



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

IBE



*kwalfikacje
po europejsku*

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Raport z debaty społecznej

Warszawa 2013

Przygotowanie materiału:

Zespół projektu „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie”

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8

01-180 Warszawa

tel. +48 22 241 71 00

www.ibe.edu.pl

Skład i druk:

Drukarnia GC

ul. Sycowska 20

02-266 Warszawa

© Copyright by: Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013

Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach projektu: „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie”

Egzemplarz bezpłatny

Spis treści

Wstęp	5
Część 1. Dyskusja o projekcie Polskiej Ramy Kwalifikacji	7
1.1. Informacje o Polskiej Ramie Kwalifikacji przedstawione uczestnikom grupy	7
1.2. Wokół problemu terminologii	8
1.3. O eksperckim projekcie Polskiej Ramy Kwalifikacji	9
1.4. Problematyka charakterystyk poziomów w Polskiej Ramie Kwalifikacji	11
1.5. Podsumowanie dyskusji w ramach grupy	13
Część 2. Potencjalny wpływ budowanego systemu kwalifikacji, w tym Polskiej Ramy Kwalifikacji, na redukowanie barier w uczeniu się przez całe życie	15
2.1. Informacje nt. uczenia się przez całe życie w Polsce przedstawione uczestnikom grupy	15
2.2. Kategorie barier w uczeniu się przez całe życie	16
2.3. Bariery związane z motywacją osób	16
2.4. Bariery związane z funkcjonowaniem systemów oświaty i szkolnictwa wyższego	18
2.5. Bariery związane z obszarem rynku szkoleń	18
2.6. Bariery instytucjonalno-prawne	19
2.7. Bariery finansowe	20
2.8. Inne czynniki mające wpływ na niepodejmowanie uczenia się	20
2.9. Określenie możliwych sposobów redukowania czynników negatywnie wpływających na podejmowanie uczenia się dorosłych w okresie ich aktywności zawodowej oraz po jej zakończeniu	21
2.10. Propozycje działań dotyczących kształtowania motywacji do uczenia się	21
2.11. Propozycje dotyczące kwestii instytucjonalno-prawnych oraz finansowania	22
2.12. Propozycje dotyczące funkcjonowania oświaty i szkolnictwa wyższego	23
2.13. Propozycje dotyczące funkcjonowania edukacji pozaformalnej	24
2.14. Inne propozycje	24
2.15. Podsumowanie dyskusji w ramach grupy	25
Część 3. System potwierdzania efektów uczenia się oraz mechanizmy zapewniające jakość kwalifikacji	27
3.1. Informacje z zakresu walidacji przedstawione uczestnikom grupy	27
3.2. Polska praktyka w zakresie walidacji efektów uczenia się	28
3.3. Propozycje rozwiązań zmierzających do zbudowania kompleksowego systemu walidacji i zapewniania jakości	28
Część 4. Podsumowanie I etapu debaty	33
Część 5. Dyskusja o projekcie Polskiej Ramy Kwalifikacji, w tym charakterystykach typowych dla kształcenia zawodowego i sektorowych ramach kwalifikacji	35
5.1. Wokół języka charakterystyk poziomów w Polskiej Ramie Kwalifikacji	35
5.2. Podsumowanie dyskusji w ramach grupy	36

Część 6. Dyskusja nad zasadami przypisywania kwalifikacji do poziomów w Polskiej Ramie Kwalifikacji	37
6.1. Informacje na temat ECTS	38
6.2. Podsumowanie dyskusji w ramach grupy	38
Część 7. Założenia krajowego systemu kwalifikacji i rejestru kwalifikacji, w tym zasady udziału interesariuszy, zasady walidowania, zasady zapewniania jakości	39
7.1. Propozycje rozwiązań instytucjonalnych	40
7.2. Podsumowanie prac w grupie	41
Część 8. Spotkania wspólne grup dyskusyjnych debaty	43
8.1. Spotkanie z ekspertami międzynarodowymi	43
8.2. Prace nad rejestrem kwalifikacji	43
8.3. Rozmowa o jakości kwalifikacji	44
8.4. Polska Rama Kwalifikacji jako narzędzie modernizacji krajowego systemu kwalifikacji	45
8.5. Zapewnianie jakości kwalifikacji	46
Część 9. Podsumowanie II etapu debaty	49
Załączniki	51
Załącznik 1. Standardy kwalifikacyjne w bankowości polskiej: Związek Banków Polskich	52
Załącznik 2. Europejska Rama Kwalifikacji dla sektora usług finansowych.	54
Załącznik 3. Projekt Trans-VAE dotyczący walidacji kompetencji nabytych w sposób nieformalny i pozaformalny w sektorze opieki osobistej: Bydgoski Zakład Doskonalenia Zawodowego	56
Załącznik 4. Certyfikacja umiejętności informatycznych: Polskie Towarzystwo Informatyczne	58
Załącznik 5. Uznawanie kwalifikacji zawodowych nabytych w systemie edukacji pozaformalnej i poprzez uczenie się nieformalne na przykładzie działu budownictwa: Konfederacja Budownictwa i Nieruchomości	59
Załącznik 6. Walidacja w obszarze rzemiosła jako przykład dobrej praktyki: Związek Rzemiosła Polskiego	61
Załącznik 7. Lista instytucji i organizacji uczestniczących w debacie	62
Załącznik 8. Harmonogram spotkań I etapu debaty	65
Załącznik 9. Harmonogram spotkań II etapu debaty	66
Załącznik 10. Ocena debaty społecznej dokonana przez uczestników w formie ankiety	67

Budowanie systemu kwalifikacji w Polsce wymaga stałej współpracy partnerów społecznych. Mając tego świadomość, Instytut Badań Edukacyjnych, który realizuje projekt systemowy pt. „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie”¹, w lutym 2011 r. zaprosił do debaty na temat Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK) przedstawiciele różnych grup interesariuszy przyszłego systemu kwalifikacji. Organizatorom debaty zależało, aby PRK, stanowiąca integralną część budowanego w Polsce krajowego systemu kwalifikacji, nie była wyłącznie efektem prac eksperckich, ale stanowiła wynik konfrontacji założeń z oczekiwaniami praktyków. W niniejszym raporcie przedstawiamy szczegółowe cele debaty, jej przebieg, tematykę poszczególnych spotkań, relacje z dyskusji oraz efekty wspólnych prac, a także opisujemy wnioski z debaty i zmiany, jakie na skutek debaty wprowadzono w projekcie Polskiej Ramy Kwalifikacji. Pierwszy etap debaty społecznej trwał od lutego do czerwca 2011 r. W ramach tych spotkań, poza przedyskutowaniem projektu PRK, wspólnie dokonano przeglądu istniejących w Polsce rozwiązań w dziedzinie nadawania kwalifikacji (elementów przyszłego krajowego systemu kwalifikacji) z uwzględnieniem:

- analizy proponowanych nowych elementów w przyszłym systemie,
- identyfikacji brakujących w naszym kraju elementów przyszłego systemu kwalifikacji.

W czasie spotkań uczestnicy debaty dyskutowali o potrzebie budowania nowego systemu kwalifikacji oraz związanych z tym zagrożeniach. Wspólnie poszukiwano rozwiązań.

Debata zaczęła się od konferencji zorganizowanej 16 lutego 2011 r. Otworzyła ją podsekretarz stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej Lilla Jaroń, która przedstawiła projekt dokumentu „Perspektywa uczenia się przez całe życie”, przygotowany przez Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji. Następnie wiceprezydent Warszawy Włodzimierz Paszyński zaprezentował doświadczenia miasta w zakresie modernizacji szkolnictwa zawodowego. W dalszej części spotkania przedstawiciele IBE (realizujący projekt KRK) omówili cele debaty oraz zaproponowali zakres prac poszczególnych grup tematycznych. W drugiej części konferencji odbyły się wstępne spotkania tych grup:

- w grupie pierwszej rozmawiano o projekcie Polskiej Ramy Kwalifikacji;
- w grupie drugiej zastanawiano się, czy i w jaki sposób przyszły system kwalifikacji i PRK wpłyną na redukcję barier w uczeniu się przez całe życie;
- w grupie trzeciej omawiano system potwierdzania efektów uczenia się oraz mechanizmy zapewniające jakość kwalifikacji.

Każda z grup tematycznych spotkała się pięć razy. Podczas pracy w grupach uczestnicy debaty wymieniali się uwagami, zgłaszali zastrzeżenia odnośnie do elementów struktury tworzonej ramy i podsuwali nowe pomysły, zwracali też uwagę na różne problemy polskiego rynku pracy oraz edukacji. Uczestnicy debaty prezentowali także swoje doświadczenia związane z omawianą tematyką. Konferencja plenarna, podsumowująca pracę grup, odbyła się 15 czerwca 2011 r. w Warszawie. W jej trakcie omówiono przebieg czteromiesięcznej dyskusji oraz osiągnięte efekty. Swoją ocenę debaty zaprezentowali zarówno przedstawiciele IBE, jak i partnerzy społeczni.

Drugi etap debaty rozpoczął się na konferencji 21 listopada 2011 r. Eksperci projektu przedstawili aktualny stan prac i raport z pierwszego etapu. Uczestnicy debaty otrzymali również pierwsze wydanie „Słownika kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji”².

¹ Program Operacyjny Kapitał Ludzki, Priorytet III, Działanie 3.4, Poddziałanie 3.4.1.

² Sławiński S. (red.), *Słownik kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, 2011.

Zaplanowano kolejny cykl spotkań debaty w 3 grupach tematycznych, dotyczących:

- Polskiej Ramy Kwalifikacji, w tym charakterystyki poziomów w PRK typowych dla danego rodzaju kształcenia i sektorowych ram kwalifikacji;
- zasad przypisywania kwalifikacji do poziomów w PRK;
- założeń krajowego systemu kwalifikacji i krajowego rejestru kwalifikacji, w tym zasad udziału interesariuszy, zasad walidowania, zasad zapewniania jakości.

W toku prac problemy, którymi zajmowano się w grupach, zostały doprecyzowane. W rezultacie grupa pierwsza rozmawiała na temat charakterystyk poziomów w PRK typowych dla kształcenia zawodowego, a grupa druga na temat zasad wprowadzania kwalifikacji do Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji i określania ich poziomu.

W trakcie drugiego etapu debaty, który został podsumowany na konferencji w Warszawie 24 września 2013 r., odbyło się w sumie 8 spotkań grup tematycznych oraz 4 spotkania wszystkich uczestników rozmów nad kwalifikacjami.

W debacie wzięli udział przedstawiciele:

- ministerstw,
- urzędów pracy,
- organizacji pracodawców (w tym branżowych) oraz związków zawodowych,
- instytucji publicznych realizujących zadania edukacyjne,
- firm szkoleniowych,
- instytucji ogólnokrajowych związanych z systemem edukacji,
- stowarzyszeń i organizacji pozarządowych,
- instytucji naukowo-badawczych oraz doradczych.

Łącznie w spotkaniach uczestniczyło około 200 osób reprezentujących 101 instytucji.

W niniejszym raporcie uwzględniono już terminologię wykorzystaną w raporcie referencyjnym do opisu rozwiązań związanych z krajowym systemem kwalifikacji.

Część 1. Dyskusja o projekcie Polskiej Ramy Kwalifikacji

Spotkania w ramach tej grupy tematycznej prowadziła dr Agnieszka Chłoń-Domińczak. Ekspertem grupy był dr Stanisław Sławiński. Prowadzenie dyskusji wspierał dr Zbigniew Czwartosz.

W trakcie pierwszych dwóch spotkań omawiano ogólne kwestie dotyczące stosowanej terminologii, problem niespójności języka, jakim opisywane są poszczególne elementy nowego systemu kwalifikacji, a także zagadnienia związane ze strukturą PRK. Zaprezentowane zostały doświadczenia wynikające z procesu budowania kwalifikacji w sektorze bankowym.

Kolejne trzy spotkania poświęcono prezentacji sposobu opisywania poziomów kwalifikacji w PRK oraz dyskusji nad zapisami poszczególnych składników opisu poziomu kwalifikacji w eksperckiej propozycji PRK.

1.1. Informacje o Polskiej Ramie Kwalifikacji przedstawione uczestnikom grupy

Krajowy system kwalifikacji (KSK) to ogół działań państwa związanych z potwierdzaniem efektów uczenia się dla potrzeb rynku pracy, społeczeństwa obywatelskiego oraz indywidualnego rozwoju uczących się, oparty na krajowej ramie kwalifikacji. Obejmuje on w szczególności nadawanie i uznawanie kwalifikacji, a także zapewnianie jakości kwalifikacji³. KSK ma służyć zwiększeniu możliwości uwzględniania i formalnego dokumentowania nowych kompetencji nabywanych w bardzo różny sposób w ciągu całego życia. Kluczowym elementem tego systemu jest Polska Rama Kwalifikacji, która będzie stanowić wspólny układ odniesienia dla wszystkich kwalifikacji.

Zbudowanie nowoczesnego KSK, który nie tylko będzie umożliwiał polskiemu społeczeństwu podejmowanie nowych wyzwań cywilizacyjnych, lecz także będzie odpowiednio powiązany z systemami kwalifikacji w innych krajach europejskich, wymaga ustalenia odpowiedniej terminologii. Powinna być ona wolna od wieloznaczności, będzie jednak odbiegać od potocznego sposobu opisywania kwalifikacji czy tradycyjnie stosowanego nazewnictwa w języku polskim.

Kluczowym elementem systemu kwalifikacji będzie Polska Rama Kwalifikacji. PRK będzie opisywać wzajemne relacje między kwalifikacjami oraz integrować różne krajowe podsystemy kwalifikacji. Ma również zawierać opis hierarchii poziomów kwalifikacji.

W Polskiej Ramie Kwalifikacji (PRK) wyróżniono osiem poziomów kwalifikacji. Na każdym z nich została przedstawiona ogólna charakterystyka efektów uczenia się, jakie trzeba osiągnąć. Opisy te służą scharakteryzowaniu całego spektrum efektów uczenia się, bez względu na to, czy uzyskanych w szkole/uczelni, czy na dalszych etapach (po zakończeniu edukacji w szkole/uczelni, np. w toku pracy zawodowej). PRK uwzględni bowiem efekty uczenia się osiągnięte w systemie edukacji formalnej, pozaformalnej oraz w wyniku nieformalnego uczenia się.

W PRK efekty uczenia się, podobnie jak w Europejskiej Ramie Kwalifikacji (ERK), podzielono na trzy grupy:

- wiedza – zbiór uzasadnionych sądów (opisów faktów, teorii oraz zasad postępowania) będących wynikiem poznawczej działalności człowieka; w kontekście Europejskiej Ramy Kwalifikacji wiedzę opisuje się jako teoretyczną lub faktograficzną;
- umiejętności – zdolność do stosowania wiedzy i korzystania z know-how w celu wykonywania zadań i rozwiązywania problemów; w kontekście ERK umiejętności określa się jako umysłowe (kognitywne – obejmujące myślenie logiczne, intuicyjne i kreatywne) oraz praktyczne (związane ze sprawnością i korzystaniem z metod, materiałów, narzędzi i instrumentów);
- kompetencje społeczne – udowodniona (w pracy, nauce oraz w rozwoju osobistym) zdolność stosowania posiadanej wiedzy i umiejętności z uwzględnieniem zinternalizowanego (uewnętrzzonego) systemu wartości; dla potrzeb ERK kompetencje określa się, bazując na kategoriach odpowiedzialności i autonomii.

