzielne uczenie się (np. języka obcego, obsługi komputera),
- uczenie się w wyniku innej aktywności – w pracy zawodowej, podczas wykonywania obowiązków domowych, realizując zainteresowania pozazawodowe itp. (efekty uczenia się stanowią wtedy wartość dodaną działań, które zasadniczo człowiek podejmuje nie po to, żeby się uczyć).

Definicja nawiązuje zarówno do definicji przedstawionej przez Cedefop (2014), jak i do definicji stosowanej przez Eurostat (2006).

**Kwalifikacja** – 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.

Najkrócej można powiedzieć, że kwalifikacja to określony zestaw efektów uczenia się – zgodnych z ustalonymi standardami – których osiągnięcie zostało formalnie potwierdzone przez upoważnioną instytucję.

W kontekście ZSK terminu kwalifikacja nie można używać zamiennie z takimi terminami, jak: zawód, uprawnienie zawodowe, prawo wykonywania zawodu, kompetencje zawodowe, kompetencje itp.

### 1.3. Instytucje i logiki instytucjonalne – perspektywa teoretyczna analizy

Przeprowadzona analiza funkcjonowania systemu edukacji formalnej i pozaformalnej koncentruje się na instytucjach rozumianych jako „reguły gry” panujące w społeczeństwie oraz pojęciu tzw. logik instytucjonalnych. Instytucje w tym rozumieniu są to różnorakie ograniczenia wypracowane przez ludzi, które kształtują relacje między jednostkami, w tym w ramach grup.

Inaczej mówiąc, porządkowanie rzeczywistości znajduje odzwierciedlenie w sieci zasad i norm regulujących zachowania członków społeczności oraz odbywa się poprzez określenie zakresu możliwych działań i zachowań (North, 1990; Scott, Meyer, 1994).

Richard Scott opisuje, czym są instytucje, w następujący sposób (2001):

Instytucje składają się z poznawczych, normatywnych i regulatywnych struktur i działań, które zapewniają stabilność i nadają znaczenie zachowaniom społecznym. Nośnikami instytucji mogą być kultura, struktury społeczne i wzorce zachowań, a każda instytucja może funkcjonować na wielu poziomach<sup>1</sup>.

Poniższa tabela przedstawia różnorodność wymiarów instytucji i ich nośników.

Tabela 1. Różnorodność wymiarów instytucji – „kolumny” i nośniki instytucjonalne według Scotta

		„Kolumny” instytucjonalne – struktury i działania		
		Regulatywne	Normatywne	Kognitywne
Nośniki instytucjonalne	Kulturowe	prawa i zasady	wartości i oczekiwania	kategorie i typologie
	Struktury społeczne	systemy zarządzania	ustroje, systemy władzy	podobieństwo form i relacji, tożsamość
	Wzorce zachowań	protokoły, standardy, procedury	konformizm, obowiązkowość	odruchy, nawyki

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Scott, 2001.

<sup>1</sup> Tłumaczenie własne, oryginalne brzmienie: „Institutions consist of cognitive, normative, and regulative structures and activities that provide stability and meaning to social behavior. Institutions are transported by various carriers, cultures, structures, and routines and they operate at multiple levels of jurisdiction.”

Niektóre instytucje stanowią podstawę danego porządku, inne powstają w odniesieniu do nich. Fundamentalne znaczenie pewnych instytucji określa się mianem „jądra”, „matrycy” czy „osnowy” instytucjonalnej (Myrdal, 1958; North, 1990; Rapacki i in., 2019). Zmiana instytucjonalna nieuchronnie jednak wiąże się z powstawaniem konfliktów lub konkurencji.

Innym pojęciem, służącym uporządkowaniu rozumienia społecznej rzeczywistości, jest logika instytucjonalna, która opisuje przestrzeń dla tworzenia i odtwarzania instytucji, a także pozwala w sposób przystępny zrozumieć instytucjonalne „tarcia”. Odwołanie do tego pojęcia pomaga w wyobrażeniu sobie, czym mogą być struktury koordynacji działań podmiotów w społeczeństwie. Logika instytucjonalna definiowana jest jako:

społecznie konstruowane historyczne wzorce praktyk materialnych, założeń, wartości, przekonań i reguł, za pomocą których jednostki produkują i reprodukują swoje istnienie, organizują czas i przestrzeń oraz zapewniają znaczenie swojej społecznej rzeczywistości.

(Thornton, Ocasio, 1999)

Katalog logik instytucjonalnych pozostaje otwarty, przyjrzymy się jednak propozycji kilku kluczowych logik, które niewątpliwie kierunkują życie społeczne. Tak o logikach instytucjonalnych w Polsce pisze prof. P. Hensel:

Na logikę instytucjonalną składają się zarówno elementy materialne (takie jak praktyki działania czy struktury), jak i elementy symboliczne (takie jak znaczenia przypisywane praktykom czy strukturom). Przykładowo dla logiki rynkowej centralną zasadą jest kierowanie się własnym interesem i dążenie do indywidualnego zysku, co urzeczywistnia się w praktykach wymiany dóbr, sposobach formułowania kontraktów, zabezpieczeniach własności prywatnej, ubezpieczeniach. Logika profesjonalizmu opiera się na przestrzeganiu reguł profesjonalnych i związanych z nimi nakazów etycznych, co znajduje odzwierciedlenie w praktykach, takich jak: zasięganie dodatkowej opinii u innych profesjonalistów, przestrzeganie norm narzucanych przez stowarzyszenia profesjonalne czy lojalność wobec innych przedstawicieli danej profesji.

Centralne reguły racjonalności nie tylko kierują działaniami aktorów w organizacjach i poza nimi, lecz także kształtują ich procesy poznawcze. Urzędnik kierujący się logiką biurokratyczną będzie zarówno w sytuacjach zawodowych, jak i prywatnych zwracał uwagę na formalne aspekty sytuacji, w których się znajduje, na zgodność postępowania z przepisami oraz na ewentualne sprzeczności w przepisach rządzących daną dziedziną życia społecznego, podczas gdy osoba związana logiką rodziny będzie zwracać uwagę przede wszystkim na dobro pozostałych członków rodziny i ich emocje. Z przykładania innej wagi do różnych aspektów tej samej sytuacji decyzyjnej będą wynikać odmienne decyzje i zachowania. Jednak nie to stwierdzenie – bardzo bliskie przecież założeniom leżącym u podstaw teorii społecznego konstruowania rzeczywistości – jest najważniejszym elementem teorii logik. W omawianej koncepcji kładzie się nacisk raczej na to, że współwystępowanie wielu logik w ramach jednego systemu społecznego może być źródłem zmiany organizacyjnej i instytucjonalnej. Innymi słowy, aby zrozumieć i wyjaśnić działania organizacji i jej członków, należy je analizować w kontekście społecznym i instytucjonalnym, a przede wszystkim należy

rozróżnić relacje w systemie interinstytucjonalnym, w którego skład wchodzi omawiane logiki. Ich współwystępowanie, koewolucja i konflikt pozwalają wyjaśnić dynamikę pola instytucjonalnego oraz zmiany na poziomie organizacji.

(Hensel, 2015)

## 2. Organizacja i struktura systemu edukacji<sup>2</sup>

Do lat 90. XX wieku istniała tylko jedna forma edukacji obowiązkowej – obowiązek szkolny spełniany w 8-klasowej szkole podstawowej. W Konstytucji RP z 1997 r. wprowadzony został obowiązek nauki. W ramach reformy systemu edukacji wdrażanej od września 1999 r. obowiązek szkolny został przedłużony o jeden rok w ramach struktury wprowadzającej 6-letnią szkołę podstawową i 3-letnie gimnazjum. Od września 2004 r. wprowadzone zostało obowiązkowe roczne przygotowanie przedszkolne dzieci w wieku 6 lat. Od września 2011 r. obowiązek ten dotyczył dzieci w wieku 5 lat. Przejściowo obniżony również został wiek rozpoczynania obowiązkowego szkolnego. Od września 2014 r. obowiązek ten dotyczył pierwszej połowy rocznika 6-latków, a od września 2015 r. dotyczył całego rocznika 6-latków. Od grudnia 2015 r. ponownie podniesiono wiek szkolny do 7 lat.

Po uchwaleniu i wejściu w życie ustawy Prawo oświatowe (od 1 września 2017 r.) obowiązek szkolny znów jest spełniany w 8-klasowej szkole podstawowej, natomiast obowiązek nauki jest, zgodnie z tą ustawą, spełniany poprzez uczęszczanie do publicznej lub niepublicznej szkoły ponadpodstawowej lub realizowanie przygotowania zawodowego u pracodawcy. Wdrożenie reformy ustroju szkolnego przebiega zgodnie z przepisami Ustawy z dnia 14 grudnia 2017 r. Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe. Kształcenie w dotychczasowych gimnazjach zostało zakończone z dniem 31 sierpnia 2019 r.

Obecnie edukacja obowiązkowa jest podzielona na:

- obowiązkowe roczne przygotowanie przedszkolne,
- obowiązek szkolny, który rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 7 lat, oraz trwa do ukończenia szkoły podstawowej, nie dłużej jednak niż do ukończenia 18. roku życia,
- obowiązek nauki do 18. roku życia, który może być spełniany przede wszystkim przez uczęszczanie do szkoły ponadpodstawowej (w okresie przejściowym: do ukończenia szkoły ponadgimnazjalnej) lub przez realizowanie przygotowania zawodowego u pracodawcy.

Ponadto wymienione formy edukacji obowiązkowej mogą być spełniane również przez uczęszczanie do przedszkola lub szkoły za granicą oraz przy przedstawicielstwie dyplomatycznym innego państwa w Polsce. Uczeń, który ukończył szkołę ponadpodstawową (wcześniej: ponadgimnazjalną) przed ukończeniem 18. roku życia, może również spełniać obowiązek nauki przez uczęszczanie na zajęcia w uczelni.

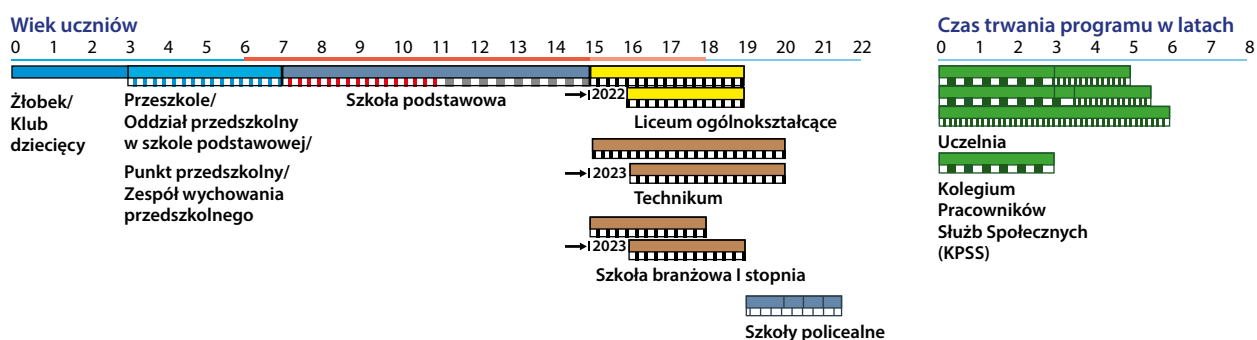
---

<sup>2</sup> Ten rozdział zawiera opis systemu edukacji cytowany za Eurydice – [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-56\\_pl](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-56_pl)

## 2.1. System oświaty

Zgodnie z ustawą z 7 września 1991 r. o systemie oświaty (z późniejszymi zmianami), w skład tego systemu wchodzi przedszkola i inne formy wychowania przedszkolnego, szkoły podstawowe, szkoły ponadpodstawowe (w nowym ustroju szkolnym, dawniej: szkoły ponadgimnazjalne), a także szkoły artystyczne. W skład systemu oświaty nie wchodzi uczelnie, które stanowią oddzielny system szkolnictwa wyższego. Należą jednak do niego kolegia pracowników służb społecznych, a wcześniej także zakłady kształcenia nauczycieli, w tym kolegia nauczycielskie, nauczycielskie kolegia języków obcych (oba rodzaje tych kolegiów zostały zlikwidowane).

Schemat 1. Struktura szkolnictwa w Polsce



Najważniejsze zmiany – kontynuacja reformy:

1. Od roku szkolnego 2019/2020 uczniowie, którzy ukończyli klasę ósmą w szkole podstawowej (jednolita struktura obejmująca poziomy ISCED 1 i 2), rozpoczynają naukę w szkole średniej drugiego stopnia w wieku 15 lat.
2. Od roku szkolnego 2019/2020 działają nowe rodzaje szkół średniej drugiego stopnia (4-letnie liceum ogólnokształcące, 5-letnie technikum). Programy kształcenia „starego typu” dla absolwentów wygaszonych gimnazjów nadal działają w liceach ogólnokształcących do roku 2021/22 oraz w technikum – do roku 2022/23.
3. Od września 2020 roku działają 2-letnie szkoły branżowe II stopnia.

Uwaga: Reforma systemu edukacji obejmuje okres od 1 września 2017 r. do roku szkolnego 2022/23 (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe oraz ustawa: Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe).

Źródło: Eurydice, 2019.

Poza wyżej wymienionymi szkołami elementami systemu oświaty są także:

- placówki oświatowo-wychowawcze, umożliwiające rozwijanie zainteresowań i uzdolnień oraz korzystanie z różnych form wypoczynku i organizacji czasu wolnego,
- placówki kształcenia ustawicznego, placówki kształcenia praktycznego oraz ośrodki dokształcania i doskonalenia zawodowego, umożliwiające uzyskanie i uzupełnienie wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych,
- placówki artystyczne – ogniska artystyczne umożliwiające rozwijanie zainteresowań i uzdolnień artystycznych,
- poradnie psychologiczno-pedagogiczne, w tym poradnie specjalistyczne udzielające pomocy psychologiczno-pedagogicznej dzieciom, młodzieży, rodzicom

i nauczycielom, a także pomocy uczniom w wyborze kierunku kształcenia i zawodu,

- młodzieżowe ośrodki wychowawcze, młodzieżowe ośrodki socjoterapii, specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze oraz specjalne ośrodki wychowawcze dla dzieci i młodzieży wymagających stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy i wychowania, a także ośrodki umożliwiające realizację obowiązkowej edukacji dzieciom i młodzieży upośledzonym umysłowo w stopniu głębokim oraz dzieciom i młodzieży z upośledzeniem umysłowym, z niepełnosprawnościami sprzężonymi,
- placówki zapewniające opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania,
- placówki doskonalenia nauczycieli,
- biblioteki pedagogiczne.

Wychowanie przedszkolne przeznaczone jest dla dzieci w wieku od 3 lat. Od roku 2004/05 dzieci, które ukończyły 6. rok życia, obowiązkowo uczęszczały do przedszkoli lub oddziałów przedszkolnych organizowanych w szkołach podstawowych, gdyż ustawa wprowadziła obowiązkowe roczne przygotowanie przedszkolne. Od września 2011 r. obowiązek ten dotyczył 5-latków; od 2015 r. ponownie obejmuje dzieci 6-letnie.

W latach szkolnych 1999/2000–2016/2017 dzieci w wieku od 7 do 13 lat uczęszczały do szkoły podstawowej, w której nauka trwała 6 lat. Od 1 września 2017 r. polski ustawodawca przywrócił istniejącą wcześniej, 8-klasową szkołę podstawową. Absolwenci klasy VI dotychczasowej szkoły 6-letniej od roku szkolnego 2017/2018 kontynuują naukę w klasach VII i VIII szkoły 8-letniej. Aktualnie szkoła podstawowa podzielona jest na dwa etapy: pierwszy etap odpowiada klasom od I do III i oferuje zintegrowaną edukację wczesnoszkolną, natomiast drugi etap to klasy od IV do VIII. W latach 2002–2015 po ukończeniu 6-letniej szkoły podstawowej uczniowie przystępowali do obowiązkowych sprawdzianów przeprowadzanych przez okręgowe komisje egzaminacyjne i ocenianych przez egzaminatorów powołanych przez te komisje. Sprawdziany te, które pełniły wyłącznie rolę informacyjną (nie były egzaminami w ścisłym znaczeniu i nie decydowały o kontynuowaniu nauki), zostały ustawowo zniesione. Natomiast począwszy od roku szkolnego 2018/2019, uczniowie klasy VIII szkoły podstawowej przystępują do powszechnego, zewnętrznego egzaminu ósmoklasisty.

Do roku szkolnego 1999/2000 absolwenci 8-letniej szkoły podstawowej mogli kontynuować naukę w 4-letnim liceum ogólnokształcącym, 4–5-letnim technikum zawodowym, 4-letnim liceum zawodowym lub technicznym i 3-letniej zasadniczej szkole zawodowej. Po ukończeniu 4 pierwszych typów szkół uczniowie mogli przystąpić do egzaminu dojrzałości (matury), który daje prawo wstępu na uczelnie. Ci, którzy nie zdali egzaminu dojrzałości lub nie zostali przyjęci na studia wyższe, mogli kontynuować naukę w szkołach policealnych (nauka w tego typu szkołach trwa od 1 do 2–2,5 roku). Absolwenci szkół zasadniczych (w starej strukturze szkolnictwa) wkraczali na rynek pracy z kwalifikacjami robotnika wykwalifikowanego.

Po pierwszej reformie ustroju szkolnego od roku szkolnego 1999/2000 (na mocy ustawy z 8 stycznia 1999 r.) wszyscy absolwenci 6-letniej szkoły podstawowej kontynuowali naukę w 3-letnim gimnazjum. Pod koniec gimnazjum uczniowie przystępowali do obowiązkowego egzaminu zewnętrznego przeprowadzanego przez okręgową komisję egzaminacyjną. W ustawie o systemie oświaty ustalono następujące możliwości kontynuowania kształcenia przez absolwentów gimnazjum:

- w 3-letniej zasadniczej szkole zawodowej, której ukończenie umożliwia uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminów potwierdzających kwalifikacje w danym zawodzie, a także dalsze kształcenie, począwszy od klasy II liceum ogólnokształcącego dla dorosłych,
- w 3-letnim liceum ogólnokształcącym, którego ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego,
- w 4-letnim technikum, którego ukończenie umożliwia uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminów potwierdzających kwalifikacje w danym zawodzie, a także uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego,
- w szkole policealnej dla osób posiadających wykształcenie średnie, o okresie nauczania nie dłuższym niż 2,5 roku, umożliwiającej uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminów potwierdzających kwalifikacje w danym zawodzie,
- w 3-letniej szkole specjalnej przysposabiającej do pracy dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi.