³ Definicja zaproponowana w *Słowniku kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji*.

Charakterystyki każdego z kolejnych poziomów w PRK różnią się od tych z poprzednich (niższych) poziomów. Różnice te są istotne i dotyczą ilości oraz głębi wiedzy, stopnia złożoności czy skomplikowania wymaganych umiejętności oraz poziomu samodzielności i zdolności do podjęcia odpowiedzialności za pracę, działanie lub naukę (swoją i, na wyższych poziomach, także innych osób). Zgodnie z przyjętą w Europie koncepcją ram kwalifikacji charakterystyki poziomów w Polskiej Ramie Kwalifikacji mają różny stopień szczegółowości. Dla Polskiej Ramy Kwalifikacji układem odniesienia są uniwersalne charakterystyki poziomów w Europejskiej Ramie Kwalifikacji. Pozwala to na przejrzyste ukazanie zaproponowanych odniesień polskich poziomów kwalifikacji do ośmiu poziomów wyróżnionych w ERK.

Uporządkowanie kwalifikacji z wykorzystaniem PRK pozwoli na osiągnięcie większej przejrzystości, dostępności i jakości kwalifikacji, do których uczący się mogą dochodzić różnymi drogami, w tym przez uczestnictwo w edukacji formalnej, edukacji pozaformalnej oraz uczeniu się nieformalnym.

Wstępna, ekspercka propozycja Polskiej Ramy Kwalifikacji została przygotowana przez zespół ekspertów w ramach projektu „Opracowanie bilansu kwalifikacji i kompetencji dostępnych na rynku pracy w Polsce oraz modelu Krajowych Ram Kwalifikacji”, stanowiącego pierwszy etap prac nad Polską Ramą Kwalifikacji, zakończony w styczniu 2010 r. Propozycja ta uwzględniała siedem poziomów kwalifikacji w Polsce. W sierpniu 2010 r. na wniosek Komitetu Sterującego ds. Krajowych Ram Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie, w którego skład wchodzi przedstawiciele właściwych ministerstw, podjęto decyzję o rozbudowaniu ramy do ośmiu poziomów.

1.2. Wokół problemu terminologii

Po zapoznaniu się z propozycją modelu Polskiej Ramy Kwalifikacji uczestnicy debaty dyskutowali o terminologii związanej z systemem kwalifikacji. Zwracano uwagę na konieczność stosowania jednolitego słownictwa w różnego rodzaju inicjatywach związanych z budowaniem systemu i jego elementów. Dyskutanci podnosili również kwestię konieczności uzgodnienia terminologii stosowanej w Polskiej Ramie Kwalifikacji ze słownictwem dotyczącym już istniejących opisów zawodów, kwalifikacji i wymagań zawodowych. Uczestnicy rekomendowali wykorzystanie w większym stopniu języka, którym posługują się służby rekrutacyjne (HR, kadry itp.) oraz pracodawcy.

Podkreślano, że język używany w oficjalnych dokumentach, często na skutek złego tłumaczenia, jest niezrozumiały i hermetyczny. Uczestnicy debaty doszli do wniosku, że istnieje potrzeba odrębnej, solidnej i wspólnej pracy nad definicjami i terminologią stosowaną w systemie kwalifikacji. Wielu z dyskutantów zadeklarowało chęć współpracy przy wypracowywaniu spójnego i klarownego słownictwa.

W odpowiedzi na problemy postawione w trakcie dyskusji dr Stanisław Sławiński poinformował o prowadzonych w ramach projektu pracach nad słownikiem terminów związanych z systemem kwalifikacji. Słownik ten ma służyć ujednoczeniu terminologii stosowanej w projektach i materiałach informacyjnych dotyczących PRK oraz, szerzej, dyskusji na temat nowego systemu kwalifikacji w Polsce. Słownik będzie zawierać rozbudowany opis najważniejszych haseł, uwzględniający definicje terminów, konteksty definicji, odniesienia do aktów prawnych oraz dokumentów europejskich, przykłady stosowania danego terminu oraz jego powiązanie z innymi hasłami. Przedstawiona została również wstępna lista terminów proponowanych do słownika.

W trakcie dyskusji uczestnicy rozmawiali na temat propozycji haseł. Sugerowali rozbudowanie słownika o szereg terminów związanych z edukacją, np. uczenie się przez całe życie, kompetencje (w tym wiedza, umiejętności). Wskazywali na potrzebę znalezienia jednoznacznych terminów, np. jednego określenia procesu uczenia się, bez opisywania terminów, które są związane choćby z jego organizacją (np. coaching).

Podsumowując ten wątek dyskusji, uczestnicy zgodzili się, że przedstawiony zakres opisu haseł wyczerpuje ich oczekiwania. Dobór haseł powinien uwzględniać użyteczny cel słownika, a zatem obejmować terminy niezbędne dla budowy systemu kwalifikacji.

W trakcie spotkania w maju 2011 r. uczestnicy zapoznali się ze stanem prac nad projektem słownika. Dr Stanisław Sławiński, redaktor słownika, przedstawił założenia dotyczące tej publikacji, m.in. schemat opisu hasła.

1.3. O eksperckim projekcie Polskiej Ramy Kwalifikacji

Debata nad projektem PRK została podzielona na dwie części. Pierwsza dotyczyła ogólnej struktury Polskiej Ramy Kwalifikacji oraz przyjętego sposobu opisywania poziomów. W drugiej części skupiono się na szczegółowych propozycjach poszczególnych składników opisu na wszystkich poziomach PRK.

Wprowadzeniem do dyskusji na temat charakterystyk poziomów była prezentacja „Nowy system opisywania kwalifikacji przy użyciu deskryptorów opisu poziomów”, którą przedstawił dr Stanisław Sławiński. W swoim wystąpieniu podał podstawowe informacje dotyczące propozycji przygotowanej przez ekspertów.

Zewnętrznym punktem odniesienia dla charakterystyk poziomów (dawniej deskryptorów) PRK są charakterystyki określające poziomy Europejskiej Ramy Kwalifikacji. Mimo że wszystkie charakterystyki poziomów w PRK są uogólnionym opisem efektów uczenia się, to jednak różnią się między sobą szczegółowością i dziedziną, do której się odnoszą.

W Polskiej Ramie Kwalifikacji wyodrębniono trzy rodzaje efektów, których ogólna charakterystyka składa się na charakterystykę każdego poziomu w PRK.

Najbardziej ogólne są charakterystyki uniwersalne (pierwszego stopnia), które są wspólne dla wszystkich dróg kształcenia (edukacji ogólnej, wyższej, zawodowej).

Charakterystyki poziomów drugiego stopnia w PRK uwzględniają odmienności obszarów edukacji: ogólnej, zawodowej oraz wyższej. Są to:

- charakterystyki efektów uczenia się właściwych dla edukacji ogólnej – charakterystyki te mogą być stosowane do innego sektora, ale nie są uniwersalne; opisują one efekty uczenia się na poziomach 1–4;
- charakterystyki efektów uczenia się właściwych dla edukacji zawodowej – charakterystyki te mogą być stosowane do innego sektora, ale nie są uniwersalne; opisują one efekty uczenia się na poziomach 1–8;
- charakterystyki efektów uczenia się właściwych dla kształcenia wyższego – charakterystyki te mogą być stosowane do innego sektora, ale nie są uniwersalne; opisują one efekty uczenia się na poziomach 5–8.

Przykładem bardziej szczegółowych charakterystyk będą zapisy w KRK dla szkolnictwa wyższego, kształcenia oraz charakterystyki w sektorowych ramach kwalifikacji (powstających już w niektórych branżach). Dla edukacji ogólnej charakterystykami bardziej szczegółowymi okażą się zapewne niektóre zapisy odnoszące się do efektów uczenia się w podstawach programowych dla szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum.

Duże wątpliwości uczestników debaty budził podział charakterystyk poziomu w PRK na uniwersalne oraz właściwe dla edukacji ogólnej, szkolnictwa wyższego i edukacji zawodowej. Zgłaszano uwagi dotyczące roli charakterystyk uniwersalnych w kontekście charakterystyk poziomów właściwych dla różnych obszarów edukacji.

Szereg pytań rodziło w szczególności wydzielenie trzech odrębnych grup charakterystyk poziomów (dla edukacji ogólnej, wyższej i zawodowej). Uczestnicy wyrażali obawę, że spowoduje to utrwalenie się nadmiernego oddzielenia tych grup od siebie, co ograniczy możliwość ich rozwoju i integracji w ramach jednego systemu kwalifikacji w Polsce. Obawiali się również, że może to rodzić dodatkowe ryzyko związane z brakiem spójności wymagań dotyczących kwalifikacji tego samego poziomu, zdobywanych w ramach edukacji ogólnej i wyższej oraz zawodowej.

Pojawiały się głosy, że ten podział mógłby w przyszłości zostać zmodyfikowany, w tym znacząco uproszczony. Dr Stanisław Sławiński wyjaśnił, że podział charakterystyk poziomów ma swoje uzasadnienie w faktycznym podziale organizacyjnym polskiego szkolnictwa, ten zaś wynika z uwarunkowań historycznych. Ponadto zwrócił uwagę na to, że wymagania co do wiedzy zawodowej są nieco odmienne niż w przypadku wiedzy ogólnej, tę specyfikę należy więc uszanować. Jak tłumaczył, intencją ekspertów przygotowujących propozycję PRK było oddanie realiów obecnego systemu edukacji w Polsce, a jednocześnie wskazanie takiego kierunku zmian, aby w przyszłości kwalifikacje odzwierciedlały efekty uczenia się osiągnięte różnymi drogami. Podkreślił, że istotne jest utrzymanie równowagi w zapisach wymagań dla poziomów całej Polskiej Ramy Kwalifikacji.

Dyskusje dotyczyły również sposobu opisywania kompetencji na każdym poziomie, roli charakterystyk uniwersalnych, wreszcie wypełniania kolejnych poziomów ramy treścią dostosowaną do konkretnych zawodów – pytano np. o źródła zaproponowanych charakterystyk szczegółowych.

Uczestnicy postulowali, aby zapisy charakteryzujące poziomy w PRK były jak najbardziej przejrzyste. Powinno z nich jasno wynikać, że osoba przechodząca na wyższy poziom nabyła wcześniej wszystkie kompetencje z niższego poziomu. Padła też propozycja, aby podział charakterystyk poziomu nie oddawał stanu faktycznego szkolnictwa, ale oczekiwany model docelowy, który zapewni większą elastyczność systemu, łatwiejsze przechodzenie między edukacją ogólną a zawodową.

Uczestnicy formułowali również wątpliwości związane ze spójnością zapisów charakterystyk uniwersalnych, a następnie uszczegółowieniem ich wymagań w podziale na trzy kategorie edukacji i potem na poziomie branżowym. Wskazywali także na potrzebę powiązania podstaw programowych edukacji ogólnej z PRK. Niektórzy wyrażali opinię, że brakuje istotnej wartości dodanej charakterystyk uniwersalnych w stosunku do charakterystyk Europejskiej Ramy Kwalifikacji. Dr Agnieszka Chłoń-Domińczak wyjaśniła, że składniki opisu poziomów europejskich nie są częścią Polskiej Ramy Kwalifikacji. Ich włączenie do opisu poziomów PRK na bieżącym etapie stanowi wyłącznie punkt odniesienia ze względu na konieczność przygotowania raportu referencyjnego.

W odniesieniu do edukacji zawodowej w trakcie prezentacji wprowadzającej zostało pokazane, jak można precyzować wymagania, przechodząc od Polskiej Ramy Kwalifikacji, która zawiera ogólne sformułowania na każdym poziomie, do sektorowych ram kwalifikacji. Uczestnicy wyrazili obawę, czy w ramach projektu będzie możliwe utworzenie sektorowych ram dla wielu branż. Propozycje te, w opinii uczestników, powinny być również przedmiotem konsultacji z przedstawicielami branż. Dr Agnieszka Chłoń-Domińczak wyjaśniła, że w ramach projektu planowane jest opracowanie wstępnych propozycji kilku ram sektorowych, by pokazać przykłady przechodzenia od wymagań ogólnych do bardziej szczegółowych, uwzględniających specyfikę wybranych branż. Sektorowe ramy nie będą obowiązkowym elementem systemu kwalifikacji, ale mogą być pomocne dla tworzenia opisów kwalifikacji w obszarze zawodowym. Propozycje te powinny powstać w perspektywie około 1,5 roku. Planowany jest udział przedstawicieli i ekspertów z danych branż w przygotowywaniu zapisów ram sektorowych.

W trakcie dyskusji o strukturze projektu PRK pojawił się również wątek dotyczący miejsca oraz roli edukacji zawodowej i jej różnych form (także wyższych szkół zawodowych) w systemie kwalifikacji. Nie był to temat szczegółowo omawiany podczas debaty, jednak rozmówcy zgłaszali problemy związane z przypisaniem kwalifikacji uzyskanych w ramach edukacji zawodowej do określonych poziomów w PRK. Przedstawiciel Związku Rzemiosła Polskiego zwrócił uwagę na konieczność odniesienia się do procesu kopenhaskiego w trakcie prac nad projektowaniem systemu kwalifikacji, a także uwzględnienia istniejących i stosowanych już rozwiązań, m.in. weryfikacji jakości edukacji zawodowej.

Kolejnym poruszonym wątkiem była konieczność zapewnienia odpowiednich oddziaływań między edukacją ogólną i zawodową oraz określenie relacji między klasyfikacją zawodów i specjalnościami. Uczestnicy podkreślili, że PRK powinna w jak największym stopniu odnosić się do sytuacji w gospodarce oraz być odpowiednio powiązana z przepisami prawa, a zwłaszcza z ustawą o systemie oświaty i jej planowaną nowelizacją.

W odpowiedzi dr Sławiński zaznaczył, iż intencją autorów projektu było osadzenie PRK w kontekście realnych procesów zachodzących w Polsce w różnych sektorach edukacji. Odnosząc się do postulowanej prostoty przekazu, która ma umożliwić zrozumienie budowy ramy kwalifikacji, podkreślił, że istotną funkcją PRK jest umożliwienie przypisywania kwalifikacji do poziomów, a także opisywania kwalifikacji. Model PRK można więc traktować jako wewnętrzny instrument w systemie kwalifikacji i jako taki może być on bardziej skomplikowany. Tak samo jak zwykli użytkownicy telewizora lub komputera nie wnikają w strukturę tych sprzętów, tak też osoby korzystające z systemu kwalifikacji nie będą „zaglądać” do wnętrza narzędzia, jakim stanie się PRK – raczej będą szukać potrzebnych im informacji o kwalifikacjach zdobywanych w Polsce. Należy również pamiętać, że PRK nie odnosi się do cykli kształcenia, ale stanowi ramę odniesienia dla różnego rodzaju kwalifikacji, nabywanych także poza systemem szkolnym.

1.4. Problematyka charakterystyk poziomów w Polskiej Ramie Kwalifikacji

Dyskusja na temat ogólnych charakterystyk poszczególnych poziomów toczyła się wokół podstawowych pytań, a mianowicie:

- Czy zachowana jest spójność „pozioma” i „pionowa” charakterystyk?
- Czy zapisy są trafnie rozmieszczone w kolumnach (tzn. czy dane wymagane należy zaliczyć np. do kompetencji czy do umiejętności)?
- Czy stosowana terminologia jest właściwa i czy zachowano poprawność językową?
- Czy zaproponowany opis jest kompletny?

Spotkania dotyczące tego tematu rozpoczęły się od pracy nad projektem PRK i analizy zapisów w PRK poziom po poziomie. Sformułowania, które budziły wątpliwości, oraz sugestie modyfikacji zostały odnotowane w roboczych wersjach projektu. Będą one wykorzystane w pracach nad sformułowaniem końcowych zapisów Polskiej Ramy Kwalifikacji.

W trakcie rozmowy na temat zapisów charakteryzujących poziomy uczestnicy ponownie podkreślili, że ważne jest używanie powszechnie zrozumiałych sformułowań, sprzyjających jasności zapisów. Zwrócono uwagę na to, aby unikać niuansowania oraz zbędnych sformułowań (np. nieznaczących przymiotników), które nie dodają treści merytorycznej. W czasie prac nad zapisami wyrażono zgodę na możliwość wykorzystania doświadczeń międzynarodowych, także tych spoza Unii Europejskiej (ciekawą inspiracją mogą być np. ramy kwalifikacji w Rosji).

Uczestnicy stwierdzili, że istotne jest zapewnienie konsekwencji stosowanej terminologii, jak również takie określenie wymagań na poszczególnych poziomach, aby zrozumiałe były różnice pomiędzy poziomami i wyraźnie widoczny wzrost oczekiwań wobec osoby zdobywającej daną kwalifikację. Zaproponowano zbudowanie tabel pokazujących gradację wymagań, odnoszących się do wybranych kompetencji, przy przechodzeniu przez kolejne poziomy w PRK.

Kolejną istotną sprawą poruszoną w debacie było zachowanie spójności PRK i ERK, tak aby wymagania określone w PRK nie były wyższe niż wymagania w ERK na tym samym poziomie. Zbyt wysokie wymagania w PRK mogłyby oznaczać utrudnienie mobilności polskich pracowników na rynku europejskim. Uczestnicy debaty postulowali również zapewnienie przejrzystości i spójności zapisów w zakresie powiązań między fragmentami dotyczącymi kompetencji (społecznych i personalnych) w PRK i ERK.

Zwracano również uwagę na występujące w projekcie PRK niespójności zapisów dotyczących edukacji zawodowej. W ocenie uczestników debaty wymagania określone przez ogólne charakterystyki efektów uczenia się dla edukacji zawodowej w niektórych przypadkach były wyższe niż w pozostałych zapisach dotyczących edukacji ogólnej i szkolnictwa wyższego (np. wymagania dotyczące kierowania zespołem, przywództwo na poziomie 5). Ponadto zapisy z poszczególnych kolumn (tj. wiedza, umiejętności oraz kompetencje społeczne i personalne) były niewłaściwie przyporządkowane. Uczestnicy debaty zauważyli, że w przypadku edukacji zawodowej należy stosować sformułowania używane na rynku pracy, np. przy budowaniu modeli kompetencyjnych pracowników.

Debatujący odnieśli się również do szczegółowych zapisów, proponując, aby:

- zastanowić się, od którego poziomu należy wprowadzić zapisy odnoszące się do etyki,
- rozważyć dodanie wymagań dotyczących przedsiębiorczości (w szczególności w przypadku edukacji zawodowej),
- dopisać wymagania dotyczące znajomości języka obcego do części dotyczących szkolnictwa wyższego,
- rozważyć dodanie składników opisów związanych z innowacyjnością na poziomie 6,
- rozważyć dodanie takich elementów jak: zarządzanie procesami, projektowanie, zarządzanie, tworzenie nowych produktów i usług, odpowiedzialność za rozwój innych osób na poziomach 7–8 w PRK.

Na podstawie pierwszej dyskusji zostały opracowane korekty zapisów uniwersalnych. W efekcie debaty, a także na podstawie konsultacji w środowisku akademickim wypracowano również skorygowane propozycje zapisów dotyczących szkolnictwa wyższego (dla poziomów 6–8). Propozycje te także zostały omówione podczas debaty.

Ponadto uczestnicy debaty omawiali skorygowaną propozycję zapisów dotyczących charakterystyk poziomów właściwych dla kształcenia wyższego na poziomach 6, 7 i 8. Propozycja dotycząca uniwersalnych charakterystyk poziomów w PRK zawierała łącznie ponad dwadzieścia korekt, będących efektem wcześniejszych dyskusji. Uczestnicy debaty pozytywnie odnieśli się do większości zaproponowanych zmian. W czasie dyskusji zgłosili ponadto szereg dodatkowych propozycji porządkujących i uwag, między innymi dotyczących adekwatności wymaganych kompetencji do poziomu, na którym one są wpisane. W dalszym ciągu podkreślana była potrzeba zachowania odpowiedniej gradacji wymagań na poszczególnych poziomach. Dyskutanci wskazali też na konieczność odpowiedniego ujęcia w proponowanych zapisach wymagań odnoszących się do pracy w zespole, a na wyższych poziomach kwalifikacji – również zarządzania strategicznego, podejmowania odpowiedzialności za rozwój zespołu lub podległych osób, a także kreowania postawy uczenia się przez całe życie (*lifelong learning* – LLL).

W przedstawionej propozycji nie zostały uwzględnione składniki z poziomu 5, ponieważ grupa ekspertów opracowująca charakterystyki opierała się na trzypoziomowych tzw. charakterystykach bolońskich dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, w których nie ma poziomu 5. Nad tym poziomem pracuje w ramach projektu KRK grupa złożona ze specjalistów reprezentujących różne dziedziny.

Na podstawie przedstawionych dokumentów debatujący zwrócili uwagę na to, że pogłębiła się różnica w sposobie formułowania i prezentowania efektów uczenia się w edukacji ogólnej, kształceniu zawodowym i szkolnictwie wyższym. Prowadząca spotkanie dr Agnieszka Chłoń-Domińczak wyjaśniła, że przyczyną tego są zmiany, wprowadzone w wyniku dyskusji, które odbywały się podczas debaty. Ze względu na różny stopień zaawansowania prac nad modyfikacją charakterystyk poziomów w PRK różnice takie mogą być jeszcze widoczne. Niemniej z czasem powinny być zniwelowane.

Na jednym ze spotkań zaproponowany został nowy sposób przedstawienia charakterystyk poziomów dotyczących edukacji zawodowej, uwzględniający uwagi uczestników debaty. Propozycje w tym zakresie przedstawili zaproszeni eksperci – dr Krystyna Lelińska oraz Maciej Gruza. Zaproponowali, aby ogólne wymagania dla poszczególnych poziomów zostały pogrupowane ze względu na różne rodzaje zadań.

W trakcie dyskusji uczestnicy docenili ogrom pracy włożonej w stworzenie nowego sposobu określania charakterystyk poziomów dla edukacji zawodowej. Przedstawiona przez ekspertów prezentacja przybliżyła ich koncepcję podziału charakterystyk na cztery kategorie. Podział inaczej uporządkował składniki na poszczególnych poziomach w PRK, pozwolił również na odzwierciedlenie stopniowości wymaganych kompetencji. Uczestnicy sugerowali, że w końcowej wersji projektu PRK kategorie te powinny zostać skumulowane w ramach poszczególnych poziomów, czyli jeśli ktoś ma spełniać kryterium z niższego poziomu, to na wyższym też musi je posiadać.

Uczestnicy spotkania zwrócili uwagę, iż opracowywanie przedstawionych charakterystyk poziomów wyłącznie na podstawie klasyfikacji zawodów i specjalności może zawęzić opisywany obszar.

Zaproponowali, aby uwzględnić również Polską Klasyfikację Działalności (PKD). Zaznaczyli, że terminologia zastosowana w opisach nie jest spójna ze słownictwem używanym w przypadku charakterystyk uniwersalnych (np. wiedza teoretyczna i praktyczna).

Uczestnicy wystąpili też z propozycją wyeksponowania w charakterystykach poziomów elementów wchodzących w skład procesu pracy, takich jak planowanie, organizowanie, wykonanie i sprawdzanie.

Podkreślono konieczność egzekwowania zasady przyjętej przy konstruowaniu modelu ramy – poziom wyższy zawiera poziom niższy. Oznacza to, że ktoś, kto ma kwalifikację np. na poziomie 4, musi mieć wiedzę, umiejętności i kompetencje z poziomów od 1 do 4 włącznie. Uczestnicy spotkania zaznaczyli również, że niezbędna jest analiza rozmieszczenia wymagań w poszczególnych kolumnach – wiedzy, umiejętności, kompetencji.

W odpowiedzi na uwagi uczestników Maciej Gruza wyjaśnił, iż przy opracowywaniu charakterystyk poziomów świadomie nie wzięto pod uwagę PKD, która wprowadzałaby podział branżowy. Celowo zrezygnowano z opisu procesu pracy w ujęciu klasycznym, ponieważ zawiera zbyt dużo elementów o charakterze technicznym. Przedstawiona formuła utworzona jest na podstawie teorii psychologicznych i socjologicznych, co ułatwia obudowanie charakterystyk poziomów narzędziami badającymi natężenie określonych cech.

Uczestnicy zwrócili uwagę, że w przypadku niektórych kwalifikacji może zdarzyć się sytuacja, gdy jedna z czterech kategorii będzie dominująca, a inne mniej istotne. To, która kategoria jest dominująca, zależy od rodzaju kwalifikacji i zawodu, z którym jest ona związana. Kwestia ta powinna zostać rozwiązana przy opracowywaniu zasad przypisywania kwalifikacji do poziomów. Dyskutanci zgłosili też zastrzeżenia do sformułowania użytego w kolumnie *kompetencje* – „jest zdolny do...” – związanego, ich zdaniem, raczej z opisem umiejętności niż kompetencji.

Dr Stanisław Sławiński stwierdził, że często kwalifikacje znajdujące się na najwyższym poziomie nie mają odpowiednika na niższych poziomach. W wysoko kwalifikowanych zawodach kompetencje mogą rozwijać się w dwóch różnych kierunkach: albo w kierunku umiejętności zarządzania coraz większymi strukturami w danej branży, albo „w głąb” danej specjalności, na co należy zwrócić uwagę przy zapisach ogólnych wymagań w PRK.

Przedstawione propozycje charakterystyk poziomów dotyczących edukacji zawodowej są materiałem wyjściowym, na którego bazie zostanie opracowana ostateczna wersja charakterystyk. Prezentacja podczas debaty miała na celu przedstawienie sposobu podejścia do opracowania ramy kwalifikacji w części dotyczącej edukacji zawodowej. Kolejnym etapem działań będzie wypracowanie na tej podstawie zapisów bardziej generycznych (ogólnych).

W trakcie debaty zaprezentowano również propozycję sektorowej ramy kwalifikacji dla instytucji finansowych. Wygłosiła ją przedstawicielka Warszawskiego Instytutu Bankowości (WIB), koordynatora projektu FIRST, realizowanego w ramach programu Leonardo da Vinci. Celem projektu było wypracowanie Europejskiej Ramy Kwalifikacji dla sektora usług finansowych (ram sektorowych). W naszym kraju w ramach sektorowych stosowane będą charakterystyki trzeciego stopnia.

1.5. Podsumowanie dyskusji w ramach grupy

Już w trakcie spotkania rozpoczynającego debatę uczestnicy wskazali na szereg istotnych zagadnień, które wymagały przedyskutowania i analizy w tej grupie. W trakcie spotkań pierwszej grupy tematycznej omawiane były kwestie dotyczące terminologii stosowanej w debacie oraz używanej do budowania systemu kwalifikacji. Zaproponowano również projekt Polskiej Ramy Kwalifikacji, obejmujący zarówno tabelę zapisów uniwersalnych, jak i dotyczących edukacji ogólnej, szkolnictwa wyższego oraz edukacji zawodowej.

Uczestnicy pytali ponadto o wdrażanie systemu kwalifikacji związanego z Polską Ramą Kwalifikacji. Postawili m.in. następujące pytania:

- Kto będzie opisywał kwalifikacje i zawody zgodnie z PRK?
- Czy istnieje konieczność ponownego opisanie kwalifikacji i zawodów już opisanych?

- Czy będzie wystarczająco dużo czasu na opisanie kwalifikacji pełnych i częściowych, zanim wejść w życie przepisy pozwalające na umieszczanie informacji o poziomie w PRK?

W trakcie debaty uczestnicy deklarowali chęć współpracy w ramach swoich branż w zakresie działań związanych z opisywaniem kwalifikacji, w tym kwalifikacji w zawodach, które ich dotyczą.

W odniesieniu do nabywania kwalifikacji przez uczących się wskazywano na to, że gromadzenie kwalifikacji nie powinno być związane tylko z uzyskiwaniem kwalifikacji pełnych na kolejnych poziomach, lecz także z poszerzaniem zasobu posiadanych kwalifikacji w ramach jednego poziomu.

Dyskutanci byli zgodni co do tego, że praca nad systemem kwalifikacji i Polską Ramą Kwalifikacji to nie biurokratyczne wypełnianie wymogów unijnych, ale proces istotny dla edukacji i rynku pracy, weryfikujący jakość edukacji i uwzględniający oczekiwania pracodawców. Wymaga zatem bardzo solidnego podejścia i wypracowania przez wielu interesariuszy wspólnej wizji nowego systemu.

Uczestnicy podkreślili, że potrzeby osoby uczącej się powinny być najważniejsze w kształtowaniu systemu kwalifikacji, co oznacza także konieczność zachowania prostoty Polskiej Ramy Kwalifikacji.

W opinii dyskutantów PRK jest narzędziem przyszłości dla polskiej edukacji, ponieważ będzie ona ewoluować zgodnie z kierunkiem wskazanym przez wymagania określone w ramie. Wdrożenie systemu kwalifikacji, którego elementem jest PRK, zdaniem debatujących, daje szansę na ograniczenie pozorów i fikcji przy nadawaniu kwalifikacji.

Efektom prac w ramach grupy pierwszej było uzgodnienie przez uczestników wspólnego stanowiska w sprawie prac nad słownikiem dotyczącym systemu kwalifikacji oraz zaakceptowanie przedstawionej koncepcji słownika i najważniejszych terminów w tym systemie⁴.

Po wyjaśnieniach i dyskusjach uczestnicy debaty w tej grupie zaakceptowali zaproponowaną strukturę Polskiej Ramy Kwalifikacji, z zastrzeżeniem, że konieczne jest zachowanie spójności zapisów w odniesieniu do każdego z poziomów oraz każdego z sektorów edukacji ujętych w tej ramie.

W toku dyskusji nad projektem PRK została opracowana i przedyskutowana korekta propozycji zapisów w charakterystykach uniwersalnych. Wyrażono też zgodę na nowe podejście do formułowania charakterystyk poziomów dotyczących edukacji zawodowej. Ponadto zgłoszono szereg wartościowych sugestii korekt do propozycji charakterystyk poziomów dotyczących szkolnictwa wyższego (propozycja zmian uwzględnia również wyniki konsultacji prowadzonych w środowisku akademickim). Dokonana została ocena składników opisów poziomów pod kątem ich szczegółowości. Przedstawione doświadczenia różnych środowisk pozwoliły skonfrontować projekt PRK z efektami edukacji formalnej i uczenia się nieformalnego związanego ze środowiskiem pracy.