Egzamin maturalny zastąpił egzaminy wstępne na uczelnie i ma charakter zewnętrzny. Ustawa o systemie oświaty wprowadziła zewnętrzny egzamin maturalny, począwszy od wiosny roku 2005. Więcej informacji w języku polskim o systemie egzaminów zewnętrznych dostępnych jest na stronie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej ([www.cke.gov.pl](http://www.cke.gov.pl)).

Kolejna reforma ustroju szkolnego z grudnia 2016 r. prowadzi do częściowego powrotu do założeń ustroju szkolnego obowiązujących przed rokiem 1999. Po zakończeniu jej wdrożenia, na strukturę polskiego systemu oświaty składają się następujące typy szkół:

- 8-letnia szkoła podstawowa – obowiązkowa dla wszystkich uczniów;
- szkoły ponadpodstawowe (średnie i policealne):
  - 4-letnie liceum ogólnokształcące,
  - 5-letnie technikum,
  - 3-letnia branżowa szkoła I stopnia,
  - 3-letnia szkoła specjalna przysposabiająca do pracy,
  - 2-letnia branżowa szkoła II stopnia (kontynuacja kształcenia w 3-letniej branżowej szkole I stopnia),



- maksymalnie 2,5-letnia szkoła policealna dla osób posiadających wykształcenie średnie lub wykształcenie średnie branżowe.

We wdrożonym ustroju szkolnym istnieją dwa egzaminy zewnętrzne: egzamin ósmoklasisty i egzamin maturalny. Funkcje tych egzaminów nie ulegają zmianom w porównaniu do egzaminu gimnazjalnego i egzaminu maturalnego w poprzednim ustroju szkolnym.

## 2.2. System szkolnictwa wyższego

Ze względu na formy i poziom kształcenie w systemie szkolnictwa wyższego jest podzielone na:

- kształcenie specjalistyczne – odpłatne, prowadzone przez publiczne i niepubliczne uczelnie, trwające nie krócej niż 3 semestry; program kształcenia specjalistycznego określa efekty uczenia się z uwzględnieniem uniwersalnych charakterystyk poziomów Polskiej Ramy Kwalifikacji ustalonych w załączniku do ustawy o ZSK; program przewiduje zajęcia kształtujące umiejętności praktyczne;
- studia I stopnia – studia licencjackie lub inżynierskie, na które przyjmowani są kandydaci posiadający świadectwo dojrzałości, umożliwiające uzyskanie wiedzy i umiejętności w określonym zakresie kształcenia, przygotowujące do pracy w określonym zawodzie, kończące się uzyskaniem tytułu licencjata albo inżyniera;
- studia II stopnia – studia magisterskie, na które przyjmowani są kandydaci posiadający stopień licencjata lub inżyniera, umożliwiające uzyskanie specjalistycznej wiedzy w określonym zakresie kształcenia, jak również przygotowujące do twórczej pracy w określonym zawodzie, kończące się uzyskaniem tytułu magistra albo tytułu równorzędnego; ich ukończenie umożliwia ubieganie się o przyjęcie na studia III stopnia;
- jednolite studia magisterskie – studia magisterskie, na które przyjmowani są kandydaci posiadający świadectwo dojrzałości, umożliwiające uzyskanie specjalistycznej wiedzy w określonym zakresie kształcenia, jak również przygotowujące do twórczej pracy zawodowej, kończące się uzyskaniem tytułu magistra albo tytułu równorzędnego; ich ukończenie umożliwia ubieganie się o przyjęcie na studia III stopnia;
- studia III stopnia – studia doktoranckie, na które przyjmowani są kandydaci posiadający tytuł magistra albo tytuł równorzędny, umożliwiające uzyskanie zaawansowanej wiedzy w określonej dziedzinie lub dyscyplinie nauki, przygotowujące do samodzielnej działalności badawczej i twórczej oraz uzyskania stopnia naukowego doktora;
- studia podyplomowe – forma kształcenia przeznaczona dla osób legitymujących się dyplomem ukończenia studiów wyższych.

Uczelnie prowadzą studia wyższe, kończące się uzyskaniem tytułu zawodowego licencjata, inżyniera, magistra lub tytułu równorzędnego. Kształcenie specjalistyczne odbywa się na poziomie ISCED5, studia wyższe klasyfikowane są na poziomie ISCED 6–8.

Kolegia pracowników służb społecznych, które są klasyfikowane na poziomie ISCED 5, nie wchodzi w Polsce do systemu szkolnictwa wyższego (należą do systemu oświaty).

Uczelnie mogą być tworzone jako:

- publiczne, tj. przez państwo, reprezentowane przez właściwy organ władzy lub administracji publicznej;
- niepubliczne, czyli przez osobę fizyczną albo osobę prawną niebędącą państwową ani samorządową osobą prawną.

Uczelnia może być zorganizowana jako:

- uczelnia akademicka – prowadzi działalność naukową i posiada kategorię naukową A+, A albo B+ w co najmniej 1 dyscyplinie naukowej albo artystycznej;
- uczelnia zawodowa – prowadzi kształcenie uwzględniające potrzeby otoczenia społeczno-gospodarczego i nie jest uczelnią akademicką.

Istnieje kilka szczególnych typów uczelni, w których w pewnych obszarach nadzorowanie jej działalności podlega innemu ministrowi niż minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego i nauki:

- uczelnia wojskowa – uczelnia publiczna nadzorowana przez ministra obrony narodowej;
- uczelnia służb państwowych – uczelnia publiczna nadzorowana przez ministra właściwego do spraw wewnętrznych;
- uczelnia artystyczna – uczelnia publiczna nadzorowana przez ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego;
- uczelnia medyczna – uczelnia publiczna nadzorowana przez ministra właściwego do spraw zdrowia;
- uczelnia morska – uczelnia publiczna nadzorowana przez ministra właściwego do spraw gospodarki morskiej.

Uczelnie mogą przybierać nazwy:

- „akademia” – wyraz zastrzeżony dla nazwy uczelni akademickiej;
- „uniwersytet” – wyraz zastrzeżony dla nazwy uczelni akademickiej posiadającej kategorię naukową A+, A albo B+ w co najmniej 6 dyscyplinach naukowych lub

artystycznych, zwanych dalej „dyscyplinami”, zawierających się w co najmniej 3 dziedzinach nauki lub sztuki;

- „politechnika” – wyraz zastrzeżony dla nazwy uczelni akademickiej posiadającej kategorię naukową A+, A albo B+ w co najmniej 2 dyscyplinach w zakresie nauk inżynierskich i technicznych.

Ze względu na tryb studiowania i organizację studiów wyższych dzielą się one na:

- studia stacjonarne – program studiów jest realizowany w postaci zajęć dydaktycznych wymagających bezpośredniego udziału nauczycieli akademickich i studentów w wymiarze określonym standardami kształcenia dla tej formy studiów;
- studia niestacjonarne – inna forma studiów niż studia stacjonarne, z zachowaniem standardów kształcenia określonych dla tej formy studiów.

Ze względu na dobór treści programu kształcenia studia dzielą się na:

- studia o profilu praktycznym, na którym ponad połowa punktów ECTS jest przypisana zajęciom kształtującym umiejętności praktyczne;
- studia o profilu ogólnoakademickim, na którym ponad połowa punktów ECTS jest przypisana zajęciom związanym z prowadzoną na uczelni działalnością naukową.

Dodatkowo uczelnie mają możliwość realizacji usługi edukacyjnej polegającej na potwierdzeniu efektów uczenia się. Jest to formalna procedura weryfikacji nabytych efektów uczenia się, zorganizowana instytucjonalnie poza systemem studiów oraz uczenia się niezorganizowanego instytucjonalnie, realizowana w sposób i metodami zwiększającymi zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych.

### 3. Polityka na rzecz uczenia się przez całe życie i zasady funkcjonowania Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji

Niniejszy rozdział rozpoczynamy od zacytowania kilku akapitów na temat polityki na rzecz uczenia się przez całe życie. W całości czerpie on znacząco z tekstów osób związanych z Instytutem Badań Edukacyjnych (w tym własnych) (por. Sławiński i in., 2013; Szymczak, 2019; Ziewiec-Skokowska, 2019).

Koncepcja uczenia się przez całe życie (ang. *lifelong learning*, w skrócie LLL) ukształtowała się w latach 70. XX w., a impulsem do tego były raporty UNESCO: „Wprowadzenie do koncepcji uczenia się przez całe życie” autorstwa P. Lengrand’a (1975) oraz „Uczyć się, aby być” opracowany pod kierunkiem E. Faure’a (1972).

Tezę wyjściową obu tych prac stanowiło zakwestionowanie powszechnie panującego wtedy poglądu, że w życiu człowieka najpierw jest okres nauki (dzieciństwo i młodość), a potem następuje okres aktywności zawodowej i społecznej (dorosłość). Autorzy tych raportów zaproponowali przyjęcie założenia o konieczności uczenia się przez całe życie implikującej potrzebę zmodyfikowania tradycyjnego systemu szkolnego tak, by w procesie dydaktycznym nacisk położony został na kształtowanie umiejętności i motywacji uczniów do ciągłego rozwijania kompetencji, także po zakończeniu nauki w szkole. Szkolne nauczanie i wychowanie powinno więc być rozumiane jako początkowy etap edukacji, która trwać będzie do końca życia człowieka. Odbywać się ona będzie w wielu różnych instytucjach i w zróżnicowanych formach. Wyzwaniem dla polityki edukacyjnej jest w tym kontekście zapewnienie powszechnej dostępności tych instytucji i form: „Każdemu człowiekowi należy zapewnić taką formę kształcenia i wychowania, która mu najbardziej odpowiada z uwagi na zdolności i potrzeby, czas i możliwości organizacyjne (Pólturzycki, 1999) (Szymczak, 2019, s. 9).

Na znaczenie polityki państwa w obszarze umiejętności i kwalifikacji zwracało uwagę m.in. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 23 kwietnia 2008 r. w sprawie europejskich ram kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie. Dokument ten zachęcał wszystkie kraje członkowskie Unii Europejskiej do projektowania i wdrażania rozwiązań instytucjonalnych sprzyjających uczeniu się przez całe życie, promujących „dostęp do uczenia się przez całe życie i uczestnictwo w nim wszystkich osób, w tym osób znajdujących się w niekorzystnej sytuacji, a także korzystanie z kwalifikacji”.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie europejskich ram kwalifikacji dowiodło aktualności przesłania raportu Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, pracującej pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa w latach 90. XX wieku. Raport wykazał, że zyskującym na znaczeniu zadaniem państwa jest „wyznaczenie nowych celów edukacji, a więc zmiana wyobrażeń o jej użyteczności. Nowa rozszerzona koncepcja edukacji powinna umożliwić każdej jednostce odkrywanie, pobudzanie i wzmocnienie jej potencjału twórczego – ujawnić skarb ukryty w każdym z nas. Zakłada to odejście od wizji wyłącznie instrumentalnej edukacji,

postrzeganej jako koniecznej drogi do osiągnięcia określonych rezultatów (umiejętności, nabycie różnych zdolności, cele o charakterze ekonomicznym), i traktowanie jej funkcji w sposób integralny: spełnienie jednostki, która uczy się, aby być” (Delors, 1998, s. 86).

(Ziewiec-Skokowska, 2019, s. 36–37)

Zintegrowany System Kwalifikacji (ZSK), powołany ustawą z 22 grudnia 2015 roku, stanowi narzędzie polityki państwa wspomagające realizację polityki na rzecz uczenia się przez całe życie oraz budowanie wysokiej jakości kapitału ludzkiego.

Utworzenie ZSK opartego na Polskiej Ramie Kwalifikacji (PRK) zapowiadały dokumenty programowe i strategiczne przyjęte po 2010 r. przez Radę Ministrów, m.in. „Strategia Rozwoju Kraju 2020” (w 2012) i „Perspektywa uczenia się przez całe życie” (2013). O potrzebie „wiarygodnego i uniwersalnego systemu diagnozowania, porównywania, uzupełniania posiadanych kompetencji i kwalifikacji” mówi też „Strategia na rzecz odpowiedzialnego rozwoju” (2017, s. 263, 264), a na aktualność wyzwań związanych z wzmacnianiem jakości kapitału ludzkiego w Polsce wskazuje Zintegrowana Strategia Umiejętności: „Nowa ekonomia opiera się na nowych umiejętnościach. [...] Jakość kapitału ludzkiego w coraz większym stopniu stanowi podstawę inteligentnego, zrównoważonego i opartego na spójności społecznej rozwoju” (Rada Ministrów, ZSU, 2019, s. 6).

ZSK buduje ład w dziedzinie kwalifikacji. Ułatwia porównywanie ich między sobą. Z mocy ustawy w ZSK znajdują się kwalifikacje pełne, nadawane wyłącznie w ramach systemów oświaty oraz szkolnictwa wyższego i nauki (np. świadectwo ukończenia 8-letniej szkoły podstawowej, świadectwo dojrzałości, dyplom ukończenia studiów pierwszego stopnia, dyplom doktorski), a także kwalifikacje cząstkowe nadawane w systemie oświaty (kwalifikacje w zawodach szkolnych).

W ZSK – na wniosek zainteresowanego podmiotu i po spełnieniu określonych w ustawie wymagań – mogą być również kwalifikacje cząstkowe nadawane:

- w ramach systemu szkolnictwa wyższego i nauki, np. kwalifikacje nadawane po ukończeniu studiów podyplomowych,
- poza systemami oświaty oraz szkolnictwa wyższego i nauki, w tym kwalifikacje uregulowane (ustanowione odrębnymi przepisami, których nadawanie odbywa się na zasadach określonych w tych przepisach) oraz kwalifikacje rynkowe (nieuregulowane przepisami prawa, których nadawanie odbywa się na zasadzie swobody działalności gospodarczej).

Wśród kwalifikacji rynkowych znajdują się:

- kwalifikacje, które mogą nadawać szkoły wyższe po ukończeniu form kształcenia, które nie mają charakteru studiów,
- dyplomy mistrza oraz świadectwa czeladnicze w zawodach odpowiadających danemu rodzajowi rzemiosła, w przypadku których podstawę przeprowadzania egzaminów stanowią wymagania egzaminacyjne ustalone przez Związek Rzemiosła Polskiego (por. art. 3 ust. 3a ustawy z 22 marca 1989 r. o rzemiośle),

- różne inne certyfikaty, nadawane przez podmioty prowadzące zorganizowaną działalność w obszarze gospodarki, rynku pracy, edukacji lub szkoleń.

Kwalifikacje pełne i cząstkowe w ZSK przedstawia rysunek 1.

Rysunek 1. Kwalifikacje w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji



\* Kwalifikacje potwierdzone świadectwami wydawanymi przez okręgowe komisje egzaminacyjne po zdaniu egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie w zakresie jednej kwalifikacji. Por. art. 3 pkt 19 ustawy z 7 września 1991 r. o systemie oświaty.

\*\* Kwalifikacje potwierdzone świadectwami czeladniczymi w zawodach ujętych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, w przypadku których podstawę przeprowadzania egzaminów stanowią podstawy programowe kształcenia w zawodach. Por. art. 3 ust. 3b ustawy z 22 marca 1989 r. o rzemiośle.

Źródło: Ziewiec-Skokowska, 2019, s. 38.

System przyjęty ustawą z 22 grudnia 2015 r. jest „zintegrowany”, ponieważ wprowadza określone zasady i standardy dotyczące tworzenia, opisywania, włączania, nadawania i porównywania kwalifikacji. Najważniejsze zasady funkcjonowania kwalifikacji w ZSK są następujące (na podstawie: Sławiński, 2016; Ziewiec-Skokowska, 2019):

1. Kwalifikacje są opisywane za pomocą efektów uczenia się.

Funkcjonujące w różnych środowiskach certyfikaty i dyplomy miewają różne funkcje i znaczenia. Bywają wyznacznikiem pozycji zawodowej, przynależności do wspólnoty profesjonalistów, potwierdzeniem społecznej legitymizacji do wykonywania określonych zadań lub formalnym uprawnieniem, jak również świadectwem doświadczenia. Te różne znaczenia przysługują często funkcję potwierdzania zdolności do wykonania określonych zadań, opanowania wiedzy, posiadania umiejętności itd. – w rezultacie nie zawsze jasne jest, co rzeczywiście wie i potrafi osoba, która zdobyła określoną kwalifikację.

Kwalifikacje nadawane w ramach systemu edukacji były opisywane za pomocą efektów uczenia się przed wejściem w życie ustawy o ZSK. Rozwiązanie to zostało rozciągnięte na inne rodzaje kwalifikacji nadawanych w ZSK, w tym w szczególności kwalifikacje rynkowe i uregulowane. Przy czym dotychczas istniejące kwalifikacje spełnić muszą ten warunek jedynie jeżeli mają być włączone do ZSK.

Dzięki wykorzystaniu efektów uczenia się kwalifikacje są wyraźnie określone i można je porównywać.

2. Nadawanie kwalifikacji jest możliwe wyłącznie na podstawie pozytywnego wyniku walidacji (np. egzaminu).

Dbłość o jakość nadawanych kwalifikacji wywarła istotny wpływ na kształtowanie zasad w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji. Przyjęto założenie o tym, że warunkiem wydania osobie dyplomu, świadectwa lub certyfikatu potwierdzającego zdobycie określonych efektów uczenia się (por. punkt powyżej) jest ich wcześniejsze sprawdzenie i potwierdzenie. Z jednej strony jest to konsekwencja występowania zjawisk, które można określić patologiami rynku szkoleń i edukacji. Z drugiej strony nie ulega wątpliwości, że nieformalna instytucja „uczenia pod egzamin” istnieje i odgrywa istotną rolę w edukacji i szkoleniu – a zatem można traktować tę zasadę jako próbę jej wykorzystania z korzyścią dla większości.

Zgodnie z art. 2 pkt. 22 ustawy o ZSK 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.

3. Kwalifikacje mogą być nadawane jedynie przez uprawnione instytucje. W przypadku kwalifikacji rynkowych i uregulowanych uprawnienia te przyznaje minister właściwy.

Zintegrowany System Kwalifikacji umożliwia zgłoszenie i włączenie nowej kwalifikacji w zasadzie dowolnemu podmiotowi<sup>3</sup>. Jednak proces włączania kwalifikacji, jak i koordynacji (w znaczeniu *governance*) ich funkcjonowania leży w gestii ministerstw. W toku prac nad ustawą ZSK nie pojawiło się alternatywne rozwiązanie oparte na już istniejących instytucjach (tu: organizacjach)<sup>4</sup>, a możliwość wprowadzenia „monopolu” pierwszej instytucji certyfikującej została odrzucona jako sprzeczna z szeroko pojętym interesem społecznym i samymi założeniami ZSK.