⁴ Słownik został opracowany oraz przedłożony do akceptacji Komitetu Sterującego ds. Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Zespołu Międzyresortowego ds. uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji.

Część 2. Potencjalny wpływ budowanego systemu kwalifikacji, w tym Polskiej Ramy Kwalifikacji, na redukowanie barier w uczeniu się przez całe życie

Spotkania w ramach drugiej grupy tematycznej prowadzili Horacy Dębowski i Henryk Michałowicz z Instytutu Badań Edukacyjnych. Prowadzenie dyskusji wspierali dr Agata Gójska i Paweł Luft. Wszystkie prezentowane w niniejszej części sprawozdania opinie i wnioski zostały sformułowane przez uczestników spotkań, prowadzący dyskusję nie ingerowali w ich treść. Ich zadaniem było zainicjowanie dysputy, wyznaczenie terminów i jasnych celów spotkań, stworzenie dogodnych warunków do rozmowy i pracy zespołowej, czuwanie nad porządkiem obrad oraz dokumentowanie – systematyzacja i klasyfikacja formułowanych wniosków.

Dyskusję podzielono na dwie części:

- opracowanie katalogu barier w uczeniu się;
- stworzenie zestawu propozycji działań redukujących rozpoznane bariery ze wskazaniem, które rozwiązania będzie można wykorzystać dzięki wprowadzeniu krajowego systemu kwalifikacji opartego na PRK. Na ten temat rozmawiano w czterech podgrupach roboczych. Efekty dyskusji każdej z tych podgrup były później prezentowane i omawiane na spotkaniu całej grupy.

Dyskusja umożliwiła całościowy przegląd istniejących w Polsce barier utrudniających uczenie się przez całe życie. Przedyskutowano też różne sposoby działania, które zdaniem uczestników mogą doprowadzić do stworzenia bardziej sprzyjających warunków dla uczenia się przez całe życie. Wiele osób wyrażało nadzieję, że przygotowywana obecnie Polska Rama Kwalifikacji umożliwi zwiększenie efektywności różnych działań nakierowanych na rozwój uczenia się przez całe życie. Uczestnicy grupy zadeklarowali gotowość do dalszej współpracy w budowaniu nowoczesnego systemu kwalifikacji w naszym kraju.

2.1. Informacje nt. uczenia się przez całe życie w Polsce przedstawione uczestnikom grupy

Polska od lat charakteryzuje się jednym z najniższych w Europie wskaźników partycypacji w uczeniu się przez całe życie⁵. Niewiele osób po ukończeniu 25. roku życia decyduje się uzupełniać swoje kompetencje lub nabywać nowe. Niskiej aktywności edukacyjnej dorosłych w ostatnich latach nie zmienił nawet kilkukrotny wzrost nakładów na edukację dorosłych, osiągnięty przede wszystkim dzięki środkom z Europejskiego Funduszu Społecznego⁶.

W literaturze podkreśla się konieczność zmiany nastawienia do procesu uczenia się i zdobywania kompetencji zarówno przez osoby uczące się, jak i przez pracodawców oraz instytucje kształcące (np. uczelnie wyższe, szkoły) i szkolące (np. firmy szkoleniowe)⁷. W opracowaniach instytucji zagranicznych⁸ i krajowych (np. dokument „Perspektywa uczenia się przez całe życie”) zwraca się ponadto uwagę na istotny wpływ systemu kwalifikacji w danym kraju nie tylko na sposób działania wyżej wymienionych podmiotów, lecz także na ich motywację do podnoszenia lub pogłębiania kwalifikacji czy inwestowania w wykształcenie pracowników. Zdaniem wielu autorów krajowe systemy

⁵ Por. np. H. Dębowski, M. Lis, K. Pogorzelski, *Kształcenie ustawiczne w czasie zmian w: Zatrudnienie w Polsce 2008. Praca w cyklu życia*, red. M. Bukowski, Warszawa 2008; OECD, *Highlights from Education at glance 2010*, s. 28–29; Eurostat, *Key figures on Europe 2011 edition*, s. 67.

⁶ Informacja pochodzi z projektu dokumentu strategicznego *Perspektywa uczenia się przez całe życie*, opracowanego przez Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji.

⁷ OECD, *Qualifications systems – Bridges to lifelong learning*, Paris 2007; ILO, *The implementation and impact of National Qualifications Systems Frameworks, Report of a study in 16 countries*, Geneva 2009; *Developing Qualifications Frameworks in EU Partner Countries, Modernising Education and Training*, red. J.M. Castejon, B. Chakroun, M. Coles, A. Deij, V. McBride, London 2011.

⁸ Por. m.in. opracowania OECD, Międzynarodowej Organizacji Pracy (ILO), CEDEFOP (*European Centre for the Development of Vocational Training*) i Komisji Europejskiej.

kwalifikacji mogą sprzyjać zdobywaniu dodatkowych kompetencji lub – co często ma miejsce – zniechęcać do takiego działania. Dlatego tak ważna jest rola ram kwalifikacji jako jednego z najważniejszych narzędzi polityki państwa w tworzeniu nowoczesnego systemu kwalifikacji, który najlepiej wspierałby ideę uczenia się przez całe życie.

Z tych właśnie powodów Zespół ds. KRK w Instytucie Badań Edukacyjnych (IBE) uznał, że zagadnienie roli ram kwalifikacji w polityce na rzecz uczenia się przez całe życie powinno być tematem dyskusji w tej debacie. Harmonogram spotkań drugiej grupy tematycznej został tak zaplanowany, aby zainicjowana dyskusja – poza rozpoznaniem barier w uczeniu się przez całe życie i określeniem możliwych sposobów ich redukcji – umożliwiła także osiągnięcie następujących celów:

- poznanie opinii przedstawicieli różnych grup interesariuszy na temat proponowanych rozwiązań w zakresie polityki na rzecz uczenia się przez całe życie w Polsce (w odniesieniu do edukacji formalnej, pozaformalnej i uczenia się nieformalnego);
- przedyskutowanie, w których obszarach polityki na rzecz uczenia się przez całe życie PRK będzie mogła stanowić skuteczny „mechanizm naprawczy”, a w których konieczne będą dodatkowe rozwiązania lub modyfikacja już istniejących;
- upowszechnianie wiedzy o PRK;
- zidentyfikowanie zagadnień dotyczących tej problematyki, które powinny stać się przedmiotem badań prowadzonych w Instytucie Badań Edukacyjnych (IBE).

2.2. Kategorie barier w uczeniu się przez całe życie

W trakcie pierwszych dwóch spotkań dyskutowano o istniejących w Polsce barierach w uczeniu się przez całe życie. Zostały one przypisane do sześciu kategorii:

- bariery związane z motywacją osób,
- bariery związane z funkcjonowaniem systemów oświaty i szkolnictwa wyższego⁹,
- bariery związane z obszarem rynku szkoleń (tj. szkoleń, kursów itp., prowadzonych poza systemem oświaty i szkolnictwa wyższego),
- bariery instytucjonalno-prawne,
- bariery finansowe,
- inne czynniki mające wpływ na niepodejmowanie uczenia się.

Uczestnicy dyskusji uznali, że wyodrębnione kategorie mają charakter umowny, a wiele z nich jest ze sobą powiązanych.

2.3. Bariery związane z motywacją osób

Wskazano szereg barier związanych z motywacją osób do uczenia się, wśród nich bariery wewnętrzne (bezpośrednio związane z uczącym się) i bariery zewnętrzne (wynikające z uwarunkowań społecznych).

Bariery wewnętrzne:

- Brak umiejętności budowania celów edukacyjnych i konsekwentnego ich realizowania:
 - W odczuciu uczestników tej grupy umiejętność budowania celów ma kluczowe znaczenie dla rozwoju zawodowego i osobistego. Wyznaczenie celu, który chce się osiągnąć, oraz ścieżki do niego prowadzącej i konsekwentne podążanie nią przyczyniają się do sukcesu jednostki. Zdaniem dyskutantów powinno się uczyć takich umiejętności od wczesnych lat szkolnych.
 - Brak świadomości własnych potrzeb, możliwości czy ograniczeń uczących się: z tego powodu brakuje im poczucia, że uczą się dla siebie. Nie dostrzegają tego, że uczenie się może stanowić odpowiedź przynajmniej na niektóre z ich potrzeb. W takiej sytuacji chęć do

⁹ W czasie debaty społecznej określeniem *edukacja formalna* posługiwano się w znaczeniu oświaty i szkolnictwo wyższe.

uczenia się nie pochodzi „z wnętrza człowieka”, a konieczność nauki staje się czymś narzuconym i przez to przyjmowanym z obojętnością lub niechęcią.

- Brak nastawienia na rozwój zawodowy i osobisty.
- Brak wiary we własne siły: uczący się z wiekiem zaczynają wątpić, czy zdołają sobie przyswoić nową wiedzę i nowe umiejętności.
- Brak świadomości, że uczenie się może być narzędziem poprawy lub niekiedy zachowania swojej pozycji na rynku pracy.
- Niska świadomość potrzeby szkoleń: pracownicy często nie wiedzą, że ich umiejętności uległy dezaktualizacji. Z kolei pracodawcy nie zawsze dostrzegają, że ich pracownicy chcieliby się szkolić bądź że szkolenie mogłoby się przyczynić do wzrostu wydajności pracy.
- Brak pewności, czy zdobyte kompetencje zapewnią poprawę statusu na rynku pracy: często szkolenie nie skutkuje wzrostem wynagrodzenia lub zwiększeniem szans na znalezienie pracy. Przy traktowaniu szkolenia jako inwestycji uczestnicy w pierwszej kolejności pytają o nagrodę. Jeśli ta nie jest pewna lub jest odsunięta w czasie, chęć udziału w szkoleniu się zmniejsza.

Bariery zewnętrzne:

- Przekazywanie złych wzorców dotyczących uczenia się w domu (dziedziczenie statusu społecznego): uczestnicy debaty wskazali, że rodzic jest pierwszym edukatorem dziecka – on pierwszy motywuje i kształtuje postawy uczenia się. Jeśli rodzic nie widzi korzyści w nauce i do niej nie zachęca, dziecku brakuje pozytywnych wzorców.
- Brak mody na uczenie się: uczestnicy debaty wskazali, że czas wolny traktuje się w Polsce przeważnie jako czas wypoczynku od wszelkiego wysiłku intelektualnego. Świadomość, że można ten czas wykorzystać do zdobywania nowej wiedzy i nowych umiejętności, jest rzadka.
- Niekorzystny stereotyp, że tylko w okresie młodości wypada się uczyć: osoby starsze mają wątpliwości, czy ze względu na wiek jeszcze „pasują” do uczestnictwa w kształceniu. Osoby w wieku średnim, które decydują się podjąć studia na uczelniach wyższych, czują się niepewnie i obco w towarzystwie dwudziestoparolatków (w dyskusji określano to uczucie jako „wstyd społeczny”).
- Nieadekwatna do potrzeb i predyspozycji uczących się oferta edukacyjna: wśród nauczycieli (trenerów) często panuje przekonanie, że „wszystkich można nauczyć wszystkiego”, bez brania pod uwagę osobistych preferencji i możliwości intelektualnych słuchaczy. Powoduje to nieefektywne wykorzystanie czasu i osłabienie motywacji do nauki.
- Ograniczona liczba doradców zawodowych: w opinii uczestników dyskusji liczba doradców jest daleko niewystarczająca w stosunku do potrzeb. Ponadto nieefektywny jest system wykorzystywania doradców zawodowych, którzy są zatrudniani jedynie przy instytucjach publicznych – urzędach pracy lub szkołach. Oznacza to, że osoby, które nie są uczniami lub nie korzystają z pomocy powiatowych urzędów pracy, mają utrudniony dostęp do tego rodzaju usług doradczych. W czasie spotkań dyskutowano obszernie o roli doradców zawodowych w szkołach. Wspomniano, że Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych¹⁰ nie może być powszechnie realizowane z uwagi na brak środków finansowych organów samorządu terytorialnego. Gmin w Polsce jest 2479, doradców zawodowych zaś – około 1100. W ten sposób niezbędna pomoc doradcy dla osób młodych jest w istotny sposób ograniczona.
- Brak „instytucji mentora” w przedsiębiorstwie: uczestnicy dyskusji za jedną z barier w uczeniu się uznali zanik tradycji uczenia młodszych pracowników przez pracowników doświadczonych.

¹⁰ Dz. U. Nr 228, poz. 1488.

2.4. Bariery związane z funkcjonowaniem systemów oświaty i szkolnictwa wyższego

Uczestnicy dyskusji wskazali następujące bariery w tym obszarze:

- Negatywne doświadczenia wyniesione ze szkoły: dyskutanci silnie akcentowali tę kwestię. Argumentowano, że jeśli uczenie się w szkole nie było ani przyjemne, ani rozwojowe, to uzyskuje ono negatywną konotację. Złe skojarzenia mogą w późniejszym życiu wpływać na podświadomą niechęć do wzbogacenia i poszerzania wiedzy, umiejętności i kompetencji.
- Zbyt duże ukierunkowanie na oceny w polskiej szkole: uczeń motywowany jest przez oceny – nie uczy się dla siebie i swojego rozwoju. Istnieje ryzyko, że uczeń, który często jest nisko oceniany, trwale zniechęci się do nauki i nabierze przekonania, że w jego przypadku dalsze uczenie się jest bezcelowe. Uczestnicy zwrócili uwagę na szkoły waldorfskie, w których brak ocen sprzyja kształtowaniu się innych motywacji do uczenia się.
- Schematyczne podejście dydaktyczne (nastawienie na odtwórczość): na zajęciach w szkołach preferuje się formę wykładu nauczyciela, bez czynnego udziału ucznia. Wymaga się ponadto nie tyle zrozumienia, ile zapamiętania lekcji. W rezultacie uczeń jest niesamodzielny i mało zaradny. Dysponuje wiedzą encyklopedyczną, ma jednak problem z zastosowaniem jej w praktyce, przez co nie potrafi poszerzać wiedzy i zdobywać nowych umiejętności bez wsparcia nauczyciela. W późniejszych okresach życia może się to przekładać na trwałą niechęć do dalszej nauki i znacząco zaniżać jej efektywność.
- Brak rozwijania kompetencji społecznych, w tym umiejętności współpracy: uczeń polskiej szkoły często jest nieśmiały i skrupowany, boi się przyznać do niewiedzy. Nie udziela się na forum grupy, a współpraca z innymi sprawia mu trudności.
- Niewystarczające kompetencje nauczycieli: szkoła nie może kształtować kompetencji społecznych uczniów, jeżeli nie są one dostatecznie rozwinięte u nauczycieli. Często nie są oni wyposażeni w umiejętności skutecznej komunikacji czy pracy w grupie. Jak wskazywali uczestnicy debaty, przyczyną takiego stanu rzeczy jest m.in. zły model kształcenia nauczycieli oraz tzw. nabór negatywny.
- Niska przydatność programów nauczania w szkołach i na uczelniach z punktu widzenia kształtowania kariery zawodowej: uczestnicy debaty stwierdzili, że absolwenci szkół i uczelni często są nieprzygotowani do potrzeb współczesnego rynku pracy. Taki stan rzeczy wynika m.in. z niskich wymagań placówek edukacyjnych oraz ze zbyt małej liczby zajęć praktycznych – zarówno pod względem liczby godzin, jak i procentowego udziału w programie uczenia. Zdaniem uczestników dyskusji jednym ze źródeł tych braków jest niedostateczna analiza potrzeb uczących się jako przyszłych pracowników.

2.5. Bariery związane z obszarem rynku szkoleń

Uczestnicy dyskusji wiele uwagi poświęcili ocenie rynku szkoleniowego i wskazywali na jego liczne niedostatki:

- Niska jakość oferty szkoleniowej: w opinii uczestników debaty zbyt silny nacisk kładzie się na teorię, niewystarczający zaś na kształtowanie umiejętności praktycznych.
- Niedostosowanie tematyki szkoleń do potrzeb osób wykluczonych bądź zagrożonych wykluczeniem społecznym: wiele osób bezrobotnych i długotrwale bezrobotnych uczestniczy w szeregu szkoleń, nie wpływa to jednak na zmianę ich sytuacji na rynku pracy. Program oferowanych szkoleń nie daje im możliwości nabycia konkretnych kompetencji, których oczekują pracodawcy. W czasie dyskusji poruszono też problem braku mentalnego przygotowania do podjęcia pracy osób po długim okresie przebywania poza rynkiem pracy.
- Niewystarczające upowszechnienie szkoleń w zakresie umiejętności społecznych: takie szkolenia przeważnie są kierowane jedynie do wąskich grup, np. managerów. Niektórzy rozmówcy zaznaczyli, że znaczna część pracodawców w Polsce (w szczególności małych i średnich przedsiębiorstw) nie docenia wartości umiejętności społecznych posiadanych przez ich pracowników.

Co prawda od niedawna szkolenia finansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego w większości zawierają blok poświęcony tzw. miękkim umiejętnościom, jednakże polskie firmy często nie zdają sobie sprawy ze znaczenia tego rodzaju tematów i z nich rezygnują.

- Nierówne traktowanie przez państwo podmiotów szkolących: zdaniem uczestników debaty instytucje funkcjonujące w ramach systemów oświaty i szkolnictwa wyższego są preferowane zarówno na gruncie rozwiązań prawnych, jak i finansowych (uwzględniając również finansowanie z budżetu). Tymczasem w opinii niektórych dyskutantów stwarza to nierówne szanse dla edukacji pozaformalnej w dziedzinie uczenia dorosłych, która to edukacja takiego wsparcia nie uzyskuje. Podniesiona tutaj została również kwestia socjalizacji dorosłych w edukacji pozaformalnej – zdaniem niektórych uczestników debaty szkolenia pełnią również funkcję wychowawczą.
- Brak analiz potrzeb szkoleniowych: efektem tego braku jest niedostosowanie oferty szkoleniowej do wymagań rynku pracy i indywidualnych potrzeb pracodawców.
- Postrzeganie kursów szkoleniowych jako nieefektywnych.
- Niedostateczna informacja o szkoleniach: w odczuciu niektórych rozmówców potencjalnemu uczestnikowi szkoleń trudno jest ocenić ofertę szkoleniową (uzyskać wiarygodną informację o szkoleniu) przed rozpoczęciem danego kursu.

2.6. Bariery instytucjonalno-prawne

W trakcie dyskusji uczestnicy debaty zwrócili również uwagę na istnienie następujących barier instytucjonalno-prawnych:

- Brak miarodajnych narzędzi oceny jakości kwalifikacji uzyskiwanych w systemie edukacji pozaformalnej oraz poprzez uczenie się nieformalne.
- Brak jednolitego systemu poradnictwa edukacyjno-zawodowego: obecnie oddzielne ustawy regulują poradnictwo w systemach oświaty i szkolnictwa wyższego, inna ustawa w systemie doradztwa zawodowego. W rezultacie równolegle funkcjonują różne systemy doradztwa.
- Nieprecyzyjne przepisy dotyczące podatku VAT na usługi świadczone przez firmy szkoleniowe: z dniem 1 stycznia 2011 r. wprowadzono jednolity podatek VAT w wysokości 23% na usługi szkoleniowe. Jednocześnie utrzymano zwolnienie od tego podatku w zakresie pewnych usług wykonywanych przez instytucje edukacyjne. Zdaniem niektórych uczestników debaty na skutek braku klarowności tych przepisów nie wiadomo, które szkolenia są objęte VAT-em, a które powinny być z niego zwolnione. Sytuacja ta nie tylko zakłóca pewność obrotu gospodarczego i podważa zasadę konkurencji, lecz także negatywnie wpływa na dostęp do podnoszenia kwalifikacji w Polsce.
- Niejednoznaczne przepisy dotyczące działalności niepublicznych placówek oświatowych, prowadzące do powstawania rozbieżnych interpretacji (również wśród urzędników) i przez to poważnie ograniczające dostęp do edukacji osób dorosłych: jeden z przykładów to brak jednolitej wykładni art. 82 ust. 2 pkt 3 ustawy o systemie oświaty¹¹, dotyczącego obowiązku wskazania we wpisie do ewidencji adresu danej placówki. Interpretując ten przepis, niektóre jednostki samorządu terytorialnego uważają, że placówka ta może prowadzić swoją działalność na całym obszarze jednostki samorządu terytorialnego, a inne, że może to mieć miejsce tylko pod wskazanym adresem placówki.
- W standardach wymagań dotyczących kwalifikacji w wielu przypadkach brak wymagań dotyczących uaktualniania wiedzy i umiejętności: uczestnicy jako przykład podali branżę energetyczną, w której kwalifikacje zawodowe często zdobywa się raz na całe życie.
- Wymóg posługiwania się językiem polskim w trakcie egzaminów: wskazywano, że w zawodach technicznych brakuje możliwości zdawania egzaminu z pomocą tłumacza. Ogranicza to dostęp do rynku specjalistom zagranicznym, a przez to zmniejsza konkurencję (to z kolei wpływa na zdobywanie nowych kwalifikacji przez specjalistów rodzimych) oraz hamuje przepływ wiedzy i doświadczenia zawodowego.

¹¹ Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.).

- Brak harmonizacji przepisów dotyczących klasyfikacji zawodów: obecnie w Polsce istnieją trzy różne zestawienia:
 - klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego (208 zawodów),
 - klasyfikacja zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy (ok. 2300 zawodów),
 - klasyfikacja zawodów regulowanych (ok. 300).
- Nieporównywalność wymagań dotyczących kwalifikacji opisanych w ramach każdej z klasyfikacji: zdaniem uczestników debaty brak spójności tych systemów dodatkowo pogłębia rozdźwięk między tym, czego uczy szkoła, a potrzebami na rynku pracy. W opinii dyskutantów klasyfikowanie kwalifikacji według jednolitych kryteriów (np. efektów uczenia się) rozwiązałoby ten problem.
- Brak jednolitego systemu akredytacji: obecnie w Polsce nie istnieją jednolite i spójne procedury zapewniania i monitorowania jakości instytucji szkoleniowych.
- Brak odnawialności akredytacji dla instytucji szkolących: zdaniem uczestników debaty w większości przypadków akredytacje przyznawane są na stałe, co nie wpływa korzystnie na zapewnienie i utrzymanie jakości prowadzonych szkoleń.

2.7. Bariery finansowe

Uczestnicy dyskusji wyróżnili również szereg barier finansowych:

- Brak środków własnych: osoby, które chcą podnosić swoje kwalifikacje, często nie mają wystarczających środków finansowych.
- Wąskie kryteria przyznawania środków z Europejskiego Funduszu Społecznego: pierwsze projekty finansowane z EFS miały dużo bardziej liberalne kryteria strategiczne (projekty nastawione na firmy małe, średnie i duże, odbiorcy w grupie wiekowej 25–64 lata). Obecnie kryteria strategiczne zostały zawężone, np. wiek powyżej 45 lat, tylko sektor małych i średnich przedsiębiorstw itp.
- Ograniczone finansowanie szkoleń pracowników przez pracodawców: zdaniem niektórych uczestników debaty taka sytuacja wynika z jednej strony z niskiej świadomości pracodawców, z drugiej – z niedostatecznego systemowego wsparcia kierowanego do przedsiębiorców. Jako przykład pożądanego rozwiązania wskazano stworzenie mechanizmu zapewniającego „wycenę kwalifikacji” posiadanych przez pracowników, który m.in. pozwalałby na „amortyzację kwalifikacji”, a tym samym zachęcał przedsiębiorców do inwestowania w kapitał ludzki. Według opinii uczestników debaty ustalenie obiektywnych kryteriów pozwalających „mierzyć” kwalifikacje pracowników mogłoby być narzędziem wyceny kapitału ludzkiego danej firmy, co z kolei powinno przekładać się na jej wartość.

2.8. Inne czynniki mające wpływ na niepodjęcie uczenia się

W trakcie dyskusji uczestnicy zwrócili również uwagę na negatywne skutki innych zjawisk:

- „Nieszczęśliwego” systemu przyznawania orzeczeń o niepełnosprawności: zdaniem uczestników debaty osoby, które nie chcą być aktywne na rynku pracy, mogą w dość łatwy sposób uzyskać orzeczenie o niepełnosprawności. Zapewnia im to pewien dochód, ale w oczywisty sposób zniechęca do aktywności zawodowej i edukacyjnej.
- Braku dobrej jakości opracowań na temat rynku pracy, szczególnie na poziomie regionalnym: obecnie nie ma jednolitych i prowadzonych systematycznie analiz rynku pracy w ujęciu regionalnym, w tym prognoz dotyczących popytu na pracę i podaży pracy. W związku z tym rzetelna diagnoza sytuacji panującej na rynku pracy jest niedostępna, co utrudnia ocenę rzeczywistego popytu na kwalifikacje. W konsekwencji brak jest pozytywnych impulsów do podejmowania starań o nabycie nowych kwalifikacji.

2.9. Określenie możliwych sposobów redukowania czynników negatywnie wpływających na podejmowanie uczenia się dorosłych w okresie ich aktywności zawodowej oraz po jej zakończeniu

Po dokonaniu przeglądu istniejących w Polsce barier w uczeniu się przez całe życie uczestnicy zaproponowali różne działania zaradcze. Temu zagadnieniu poświęcono trzy spotkania.

W poszczególnych podgrupach pracowano nad propozycjami rozwiązań w zakresie:

- kształtowania świadomości potrzeby i motywacji do uczenia się,
- uwarunkowań instytucjonalno-prawnych i finansowych,
- funkcjonowania oświaty i szkolnictwa wyższego,
- funkcjonowania edukacji pozaformalnej (obejmującej szkolenia, kursy itp., organizowane poza systemem oświaty i szkolnictwa wyższego).

Umożliwiło to objęcie wszystkich diskutowanych wcześniej kategorii barier. Rezultaty prac w podgrupach zostały zaprezentowane na forum i omówione przez wszystkich uczestników.

Zaproponowane rozwiązania często dotyczyły więcej niż jednego obszaru, granice między nimi się zacięły. Dorobek tej fazy prac przedstawiamy w kolejnych podrozdziałach.

2.10. Propozycje działań dotyczących kształtowania motywacji do uczenia się

Uczestnicy zaproponowali przygotowanie „strategii rozwoju społecznego”, na którą składałoby się:

- zbudowanie jednolitego systemu poradnictwa: zwrócono uwagę na konieczność koordynacji działań pomiędzy Ministerstwem Pracy i Polityki Społecznej, Ministerstwem Edukacji Narodowej oraz Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa Wyższego;
- kreowanie postawy uczniów nakierowanej na świadomy wybór ścieżki kariery zawodowej: w ocenie dyskutantów młode osoby nie są przygotowywane do podejmowania takich wyborów, co ujemnie wpływa na ich motywację do uczenia się;
- wzmacnianie motywacji do uczenia się m.in. przez pracę w grupach, budowanie pozytywnej samooceny ucznia i pogłębianie jego wiary we własne siły, upowszechnianie postaw akceptujących gotowość do zmian, nastawienie na cel, rozwój i pracę z wartościami, szkolenie od pierwszych klas szkół podstawowych tzw. umiejętności miękkich;
- zacieśnienie współpracy szkół z pracodawcami, organizowanie targów pracy i spotkań uczniów ze specjalistami od rynku pracy itp.;
- lepsze przygotowanie nauczycieli do pracy z uczniem: nauczyciel powinien być ukierunkowany na wspieranie indywidualnego rozwoju ucznia: uczestnicy debaty podkreślili przy tym konieczność korzystania przez nauczyciela z dorobku takich nauk jak socjologia i psychologia (zaproponowali udział pedagoga i psychologa w szkoleniach kadry szkolnej) oraz znaczenie sprawnego działania systemowego mechanizmu wspierania nauczycieli;
- spójność aktywizacji społecznej i zawodowej z potrzebami rynku pracy oraz z umiejętnościami i preferencjami poszczególnych osób: zwrócono uwagę na rolę tych działań w integrowaniu edukacji i rynku pracy;
- promowanie mody na uczenie się w celu pokonania zahamowań osób dorosłych i przełamania negatywnego wizerunku edukacji zawodowej dorosłych: zasugerowano zmianę sposobu ukazywania niektórych grup społecznych oraz przeprowadzenie kampanii medialnej, która spopularyzuje modę na uczenie się.

Ponadto w toku dyskusji sformułowano następujące postulaty:

- należy dokonać w szkołach zmiany z negatywnego oceniania uczniów (system ocen obowiązujący od 4. klasy szkoły podstawowej) na ocenianie pozytywne (opisowe);

- trzeba wprowadzić rozwiązania sprzyjające większej motywacji nauczycieli: jednym z nich byłaby zmiana warunków pracy przez zmniejszenie liczebności klas, z tym jednak wiązałoby się zwiększenie wymagań dotyczących jakości nauczania.

W czasie debaty wyrażono przekonanie, że Polska Rama Kwalifikacji będzie miała pozytywny wpływ na motywację do uczenia się.