4. Walidacja i certyfikowanie prowadzone przez uprawnione instytucje są objęte systemem zapewniania jakości: wewnętrznym, na który składają się m.in. rozwiązania zapewniające rozdzielenie procesów kształcenia i szkolenia od walidacji, oraz zewnętrznym. Zewnętrzne zapewnianie jakości walidacji i certyfikowania jest prowadzone przez podmiot zewnętrznego zapewniania jakości.

Obecność procedur zapewniania jakości wewnątrz organizacji oraz poddawanie się ewaluacji i korzystanie z informacji zwrotnej z zewnątrz postrzegane są powszechnie jako jedne z podstawowych zasad zapewniania jakości w edukacji

<sup>3</sup> Obecnie są to podmioty „prowadzące zorganizowaną działalność w obszarze gospodarki, rynku pracy, edukacji lub szkoleń”.

<sup>4</sup> Powołanie nowej instytucji koordynującej funkcjonowanie ZSK i zarządzającej procesami w systemie zostało odrzucone z kilku powodów, które nie zostały nigdzie szerzej wyjaśnione. Domniemywać można jedynie, że wiązały się one z kosztami funkcjonowania, które mogłyby być trudne do zaakceptowania politycznie, jak również z ryzykiem związanym z powierzaniem systemu nowo tworzonej instytucji.

i kształceniu, jak również doskonaleniu procesów w organizacji (Biggs, Tang, 2007; Cedefop, 2011; Cheng, 2001). Zintegrowany System Kwalifikacji zinstytucjonalizował tę zasadę, wprowadzając opisany powyżej wymóg.

5. Efekty uczenia się wymagane dla kwalifikacji mogą być zdobywane w różnym miejscu i czasie. Instytucja certyfikująca może w toku certyfikowania danej kwalifikacji rynkowej uznać osiągnięcia, które zostały uzyskane w związku z ubieganiem się o inną kwalifikację.

Ważnym krokiem w nowej polityce dotyczącej edukacji i rynku pracy stało się przyjęcie generalnej zasady, że podstawą nadania kwalifikacji jest wykazanie przez daną osobę, że osiągnęła wymagane dla danej kwalifikacji efekty uczenia się.

Jednak różnorodność sposobów osiągania tych efektów uczenia się, szczególnie widoczna po zakończeniu wstępnego cyklu edukacji formalnej, powoduje, że potrzebna jest możliwość uznawania również w ten sposób uzyskanych efektów uczenia się.

6. Dokumenty potwierdzające nadanie kwalifikacji zawierają znak graficzny informujący o poziomie PRK przypisanym do danej kwalifikacji.

Informacja o poziomie PRK przypisanym do kwalifikacji pełnej jest zapisywana cyframi rzymskimi. W przypadku kwalifikacji częściowej informacja ta jest przedstawiana za pomocą cyfr arabskich<sup>5</sup>. Kwalifikacje z przypisanym poziomem PRK można łatwiej porównywać z kwalifikacjami nadawanymi w innych krajach (Unii Europejskiej i poza UE).

7. Kluczowe informacje na temat kwalifikacji są dostępne w Zintegrowanym Rejestrze Kwalifikacji (ZRK).

Warunkiem przydatności informacji (także nowej) jest jej dostępność. W przypadku kwalifikacji rynkowych informacje te dotyczą m.in. efektów uczenia się, typowych możliwości wykorzystania kwalifikacji, podobieństwa danej kwalifikacji do kwalifikacji o zbliżonym charakterze.

8. Za koordynację ZSK, w tym za projektowanie rozwiązań organizacyjno-technicznych w zakresie ZSK, odpowiada minister edukacji narodowej. Organem opiniotwórczo-doradczym ministra koordynatora jest Rada Interesariuszy.

Do zadań ministra koordynatora ZSK należy także: wspomaganie ustalania właściwości ministrów dla poszczególnych kwalifikacji; monitorowanie funkcjonowania ZSK; opracowywanie na wniosek Rady Ministrów raportów dotyczących ZSK; prowadzenie portalu ZSK.

W składzie Rady Interesariuszy Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji są przedstawiciele: Krajowej Izby Gospodarczej, organizacji pracodawców i związków

<sup>5</sup> Od 1 września 2019 r. na dokumentach potwierdzających nadanie kwalifikacji z przypisanym poziomem PRK obecna jest także informacja o odpowiadającym mu poziomie Europejskiej Ramy Kwalifikacji (zob. art. 10 pkt 1 ustawy o ZSK). Zapisy ustawy o ZSK mówiące o znakach graficznych informujących o poziomie PRK przypisanym do kwalifikacji uszczegóławia rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 13 lipca 2016 roku.



zawodowych, Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Konferencji Rektorów Zawodowych Szkół Polskich, Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, firm prowadzących działalność w zakresie edukacji pozaformalnej, samorządów oraz ministra koordynatora ZSK.

9. Z wnioskiem o włączenie do ZSK kwalifikacji rynkowej mogą wystąpić zainteresowane podmioty, prowadzące zorganizowaną działalność w obszarze gospodarki, rynku pracy, edukacji lub szkoleń. Kwalifikacje rynkowe mogą być odpowiedzią np. na potrzeby osób, które chcą potwierdzić efekty uczenia się uzyskane w ramach edukacji pozaformalnej lub w wyniku nieformalnego uczenia się.

Inicjatorem włączenia nowych kwalifikacji rynkowych do ZSK są podmioty funkcjonujące w przestrzeni społecznej i rynkowej. Zgłaszane przez nie kwalifikacje mogą stanowić odpowiedź na różne potrzeby, dostrzegane w ramach bieżącej działalności lub przewidywane.

Niewielkie ograniczenia dotyczące tego, kto może zgłosić wniosek o włączenie kwalifikacji do ZSK, są obecnie przedmiotem dyskusji, która, jak się wydaje, zmierza ku znoszeniu ograniczeń.

Doświadczenia pierwszych lat funkcjonowania ZSK wskazują, że ograniczenia związane z włączaniem nowych kwalifikacji wynikają m.in. z różnicy zdań co do zapotrzebowania i celowości tworzenia nowych kwalifikacji między podmiotami wnioskującymi a ministrami właściwymi (w tym urzędnikami, ekspertami powołanymi do oceny).

10. Za włączanie do ZSK kwalifikacji rynkowych i uregulowanych odpowiadają poszczególni ministrowie. Kwalifikacja rynkowa zaczyna funkcjonować w ZSK z dniem podpisania przez ministra właściwego umowy z podmiotem zewnętrznego zapewniania jakości wobec instytucji uprawnionej do certyfikowania danej kwalifikacji<sup>6</sup>.

W procesie włączania ministrowie prowadzą konsultacje ze środowiskami zainteresowanymi, jak również zasięgają opinii specjalistów i ekspertów co do zasadności włączenia kwalifikacji i poziomu PRK przypisanego do kwalifikacji.

Cechy wyróżniające kwalifikacje będące w ZSK przedstawia rysunek 2.

---

<sup>6</sup> Wyjątek stanowią kwalifikacje potwierdzane dyplomami mistrza i świadectwami czeladniczymi w zawodach, które nie są ujęte w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego. Kwalifikacje te uznaje się za funkcjonujące w ZSK z dniem ogłoszenia obwieszczenia informującego o włączeniu tych kwalifikacji do systemu – ustawa wskazuje, że uprawnienia do certyfikowania tych kwalifikacji posiadają wyłącznie izby rzemieślnicze, w stosunku do których funkcję podmiotu zewnętrznego zapewniania jakości pełni Związek Rzemiosła Polskiego.

Rysunek 2. Cechy kwalifikacji włączonej do ZSK



Źródło: Ziewiec-Skokowska, 2019, s. 40.

## 4. Wyobrażenia i realia systemów – instytucje poznawcze a stan faktyczny

ZSK opiera się na porządku pojęć, które zwracają szczególną uwagę na rezultaty procesu uczenia się, nie odnosząc się wprost do procesu kształcenia. Te dwa porządki myślenia – o efektach uczenia się i o procesie uczenia się (lub kształcenia) – współistnieją w systemach oświaty i szkolnictwa wyższego. Jednak w podsystemie kwalifikacji rynkowych nakreślonym w ustawie o ZSK myślenie o efektach uczenia się pojawia się bez nieodłącznego dotychczas w powszechnej świadomości myślenia o procesie kształcenia.

Świadek tych zmian, próbując połączyć istniejący porządek z nowymi elementami w spójną całość, tworzy wizję systemu kwalifikacji w Polsce, która może uwodzić swoją prostotą i spójnością (niektórych zaś drażnić uproszczeniami i pozorną spójnością). Opisany w tym rozdziale przykład pokazuje, że mimo postępów we wdrażaniu i rozwoju ZSK w Polsce, instytucjonalna zmiana biegnie swoim (powolnym) rytmem.

Instytucje tworzące krajobraz uczenia się przez całe życie w Polsce są bardzo zróżnicowane. ZSK składa się z kilku podsystemów funkcjonalnie uzupełniających się oraz nakładających się na siebie, z których każdy jest inaczej zorganizowany. W pierwszej kolejności analizujemy wyobrażenia o roli (a w szczególności celach i funkcjach) podsystemów kwalifikacji oraz ich role rzeczywiste. Jest to pierwszy obszar, w którym możemy zaobserwować komplementarność (lub nie) instytucjonalną, w tym wypadku w szczególności instytucji poznawczych (potoczny obraz świata, model myślowy) oraz realną strukturę systemu. Zestawienie to jest cenne, ponieważ potoczny model funkcjonowania systemu i podsystemów uczenia się przez całe życie jest podstawowym narzędziem poznawczym człowieka – w tym osób korzystających z systemu edukacji czy uczących się nieformalnie. Opinię na temat tej niekomplementarności wypowiedział jeden z interesariuszy:

W Polsce mamy wiele równoległych rzeczywistości, i ja już momentami nie wiem, w której się znajduję. Myślałem, że system edukacji służy przygotowaniu do pracy, ale słyszę, że ma też kształcić dorosłych. Pracodawcy, HR-y, szkoły i ZSK – w każdej z tych rzeczywistości jest inny świat i inna logika, jak ja to mam połączyć? To musi być zrobiony porządek, bo za każdym razem słyszę co innego...

(wypowiedź przedstawiciela sektorowej rady ds. kompetencji)

Podstawowe cele i funkcje systemu edukacji są wyrażane w dokumentach rządowych. Inne, dalsze, są odkrywane lub przypisywane systemowi edukacji przez badaczy, analityków czy polityków. W przypadku wewnątrznie zróżnicowanej edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego cele i funkcje są specyficzne dla konkretnego przypadku, a na podstawie posiadanej wiedzy możliwe jest dokonywanie jedynie ryzykownych uogólnień.

Za punkt wyjścia analizy przyjmujemy potoczne wyobrażenie o celach i funkcjach kształcenia ogólnego i zawodowego w systemie oświaty, edukacji wyższej, a także

edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego. Opis tego wyobrażenia oparto na lekturze materiałów w prasie codziennej i tygodnikach ujętych w Narodowym Korpusie Języka Polskiego oraz rozmowach przeprowadzonych z interesariuszami ZSK, przedstawicielami edukacji i rynku pracy. Jest ono przedstawione poniżej w formie skrótowej, w punktach, przy pomocy nieco już bardziej sformalizowanego języka.

**Ramka 1. Opis potocznego wyobrażenia o celach i funkcjach kształcenia ogólnego i zawodowego w systemie oświaty, edukacji wyższej, a także edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego**

- Kształcenie ogólne w systemie oświaty służy podstawowej socjalizacji do życia w społeczeństwie, w tym zarówno przez wyposażenie uczniów w niezbędną wiedzę, jak i przez pełnienie funkcji wychowawczej. W późniejszych latach nauki edukacja ogólna stanowi również przygotowanie (czy też wprowadzenie) do dalszej nauki.
- Kształcenie zawodowe w systemie oświaty służy przygotowaniu młodych ludzi do wejścia na rynek pracy oraz uczy samej pracy.
- Edukacja wyższa ma na celu z jednej strony nauczyć samodzielного myślenia i poszerzyć horyzonty (np. wiedzę o świecie), z drugiej strony wyposażyć w umiejętności wysokiego poziomu pozwalające znaleźć ciekawą i dobrze płatną pracę.
- Edukacja pozaformalna służy uzupełnianiu i rozwijaniu wiedzy niezbędnej w pracy czy przekwalifikowaniu się.
- Uczenie się nieformalne służy uzupełnianiu i rozwijaniu wiedzy niezbędnej w pracy, ale często także wiąże się z rozwojem innych zainteresowań – takich jak hobby czy sport.

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeglądarki NKJP (nkjp.pl), kwerendy tekstów dostępnych online, rozmów.

Przedstawione powyżej zestawienie zawiera oczywiste uproszczenia i zawęża wyobrażenia o każdym ze wskazanych (i wewnątrznie różnorodnych!) obszarów do tych, które pełnią rolę wiodącą. Wydaje się, że to wyobrażenie stanowi stereotyp i opiera się na przypisaniu cech najbardziej rozpoznawalnego obiektu do całej grupy (np. studia I i II stopnia dla edukacji wyższej, być może liceum ogólnokształcące dla edukacji ogólnej). Uderza również spójność (choć niekoniecznie kompletność) tego potocznego wyobrażenia. W wyobrażeniu tym cele i funkcje nie nakładają się na siebie, a więc: edukacja pozaformalna nie służy socjalizacji, a edukacja ogólna nie służy rozwijaniu zainteresowań.

Wyobrażeń tych nie można uważać za nieznaczące konfabulacje czy błędy w myśleniu, ponieważ stanowią one fakty społeczne, mówią o zbiorowej, wyobrażonej rzeczywistości (Malewska-Szałygin, 2008, s. 9–12). W praktyce mogą pomóc wyjaśnić niektóre zjawiska związane na przykład z negatywnym rozpatrywaniem wniosków o włączenie kwalifikacji rynkowych do ZSK, ze względu na ich „niezawodowy” charakter czy podobieństwo do kwalifikacji z systemu oświaty. W tym konkretnym przypadku można zadać sobie pytanie, czy dany specjalista lub pracownik ministerstwa nie kieruje się w nadmiernym stopniu potocznymi wyobrażeniami.

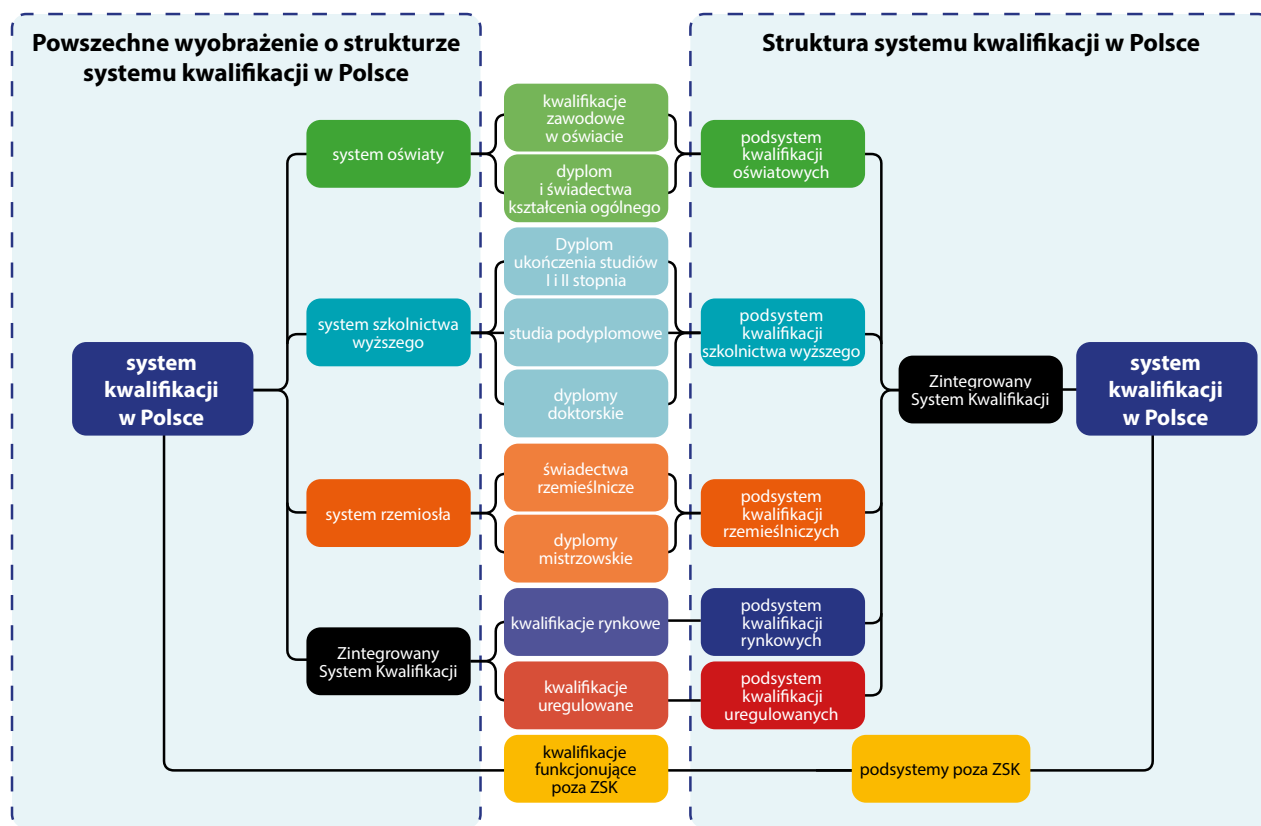
Rekonstrukcja potocznego wyobrażenia o celach i funkcjach szeroko rozumianej edukacji i uczenia się pozwala na wskazanie tych obszarów, w których poszczególne elementy instytucjonalnej układanki nakładają się na siebie, wzajemnie się wspierają lub funkcjonują na odmiennych zasadach. Na co więc zwrócić szczególną uwagę, czytając powyższe rozróżnienie?

1. W ramach edukacji wyższej i kształcenia zawodowego w systemie oświaty prowadzone są formy kształcenia (szczególnie kwalifikacyjne kursy zawodowe i studia podyplomowe), które służą celom przekwalifikowania, rozwoju zawodowego czy potwierdzenia posiadanych kompetencji.
2. Zróżnicowanie profili uczelni, instytutów badawczych i programów studiów przez nie proponowanych jest ogromne. Uniwersytety, politechniki czy wyższe szkoły zawodowe oferują studia o profilu akademickim, praktycznym, a także studia dualne. Uczelnie dają także możliwość uzyskania stopnia doktora nauk bez uczestnictwa w zorganizowanym procesie kształcenia.
3. Także oferta kształcenia i kwalifikacji możliwych do uzyskania w ramach edukacji pozaformalnej jest ogromnie zróżnicowana. Co więcej, podmioty oferujące kształcenie i kwalifikacje w tej grupie cechuje dużo większa różnorodność niż podmioty szkolnictwa wyższego (m.in. ze względu na brak regulacji). Szczególnym przypadkiem (omawianym dalej) są kwalifikacje rynkowe w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji.

We wszystkich przypadkach (choć szczególnie jaskrawe jest to przy uczeniu się nieformalnym i edukacji pozaformalnej) nie wydaje się zasadne przypisywanie tak ogólnie sformułowanych celów czy funkcji całej grupie. Jednocześnie wyraźne jest to, że w obszarze edukacji i uczenia się bezpośrednio związanego z życiem zawodowym istnieje bogata oferta zarówno w systemie oświaty, szkolnictwa wyższego, jak i w edukacji pozaformalnej (w tym kwalifikacji rynkowych w ZSK). Te przywołane podsystemy: system oświaty, system szkolnictwa wyższego i Zintegrowany System Kwalifikacji mimo związku z uczeniem się i wspólnoty słowa „system” nie są względem siebie izomorficzne, służą różnym celom i różnym pod względem wielkości i jakości (rodzaju) zadaniom.

Rozmowy z interesariuszami ZSK, jak również niektóre wypowiedzi osób zaangażowanych w rozwój oferty ZSK i wsparcie jego funkcjonowania pozwalają stwierdzić, że w potocznych wyobrażeniach ZSK może być utożsamiane z edukacją pozaformalną i uczeniem się nieformalnym (mimo że są to kategorie amorficzne), a nawet częściej ZSK bywa utożsamiane z samymi kwalifikacjami rynkowymi w ZSK. Obrazuje to poniższa infografika.

Schemat 2. Rzeczywista i wyobrażona struktura systemu kwalifikacji w Polsce – szkic obrazujący różnice między instytucjami formalnymi i nieformalnymi (poznawczymi)



Źródło: opracowanie własne.

Powyższy schemat ma charakter poglądowy, odzwierciedla raczej stan docelowy lub założenia ZSK, niż aktualną sytuację, tj. liczby kwalifikacji z poszczególnych podsystemów włączonych do ZSK. Nie uwzględniono w nim m.in. tego, że większość kwalifikacji uzyskiwanych po ukończeniu studiów podyplomowych nie jest obecnie włączonych do ZSK, podobnie jak w przypadku kwalifikacji uregulowanych.

Pomiędzy lewą i prawą stroną na powyższym schemacie występują istotne różnice.

Po pierwsze częstym błędem jest utożsamienie systemu kwalifikacji rynkowych z całym Zintegrowanym Systemem Kwalifikacji. Niewątpliwie jest to związane z jednoczesnym wprowadzeniem do porządku prawnego całego Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji, w tym również zespołu wymagań i procedur związanych z włączaniem do ZSK i nadawaniem kwalifikacji rynkowych (a więc – utworzeniem podsystemu kwalifikacji rynkowych). Znacząca część interesariuszy zaangażowanych w tworzenie i rozwój ZSK dostrzega sens nie tyle w porządkowaniu i zwiększaniu przejrzystości kwalifikacji pełnych z systemu edukacji, ile w możliwości tworzenia nowych kwalifikacji – kwalifikacji rynkowych. Z drugiej strony znacząca część nowych zadań ministrów właściwych, jak również pracowników IBE wspierających wdrażanie i rozwój ZSK, dotyczy właśnie kwalifikacji rynkowych (ich projektowania, procedowania w ministerstwach, przygotowywania IC do walidacji, współpracy z PZZJ itd.). Powtarzane w materiałach prasowych fragmenty stanowią przykłady narracji na temat

ZSK, która koncentruje się na wątkach mających najwięcej wspólnego z kwalifikacjami rynkowymi – tworzeniu nowych kwalifikacji i szerokimi możliwościami potwierdzania wcześniej uzyskanych wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych:

Wdrażany obecnie w Polsce Zintegrowany System Kwalifikacji (ZSK) to odpowiedź na zmiany zachodzące na rynku pracy i w światowej gospodarce. System wspiera weryfikację umiejętności, które nabywamy przez całe życie – także podczas samodzielnej nauki poza szkołą czy uczelnią. ZSK ma przynieść wymierne korzyści zarówno polskim pracownikom, jak i pracodawcom, tworząc nowe możliwości rozwoju zawodowego i uzupełniając istniejące na rynku luki kompetencyjne.

(<https://pabianice.tv/zsk-niesie-profity-dla-edukacji-i-biznesu-poznaj-droge-do-zawodowego-sukcesu/>)

Czas wyzwań na rynku pracy trwa – przedsiębiorstwa zgłaszają wyraźną potrzebę powiększenia grona wykwalifikowanych pracowników. Odpowiedzią na zmiany zachodzące na rynku i w gospodarce może być wdrażany obecnie Zintegrowany System Kwalifikacji (ZSK). System ten wspiera weryfikację umiejętności, wiedzy i kompetencji społecznych kandydatów do pracy, a twórcy ZSK zapowiadają realne korzyści z tego tytułu dla biznesu regionalnego – w tym dla Poznania i województwa wielkopolskiego.

(<https://www.amera.com.pl/aktualnosc/4272>)

Zintegrowany System Kwalifikacji to rozwiązanie systemowe, które umożliwi Polakom lepsze wykorzystywanie posiadanej wiedzy, kompetencji i umiejętności oraz zwiększy ich szanse na dynamicznie zmieniającym się rynku pracy. Ideą przyświecającą wielu rozwiązaniom obecnym w ZSK jest przekonanie, że warto uczyć się przez całe życie oraz korzystać z nabytych w ten sposób kompetencji na polu zawodowym. Dzięki ZSK wiedza zdobyta podczas samodzielnej nauki czy szkoleń będzie już nie tylko powodem do wewnętrznej satysfakcji, ale także realnym atutem podczas procesu rekrutacyjnego.

(<https://hrbusinesspartner.pl/artykul/innowacyjny-system-kwalifikacji-zmieni-polski-rynek-pracy>)

Zintegrowany System Kwalifikacji jest swego rodzaju mechanizmem umożliwiającym potwierdzanie umiejętności nabywanych przez całe życie, czyli tych, dzięki którym można odnieść sukces zawodowy. ZSK więc nie tylko stwarza nowe możliwości rozwoju, ale także jest idealną odpowiedzią na potrzeby rynku pracy. (...) Nie musimy kończyć wyższych uczelni, aby podjąć pracę w zawodzie, w którym mamy już doświadczenie. Przystąpienie do walidacji i uzyskanie certyfikatu z danej kwalifikacji to dobre rozwiązanie, a korzyści płynące z otrzymania certyfikatu lub dyplomu pozwolą rozwinąć skrzydła pracownikowi, nie tylko w Polsce, ale też za granicą.

(...) Ponieważ rynek jest dynamiczny, to musimy się cały czas uczyć, nabywać wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne, często jest tak, że nawet posiadając pewnego rodzaju kompetencje, nie jesteśmy w stanie w żaden sposób tego udowodnić. Tutaj ZSK daje nam możliwość obiektywnego potwierdzenia tych kompetencji, w ten

sposób uzyskujemy kwalifikację, która jest odczytywalna na całym rynku polskim (...).

([https://www.24opole.pl/29827,Zintegrowany\\_System\\_Kwalifikacji\\_rozwiazanie\\_dla\\_ryнку\\_pracy\\_w\\_Opolu\\_i\\_regionie,wiadomosc.html](https://www.24opole.pl/29827,Zintegrowany_System_Kwalifikacji_rozwiazanie_dla_ryнку_pracy_w_Opolu_i_regionie,wiadomosc.html))

Aktualnie w Polsce możemy uzyskiwać kwalifikacje w różnych instytucjach, oczywiście oprócz szkół i uczelni. Dokumenty potwierdzające kwalifikacje zdobywane na rynku są różne. Niestety, często pracodawca nie wie, co dany certyfikat lub zaświadczenie oznacza. Co konkretnie wie i umie osoba, która posiada kwalifikację lub ukończyła jakieś szkolenie? Certyfikaty kwalifikacji rynkowych w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji różnią się od pozostałych tym, że są informacją: kompetencje tej osoby zostały sprawdzone.

(<https://pomorska.pl/badz-atrakcyjny-na-rynku-pracy-zintegrowany-system-kwalifikacji-nowe-mozliwosci-na-nowe-czasy/ar/c5-15014302>)

Po drugie system edukacji obejmuje zarówno organizację kształcenia, zarządzania, zapewniania jakości i egzaminowania, wyznaczanie zasad konsultowania treści kształcenia, programowania kształcenia i nadawania kwalifikacji, jak również zasady awansu zawodowego i naukowego, czasu pracy czy wynagradzania. Natomiast system kwalifikacji można rozumieć 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.

(Sławiński, 2016)

Pojęcia systemu edukacji i systemu kwalifikacji są pojęciami z różnych porządków. System edukacji (obejmujący oświatę i szkolnictwo wyższe) jest pojęciem szerszym, obejmującym również elementy wskazane powyżej, w tym aspekty dotyczące nadawania kwalifikacji. W tym sensie systemy oświaty i szkolnictwa wyższego zawierają wewnętrznie spójne systemy kwalifikacji, spełniające określone warunki i dlatego zostały włączone do ZSK. Takie ujęcie widoczne jest w dokumentach rządowych – w szczególności w tzw. Raporcie Referencyjnym (Sławiński i in., 2013). Przedstawiony na wcześniejszym schemacie błąd w myśleniu polega na utożsamieniu systemu oświaty z systemem kwalifikacji w oświacie oraz analogicznie dla innych elementów na schemacie 2 powyżej (szkolnictwo wyższe, rzemiosło). Włączone do ZSK nie są systemy oświaty czy szkolnictwa wyższego jako takie, a jedynie kwalifikacje w nich funkcjonujące. Zasadne jest stwierdzenie, że na Zintegrowany System Kwalifikacji składają się również odpowiednie podsystemy kwalifikacji (por. schemat powyżej). Konsekwencją przypisywania systemowi kwalifikacji cech systemu edukacji jest w szczególności oczekiwanie ścisłego powiązania procesów kształcenia i nadawania kwalifikacji w ramach opisów kwalifikacji rynkowych:



Pozytywne ukończenie szkolenia, o którym mowa we wniosku, nie jest w stanie zagwarantować osiągnięcia oczekiwanych efektów i zdobycia wszystkich niezbędnych kwalifikacji.

Należy zauważyć brak kierunkowych informacji, w jakiej formie będzie prowadzone szkolenie kandydatów do uzyskania licencji [sic!]. Czy będą to kursy wakacyjne, studia wieczorowe, studia zaoczne? Informacja taka, choćby w formie ramowej, uszczegółowiłaby procedury w proponowanym programie [sic!].

(cytaty z przeglądu głosów o kwalifikacjach rynkowych, materiał wewnętrzny IBE, 2020)

Efekty kształcenia w podstawie programowej niewiele zmieniły, służą po prostu do tworzenia programów i przygotowania egzaminów. Zresztą nauczyciele i tak często pracują w oparciu o podręczniki, raczej nie patrzą na podstawę. Nawet stosunkowo wąska grupa autorów podstaw programowych [kształcenia w zawodach] ma problemy z formułowaniem efektów i kryteriów weryfikacji. Także w sumie, nad czym ubolewam, mimo słusznych założeń, te efekty są w praktyce widziane jako dodatkowe obciążenie biurokratyczne (bo trzeba je rozpisać w programie), a i tak patrzy się na egzaminy z lat poprzednich.

(fragment wywiadu z przedstawicielem środowiska szkolnictwa zawodowego)

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego ma też inne propozycje, które odejmą uczelniom biurokratycznych obowiązków. Zapowiada, że zajmie się Krajowymi Ramami Kwalifikacji. Obecnie szkoły wyższe, tworząc programy studiów, muszą wskazać, jakie będą efekty tego kształcenia, czyli jakie umiejętności, kompetencje i wiedzę zdobędzie student. W efekcie placówki tworzą nieraz obszerne opisy programów kształcenia. – Opisanie na papierze zakładanych efektów nie przekłada się jednak na podwyższenie jakości studiów – uważa prof. Waldemar Tłokiński. Ich wdrożenie spotkało się z oporem akademików. PiS w trakcie kampanii wyborczej zapowiadał nawet, że wycofa się z KRK.

Takich planów nie ma jednak Jarosław Gowin. Wprowadzi tylko takie zmiany, które powinny ułatwić życie akademikom. – Opisy obszarowych efektów kształcenia na kierunkach, które przygotowuje ministerstwo, powinny zostać uproszczone – uważa prof. Zbigniew Marciniak, przewodniczący Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Dzięki temu nie będzie tak uciążliwe porównanie ich z opisami stworzonymi przez uczelnie – dodaje.

(<https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/920954,edukacja-szkolnictwo-wyzsze-uczelnie-studenci.html>)

Dobrym sposobem przeciwdziałania pączkującej biurokracji jest adekwatne, ale ogólne formułowanie efektów kształcenia:

Na przykład efektem studiów powinna być praca doktorska i nic więcej. Jak się te efekty namnoży i zdywersyfikuje, to się rodzi szkodliwa potrzeba udowadniania tych wielorakich efektów, a to się nie przekłada na podwyższenie jakości procesu edukacji.

(<https://przestrzendaedukacji.files.wordpress.com/2016/06/wstc499pny-raport-z-debat-o-biurokracji.pdf>)

Ostatnie trzy cytaty wymagają dodatkowego komentarza. Wskazują one, że w szkolnictwie zawodowym i wyższym wprowadzenie efektów uczenia się odbierane jest często jako dodatkowe obciążenie biurokratyczne, nie niosące ze sobą konkretnej zmiany. A jednocześnie, że efekty uczenia pełnią w systemie edukacji inną rolę niż w podsystemie kwalifikacji rynkowych.

Powyższe porównanie skłania do sformułowania następujących ostrożnych wniosków:

1. Drogą do rozwijania zgodnego ze stanem faktycznym wyobrażenia o systemie kwalifikacji jest oparcie narracji na już istniejących modelach myślenia oraz bardziej starannym oddzielaniu informacji o tym, czym jest Zintegrowany System Kwalifikacji od tego, czym jest podsystem kwalifikacji rynkowych. Jednym ze sposobów jest opracowanie publikacji o kwalifikacjach rynkowych lub podsystemie kwalifikacji rynkowych w Polsce – odpowiednio pomyślana i zatytułowana pozwoli na budowanie bardziej widocznych rozróżnień.
2. Niezbędna jest kontynuacja badań wyobrażeń o ZSK (a także ich, tj. wyobrażeń, powstawania lub umacniania w wyniku odbioru określonych komunikatów) i bieżące reagowanie na pojawiające się niezgodności w komunikacji publicznej aktorów zaangażowanych we wdrożenie i rozwój ZSK.
3. IBE, jako podmiot prowadzący część działalności informacyjnej o ZSK, powinien w większym stopniu koordynować komunikację zewnętrzną. Na przykład przez zapewnianie spójności treści materiałów takich jak: prezentacje wyjaśniające ZSK i podsystem kwalifikacji rynkowych, a także publikacji i materiałów prasowych. Dotyczy to zarówno działalności ekspertów pracujących w Warszawie, jak i trenerów czy doradców regionalnych.
4. Budowanie narracji wyjaśniającej ZSK w odniesieniu do rozwiązań wdrożonych wcześniej w systemie edukacji powinno być dokonywane zawsze z dużą ostrożnością – z dwóch względów. Efekty uczenia się i rama kwalifikacji mogą z jednej strony kojarzyć się w tym środowisku z obciążeniami biurokratycznymi, a z drugiej ich rola w edukacyjnych podsystemach kwalifikacji jest obciążona wykorzystywaniem ich do szeroko zakrojonych celów – np. przygotowywania wewnątrzszkolnych dokumentów programowych, zapewniania spójności dużych programów kształcenia, w procesie instytucjonalnej do oceny jakości kształcenia (np. akredytacji w szkolnictwie wyższym) itp. Jednym z tych celów jest także gwarantowanie równego poziomu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych właścicieli określonych dyplomów – te jednak mogą zostać odnalezione na dalszym planie. Te różnice znajdują zresztą odzwierciedlenie w sposobie formułowania efektów uczenia się (por. dalsza część raportu).
5. W budowaniu wyobrażenia o podsystemie kwalifikacji rynkowych warto częściej przywoływać porównanie do systemu certyfikatów językowych<sup>7</sup> – ten przekaz pozwoliłby wzmocnić właściwą sieć skojarzeniową i budować na niej rozumienie kwalifikacji rynkowych.

<sup>7</sup> Pomocne w tym mogłoby również być włączenie do ZSK kwalifikacji językowych oraz bliższe powiązanie z CEFR/ESOKJ.

## 5. Logika instytucjonalna ZSK a instytucje podsystemów kwalifikacji w edukacji formalnej

### 5.1. Logiki instytucjonalne w ZSK

Warunkiem włączenia wszystkich kwalifikacji do ZSK jest spełnienie przez nie określonych warunków, w szczególności:

- każda kwalifikacja włączona do systemu musi być opisana w sposób określony w ustawie o ZSK i mieć przypisany jeden z ośmiu poziomów PRK; wszystkie kwalifikacje włączone do systemu są wpisywane do jednego publicznie dostępnego rejestru (ZRK);
- kwalifikacje włączone do ZSK mogą być nadawane przez instytucje do tego uprawnione odpowiednimi przepisami prawa; kwalifikację włączoną do ZSK nadaje się na podstawie pozytywnego wyniku sprawdzenia, czy osoba ubiegająca się o daną kwalifikację rzeczywiście osiągnęła wymagane efekty uczenia się.