2.11. Propozycje dotyczące kwestii instytucjonalno-prawnych oraz finansowania

Uczestnicy debaty sformułowali następujące postulaty dotyczące ograniczenia barier instytucjonalno-prawnych oraz w zakresie finansowania:

- Wprowadzenie powszechnie uznanego i stosowanego systemu odnawialnej akredytacji instytucji szkoleniowych: uczestnicy spotkania stwierdzili, że wiedza o istniejącym systemie akredytacji jest niedostatecznie rozpowszechniona. Zwrócono także uwagę, że choć pożądany jest rozważny dobór kryteriów przyznawania akredytacji, to jednocześnie wypracowana procedura nie może prowadzić do przesadnego zburokratyzowania, ograniczy to prawne możliwości uczenia się. Uczestnicy dyskusji doszli do wniosku, że Polska Rama Kwalifikacji – dzięki przyjęciu założenia, zgodnie z którym w systemie kwalifikacji będą istnieć mechanizmy walidacji efektów uczenia się i kontroli jakości (zarówno samych kwalifikacji, jak i procesu ich uzyskania) – może być narzędziem służącym do polepszenia oferty szkoleniowej.
- Wprowadzenie egzaminów zewnętrznych potwierdzających kompetencje nabywane w systemie edukacji pozaformalnej w celu poprawienia jakości usług szkoleniowych: uczestnicy dyskusji stwierdzili, że wyniki uczenia się powinny być potwierdzane jednym egzaminem, przeprowadzanym w odpowiednio wyposażonych ośrodkach. Ewaluacja zewnętrzna pozwoliłaby na obiektywną ocenę jakości kursów oferowanych przez firmy szkoleniowe.
- Wypracowanie jednolitych i czytelnych zasad współpracy w dziedzinie szkolnictwa zawodowego pomiędzy Ministerstwem Edukacji Narodowej i Ministerstwem Gospodarki, zacieśnienie już istniejącej współpracy na tym polu oraz zwiększenie finansowania tego obszaru edukacji z budżetu Ministerstwa Gospodarki: zdaniem uczestników debaty Ministerstwo Gospodarki powinno mieć większy wpływ na kształcenie zawodowe, ponieważ edukacja w tej dziedzinie jest bezpośrednio związana z funkcjonowaniem rynku pracy i gospodarki. Środkiem prowadzącym do tego celu byłoby wypracowanie przejrzystych i spójnych zasad współpracy oraz granic odpowiedzialności pomiędzy MEN a MG. Jednocześnie uczestnicy spotkania podkreślili, że stworzenie nowoczesnego szkolnictwa zawodowego wymaga większego finansowania. Na kolejnym spotkaniu zaproponowano rozszerzenie tej współpracy, zapraszając do niej Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej – instytucję odpowiedzialną za zarządzanie środkami z Funduszu Pracy, z których finansowane są m.in. płace pracowników młodocianych (większość z nich zatrudniona jest w rzemiośle) oraz programy przygotowania zawodowego osób dorosłych. Zwrócono również uwagę na alternatywną metodę praktycznego kształcenia pracowników młodocianych – szkolenie naprzemiennie, którego część odbywa się w szkole, a część w zakładzie pracy.
- Wprowadzenie zasady odnawialności kwalifikacji: uczestnicy debaty od pierwszego spotkania podkreślali, że prawo w Polsce szybko się zmienia. Tymczasem kwalifikacje raz uzyskane często nie wymagają późniejszej weryfikacji. Prowadzi to do sytuacji, w której posiadacze tej samej kwalifikacji mogą mieć różną wiedzę i odmienne umiejętności. Uczestnicy dyskusji zaproponowali wprowadzenie wymogu uaktualniania wiedzy i umiejętności przez posiadaczy kwalifikacji. Wskazano tu na rolę PRK jako narzędzia wymuszającego dostosowanie programu nauczania do potrzeb zmieniającej się gospodarki.
- Rozbudowanie stałego monitoring rynku pracy: obecnie istnieje niewiele instytucji zajmujących się sukcesywnym analizowaniem i prognozowaniem sytuacji na rynku pracy. W opinii uczestników debaty obserwatorium rynku pracy działałoby bardziej efektywnie, gdyby rozwinęły

współpracę z pracodawcami w zakresie zbierania informacji, zamiast np. opierać się głównie na danych rejestrowych. Uznano, że PRK ma szansę zwiększyć dokładność obecnie istniejących narzędzi prognostycznych (zgodnie z przyjętym założeniem do rejestru kwalifikacji mają być zgłaszane te kwalifikacje, na które zapotrzebowanie albo już istnieje, albo będzie istnieć w przyszłości).

Ponadto w toku dyskusji zaproponowano:

- zapewnienie większej stabilności prawa: zbyt częste zmiany ustaw uniemożliwiają wypracowywanie efektywnych form promowania uczenia się przez całe życie;
- nadanie większego znaczenia istniejącym certyfikatom i normom jakości podmiotów szkolących: uczestnicy debaty zauważyli, że obecnie akredytacja jest instrumentem niedoskonałym i nie znajduje zastosowania w obszarach, w których wiedza szybko się dezaktualizuje; według dyskutantów o jakości usług ośrodków szkolących w obszarze nowych technologii świadczy posiadanie odpowiedniego certyfikatu (np. ISO), a nie akredytacja;
- korzystanie w kształceniu zawodowym z alternatywnych możliwości organizowania nauczania w celu wyeliminowania problemów związanych z niedostateczną liczbą zajęć praktycznych oraz z brakiem dostępu do nowych i kosztownych technologii: podano przykłady zawierania umów pomiędzy ośrodkiem szkoleniowym a producentem urządzeń, na których odbywałyby się szkolenia, tworzenia szkół przykładowych kształcących przyszłą kadre, planowanych branżowych centrów kształcenia zawodowego. Powoływano się również na doświadczenia francuskie w dziedzinie edukacji, związane z tym, że zajęcia praktyczne z różnych przedmiotów (nie tylko zawodowych) odbywają się w ośrodkach zewnętrznych, przystosowanych do wywiązywania się z tego rodzaju zadań. Wszystkie te rozwiązania pomogłyby wyeliminować problem braku odpowiedniego zaplecza i wyposażenia, z jakim obecnie boryka się kształcenie i szkolenie zawodowe.

2.12. Propozycje dotyczące funkcjonowania oświaty i szkolnictwa wyższego

W czasie debaty uczestnicy wypracowali również propozycje ograniczenia barier wynikających z funkcjonowania oświaty i szkolnictwa wyższego. Oto te postulaty:

- Wprowadzić w życie model, w którym szkoła uczy konstruować wiedzę, co jest równoznaczne z odejściem od modelu, w którym szkoła wyłącznie tę wiedzę przekazuje: pod kierunkiem nauczyciela uczniowie powinni aktywnie uczestniczyć w procesie zdobywania wiedzy, czerpać informacje z wielu źródeł i za pomocą różnych metod. Tylko w ten sposób będą mogli nabyć umiejętności samodzielnego uczenia się.
- Indywidualizować nauczanie: uczestnicy grupy roboczej mieli świadomość, że realizacja tego postulatu napotka wiele trudności. Stąd zaproponowano rozwiązania, które miałyby ułatwić wprowadzenie go w życie. Zaliczono do nich: używanie indywidualnych portfolio uczniów w celu wskazywania uczącym się najlepszej dla nich drogi do opanowania potrzebnych treści, korzystanie z metody projektów, wprowadzenie w tygodniowym planie ucznia jednego dnia pracy w domu.
- Zmiana kryteriów oceny pracy szkoły, zwiększenie nacisku na ewaluację wewnętrzną i odejście od części egzaminów zewnętrznych (lub zmiana ich formuły): uczestnicy dyskusji podkreślili, że wyniki egzaminów zewnętrznych wpływają obecnie na pozycję szkoły w rankingach szkół, co często prowadzi do tresowania uczniów wyłącznie do zdania egzaminu, a nie do rozwijania wiedzy i umiejętności uczniów.
- Zmiana sposobu kształcenia nauczycieli i wyłaniania dyrektorów: zdaniem większości uczestników debaty zmiana ta jest koniecznym krokiem w kierunku polepszenia jakości oświaty, ponieważ innych umiejętności oczekuje się w pracy nauczyciela, a innych w pracy dyrektora szkoły.
- Włączenie do portfolio ucznia, oprócz osiągnięć szkolnych, także umiejętności uzyskanych w systemie edukacji pozaformalnej i poprzez uczenie się nieformalne: zastosowanie takiego rozwiązania nie tylko pozwoliłoby na wzajemne uzupełnianie się edukacji formalnej, pozaformalnej i uczenia się nieformalnego w życiu uczniów, lecz także sprzyjałoby promocji postaw uczenia się poza szkołą, a w dłuższej perspektywie – uczenia się przez całe życie.

Ponadto w toku dyskusji zaproponowano:

- poszerzenie współpracy między systemem edukacji a przedsiębiorcami w celu ułatwienia wejścia absolwentów na rynek pracy;
- szkolenie nauczycieli w zakresie wykorzystywania nowych technik nauczania oraz dostępnych technologii informacyjnych;
- wprowadzenie nowych standardów w zakresie komunikowania się rodziców, nauczycieli i uczniów: uczestnicy spotkania zwrócili uwagę na potrzebę usprawnienia systemu przepływu informacji w szkole. Brak skutecznych rozwiązań w tym obszarze negatywnie wpływa na motywację ucznia oraz na efektywność uczenia się. Rodzice nie posiadają pełnej informacji o sytuacji ich dzieci w szkole, nauczyciele nie wiedzą, jakie jest otoczenie ucznia. Utrudnia to udzielenie ewentualnej pomocy.

2.13. Propozycje dotyczące funkcjonowania edukacji pozaformalnej

Uczestnicy zaproponowali następujące rozwiązania dotyczące poprawy funkcjonowania edukacji pozaformalnej:

- ujednoczenie programów szkoleń;
- wprowadzenie powszechnego i spójnego systemu akredytacji;
- wprowadzenie egzaminów wewnętrznych i zewnętrznych po zakończeniu każdego szkolenia, służących sprawdzeniu wiedzy i umiejętności nabytych przez słuchaczy;
- stosowanie akredytacji oraz zewnętrznej ewaluacji, stwierdzających jakość określonych szkoleń: zdaniem uczestników dyskusji szkolenia na ten sam temat często różnią się między sobą liczbą godzin i zakresem treści;
- przyjęcie zindywidualizowanego podejścia do osób bezrobotnych poprzez współpracę z doradcą zawodowym kierującym bezrobotnego na odpowiednie dla niego szkolenie, uczenie nowo zatrudnionych osób przez doświadczonych pracowników w wieku przedemerytalnym (przykład takiego rozwiązania został bardzo dobrze oceniony przez dyskutantów, z zastrzeżeniem jednak, że realizacja takiego pomysłu zależy w dużej mierze od pracodawcy);
- konieczność wprowadzenia rozwiązań zapewniających mierzalność efektów nauczania umiejętności miękkich;
- uświadamianie pracodawcom wartości szkoleń miękkich – przeprowadzenie kampanii społecznej na rzecz zrozumienia potrzeby podnoszenia przez pracowników kompetencji miękkich oraz promującej praktyczne wykorzystywanie tych kompetencji w pracy;
- stworzenie możliwości potwierdzania kompetencji niezależnie od formy uczenia się;
- wprowadzenie ulgi dla pracodawców organizujących szkolenia dla swoich pracowników;
- uporządkowanie stawek VAT w obrębie rynku szkoleniowego;
- zwiększenie współpracy pracodawców z władzami lokalnymi w zakresie inwestowania w kapitał ludzki;
- szersze wykorzystywanie analiz rynku pracy przy opracowywaniu oferty szkoleniowej: uczestnicy debaty podali przykład stosunków panujących w Gdyni i Koszalinie, gdzie możliwie pełna informacja na temat rynku szkoleniowego jest dostępna w urzędach pracy i w jednostkach samorządu terytorialnego.

2.14. Inne propozycje

Uczestnicy debaty przedstawili ponadto następujące propozycje:

- badanie losów absolwentów w celu sprawdzenia, w jakim stopniu ukończona szkoła (lub kurs) daje młodym ludziom możliwość znalezienia pracy i wpływa na ich efektywność jako pracowników (obecnie przeciętny absolwent szkoły zawodowej szuka pracy w swoim zawodzie przez ok. 2 lata);
- otwarcie służb publicznych na współpracę z sektorem prywatnym;
- upowszechnianie wiedzy o dobrych praktykach;

- stworzenie zespołu, który podjąłby się analizy podstaw programowych oraz systemu kształcenia nauczycieli pod kątem rozwijania postaw sprzyjających uczeniu się przez całe życie: zauważono, że kształcenie uwzględniające potrzeby rynku pracy może być coraz trudniejsze ze względu na tempo zmian w gospodarce.

2.15. Podsumowanie dyskusji w ramach grupy

W trakcie debaty uczestnicy wskazali na bardzo istotną, z punktu widzenia interesu pracodawcy wręcz systemową, rolę PRK, jako narzędzia „mierzalności i wyceny” kwalifikacji pracowników. Zwrócono uwagę, że rama może być jednym z tych instrumentów, które pozwolą oszacować wartość przedsiębiorstwa z uwzględnieniem wartości kapitału ludzkiego. Ma to szczególne znaczenie dla spółek giełdowych. Kwestia ta, w ocenie uczestników debaty, może mieć istotny wpływ na postawy pracodawców, dotyczące podejścia do szkoleń zatrudnianych pracowników, i w znacznym stopniu może wpłynąć na zmianę tych postaw, przynosząc pracodawcom wymierne korzyści. W dyskusji podkreślano, że globalna gospodarka rządzi się swoimi prawami. Zmienny portfel zamówień wymusza przyjęcie w przedsiębiorstwach odpowiedniej strategii zarządzania zasobami ludzkimi. Pracodawcy potrzebują coraz większej swobody w kształtowaniu relacji z pracownikami, poza tym coraz większego znaczenia nabiera również podnoszenie kompetencji pracowników.

Zwrócono uwagę, że nie należy patrzeć na uczenie się jedynie w aspekcie dostosowania jednostki do rynku pracy. Uczenie się przez całe życie służyć ma najszerzej pojętemu rozwojowi osoby, a nie tylko jej kompetencji zawodowych.

Część 3. System potwierdzania efektów uczenia się oraz mechanizmy zapewniające jakość kwalifikacji

Spotkania w ramach trzeciej grupy prowadziły Elżbieta Lechowicz i Katarzyna Trawińska-Konador z Instytutu Badań Edukacyjnych. Ekspertem grupy był dr Tomasz Saryusz-Wolski. Prowadzenie dyskusji wspierał Robert Boch przy udziale Magdaleny Formanowicz.

Tematem spotkań trzeciej grupy tematycznej były zagadnienia związane z systemami potwierdzania efektów uczenia się oraz mechanizmami zapewniającymi jakość kwalifikacji.

Dyskusję podzielono na dwie części:

- W pierwszej starano się zidentyfikować różne, znane z praktyki sposoby działania w zakresie potwierdzania efektów uczenia się¹² w Polsce. Dyskutowano także na temat stosowanych metod oraz pożądanych rozwiązań.
- W drugiej – sformułowano propozycje rozwiązań pozwalających na zbudowanie kompleksowego systemu walidacji oraz zasad zapewniających jakość kwalifikacji.

W trakcie wszystkich spotkań panowała zgodność co do tego, że przejrzystość i rozpoznawalność kwalifikacji na rynku pracy wymaga rzetelnej walidacji efektów uczenia się. Szczególnie podkreślano znaczenie rozwiązań służących zapewnieniu jakości kwalifikacji i konieczność dążenia do takiej realizacji tych rozwiązań, aby stały się integralnym elementem krajowego systemu kwalifikacji.

3.1. Informacje z zakresu walidacji przedstawione uczestnikom grupy

Opracowanie krajowego systemu kwalifikacji ma stworzyć możliwości szerszego uwzględniania i formalnego dokumentowania nowych kompetencji nabywanych w bardzo różny sposób w ciągu całego życia. Aby to osiągnąć, niezbędna jest rozbudowa systemu walidacji efektów uczenia się osiągniętych poza edukacją formalną.

W ramach debaty ukazano aktualny stan w dziedzinie walidacji w Polsce wraz z jej mocnymi stronami i niedostatkami. W odniesieniu do edukacji formalnej wskazano na procedury walidacji uregulowane prawnie i funkcjonujące zarówno w systemie oświaty (oceny wewnętrzne i zewnętrzne), jak i w systemie szkolnictwa wyższego (oceny wewnętrzne). Na szczególną uwagę zasługuje reforma edukacji z końca lat 90., w ramach której matura i egzaminy potwierdzające kwalifikacje zawodowe przekazano do kompetencji zewnętrznych instytucji oceniających, a także wprowadzono zewnętrzne sprawdziany na koniec szkoły podstawowej i egzaminy gimnazjalne.