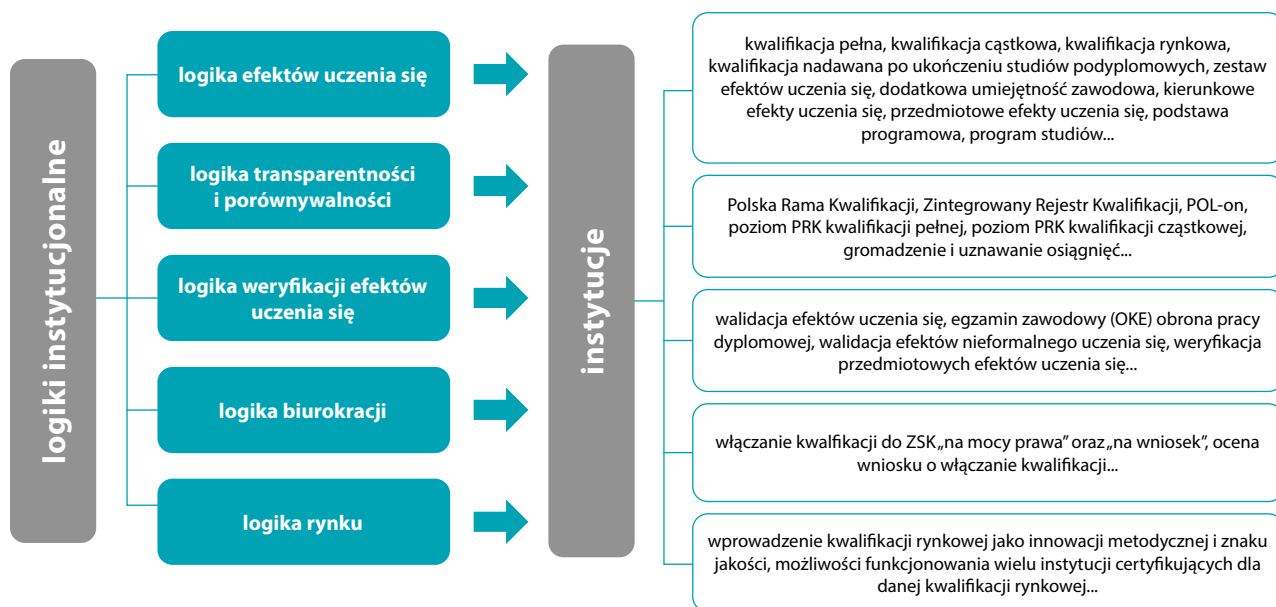
W tym sensie ZSK opiera się na pewnych nadrzędnych zasadach, niewyłożonych wprost w przepisach prawa, które można nazwać logiką (lub osnową) instytucjonalną. Są one wspólne dla wszystkich podsystemów kwalifikacji w ZSK, jednak mogą być realizowane w różny sposób lub w różnym zakresie. Te logiki instytucjonalne to:

- **logika efektów uczenia się** – wszystkie kwalifikacje w ZSK są opisane przy pomocy efektów uczenia się. Takie ujęcie oznacza koncentrację na celu (efekcie właśnie), a nie na procesie jego osiągania, i „wymusza” rozróżnienie między opisem kształcenia i opisem kwalifikacji (dyplomu, certyfikatu potwierdzającego określone zdolności). W praktyce wymaga to odpowiedzi na pytania takie jak „co ma umieć osoba, która uzyskała kwalifikację?”, zamiast pytania „czego będzie się uczyć?”. Dotyczy to kwalifikacji z obszaru edukacji ogólnej i akademickiej, w których efekty uczenia się stanowią odzwierciedlenie określonych uniwersalnych podstaw czy kanonów (np. wiedzy w dyscyplinach czy przedmiotach). Dotyczy to również kwalifikacji o bardziej użytkowym charakterze, w których efekty uczenia się stanowią odzwierciedlenie zadań i czynności zidentyfikowanych jako istotne do wykonywania określonej pracy.
- **logika transparentności i porównywalności** (dążenia do intersubiektywności) – każda kwalifikacja w ZSK powinna być opisana w sposób umożliwiający jej zrozumienie, przypisanie do poziomu PRK, a także powinna być możliwa do znalezienia w publicznym, otwartym rejestrze (ZRK). Pomiędzy podmiotem oferującym kwalifikacje (i kształcenie do niej prowadzące) a osobą podejmującą się uzyskania kwalifikacji musi istnieć zrozumienie. Znajduje to odzwierciedlenie w podejściu do struktury, treści oraz formy (języka) opisywania kwalifikacji.

- **logika weryfikacji efektów uczenia się** – warunkiem uzyskania przez osobę kwalifikacji jest sprawdzenie i potwierdzenie, czy osiągnęła określone efekty uczenia się, a włączenie kwalifikacji do ZSK wiąże się również z potrzebą przedstawienia sposobu, w jaki proponowane efekty uczenia się są sprawdzane. Wspomniana wyżej dostępność i porównywalność dotyczy nie tylko informacji o wiedzy, umiejętnościach i kompetencjach społecznych związanych z daną kwalifikacją, ale także (mówiąc ogólnie) o metodach i okolicznościach, w jakich ich osiągnięcie przez kandydatów zostało/zostanie sprawdzone. W praktyce oznacza to dążenie do tego, by instytucje nadające kwalifikacje w sposób przejrzysty i rzetelny przeprowadzały walidacje (w tym egzaminy) oraz nie polegały na założeniu, że udział w kształceniu jest dowodem na opanowanie określonych umiejętności.
- **logika biurokracji** – system zorganizowany jest w oparciu o zespół racjonalnych zasad umocowanych w prawie – założeń bliskich weberowskiej idealnej biurokracji: zarządzanie całym systemem leży w rękach administracji publicznej działającej w sposób logiczny i celowy, odpowiedzialność poszczególnych ministerstw, jak również innych aktorów została wyraźnie opisana, podstawą podejmowania decyzji jest merytoryczna, racjonalna ocena sytuacji, a wszelkie czynności i decyzje mają formę pisemną.
- **logika rynku** – system stwarza mechanizmy koordynacji, które pozwalają zwiększać dobrostan społeczeństwa w oparciu o działania aktorów kierujących się egoistycznymi pobudkami. Podmioty zgłaszające nowe kwalifikacje mogą kierować się chęcią podniesienia swojego statusu, licząc na wyższe zarobki lub szerszy dostęp do finansowania ich usług ze środków publicznych, jednocześnie jednak podnoszą jakość swojej oferty i udostępniają opis kwalifikacji do użytku przez innych aktorów. Możliwość prowadzenia certyfikacji przez wiele podmiotów stwarza natomiast mechanizm konkurencji pomiędzy nimi.

W dalszej części przyjrzymy się, jakie instytucje funkcjonują w podsystemach oświaty, szkolnictwa wyższego i kwalifikacji rynkowych. Instytucje funkcjonujące w każdym z podsystemów dla przejrzystości połączone zostaną z poszczególnymi logikami w sposób pokazany na rysunku 3.

Rysunek 3. Wybrane logiki instytucjonalne i instytucje w ZSK



Źródło: opracowanie własne.

Wymienione powyżej logiki instytucjonalne to zestaw ogólnych zasad, które wpływają na kształt i funkcjonowanie poszczególnych instytucji w ramach podsystemów kwalifikacji funkcjonujących w ZSK. Zaproponowana powyżej ich lista została po części wyodrębniona w oparciu o treść publikacji opisujących założenia i funkcjonowanie ZSK i ustawę o ZSK, ale również w oparciu o rozmowy dotyczące bieżącego funkcjonowania ZSK i związanych z tym raportów. Zaproponowane ujęcie ma charakter prototypu i narzędzia analitycznego wytworzonego na potrzeby przeprowadzenia analizy. Model ten należy traktować jako próbę opisu pewnego typu idealnego, w odniesieniu do którego możliwe jest dokonywanie ocen rzeczywistości (w tym wypadku spójności instytucjonalnej w ZSK). Opis ten nie może jednak być traktowany jako opis rzeczywistości. Z tego samego powodu nadawanie powyższemu opisowi charakteru normatywnego musi wiązać się ze starannym uwzględnieniem szerszego porządku instytucjonalnego: oceny spójności i komplementarności nie należy traktować jako zalet lub wad samych w sobie.

Tabela 2. Zestawienie informacji obrazujących sposób funkcjonowania wybranych logik instytucjonalnych w poszczególnych podsystemach kwalifikacji w ZSK

Logika instytucjonalna	Kwalifikacje zawodowe w oświacie	Kwalifikacje rynkowe	Kwalifikacje pełne w szkolnictwie wyższym
logika efektów uczenia się	<ul style="list-style-type: none"> <li>• uporządkowane według kryterium praktycznego zastosowania</li> <li>• wysoka granularność efektów uczenia się, wysoka w podstawie programowej z 2019 r. (umiarkowanie wysoka w podstawach z lat 2012 i 2017)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• uporządkowane według kryterium praktycznego zastosowania</li> <li>• wysoka granularność efektów uczenia się</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• uporządkowane według kryterium tematycznego</li> <li>• niska granularność efektów uczenia się dla efektów kierunkowych oraz zróżnicowana dla opisów modułów/przedmiotów</li> </ul>
logika transparentności i porównywalności	<ul style="list-style-type: none"> <li>• informacja o efektach uczenia się i wybrane informacje o walidacji dostępne w ZRK</li> <li>• przypisany poziom PRK</li> <li>• szeroka informacja o walidacji dostępna na stronach CKE i OKE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pełna informacja o efektach uczenia się i wymaganiach dot. walidacji dostępna w ZRK</li> <li>• przypisany poziom PRK</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• brak informacji o efektach uczenia się i walidacji w ZRK</li> <li>• przypisany poziom PRK</li> <li>• informacje o efektach uczenia się i wybrane informacje o walidacji dostępne na stronach uczelni</li> </ul>
logika weryfikacji efektów uczenia się	<ul style="list-style-type: none"> <li>• walidacja niezależna od kształcenia, przeprowadzana przez instytucję zewnętrzną</li> <li>• próbkowanie efektów uczenia się</li> <li>• państwowy egzamin organizowany w 3 sesjach, identyczny dla wszystkich przystępujących w danej sesji</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• walidacja niezależna od kształcenia, rozdzielność procesów walidacji i kształcenia</li> <li>• weryfikacja wszystkich efektów uczenia się</li> <li>• założenie o porównywalności walidacji dla różnych kandydatów</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• złożona walidacja: organizacja walidacji w powiązaniu z procesem kształcenia w ramach przedmiotów/modułów, uzupełniona o pracę dyplomową i egzamin dyplomowy</li> <li>• brak danych o zakresie weryfikowanych efektów uczenia się</li> </ul>
logika biurokracji	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wymagania dotyczące kwalifikacji określone w podstawie programowej kształcenia w zawodach</li> <li>• zadania instytucji certyfikujących i zewnętrznego zapewniania jakości określone w ustawie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wymagania dotyczące kwalifikacji określone w obwieszczeniach ministra właściwego</li> <li>• IC i PZZJ określany z udziałem ministra właściwego</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• autonomia programowa uczelni, przy czym ramowe wymagania dotyczące kwalifikacji określone są w ustawie i rozporządzeniach, szczegółowe wymagania określone w uchwałach senatów i sylabusach przedmiotów (także wymagających zatwierdzenia)</li> <li>• zewnętrzne zapewnianie jakości realizowane przez PKA</li> </ul>
logika rynku	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ewentualna konkurencja o uczniów między placówkami prowadzącymi kształcenie w danym regionie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• możliwość funkcjonowania wielu IC dla jednej kwalifikacji</li> <li>• ograniczona możliwość zgłaszania zbliżonej – konkurencyjnej kwalifikacji</li> <li>• otwarta konkurencja w obszarze kształcenia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• konkurencja o studentów (w ramach grup kierunków lub obszarów kształcenia)</li> <li>• konkurowanie ofertą programową oraz prestiżem uczelni</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne.

## 5.2. Otoczenie instytucjonalne ZSK

Z racji ograniczeń tej analizy możliwe jest jedynie zamarkowanie szeroko rozumianego otoczenia instytucjonalnego ZSK. Na otoczenie instytucjonalne składają się co najmniej: systemy oświaty i szkolnictwa wyższego, rynek pracy (wraz

z publicznymi instytucjami rynku pracy oraz organizacjami zrzeszającymi aktorów), administracja publiczna. Istotne znaczenie dla funkcjonowania ZSK ma również poziom zaufania i zrozumienia pomiędzy aktorami występującymi w różnych rzeczywistościach społecznych (co wiąże się z szeroko pojętymi instytucjami kultury, poznawczymi). Dostrzegając potrzebę głębszego rozeznania relacji między instytucjami ZSK i otoczeniem instytucjonalnym, należy zwrócić uwagę na kilka wątków.

- Uczestniczący w ZSK aktorzy zauważają trudności związane z działaniem na styku rynku i administracji. Podmioty i organizacje zgłaszające wnioski o włączenie kwalifikacji rynkowych do ZSK często mówią o „nierynkowości” instytucji kwalifikacji rynkowej oraz dominującej w ZSK logice biurokracji.

(...) jeśli chodzi o włączanie do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji i funkcjonowanie w nim kwalifikacji rynkowych, istnieje pewna niejednoznaczność: nie wiadomo, czy działa tu bardziej rynek, czy państwo i kto rzeczywiście jest „właścicielem” danej kwalifikacji. Innymi słowy, ze względu na wspomniane uwarunkowania, nie jest jasne, czy kwalifikacje rynkowe są państwowe, czy też faktycznie rynkowe.

(Dybaś-Stronkowska, Pieńkosz, 2019, s. 57–58)

- Logika kontroli osiągnięć jest z jednej strony odpowiedzią na potrzeby i patologie występujące na rynku usług rozwojowych (szkoleniowych) oraz rynku usług edukacyjnych, także tych finansowanych ze środków publicznych (por. Chłoń-Domińczak i in., 2011). Podmioty prowadzące kształcenie i certyfikacje postrzegają często związane z tą logiką instytucje jako niepotrzebne obciążenie. Z drugiej strony odbiorcy tych usług (uczestnicy kształcenia, pracodawcy) podzielają potrzebę podnoszenia jakości usług, choć niekoniecznie są gotowi ponosić nakłady z tym związane. Jednak w otoczeniu instytucjonalnym, gdzie występuje wysoki poziom zaufania pomiędzy aktorami, logika ta traci istotną część swojego uzasadnienia – przykładem mogą być renomowane uczelnie, powszechnie uznawane certyfikaty na rynku itp. W takich przypadkach obciążenia związane z kontrolą osiągnięć są przez obie strony postrzegane jako zbędne – co prowadzi na przykład do ich powierzchownego realizowania bądź decyzji o niewłączeniu kwalifikacji do ZSK.
- W otoczeniu instytucjonalnym ZSK istotną rolę odgrywają edukacja i rynek pracy. Instytucje ZSK mają pomóc w komunikacji pomiędzy tymi dwoma obszarami – możliwe jest to m.in. przy pomocy efektów uczenia się i kwalifikacji poddawanych konsultacjom środowiskowym. Jednak instytucje te, umieszczone w jednym z otoczeń instytucjonalnych wraz z ich stopniowym przyswajaniem, zyskują nowe interpretacje. Te nowe znaczenia, wynikające z osadzenia instytucji w otoczeniu, sprawiają, że wspomniane instytucje (np. efekty uczenia się i kwalifikacje) mogą nie spełnić przewidzianych dla nich funkcji. A zatem pomimo preskryptywnych zabiegów podejmowanych m.in. w słowniku terminów ZSK (Sławiński, 2017) czy ustawie o ZSK, wydaje się, że nowe pojęcia i instytucje ZSK podlegają stosunkowo silnym zmianom wynikającym z presji środowisk. W rezultacie, w poszczególnych podsystemach kwalifikacji przyjmuje się nowe terminy, „podstawiając” lub w ograniczonym stopniu modyfikując funkcjonujące dotychczas znaczenia. Inaczej mówiąc, logika funkcjonowania danego

podsystemu kwalifikacji nie zmienia się w sposób istotny, a jedynie przyjmuje nowe nazewnictwo. Poniższy schemat stanowi próbę zobrazowania tego mechanizmu na przykładzie efektów uczenia się.

**Schemat 3. Przedstawienie zmiany semantycznej na przykładzie znaczeń przypisywanych efektom uczenia się przez różne środowiska**



Źródło: opracowanie własne.

- Autorzy raportu z pierwszej rundy monitoringu losów edukacyjno-zawodowych absolwentów szkół zawodowych wskazują na instytucjonalne przyczyny niedopasowania systemu oświaty zawodowej do potrzeb rynku pracy, pisząc:

Dopasowanie struktury kształcenia do zapotrzebowania na pracowników wymaga osiągnięcia kompatybilności rynku edukacyjnego i rynku pracy. W sensie społecznym są to odseparowane i dość różniące się instytucje, których logika działania jest odmienna.

Za podaż na rynku edukacyjnym odpowiadają szkoły i placówki pozaszkolne, które kształtują swoją ofertę w wyniku dość złożonych (...) procesów decyzyjnych. Ważnym czynnikiem kształtującym ofertę edukacyjną szkoły jest instytucjonalna zależność od ścieżki – propozycje uruchomienia nowych zawodów są uzależnione od zasobów materialnych i kadrowych szkół. Elastyczność szkoły w zakresie propozycji zawodów i specjalności jest zatem już na wstępie ograniczona – oferta nauczanych zawodów zależy od bieżącego potencjału kadrowego szkół (w szczególności od dostępności nauczycieli przedmiotów zawodowych).

(Bulkowski i in., 2019, s. 60)



## 6. Instytucje ZSK a współdziałanie podsystemów kwalifikacji

Rola ZSK w stosunku do systemu edukacji mogłaby być określona jako „wspierająca”. Zastany porządek instytucjonalny w tych podsystemach kwalifikacji był przedmiotem reform prowadzonych wcześniej, m.in. w związku z polityką uczenia się przez całe życie UE – wprowadzano m.in. efekty uczenia się, ramy kwalifikacji. W momencie powołania do życia ZSK, kwalifikacje pełne z oświaty i szkolnictwa wyższego (wraz ze składającymi się na nie kwalifikacjami składowymi) zostały włączone do ZSK na mocy prawa, natomiast pozostałe kwalifikacje – zarówno te wywodzące się z systemu edukacji, jak i związane z edukacją pozaformalną – mogą zostać włączone do ZSK na podstawie odpowiedniej procedury (zależnej od rodzaju kwalifikacji). Szerzej na ten temat w publikacji *Włączanie kwalifikacji do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji* (Sławiński i in., 2017).

Ustawa o ZSK zawiera szereg instytucji regulatywnych, które określają np. tryb włączania nowych kwalifikacji do ZSK, prowadzenia certyfikacji czy działalność związaną z zewnętrznym zapewnianiem jakości. Założeniem ZSK nie było jednak tworzenie nowych instytucji, tam gdzie można oprzeć się na już istniejących – w związku z tym kwalifikacje nadawane w systemach oświaty i szkolnictwa wyższego, które zostały włączone do ZSK, funkcjonują nadal na niezmiennych zasadach. Zasady ustanowione w podsystemie kwalifikacji rynkowych są spójne z tymi funkcjonującymi w systemie edukacji. Rozwiązanie takie powstało przy aktywnym udziale partnerów społecznych i ministerstw.