W odniesieniu do edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego wskazano na pojedyncze regulacje dotyczące walidacji, podkreślono ich rozproszony charakter i brak ogólnej regulacji obejmującej całość działań tego rodzaju w Polsce. Wymieniono inicjatywy, które pojawiły się jako oddolna odpowiedź na zapotrzebowanie rynku pracy w tym zakresie, m.in. liczne projekty dotyczące walidacji efektów uczenia się zdobytych w wyniku nieformalnego uczenia się i edukacji pozaformalnej: praktyki korporacyjne i sektorowe, możliwości uzyskiwania zaświadczeń i certyfikatów wydawanych przez różne podmioty. W chwili obecnej brak jest w Polsce ogólnokrajowego standardu zapewnienia jakości w tego rodzaju działaniach. Niedostatki te są wyraźnie widoczne na tle już funkcjonujących bądź rozwijanych regulacji w tym obszarze w innych krajach Unii Europejskiej.

Omówiono ponadto zasady walidacji i mechanizmy zapewniania jakości kwalifikacji w szerszym kontekście rozwijania polityki na rzecz uczenia się przez całe życie. Wskazano dokumenty europejskie,

¹² W czasie debaty społecznej posługiwano się terminem *potwierdzanie efektów uczenia się*, będącym propozycją polskiego odpowiednika angielskiego terminu *validation*. Podczas prac nad *Słownikiem kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji* przyjęto ostatecznie termin *walidacja*.

dotyczące strategii LLL, stanowiące podstawę tworzenia europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie.

Na gruncie polskim zasady działania na rzecz uczenia się przez całe życie zostały opisane w dokumencie strategicznym zatytułowanym „Perspektywa uczenia się przez całe życie”. Najważniejsze z nich to:

- uznanie, że dla polityki LLL najważniejszy jest człowiek: osoba ucząca się, a nie instytucja lub system, jest głównym punktem zainteresowania, kształcenie i szkolenie dostosowuje się do indywidualnych potrzeb osób uczących się;
- otwarte podejście do kwalifikacji: zasada ta polega na uznaniu kwalifikacji niezależnie od miejsca, sposobu i czasu, w jakim została nabyta kompetencja wymagana dla danej kwalifikacji;
- założenie, że uczenie się dotyczy wszystkich: uczenie się jako ważny składnik aktywności życiowej dotyczy nie tylko uczniów, studentów i słuchaczy kursów, lecz także osób, które nie były w centrum zainteresowania tradycyjnej polityki edukacyjnej, tj. osób pracujących, nieaktywnych zawodowo, seniorów, a także małych dzieci;
- szerokie rozumienie uczenia się: docenianie różnych form uczenia się – nie tylko w systemie edukacji formalnej, lecz także w wyniku uczenia się nieformalnego. Najlepsze efekty przynosi łączenie możliwości, jakie dają różne formy uczenia się.

Do realizacji tych celów Unia Europejska zarekomendowała państwom członkowskim wykorzystanie opracowanych przez nią różnorodnych narzędzi, wśród których jednym z najważniejszych jest Europejska Rama Kwalifikacji i krajowe ramy kwalifikacji, tworzone w poszczególnych państwach członkowskich.

3.2. Polska praktyka w zakresie walidacji efektów uczenia się

Uczestnicy reprezentujący poszczególne branże, organizacje i sektory edukacji podzielili się różnymi doświadczeniami w zakresie walidacji efektów uczenia się i zapewniania jakości kwalifikacji w swoich obszarach działalności. Przedstawiali je w formie prezentacji podczas spotkań oraz w postaci specjalnie w tym celu przygotowanych materiałów. Takie podejście umożliwiło dyskutującym zapoznanie się z wieloma sposobami działania w dziedzinie walidacji oraz w sferze zapewniania jakości. Szczegółowej analizie zostały poddane cztery przykłady konkretnych działań stosowanych w Polsce, których opis zawarto w załącznikach:

- Zakład Doskonalenia Zawodowego z Bydgoszczy zaprezentował projekt Trans-VAE, dotyczący walidacji kompetencji nabytych w systemie edukacji pozaformalnej i nieformalnego uczenia się w sektorze opieki osobistej (załącznik 3).
- Polskie Towarzystwo Informatyczne przedstawiło system certyfikacji umiejętności informatycznych zgodny z europejskim systemem opartym na licencji CEPIS¹³ (załącznik 4).
- Konfederacja Budownictwa i Nieruchomości omówiła uznawanie kwalifikacji zawodowych nabytych w systemie edukacji pozaformalnej i poprzez uczenie się nieformalne na przykładzie działu budownictwa (załącznik 5).
- Związek Rzemiosła Polskiego podzielił się doświadczeniami w zakresie walidacji w swoim obszarze (załącznik 6).

3.3. Propozycje rozwiązań zmierzających do zbudowania kompleksowego systemu walidacji i zapewniania jakości

W trakcie debaty omówiono propozycję schematu procesu walidacji. W dyskusji podkreślano, że celem tworzonego w Polsce krajowego systemu kwalifikacji jest ułatwienie i wspieranie uczenia się przez całe życie. Wymaga to równego traktowania takich samych efektów uczenia się bez względu na to, w jaki sposób zostały one osiągnięte (uczenie się w systemie edukacji formalnej, pozaformalnej,

¹³ Council of European Professional Informatics Societies, czyli Stowarzyszenie Europejskich Towarzystw Informatycznych.

uczenie się nieformalne). Zwracano uwagę na trafność angielskiego wyrazu *validator* (kasownik) – to urządzenie, które czyni bilet ważnym. Podobnie kompetencje stają się naprawdę ważne, o ile zostaną zwalidowane, czyli potwierdzone w sposób formalny, inaczej mówiąc, gdy staną się kwalifikacją (przykładem może być egzamin potwierdzający kompetencje zawodowe, którego pozytywny wynik skutkuje dyplomem technika w tym zawodzie).

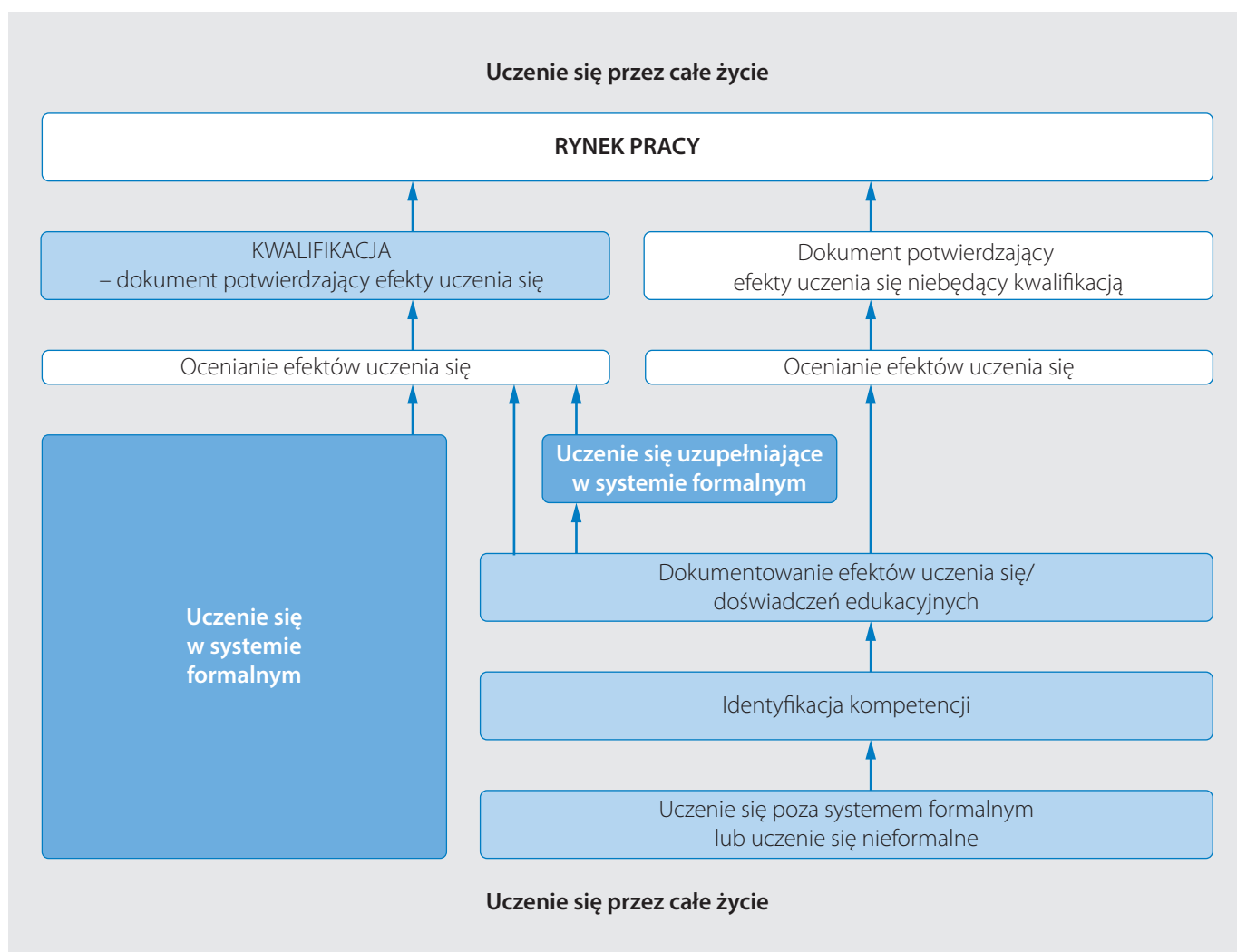
Uczestnicy zgodzili się co do tego, że proces walidacji składa się z następujących etapów:

- identyfikowanie efektów uczenia się,
- dokumentowanie zidentyfikowanych efektów,
- ocenianie osiągniętych efektów uczenia się,
- porównanie ocenionych efektów uczenia się ze standardami kwalifikacji (wymaganiami),
- wydanie dokumentu potwierdzającego kwalifikację.

W systemie edukacji formalnej proces walidacji występuje w skróconej postaci, ponieważ nie ma potrzeby identyfikacji efektów uczenia się, jako że są one zdefiniowane przez program kształcenia oraz obowiązujące procedury (patrz schemat 1.)

Ważnym wnioskiem z dyskusji jest stwierdzenie, że system walidacji, obejmujący wszystkie efekty uczenia się, na które jest zapotrzebowanie na rynku pracy, będzie działał skutecznie tylko wtedy, gdy zostaną wdrożone pozostałe elementy krajowego systemu kwalifikacji, w tym fundamentalny dla tego systemu instrument – Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji.

Schemat 1. Ogólny schemat dochodzenia do kwalifikacji



Część 3. System potwierdzania efektów uczenia się

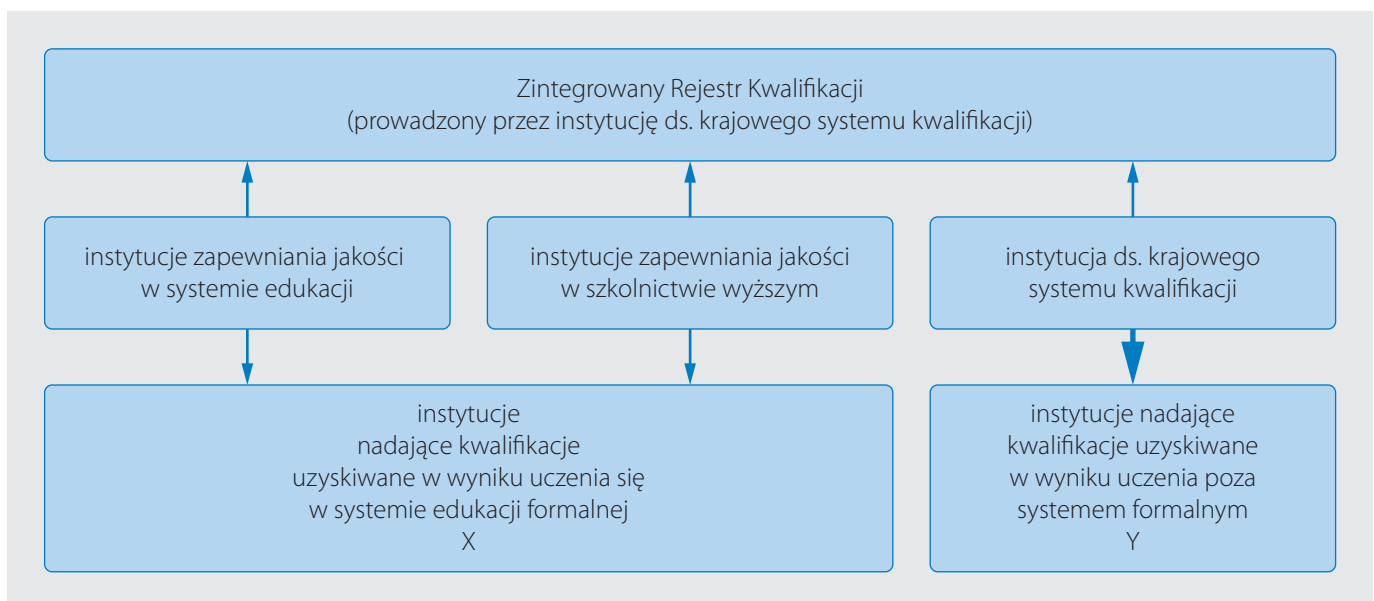
3.3. Propozycje rozwiązań zmierzających do zbudowania kompleksowego systemu walidacji i zapewniania jakości

Ponadto w czasie dyskusji rozwinięto inne tematy.

- Rozważano różne warianty finansowania walidacji. Większości uczestników podobała się propozycja, aby był to system samofinansujący się (jako przykład przywołano egzaminy na prawo jazdy). Tego rodzaju system musiałby uwzględniać rozwiązania wspierające określone grupy osób, np. bezrobotnych (w tym przypadku wskazano możliwość finansowego wsparcia z funduszy przeznaczanych na aktywizację osób bezrobotnych).
- Podkreślano fundamentalne znaczenie uświadomienia sobie przez poszczególne osoby swoich rzeczywistych kompetencji, rozumienia celowości uczenia się oraz znaczenie roli doradcy zawodowego.
- Zwrócono uwagę, że istnieją i nadal będą się pojawiać (w odpowiedzi na zapotrzebowanie rynku pracy) nowe efekty uczenia się, które na tym etapie jeszcze nie są podstawą do nadania kwalifikacji, ale dla dobra gospodarki i rozwoju społeczeństwa nie powinny być „ignorowane” przez system. Należy w związku z tym przewidzieć możliwości wydawania dokumentów, które potwierdzałyby takie efekty uczenia się (przy zachowaniu powszechnie obowiązujących zasad zapewniania jakości).

Zdaniem uczestników dyskusji ustanowienie kompleksowego systemu walidacji wymaga zinstytucjonalizowanej koordynacji. W prezentacji wprowadzającej, otwierającej tę część dyskusji, przedstawiono poniższy schemat:

Schemat 2.