Uczelnie oraz placówki oświatowe, w tym szkoły, często prowadzą współpracę z podmiotami, które można zaliczyć do obszaru edukacji pozaformalnej. Działania te bywają finansowane z różnych źródeł: publicznych i (zdaniem respondentów – zdecydowanie rzadziej) prywatnych. Przykładami takich działań są m.in. organizacja kursów komputerowych we współpracy z PTI w szkołach i na uczelniach, prowadzenie zajęć przez pracowników przedsiębiorstw, wspieranie uczniów i studentów w przygotowaniu się i przystąpieniu do egzaminów zewnętrznych w obszarze edukacji pozaformalnej – np. językowych, związanych z uzyskiwaniem licencji czy innymi regulacjami (np. obsługa określonych typów maszyn, uprawnienia SEP). Jednak związek tej współpracy z nadawanymi przez te instytucje kwalifikacjami pozostaje luźny – działania te stanowią pragmatyczne rozwinięcie lub uzupełnienie oferty edukacyjnej placówek oświatowych lub uczelni.

Szczególnie w przypadku systemu oświaty ważnym aspektem współpracy jest powiązanie z programem kształcenia i podziałem odpowiedzialności. Wpływa to znacząco na możliwości uznawania osiągnięć pochodzących z innych podsystemów kwalifikacji. Szczególnym przypadkiem takiej współpracy jest kształcenie uczniów w miejscu pracy, na przykład w ramach systemu dualnego.

Współdziałanie w zakresie nadawania kwalifikacji edukacji formalnej z pozaformalną związane jest szczególnie z następującymi instytucjami w ZSK:

- kwalifikacją rynkową,

- efektami uczenia się,
- gromadzeniem i uznawaniem osiągnięć,
- walidacją efektów uczenia się.

## 6.1. Kwalifikacja rynkowa

Kwalifikacja rynkowa jest instytucją ZSK, która pozwala włączać obszar edukacji pozaformalnej do ZSK. Na instytucję tę składa się co najmniej sposób opisu kwalifikacji rynkowej oraz powiązane z nią zasady (np. zapewniania jakości, prowadzenia walidacji) i role przypisywane podmiotom. O zasadach, na jakich opiera się podsystem kwalifikacji rynkowych, mowa była w rozdziale 3, są one także wyczerpująco opisane w licznych publikacjach IBE (por. Sławiński i in., 2017; Ziewiec-Skokowska i in., 2016, 2017). W kontekście rozważania komplementarności podsystemów warto zauważyć, że instytucja kwalifikacji rynkowej pojawiająca się w obszarze edukacji pozaformalnej posiada swoje „odpowiedniki” w edukacji formalnej – instytucje kwalifikacji pełnych i częściowych w systemie edukacji. Mimo iż praktyka ich nadawania czy sposób opisywania efektów uczenia się różnią się od kwalifikacji rynkowych, to instytucje dzięki licznym podobieństwom pozwalają budować wzajemne rozumienie. W rezultacie kwalifikacja rynkowa jako instytucja stanowi również narzędzie pozwalające nawiązać współpracę edukacji formalnej i pozaformalnej na płaszczyźnie kwalifikacji.

Intencją towarzyszącą pracom nad ZSK było stworzenie przestrzeni, w której kwalifikacje pochodzące z różnych obszarów zostają „sprowadzone do wspólnego mianownika”, czyli opisane w porównywalny sposób, spełniające określone zasady związane z jakością kwalifikacji itd. (por. logika porównywalności). System pojęć określony w słowniku pojęć dotyczących ZSK (Sławiński, 2017) oraz w ustawie o ZSK kształtuje instytucje poznawcze, którymi posługują się aktorzy podsystemów kwalifikacji w ZSK.

Szczególnie bliskie podobieństwo występuje między kwalifikacjami zawodowymi w oświacie i kwalifikacjami rynkowymi. W obu przypadkach efekty uczenia się są uporządkowane według kryterium ich praktycznego zastosowania, struktura opisu jest zbliżona (należy zauważyć, że w wyniku ostatnich zmian w systemie oświaty efekty uczenia się w podstawie programowej zostały dookreślone przez kryteria weryfikacji). Przedstawia to poniższe zestawienie (tabela 3).

Tabela 3. Zestawienie elementów opisu efektów uczenia się dla kwalifikacji rynkowych i zawodowych w oświacie

	Kwalifikacje zawodowe w oświacie	Kwalifikacje rynkowe
Najogólniejszy element opisu	cele kształcenia (zawierające zadania zawodowe)	syntetyczna charakterystyka efektów uczenia się
Pośredni, porządkujący element opisu	jednostki efektów uczenia się	zestawy efektów uczenia się
Zasadnicza treść opisu	efekty uczenia się	efekty uczenia się
Doprecyzowanie, określenie zakresu wymagań	kryteria weryfikacji efektów uczenia się	kryteria weryfikacji efektów uczenia się

Źródło: opracowanie własne.

Od 1 września 2019 roku szkoła może zaoferować uczniowi przygotowanie do nabycia kwalifikacji rynkowych funkcjonujących w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji. Ponieważ szkoły mają obowiązek zrealizować całą podstawę programową, na przygotowanie do uzyskania kwalifikacji rynkowej mogą one poświęcić jedynie część czasu (por. Rozporządzenie 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 oraz z 2020 r., poz. 82).

Na zwiększenie liczby godzin obowiązkowych zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia w zawodzie lub realizację obowiązkowych zajęć edukacyjnych szkoła może przeznaczyć w programie kształcenia liczbę godzin odpowiadającą różnicy między:

„sumą godzin obowiązkowych zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia zawodowego określoną w ramowym planie nauczania dla danego typu szkoły”  
a

„minimalną liczbą godzin kształcenia zawodowego dla kwalifikacji wyodrębnionych w zawodzie określoną w podstawie programowej kształcenia w zawodzie szkolnictwa branżowego”.

Prowadzenie kształcenia kończącego się uzyskaniem kwalifikacji rynkowych w szkolnictwie wyższym nie zostało do chwili obecnej uregulowane w przepisach prawa.

## 6.2. Efekty uczenia się

Efekty uczenia się są jedną z podstawowych instytucji ZSK, która obecna jest we wszystkich podsystemach kwalifikacji. Jednak w każdym z podsystemów efekty uczenia się przybierają różne formy oraz, jak wskazywano wcześniej, są różnie rozumiane i wykorzystywane (por. część 5.2.).

Analizując komplementarność instytucjonalną podsystemów kwalifikacji w ZSK, warto zwrócić uwagę na to, w jaki sposób zostały pogrupowane efekty uczenia się w zestawy oraz jaka jest „granularność” efektów uczenia się.

Termin granularność odpowiada angielskiemu *granularity*, które jest stosowane w publikacjach poświęconych problematyce efektów uczenia się (por. np. Cedefop, 2012a, s. 93). Terminem tym posługujemy się dlatego, że brak jest w języku polskim odpowiednika tego pojęcia. Po polsku powiedzielibyśmy o szczegółowości – ogólności zdań opisujących, a idąc za metaforycznym znaczeniem tego określenia – efekty mogą być „gruboziarniste” lub „drobnoziarniste”. W tym ujęciu wysoka granularność efektów uczenia się oznacza stosunkowo dużą liczbę bardziej szczegółowych efektów uczenia się, a przez to położenie większego akcentu na intersubiektywną zrozumiałość i sprawdzalność efektów uczenia się. Niska granularność oznacza mniejszą liczbę bardziej ogólnych efektów uczenia się, a przez to większą uniwersalność i holistyczność tworzonych opisów.

Grupowanie efektów uczenia się (dla zdecydowanej większości kwalifikacji) może odbywać się na dwa sposoby:

- poprzez **tematyczne** uporządkowanie efektów uczenia się – zwykle w odniesieniu do przedmiotów, dziedzin wiedzy, bloków tematycznych;
- poprzez uporządkowanie efektów uczenia się w odniesieniu do **perspektywy** ich **praktycznego zastosowania** – zwykle w ujęciu procesowym, według zadań zawodowych lub stanowisk pracy.

Tabela 4. Sposób porządkowania efektów uczenia się oraz granularność opisów efektów uczenia się w wybranych obszarach systemu kwalifikacji w Polsce

	Zasada porządkowania efektów uczenia się	Granularność efektów uczenia się
Podstawa programowa kształcenia ogólnego	tematycznie (efekty są opisane w podziale na przedmioty oraz wyodrębnione bloki tematyczne)	wysoka
Podstawa programowa kształcenia w zawodach	praktyczne zastosowanie (wyodrębniono kwalifikacje i zestawy efektów uczenia się)	wysoka w podstawie programowej z 2019 r. (umiarkowanie wysoka w podstawach z lat 2012 i 2017)
Programy studiów oraz opisy modułów/przedmiotów w szkolnictwie wyższym	tematycznie (kierunkowe efekty uczenia się prezentowane są w podziale na wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne, efekty te realizowane są w ramach zajęć (pot. przedmiotów) – stanowiących główną oś tematyczną; same efekty przedmiotowe często także przedstawiane są w ujęciu tematycznym, również w podziale na 3 kategorie)	niska dla efektów kierunkowych oraz zróżnicowana (ale wyższa) dla opisów modułów/przedmiotów
Opisy włączonych do ZSK kwalifikacji uzyskiwanych po ukończeniu studiów podyplomowych	praktyczne zastosowanie (opisano efekty uczenia się w odniesieniu do zadań realizowanych w miejscu pracy, wyodrębniono zestawy efektów uczenia się)	wysoka
Opis kwalifikacji rynkowych w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji	praktyczne zastosowanie (opisy efektów uczenia się odnoszą się najczęściej do wykonywanych zadań zawodowych lub etapów pracy)	wysoka

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Stęchły i in., 2019.

Opisane powyżej różnice pokazują, jak struktura organizacji kształcenia powiązana jest ze strukturą opisu efektów uczenia się – dotyczy to w szczególności systemu edukacji. Jedynym obszarem, w którym funkcjonuje podział na kategorie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych są uczelnie. W tym wypadku jest to związane ze sposobem zapewniania spójności programów studiów z wymaganiami określonymi dla kwalifikacji nadawanych po ukończeniu studiów I i II stopnia (poprzez deskryptory PRK właściwe dla szkolnictwa wyższego). Wskazuje się także na zaletę takiego podejścia jako narzędzia służącego zachowaniu równowagi pomiędzy komponentami wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych (np. budowanie programów kształtujących jeden z komponentów kosztem pozostałych). W kontekście krytyki podejścia do opisywania efektów uczenia się jako szkodliwych dla edukacji ze względu na deprecjację znaczenia wiedzy, koncentracji na zarządzaniu czy promowanie idei utylitarystycznych (Allais, 2014; Brown, 2011;

Hussey, Smith, 2003; Winch, 2020) jest to jedno z ważnych doświadczeń – szczególnie w warstwie zarządzania przez efekty i zachowaniu pierwiastka wiedzy.

Różnice powodują poważne trudności w powiązaniu efektów uczenia się opisanych na różne sposoby. W zakresie możliwości przenoszenia osiągnięć zostały one opisane wcześniej m.in. w publikacjach Petzel (2013) i Piotrowskiej (2013). Ostatnie doświadczenia pokazują, że powiązanie takie może być szczególnie cenne dla integracji praktyk zawodowych z programem studiów. Zostały one sprawdzone w ramach programu praktyk zawodowych w państwowych wyższych szkołach zawodowych (Mazur i in., 2019).

Poniższy cytat wyjaśnia działania podejmowane w ramach ww. pilotażu oraz pokazuje zakres prac niezbędnych do dokonania porównań.

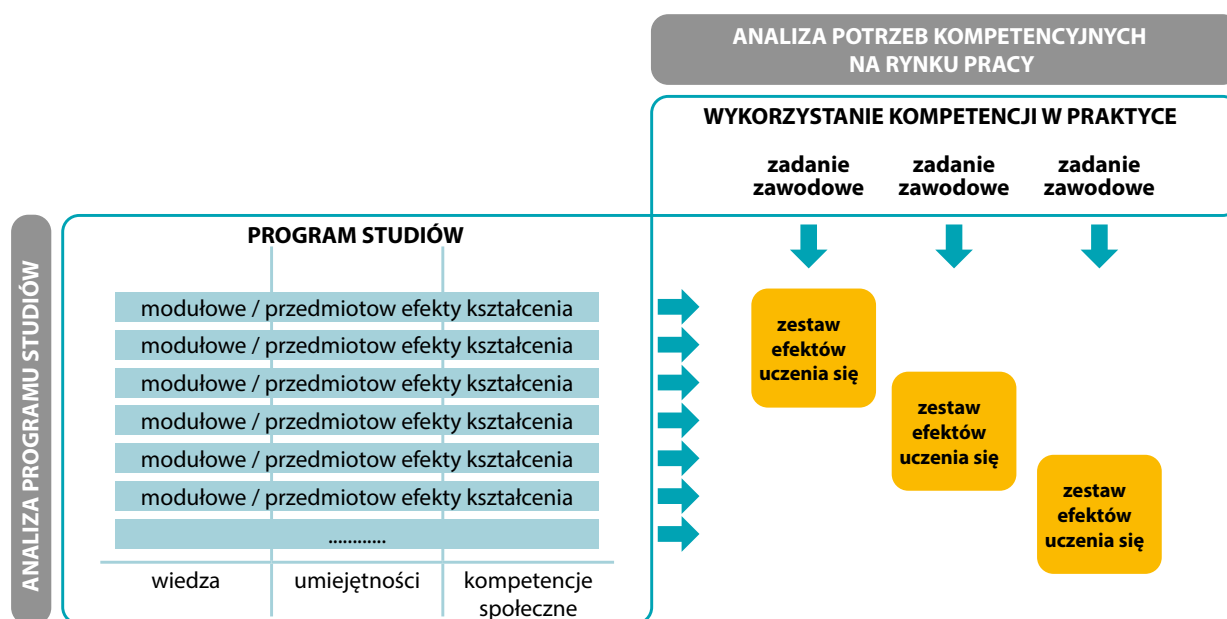
W szkołach wyższych efekty uczenia się dla kwalifikacji i programy studiów są opisywane w podziale na wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne. Umożliwia to przedstawienie sylwetki absolwenta uwzględniającej zakres i głębię jego wiedzy, rodzaj i poziom umiejętności poznawczych i praktycznych, a także jest pomocne w kształtowaniu kompetencji społecznych związanych z misją społeczną uczelni. Jednak z uporządkowanych w ten sposób efektów uczenia się trudno jest wyczytać praktyczne zastosowania zdobytych wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych – zidentyfikować role i zadania do wykonywania których przygotowany jest absolwent.

Poniżej przedstawiono schemat tworzenia zestawów/jednostek efektów uczenia się w uczelniach. Powstają one w wyniku analizy efektów kształcenia w programach studiów przez pryzmat ich stosowania w praktyce (najczęściej w odniesieniu do określonych zadań zawodowych).

Rezultatem są zestawy efektów uczenia się, które mogą być wykorzystane do walidacji efektów nieformalnego uczenia się, podnoszenia jakości praktyk zawodowych, utworzenia dodatkowej kwalifikacji (obok tytułu zawodowego licencjata, inżyniera lub magistra), którą mogą uzyskać studenci i absolwenci studiów. Metoda ta może także być stosowana do projektowania nowych kwalifikacji, np. na poziomie V PRK czy uzyskiwanych po ukończeniu studiów podyplomowych.

(Chmielecka i in, 2019, s. 119–120)

Schemat 4. Zasada identyfikacji zestawów efektów uczenia się w odniesieniu do programu studiów



Źródło: Stęchły i in., 2019, s. 120.

Doświadczenia zgromadzone m.in. w ramach pilotażowych projektów realizowanych dla Instytutu Badań Edukacyjnych wskazują, że dodatkową korzyścią z wykorzystania zasad ECVET jest doskonalenie sylabusów, np. identyfikacja brakujących (z punktu widzenia zadań zawodowych) efektów uczenia się oraz lepsza komunikacja z otoczeniem gospodarczym<sup>8</sup> (Stęchły i in., 2019, s. 119–120).

### 6.3. Gromadzenie i uznawanie osiągnięć<sup>9</sup>

Gromadzenie i uznawanie osiągnięć (zwykle odpowiadającym wyodrębnionym częściom w kwalifikacji) wiąże się z możliwością oddzielnego ich potwierdzenia czy łączeniem osiągnięć uzyskiwanych w różnych kontekstach oraz dostępnością dogodnych form kształcenia i walidacji, tj. możliwie inkluzywnych.

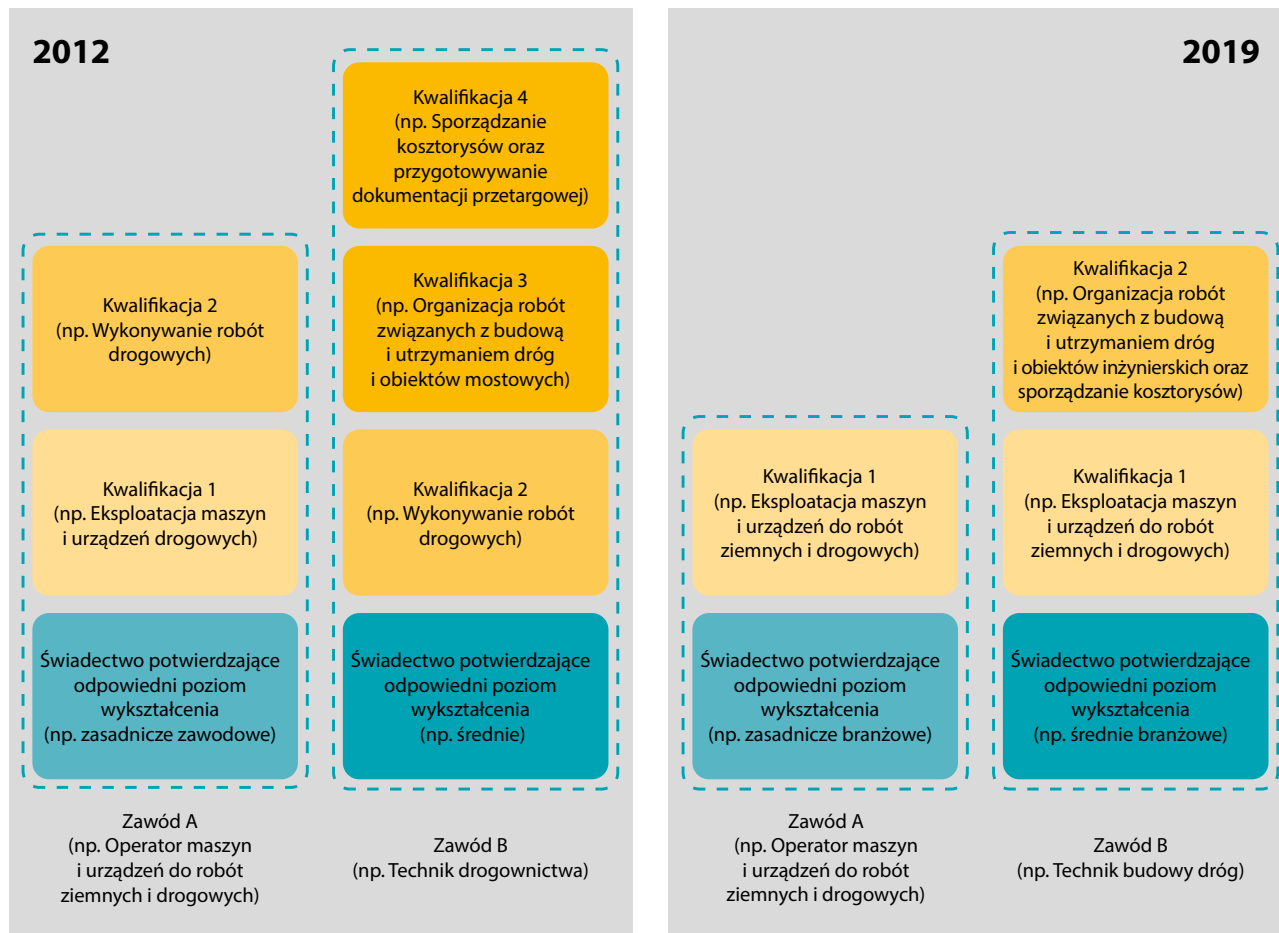
W obszarze systemu oświaty kwalifikacje wprowadzone w ramach podstawy programowej kształcenia w zawodach stanowiły ważny aspekt umożliwiający przenoszenie i akumulowanie osiągnięć. Wyodrębnienie kwalifikacji w zawodach stworzyło możliwość etapowego gromadzenia świadectw potwierdzających część kompetencji składających się na zawód, a w przypadku przerwania nauki także możliwości potwierdzenia kontynuacji nauki bez konieczności powtarzania kształcenia lub walidacji potwierdzonych wcześniej efektów uczenia się. Dodatkowo przewidziano możliwość zdobywania kwalifikacji przez osoby dorosłe w ramach

<sup>8</sup> Podsumowanie doświadczeń PWSZ w Elblągu dostępne jest tutaj ([https://rgnisw.nauka.gov.pl/wp-content/uploads/2021/09/Prezentacja\\_Walczyk\\_13.12.18.pdf](https://rgnisw.nauka.gov.pl/wp-content/uploads/2021/09/Prezentacja_Walczyk_13.12.18.pdf)), a przykład opisanej zgodnie z zasadami ECVET i włączonej do ZSK kwalifikacji nadawanej po ukończeniu studiów podyplomowych w Politechnice Łódzkiej dostępny jest tutaj ([https://kwalifikacje.gov.pl/k?id\\_kw=12691](https://kwalifikacje.gov.pl/k?id_kw=12691)).

<sup>9</sup> Ta część została w dużej mierze opracowana na podstawie publikacji: Chmielecka i in., 2019.

kwalifikacyjnych kursów zawodowych. Poniższy schemat przedstawia możliwość zdobywania kolejnych kwalifikacji w polskim systemie oświaty.

**Schemat 5. Zmiany w podstawie programowej a sposób zdobywania kwalifikacji zawodowych w systemie kształcenia zawodowego w ramach systemu oświaty w roku 2012 i 2019**

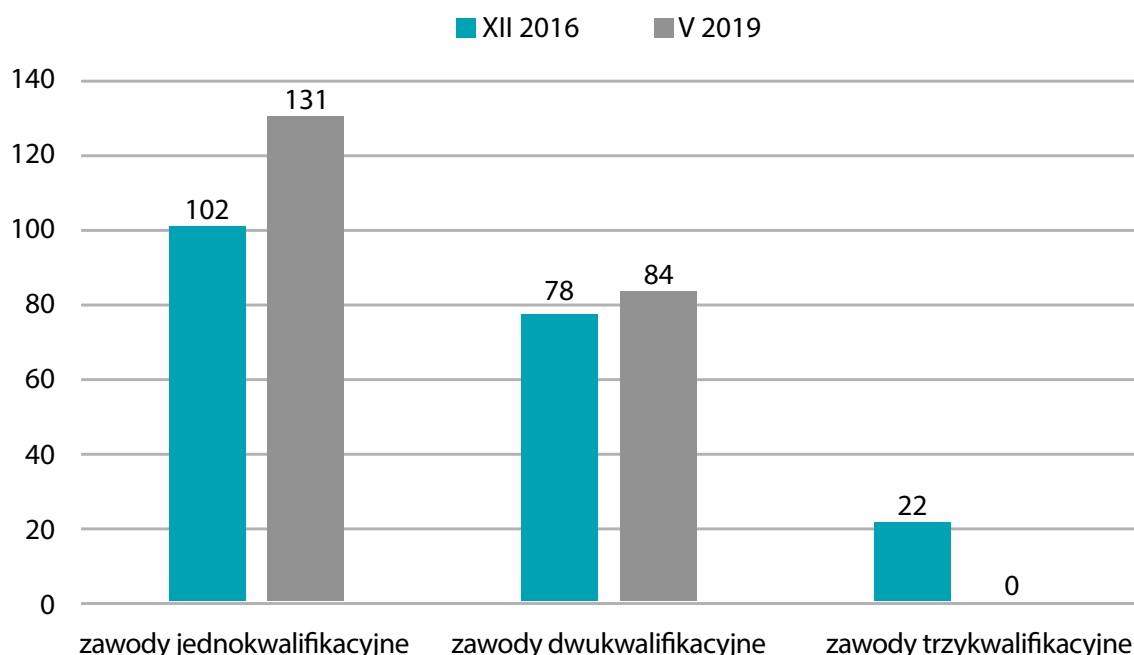


Źródło: Stęchły i in., 2019, s. 121.

Należy jednak zwrócić uwagę, że zmiana struktury opisów kwalifikacji w systemie kształcenia zawodowego w ramach systemu oświaty miała także konsekwencje organizacyjne – spowodowała znaczące obciążenie dla systemu egzaminowania, gdyż w miejsce jednego egzaminu organizowanego dla zawodu wprowadzono egzaminy potwierdzające kwalifikacje w zawodach – odpowiednio 1 egzamin, 2 lub 3 egzaminy w zależności od liczby kwalifikacji wyodrębnionych w zawodzie. W rezultacie w ramach reformy systemu kształcenia zawodowego z 2018 roku ograniczono liczbę kwalifikacji wyodrębnionych w zawodzie do maksymalnie dwóch<sup>10</sup> (patrz wykres 1).

<sup>10</sup> Modyfikacja architektury kwalifikacji stanowi tylko jeden z wielu aspektów tej reformy, obejmującej m.in. wprowadzenie nowego typu szkół i czasu trwania kształcenia w poszczególnych typach szkół, zwiększenie udziału kształcenia w miejscu pracy, zaangażowanie pracodawców w tworzenie podstaw programowych i organizowanie kształcenia.

Wykres 1. Zawody w podstawie programowej według liczby kwalifikacji



Źródło: obliczenia własne na podstawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego.

Ważną zmianą w systemie oświaty z punktu widzenia przenoszenia osiągnięć jest wprowadzona w 2018 roku możliwość uzyskiwania kwalifikacji rynkowych w ramach kształcenia branżowego. Warto zwrócić uwagę, że zgłaszane do ZSK kwalifikacje rynkowe często odpowiadają swoją specyfiką i treścią fragmentom kwalifikacji zawodowych z systemu oświaty, co stwarza konieczność i przestrzeń do przenoszenia osiągnięć pomiędzy kwalifikacjami.

Tabela 5. Zestawienie kwalifikacji zawodowych z systemu oświaty i rynkowych, które tworzą ścieżki uczenia się

Zawody i kwalifikacje zawodowe z systemu oświaty	Kwalifikacje rynkowe
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sprzedawca (PRK 3, BS I)</li> <li>Technik handlowiec (PRK 4, BS II, T)</li> <li>HAN.01. Prowadzenie sprzedaży (PRK 3)</li> <li>HAN.02. Prowadzenie działań handlowych (PRK 4)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><a href="#">Obsługa klienta i sprzedaż w punkcie handlowym – sprzedawca</a> (PRK 3, 31 godzin<sup>11</sup>)</li> <li><a href="#">Tworzenie oferty, planowanie i prowadzenie sprzedaży skierowanej do klientów biznesowych – handlowiec</a> (PRK 5, 64 godziny)</li> <li><a href="#">Aktywne prowadzenie sprzedaży skierowanej do klientów biznesowych – przedstawiciel handlowy</a> (PRK 4, 44 godziny)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Technik grafiki i poligrafii cyfrowej (PRK 4, T)</li> <li>Technik fotografii i multimediiów (PRK 4, BS II, T)</li> <li>AUD.05. Realizacja projektów graficznych i multimedialnych (PRK 4)</li> <li>PGF.04. Przygotowywanie oraz wykonywanie prac graficznych i publikacji cyfrowych (PRK 4)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><a href="#">Projektowanie grafiki komputerowej</a> (PRK 4, 145 godzin)</li> </ul>

<sup>11</sup> PRK – Polska Rama Kwalifikacji; cyfra przy PRK oznacza poziom PRK, który przypisano danej kwalifikacji. Natomiast liczba godzin oznacza orientacyjny nakład pracy potrzebny do zdobycia efektów uczenia się określonych dla danej kwalifikacji.



Zawody i kwalifikacje zawodowe z systemu oświaty	Kwalifikacje rynkowe
<ul style="list-style-type: none"> <li>Technik informatyk (PRK 5, T)</li> <li>Technik programista (PRK 5, T)</li> <li>INF.03. Tworzenie i administrowanie stronami i aplikacjami internetowymi oraz bazami danych (PRK 5)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><a href="#">Tworzenie witryn internetowych</a> (PRK 4, 120 godzin)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Kucharz (PRK 3, BS I)</li> <li>Technik żywienia i usług gastronomicznych (PRK 4, BS II, T)</li> <li>HGT.02. Przygotowanie i wydawanie dań (PRK 3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><a href="#">Przygotowanie potraw zgodnie z trendami rynkowymi i zasadami zdrowego żywienia</a> (PRK 3, 160 godzin)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Kelner (PRK 3, BS I)</li> <li>Technik usług kelnerskich (PRK 4, BS II, T)</li> <li>HGT.01. Wykonywanie usług kelnerskich (PRK 3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><a href="#">Serwis napojów mieszanych i alkoholi</a> (PRK 4, 360 godzin)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Monter stolarki budowlanej (PRK 3, BS I)</li> <li>BUD.10. Wykonywanie robót związanych z montażem stolarki budowlanej (PRK 3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><a href="#">Montowanie stolarki budowlanej</a> (PRK 3, 60 godzin)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Technik administracji (PRK 5, SP)</li> <li>Technik prac biurowych (PRK 4, T)</li> <li>EKA.01. Obsługa klienta w jednostkach administracji (PRK 5)</li> <li>EKA.06. Wykonywanie prac biurowych (PRK 4)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rejestrowanie i obsługiwanie pacjentów (PRK 4, 190 godzin)*</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Monter izolacji budowlanych (PRK 3, BS I)</li> <li>Monter konstrukcji budowlanych (PRK 3, BS I)</li> <li>BUD.08. Montaż konstrukcji budowlanych (PRK 3)</li> <li>BUD.06. Wykonywanie izolacji budowlanych (PRK 3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Montowanie systemów termoizolacji budynków (PRK 3, 130 godzin)*</li> </ul>
Oznaczenia: BS I – kształcenie odbywa się w branżowej szkole I stopnia (3 lata); BS II – kształcenie odbywa się w branżowej szkole II stopnia (2 lata); T – kształcenie odbywa się w technikum (5 lat); SP – kształcenie odbywa się w szkole policealnej (1–2,5 lat)	*kwalifikacja zgłoszona do ZSK

Źródło: Stęchły i in., 2019, s. 123–124).

Do ZSK zgłoszono ponad 360 kwalifikacji rynkowych, a włączono 88 zawody trzykwalifikacyjne rynkowych (stan na październik 2020 roku). Jednak ze względu na to, że dopiero 46 kwalifikacji uzyskało status funkcjonujących (jest już instytucja uprawniona do nadawania oraz podmiot zewnętrznego zapewniania jakości), trudno jest na ten moment stwierdzić, czy kształtujące się zasady i procedury będą umożliwiały przenoszenie i akumulowanie osiągnięć pomiędzy kwalifikacjami w ZSK, w tym pomiędzy kwalifikacjami nadawanymi w systemie oświaty a kwalifikacjami rynkowymi.

Wskazane na ten moment relacje pokazują, że kwalifikacje zawodowe i kwalifikacje rynkowe tworzą wspólnie logiczne ścieżki rozwoju. Są one komplementarne, choć w niektórych przypadkach zakres wymagań może się pokrywać (np. kwalifikacje dot. montowania stolarki budowlanej czy umiejętności ICT) – w takim wypadku należy jednak zwracać uwagę nie tyle na ich substytucyjność, co różnorodność adresatów, na których koncentrują się poszczególne podsystemy (np. młódzież a dorośli).

## 6.4. Walidacja efektów uczenia się

Walidacja efektów uczenia się oznacza „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” (ustawa o ZSK).

Warto zwrócić uwagę na dwa aspekty w pojęciu walidacji. Pierwszy wiąże się z logiką weryfikacji efektów uczenia się (sprawdzenie, czy zostały one osiągnięte). Drugi aspekt to niezależność od sposobu uczenia się, a więc tworzenie możliwości uzyskiwania kwalifikacji bez konieczności udziału w określonym procesie kształcenia.

Jak wskazano wcześniej, logika weryfikacji efektów uczenia się jest obecna we wszystkich podsystemach kwalifikacji. Weryfikacja jest prowadzona na różne sposoby, a różnice te mogą stwarzać bariery dla współpracy pomiędzy podmiotami funkcjonującymi na co dzień w tych podsystemach.

Także możliwość walidacji efektów nieformalnego i pozaformalnego uczenia się jest realizowana w różny sposób – z wykorzystaniem egzaminów eksternistycznych w systemie oświaty, pośrednio także poprzez potwierdzenie zdobytych wcześniej efektów uczenia się w momencie przyjęcia na studia wyższe. Wymagania dotyczące walidacji wskazywane w kwalifikacjach rynkowych są, o ile to możliwe, formułowane w sposób neutralny w odniesieniu do sposobu zdobywania kwalifikacji – mniej więcej w połowie zgłoszonych kwalifikacji pojawia się możliwość wykorzystania metody analizy dowodów. Na razie jednak nie można stwierdzić, w jakim stopniu praktyka funkcjonowania instytucji certyfikujących będzie rzeczywiście pozwalała na potwierdzanie efektów uczenia się uzyskanych drogą pozaformalnej edukacji i nieformalnego uczenia się.

Analizując komplementarność instytucjonalną podsystemów kwalifikacji rynkowych, oświatowych i szkolnictwa wyższego, warto zwrócić szczególną uwagę na dwa aspekty.

### 1. Weryfikacja efektów uczenia się w procesie kształcenia.

Praktyki związane z prowadzeniem weryfikacji w procesie kształcenia warto rozpatrywać w następujących kontekstach:

- istnienia formalnie powiązanego z daną kwalifikacją systemu kształcenia i zapewniania (doskonalenia) jakości kształcenia;
- zdolności kluczowych grup adresatów do samodzielnego uczenia się i jednoczesnego potwierdzenia dużej grupy efektów uczenia się;
- wielkości kwalifikacji rozumianej jako wypadkowa liczby i zakresu efektów uczenia się oraz związany z tym orientacyjny nakład pracy potrzebny do uzyskania danej kwalifikacji.

Istnienie formalnego związku systemu kształcenia i zapewniania jakości kształcenia z daną kwalifikacją uprawdopodobnia to, że uczestnik kształcenia osiąga określone w programie efekty uczenia się. Choć nie jest tego dowodem.

Brak zdolności kluczowych grup adresatów do samodzielnego uczenia się wymaga istnienia zorganizowanego kształcenia lub innej formy wsparcia. Co więcej, dla niektórych grup adresatów (np. dzieci, osób z niepełnosprawnościami) niezasadny może być wymóg przeprowadzenia jednorazowej walidacji całości – na przykład ze względu na niezdolność zapamiętania szerokiego zbioru faktów i teorii na raz. Łącznie okoliczności takie mogą stanowić przesłankę do prowadzenia etapowej weryfikacji powiązanej z procesem kształcenia.

Dla dużych kwalifikacji typowe jest występowanie różnych relacji pomiędzy efektami uczenia się, np. część efektów może zawierać się w innych, niektóre efekty mogą stanowić zwieńczenie (*capstone*) i mieć charakter podsumowujący. Znajduje to odzwierciedlenie w wielopoziomowych strukturach opisu efektów uczenia się (np. kierunkowe efekty uczenia się i przedmiotowe efekty uczenia się w programach studiów). Logiczne wydaje się zaplanowanie weryfikacji w sposób rzetelny, ale też oszczędny i nieobarczający uczących się niepotrzebnym wysiłkiem.

Podsumowując, praktyki związane z weryfikacją efektów uczenia się w procesie kształcenia należy rozpatrywać w szerokim kontekście. Z punktu widzenia zasad ZSK – sama etapowość tej weryfikacji nie stanowi problemu. W przypadku kwalifikacji rynkowych często przewiduje się przygotowywanie przez uczestników materiałów, dokumentów itp. (tzw. dowodów), które następnie podlegają ocenie przez asesora lub zewnętrzną komisję – niezaangażowaną w kształcenie lub szkolenie. Nie ulega wątpliwości, że prowadzone przez nauczycieli ocenianie kształtujące czy też etapowe sprawdziany osiągnięć uczestników kształcenia służą zweryfikowaniu, czy uczący się opanowali określone efekty uczenia się. Sytuacja ta nie spełnia jednak warunku niezależności asesora. Osobnym zagadnieniem jest sposób dokumentowania i stopień sformalizowania etapowej weryfikacji (od rozmowy po sprawdziany semestralne, prace zaliczeniowe). Przepisy zobowiązują instytucje edukacyjne również do zachowania prac zaliczeniowych przez pewien okres (różniący się w zależności od charakteru dokumentu i instytucji), a te mogą być przedmiotem zewnętrznej oceny przez niezależnego asesora (w sytuacji, gdy powstają wątpliwości).

Pragmatyka organizowania procesu weryfikacji efektów uczenia się dla kwalifikacji wymagających kilku lat kształcenia i skierowanych (przynajmniej w części) do osób, które nie są przygotowane do samodzielnego uczenia się wskazuje na potrzebę oparcia się na etapowej weryfikacji i prowadzeniu sprawdzenia przez osoby najbliższe uczniom/studentom – tj. nauczycieli. Dopiero na koniec przewidziana jest rola zewnętrznej weryfikacji efektów uczenia się, czy to w postaci egzaminu zewnętrznego (np. matura, egzamin zawodowy), czy przygotowania pracy dyplomowej i złożenia egzaminu dyplomowego na studiach. Ta końcowa weryfikacja nie obejmuje jednak wszystkich efektów uczenia się, a jedynie te, które zostaną uznane za

kluczowe i/lub posługuje się metodami pozwalającymi, by przeprowadzona weryfikacja była wiarygodna (reprezentatywna).

Ze względu na przyjęte rozwiązania prawne w systemie oświaty możliwości walidowania efektów nieformalnego uczenia się są obecnie ograniczone do egzaminów zawodowych. Nie przewiduje się na ten moment wprowadzenia innych metod walidacji, jak np. metody portfolio lub obserwacji w miejscu pracy.

## 2. Weryfikacja wszystkich efektów uczenia się.

Szeroko przyjmowanym założeniem w projektowaniu opisów i walidacji dla kwalifikacji rynkowych jest to, że uzyskanie kwalifikacji następuje po weryfikacji wszystkich efektów uczenia się wymaganych dla kwalifikacji. Założenia te potwierdzają pracownicy IBE zajmujący się tą tematyką, wskazując m.in. na potrzebę zapewnienia wysokiej jakości kwalifikacji. Niektórzy uczestnicy uważają to założenie za zasadne – także interesariusze, w tym członkowie sektorowych rad ds. kompetencji oraz Rady Interesariuszy, wskazują, że walidacja jest kluczowym elementem w systemie. Jeden z respondentów wyraził to dosadnie następującymi słowami:

Bez walidacji ten system nie ma sensu. Jeśli wprowadzimy swobodę w prowadzeniu walidacji, to te słabe kwalifikacje wyprą te dobre. Tu trzeba być ostrożnym. Chociaż wiadomo, że to wszystko kosztuje...

(wypowiedź przedstawiciela związku pracodawców)

Z drugiej strony respondenci wskazują czasem na „nierówne traktowanie”. Wymóg weryfikacji wszystkich efektów uczenia się nie jest ich zdaniem spełniany w systemie edukacji. Na przykład egzamin maturalny z danego przedmiotu nie sprawdza wszystkich efektów uczenia się określonych w podstawie programowej, podobnie jak egzamin zawodowy. Ostateczna ocena tej kwestii wymaga rozstrzygnięcia tego, jak traktować weryfikację efektów odbywającą się w trakcie kształcenia.

Warto jednak wrócić do brzmienia definicji kwalifikacji z ustawy o ZSK:

kwalifikacja to zestaw efektów uczenia się (...) zgodnych z ustalonymi dla danej kwalifikacji wymaganiami, których osiągnięcie zostało sprawdzone w walidacji oraz formalnie potwierdzone przez uprawniony podmiot certyfikujący.

W definicji tej nie znajduje się słowo „wszystkich”, jednak wymowa tego zdania jest dość jednoznaczna.

W tym miejscu warto przytoczyć następującą wypowiedź osoby związanej z systemem egzaminów zewnętrznych w oświacie i kształceniem zawodowym:

System egzaminów zewnętrznych w Polsce powstał po to, żeby radzić sobie z różnymi, powiedzmy... patologiami. Może nieprawidłowościami – lepiej – w kształceniu i też egzaminach przeprowadzanych wcześniej w szkołach. Czasem też

odnoszę wrażenie, że jest ważnym czynnikiem wymuszającym realizację podstawy programowej w szkołach... Ale ten system jest strasznie kosztowny i jest w pewnym sensie kosztem braku zaufania, no i też jakości kształcenia.

(wypowiedź przedstawiciela systemu oświaty)

Powyższa wypowiedź zwraca uwagę na przyczyny prowadzenia rozbudowanej weryfikacji zewnętrznej i ich bezpośredni związek z jakością kształcenia (i zaufaniem do kształcenia). A także na kosztowność prowadzenia egzaminów zewnętrznych. Szczególnie wydatki związane z przeprowadzeniem walidacji są podnoszone jako argument za dopuszczeniem walidacji niesprawdzającej bezpośrednio wszystkich efektów uczenia się. Pojedyncze głosy pojawiające się w ramach wewnętrznych dyskusji w IBE wskazywały na możliwość rozważenia rozwiązań takich jak np. obowiązek sprawdzenia co najmniej określonego odsetka efektów w czasie walidacji oraz wskazywanie efektów kluczowych, które muszą zostać zweryfikowane w każdej walidacji, czy wykorzystania mechanizmów próbkowania (np. losowania).

Weryfikacja wszystkich efektów uczenia się wiąże się nie tylko z potrzebą sprawdzenia wszystkich efektów (zakres walidacji), ale też z potrzebą ich potwierdzenia (wynik walidacji). A zatem z argumentu ad absurdum: osoba przystępująca do walidacji, która nie będzie znała odpowiedzi na jedno ze 100 pytań, nie powinna otrzymać kwalifikacji. W świetle ustawy o ZSK nie jest również jasne, czy wykluczone są inne niż zero-jedynkowa skala oceniania. A jeśli nie, to w jaki sposób powinny one być powiązane z weryfikacją efektów uczenia się.

## 7. Podsumowanie

Regulacje prawne dotyczące systemu edukacji i ZSK stwarzają wystarczające ramy do współdziałania aktorów funkcjonujących na co dzień w różnych podsystemach kwalifikacji. Głosy respondentów zwracają uwagę, że główne ograniczenia w tym zakresie wiążą się z kwestiami finansów, natomiast obserwacje i rozmowy z przedstawicielami poszczególnych podsystemów wskazują, że także zasoby i zdolność organizacyjna podmiotów stanowią istotną barierę w tym zakresie. ZSK stwarza ramy umożliwiające komunikację pomiędzy aktorami funkcjonującymi w różnych obszarach, konieczne jest jednak pełniejsze ich zaangażowanie we współpracę. W obecnych warunkach mają oni często ograniczoną motywację do jej podejmowania.

Wydaje się, że co do zasady istnieje zbieżność celów instytucji z obszaru edukacji formalnej i pozaformalnej, która pozwala na budowanie stałej współpracy. Po obu stronach brak jednak zasobów do realizacji takiej misji. Zaangażowanie instytucji edukacyjnych we współpracę z otoczeniem (w tym gospodarczym) jest widoczne zarówno w szkolnictwie zawodowym, jak i wyższym. Z drugiej strony tworzone są takie ciała jak sektorowe rady ds. kompetencji, które pośredniczą i pomagają w tej współpracy. Oprócz zasobów, utrudniają ją zastane bariery związane z bieżącą komunikacją i praktyczną zdolnością do współpracy z podmiotami z różnej rzeczywistości instytucjonalnej – ich niwelowanie wydaje się realne jedynie przez wspieranie działań oddolnych i budowanie bazy pozytywnych doświadczeń.

Zróznicowanie kwalifikacji w poszczególnych podsystemach kwalifikacji jest znaczne, choć istnieją pewne wspólne zasady ich opisów. Dostrzegalne są relacje komplementarności na wysokim poziomie ogólności. Szczególnie kwalifikacje z obszaru edukacji ogólnej i wyższej kształtujące metaumiejętność uczenia się oraz budujące bazę wiedzy i umiejętności niezbędnych do dalszego rozwoju są w sposób oczywisty komplementarne z odpowiednimi kwalifikacjami o charakterze użytkowym, zawodowym czy praktycznym. Analizując relacje pomiędzy kwalifikacjami rynkowymi, zawodowymi, widzimy również komplementarność, którą można hasłowo określić jako podstawa-specjalizacja czy podstawa-rozwińcie (por. część 7.3), ale także niejednoznaczne relacje, gdzie mogą jednocześnie występować substytucyjność i komplementarność – w zależności od przyjęcia kryterium treści czy kluczowej grupy adresatów.

Efekty uczenia się w systemie edukacji formalnej oraz pozaformalnej pełnią różne funkcje i są różnie rozumiane. Odpowiadają temu odmienne sposoby ich opisywania, wahające się od szczegółowych odniesień do treści po definiowanie ogólnie sformułowanych zadań. Porównywanie wielopoziomowych struktur opisów kwalifikacji pokazuje także, że różne poziomy opisów pełnią różne funkcje. Często brak w dokumentach jasnego wskazania, jaką funkcję mają pełnić efekty uczenia się lub też respondenci wskazują na inną praktykę ich stosowania niż deklarowana w dokumentach. W obszarze uczenia się nieformalnego nie można wskazać prawidłowości, ze względu na jego charakter oraz brak powszechności stosowania efektów uczenia się. Ze względu na te różnice brak obecnie istotnych doświadczeń związanych z przenoszeniem i uznawaniem osiągnięć pomiędzy podsystemami kwalifikacji.

Weryfikacja efektów uczenia się w poszczególnych podsystemach kwalifikacji jest prowadzona w sposób zróżnicowany, choć wspólny z ogólnymi zasadami w ZSK. Idea włączania w procesy walidacji efektów nieformalnego uczenia się, choć atrakcyjna i szeroko popierana, nie jest często praktykowana – według respondentów jest trudna i kosztowna. Funkcjonujące wcześniej formy egzaminów eksternistycznych w oświacie, choć dostępne, nie są oceniane jako przyjazne dla „praktyków”. Być może wraz z rosnącą bazą doświadczeń w stosowaniu metod opartych na analizie dowodów w walidacji, obszar ten rozwinie się i poszczególne podsystemy kwalifikacji będą mogły wzajemnie czerpać z tych praktyk.

Analiza instytucji prowadzi również do wniosku, że związek instytucji poznawczych i formalnych z organizacją kształcenia jest niedoceniany w obszarze kwalifikacji rynkowych – teza ta będzie możliwa do zweryfikowania dopiero po zebraniu odpowiedniej ilości danych na temat funkcjonowania kwalifikacji rynkowych. Z drugiej strony perspektywa abstrahująca od misji i celów instytucji edukacji formalnej, choć analitycznie uzasadniona, może być źródłem nieporozumień: szeroka wizja pozwalająca zrozumieć kształt instytucji w systemie edukacji formalnej powinna być przedmiotem troski osób odpowiedzialnych za rozwój i upowszechnianie informacji o ZSK.

Podsumowując, pomiędzy podsystemami kwalifikacji możliwa jest współpraca, a funkcjonujące w nich instytucje są co do zasady komplementarne. W celu wzmocnienia powiązań konieczne jest rozwijanie współpracy, czemu służyć mogą działania takie jak:

- określanie systemowych zasad w zakresie porównywania efektów uczenia się i uznawania osiągnięć pomiędzy instytucjami certyfikującymi;
- rozwijanie zasad współpracy i sieci partnerstw między podmiotami z różnych podsystemów kwalifikacji;
- pogłębiona analiza dotycząca sposobów i zakresu walidacji efektów uczenia się w poszczególnych podsystemach kwalifikacji;
- wspieranie praktyk i wymiany doświadczeń w zakresie walidacji efektów nieformalnego uczenia się.

## 8. Bibliografia

Allais, S. (2014). *Selling Out Education: National Qualifications Frameworks and the Neglect of Knowledge*. Rotterdam: SensePublishers.

Biggs, J., Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University (3 edition)*. New York: Open University Press.

Brown, A. (2011). Lessons from Policy Failure: The Demise of a National Qualifications Framework Based Solely on Learning Outcomes in England. *Journal of Contemporary Educational Studies/Sodobna Pedagogika*, 62(5), 36–55.

Bulkowski, K., Grygiel, P., Humenny, G., Kłobuszewska, M., Sitek, M., Stasiowski, J., Żółtak, T. (2019). *Absolwenci szkół zawodowych z roku szkolnego 2016/2017. Raport z pierwszej rundy monitoringu losów edukacyjno-zawodowych absolwentów szkół zawodowych*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. [https://www.ibe.edu.pl/images/badania/BadanieLosowAbsolwentow/Raport\\_z\\_pierwszej\\_rundy\\_Final\\_publ.pdf](https://www.ibe.edu.pl/images/badania/BadanieLosowAbsolwentow/Raport_z_pierwszej_rundy_Final_publ.pdf)

Cedefop (2011). *Assuring quality in vocational education and training. The role of accrediting VET providers* [Cedefop reference series].

Cedefop (2012). *Curriculum reform in Europe. The impact of learning outcomes* (Cedefop research paper No 29).

Cheng, Y. C. (2001). *Paradigm shifts in quality improvement in education: Three waves for the future. Plenary speech presented at the Second International Forum on Quality Education "Policy, Research and Innovative Practices in Improving Quality of Education"*. China: Beijing.

Chłoń-Domińczak, A., Dębowski, H., Lechowicz, E., Sławiński, S., Trawińska-Kondor, K. (2011). *Raport z debaty społecznej*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. [http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac\\_css/doc\\_num.php?explnum\\_id=309](http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=309)

Chmielecka, E., Saryusz-Wolski, T., Sławiński, S., Stęchły, W. (red.). (2019). *Ramy kwalifikacji, ECTS i ECVET dla uczenia się przez całe życie*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Delors, J. (1998). *Learning: The Treasure Within, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO Publishing.

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

Eurydice (2019). *The Structure of the European Education Systems 2019/2020: Schematic Diagrams. Eurydice Facts and Figures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.



Faure, E. (1972). *Learning to be: the world of education today and tomorrow*. Paris: Unesco.

Hensel, P. (2015). Wykorzystanie koncepcji konkurujących logik instytucjonalnych w badaniach organizacji. *Organizacja i Kierowanie*, 168, 47–60.

Hussey, T., Smith, P. (2003). *The Uses of Learning Outcomes. Teaching in Higher Education*, 8(3), 357–368.

Lengrand, P. (1975). *An Introduction to Lifelong Education*. London: Croom Helm Ltd.; Paris: The UNESCO Press.

Malewska-Szałygin, A. (2008). *Wyobrażenia o państwie i władzy we wsiach nowotarskich*. Warszawa: Wydawnictwo DiG.

Mazur, P., Dębowski, H., Saryusz-Wolski, T., Piotrowska, D., Walczyk, Z., Olszewska, K., Starańczak, K. (2019). Raport Zespołu ECVET powołanego przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w ramach realizacji „Programu praktyk zawodowych w Państwowych Wyższych Szkołach Zawodowych” z wdrożenia pilotażowego systemu implementacji (ECVET) dla praktyk zawodowych na poziomie studiów I stopnia o profilu praktycznym. Materiał niepublikowany.

Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji (2013). *Perspektywa uczenia się przez całe życie* [Załącznik do uchwały Nr 160/2013 Rady Ministrów z dnia 10 września 2013 r.].

Myrdal, G. (1958). *Teoria ekonomii a kraje gospodarczo nierozwinięte*. Warszawa: Polskie Wydawnictwa Gospodarcze.

North, D. C. (1990). *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge: Cambridge University Press.

Petzel, M. (2013). *Przeprowadzenie pilotażu koncepcji systemu przenoszenia i akumulowania osiągnięć w zakresie przenoszenia efektów uczenia się między programami kształcenia realizowanymi przez różne instytucje*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Piotrowska, D. (2013). *Pilotaż koncepcji systemu przenoszenia i akumulowania osiągnięć w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Elblągu*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Pólturzycki, J. (1999). Edukacja ustawiczna a rozwój i przemiany dydaktyki. *Rocznik Andragogiczny*, 4, 19–40.

Rada Ministrów (2017). *Strategia na rzecz odpowiedzialnego rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030 r.)* [Dokument przyjęty uchwałą Rady Ministrów w dniu 14 lutego 2017 r.]. Warszawa: Rada Ministrów.

Rada Ministrów (2019). *Zintegrowana Strategia Umiejętności*. Warszawa: Rada Ministrów.

- Rapacki, R., Próchniak, M., Czerniak, A., Gardawski, J., Horbaczewska, B., Karbowski, A., Maszczyk, P., Towalski, R. (2019). *Kapitalizm patchworkowy w Polsce i krajach Europy Środkowo-Wschodniej*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Scott, W. R. (2001). *Institutions and Organizations*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Scott, W. R., Meyer, J. W. (1994). *Institutional environments and organizations: structural complexity and individualism*. London: SAGE Publications.
- Sławiński, S. (2016). *Omówienie zasadniczych rozwiązań w ustawie o ZSK*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Sławiński, S. (red.). (2017). *Słownik Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. [https://www.kwalifikacje.gov.pl/download/slownik\\_zsk.pdf](https://www.kwalifikacje.gov.pl/download/slownik_zsk.pdf)
- Sławiński, S., Dębowski, H., Chłoń-Domińczak, A., Kraśniewski, A., Pierwieniecka, R., Stęchły, W., Ziewiec, G. (2013). *Raport Referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Sławiński, S., Królik, K., Stęchły, W. (2017). *Włączanie kwalifikacji do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Stęchły, W., Dębowski, H., Poczmańska, A. (2019). Zakres stosowania ECVET w Polsce na tle rozwiązań i praktyk w Unii Europejskiej. W: Chmielecka, E., Saryusz-Wolski, T., Sławiński, S., Stęchły, W. (red.), *Ramy kwalifikacji, ECTS i ECVET dla uczenia się przez całe życie* (s. 109–129). Warszawa: MEN.
- Szymczak, A. (2019). Zintegrowany System Kwalifikacji jako zbiór narzędzi kształtujących krajową politykę na rzecz uczenia się przez całe życie w sposób sprzężony z europejską strategią w tym obszarze. W: Chmielecka, E., Saryusz-Wolski, T., Sławiński, S., Stęchły, W. (red.), *Ramy kwalifikacji, ECTS i ECVET dla uczenia się przez całe życie* (s. 9–35). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Thornton, P. H., Ocasio, W. (1999). Institutional Logics and the Historical Contingency of Power in Organizations: Executive Succession in the Higher Education Publishing Industry, 1958–1990. *American Journal of Sociology*, 105(3), 801–843. JSTOR. <https://doi.org/10.1086/210361>
- Winch, C. (2020). The learning outcome approach to European VET policy tools: Where are the arguments and the evidence? W: M. Pilz, J. Li (red.), *Comparative Vocational Education Research: Enduring Challenges and New Ways Forward* (s. 81–95). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-29924-8\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-29924-8_5)
- Ziewiec-Skokowska, G. (2019). Znaczenie Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji i Polskiej Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. W: Chmielecka, E., Saryusz-Wolski, T., Sławiński, S., Stęchły, W. (red.) *Ramy kwalifikacji, ECTS i ECVET dla uczenia się przez całe życie* (s. 36–50). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Ziewiec-Skokowska, G., Stęchły, W., Danowska-Florczyk, E. (2016). *Opisywanie kwalifikacji nadawanych poza systemami oświaty i szkolnictwa wyższego. Poradnik*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Ziewiec-Skokowska, G., Stęchły, W., Danowska-Florczyk, E., Marszałek, A., Sławiński, S. (2017). *Przypisywanie poziomu PRK do kwalifikacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.