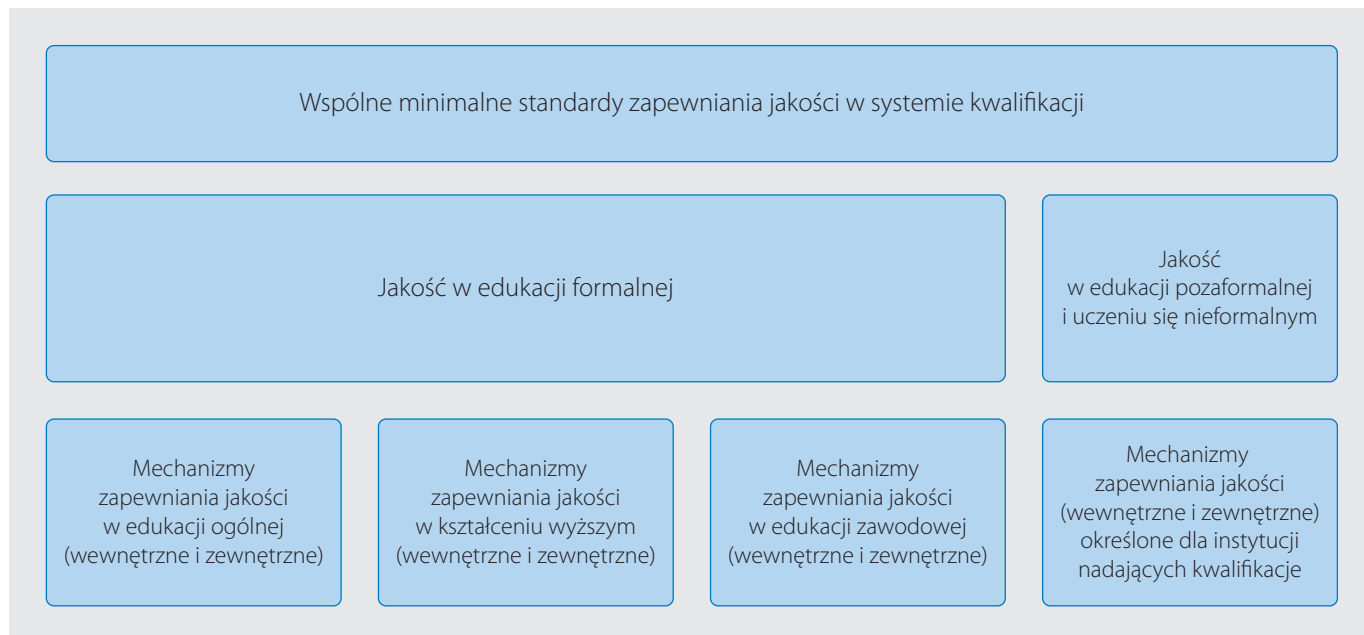
Obecnie brakuje krajowego rejestru kwalifikacji oraz instytucji właściwej m.in. do spraw zapewniania jakości w obszarze edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego. W czasie debaty poinformowano uczestników, że tę lukę wypełni instytucja, której koncepcja jest aktualnie przygotowywana w ramach projektu „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania KRK oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie”.

Planowane dla tej instytucji główne zadania w obszarze walidacji obejmują:

- prowadzenie krajowego rejestru kwalifikacji,
- monitorowanie, a w ustalonym zakresie także nadzorowanie, procedur zapewniania jakości w odniesieniu do nadawanych w Polsce kwalifikacji.

Ogólny schemat zapewniania jakości kwalifikacji został zilustrowany następująco:

Schemat 3.



W przyszłej ustawie o krajowym systemie kwalifikacji powinny zostać określone najważniejsze zasady zapewniania jakości kwalifikacji, wspólne dla wszystkich instytucji. Rozwiązania w zakresie zapewniania jakości powinny być zaprojektowane w taki sposób, aby gwarantowały zdobywanie efektów uczenia się wymaganych dla danej kwalifikacji. Niezbędne będzie wypracowanie i wdrożenie rozwiązań w zakresie zapewniania jakości, które będą wspomagały też proces wpisywania danej kwalifikacji do krajowego rejestru.

Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji będzie obejmował wszystkie kwalifikacje nadawane w Polsce, ujęte w systemie kwalifikacji (tj. przypisane do właściwego poziomu), niezależnie od już istniejących i nowo tworzonych rejestrów branżowych, środowiskowych i innych. Rejestr będzie korzystał z innych baz zawierających informacje o kwalifikacjach. W rejestrze obowiązkowo będą figurować kwalifikacje pełne oraz wybrane kwalifikacje częściowe (np. pojedyncza kwalifikacja wchodząca w skład standardu dla danego zawodu). Zakłada się również, że pewne kwalifikacje częściowe zostaną obligatoryjnie wpisane do rejestru. Dotyczyć to będzie kwalifikacji mających szczególne znaczenie z perspektywy zapewnienia bezpieczeństwa osób (np. pilot, kierowca, elektryk) oraz kwalifikacji w zawodach regulowanych.

Spis kwalifikacji o szczególnym znaczeniu dla bezpieczeństwa będzie ustalony przez uprawnione instytucje (z uwzględnieniem stanowiska partnerów społecznych) i ujęty w przepisach prawa dotyczących systemu kwalifikacji. Przepisy wyznaczą też maksymalny termin wymagany do wpisu kwalifikacji do rejestru.

W przypadku pozostałych kwalifikacji częściowych wpis do rejestru będzie dokonywany na wniosek podmiotu lub grupy podmiotów zainteresowanych nadawaniem danej kwalifikacji na podstawie procedury określonej prawem. Decyzję o wpisaniu do rejestru będzie podejmować instytucja ds. krajowego systemu kwalifikacji na podstawie oceny przedstawionej przez wnioskodawcę dokumentacji i przesłanek określonych w przepisach. Od decyzji instytucji będzie przysługiwać odwołanie, zgodnie z przepisami prawa administracyjnego. Drugą instancją stanie się odpowiedni organ administracji państwowej.

Przedstawione informacje o systemie zapewniania jakości i rejestrze kwalifikacji nie były szerzej dyskutowane.

Część 4. Podsumowanie I etapu debaty

Deбата społeczna pozwoliła na omówienie w gronie interesariuszy polskiego systemu kwalifikacji szeregu kluczowych elementów istotnych dla Polskiej Ramy Kwalifikacji, w tym:

- terminologii,
- sposobu opisu,
- spójności PRK,
- wszystkich dróg uczenia się w ramach edukacji formalnej, pozaformalnej oraz uczenia się nieformalnego,
- podstawowych barier związanych z uczeniem się przez całe życie oraz możliwej roli PRK w ich obniżaniu,
- propozycji schematu walidacji kompetencji,
- zapewniania jakości kwalifikacji.

Istotnym efektem debaty było również wypracowanie metody budowania systemu kwalifikacji i Polskiej Ramy Kwalifikacji z udziałem interesariuszy. Przez udział w dyskusjach oraz prezentowanie swoich doświadczeń uczestnicy wnieśli znaczący wkład w dopasowanie przygotowywanych propozycji rozwiązań systemowych z jednej strony do potrzeb beneficjentów systemu kwalifikacji, a z drugiej do istniejących już praktyk.

Ważnym rezultatem debaty było także wypracowanie wspólnego języka komunikowania się w kwestiach dotyczących nowego systemu kwalifikacji.

Niniejszy raport stanowi podsumowanie wyników tej debaty. Dialog dotyczący budowania nowego systemu kwalifikacji oraz prac nad projektem Polskiej Ramy Kwalifikacji będzie jednak kontynuowany. W miarę powstawania następnych propozycji rozwiązań planowane są kolejne spotkania konsultacyjne z interesariuszami. Uczestnicy debaty będą również otrzymywać informacje na temat podejmowanych w ramach projektu działań i ich efektów. Pozwoli to na bieżące weryfikowanie wypracowywanych rozwiązań pod kątem potrzeb i możliwości interesariuszy.

Część 5. Dyskusja o projekcie Polskiej Ramy Kwalifikacji, w tym charakterystykach typowych dla kształcenia zawodowego i sektorowych ramach kwalifikacji

Spotkania w ramach grupy tematycznej prowadziła dr Agnieszka Chłoń-Domińczak. Ekspertem grupy był dr Stanisław Sławiński.

Pierwsze spotkanie grupy odbyło się 8 lutego 2012 r. Prezentowano na nim postępy prac ekspertów KRK związanych z tworzeniem tabeli charakterystyk poziomów Polskiej Ramy Kwalifikacji.

Dr Agnieszka Chłoń-Domińczak przedstawiła aktualną tabelę charakterystyk uniwersalnych oraz tabelę charakterystyk drugiego stopnia generyczności w edukacji ogólnej i zawodowej dla poziomów 1–4. Duże zmiany w obydwu tych wykazach wywołały żywą dyskusję, w trakcie której podkreślano konieczność ujednoczenia zapisów PRK z nową podstawą programową opracowaną przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Dr Chłoń-Domińczak rozwiała obawy zgromadzonych w tym zakresie i wyjaśniła, że wszystkie rezultaty projektu są przedstawiane do akceptacji ministerstwa.

Uczestnicy debaty wyrazili swoje zaniepokojenie tym, że edukacja formalna zdominuje zapisy w ramie. Zgodnie ustalono, iż w czasie kolejnych spotkań debaty należy wzbogacić składniki opisu o elementy istotne dla edukacji pozaformalnej i nieformalnej. Zaproponowano też wprowadzenie zapisów dotyczących kompetencji językowych (w rozumieniu umiejętności posługiwania się językiem obcym) w edukacji zawodowej.

W toku dalszej dyskusji okazało się, że sformułowania zapisane w charakterystykach: „bardzo prosty”, „niezbyt prosty” są dla niektórych uczestników debaty niejasne ze względu na trudność ich interpretacji i oceny. Dr Chłoń-Domińczak wyjaśniła, iż zastosowanie gradacji przymiotników wynika z konieczności wypełnienia ośmiu poziomów ramy. Interpretacja charakterystyk będzie miała swoje odzwierciedlenie w opisie efektów uczenia się właściwych dla konkretnej kwalifikacji.

Ustalono, że podczas kolejnych spotkań przeprowadzona zostanie analiza poszczególnych poziomów PRK.

5.1. Wokół języka charakterystyk poziomów w Polskiej Ramie Kwalifikacji

Kolejne spotkanie odbyło się 10 kwietnia 2012 r. Eksperci IBE przedstawili na nim tabele charakterystyk drugiego stopnia generyczności dla edukacji ogólnej oraz zawodowej na poziomach 1 i 2 Polskiej Ramy Kwalifikacji.

Prowadzona dyskusja była kontynuacją poprzedniego spotkania debaty. Podniesiono kwestię skomplikowania tabel charakterystyk – w opinii uczestników debaty są one trudne w odbiorze i kolejne zmiany tylko pogłębiają ten stan rzeczy. Wprowadzenie, oprócz stopni generyczności (czyli różnicowania szczegółowości opisu z uwzględnieniem w nim obszaru, z którego pochodzi kwalifikacja), kategorii pomocniczych w obrębie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych dodatkowo utrudnia odczytanie ramy. Rozmówcy przestrzegli także przed nadmiernym skomplikowaniem języka charakterystyk, które może doprowadzić do zniechęcenia użytkowników PRK, a jednocześnie utrudnia zrozumienie jej zapisów.

Dr Agnieszka Chłoń-Domińczak oraz dr Stanisław Sławiński argumentowali, że rama kwalifikacji zawiera zapisy ogólne, jednakże zbyt wielki poziom ogólności może sprawić, że wiele grup użytkowników nie będzie w stanie korzystać z PRK. Z tego względu przy jej tworzeniu dąży się do zwięzłości charakterystyk przy jednoczesnym zachowaniu pewnego stopnia szczegółowości zapisów. Był to jeden z powodów wprowadzenia stopni generyczności charakterystyk.

Odnosząc się do stosowanego słownictwa, dr Chłoń-Domińczak i dr Sławiński przekonywali, że obecnie tworzony jest nowy język i problemy związane z jego rozumieniem są oczywiste, nie da się

ich jednak uniknąć. W pewnym stopniu jest to kwestia konsekwentnego stosowania pewnej konwencji. Z drugiej strony na obecnym etapie prac przyjęte zostaną wszelkie uwagi i żaden zapis nie jest jeszcze ostateczny.

W trakcie debaty omówiono też związek między kwalifikacjami (dyplomami czy certyfikatami) a uprawnieniami. Podkreślono, że z szeregiem kwalifikacji, zwłaszcza znajdujących się na wyższych poziomach PRK, związane są pewne uprawnienia. Kategorie kwalifikacji i uprawnień nie są jednak tożsame.

Uczestnicy debaty zaproponowali, aby w zapisach charakterystyk konsekwentnie stosować czasowniki – zwłaszcza w przypadku kompetencji społecznych. Pozwoli to z jednej strony uniknąć niezręczności językowych, z drugiej zaś umożliwi ukazanie efektów, które można zmierzyć, co poprawi funkcjonalność ramy. W trakcie spotkania zgłoszono propozycję przeanalizowania charakterystyk uniwersalnych pod kątem ich zgodności z charakterystykami Europejskiej Ramy Kwalifikacji. Uczestnicy wyrazili zaniepokojenie, że niespójności mogą doprowadzić do sytuacji, w której kwalifikacje, przypisane do określonego poziomu PRK, w innych krajach mogą być przypisane do poziomu im nieodpowiadającego.

W odpowiedzi dr Agnieszka Chłoń-Domińczak i dr Stanisław Sławiński argumentowali, że niezgodności są pozorne i wynikają z niedoskonałości oficjalnego tłumaczenia. W związku z potrzebą uzyskania porównywalności różnych krajowych ram kwalifikacji na szczeblu międzynarodowym trwają prace nad ujednoczeniem zapisów charakterystyk w różnych krajach.

5.2. Podsumowanie dyskusji w ramach grupy

W czasie prac nad charakterystykami typowymi dla kształcenia zawodowego uwzględniane były ponadto uwagi przekazane przez zespoły branżowe, weryfikujące propozycję zasad przypisywania poziomów PRK do kwalifikacji oraz określające wstępny poziom kwalifikacji.

Rekomendacje i wyniki dyskusji w trakcie spotkań zostały uwzględnione w sformułowaniu końcowej propozycji zapisów dotyczących charakterystyk poziomów. Zapisy te uwzględniały wnioski wypracowane w trakcie prac nad wstępnym przypisywaniem poziomów do wybranych kwalifikacji w branżach, w których to pracach brali również udział uczestnicy debaty społecznej.

Część 6. Dyskusja nad zasadami przypisywania kwalifikacji do poziomów w Polskiej Ramie Kwalifikacji

Spotkania w ramach drugiej grupy tematycznej prowadzili Horacy Dębowski oraz Wojciech Stęchły i Gabriela Ziewiec z Instytutu Badań Edukacyjnych – członkowie zespołu zajmującego się opracowaniem zasad wprowadzania kwalifikacji do Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji oraz przypisywania poziomów PRK do kwalifikacji.

Podczas spotkania zorganizowanego 7 lutego 2012 r. w Centrum Partnerstwa Społecznego „Dialog” w Warszawie dyskutowano o zasadach przypisywania kwalifikacji do poszczególnych poziomów Polskiej Ramy Kwalifikacji, wpisywania ich do Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji, a także o standardach opisu kwalifikacji.

Uczestnicy spotkania zastanawiali się m.in. nad następującymi kwestiami:

- Od czego powinno zależeć wpisanie do Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji istniejącej już kwalifikacji, potwierdzonej dyplomem lub certyfikatem?
- Czy możliwe będzie wpisanie do nowego systemu starych dyplomów i certyfikatów opisujących kierunek oraz długość kształcenia, a nie efekty uczenia się? Jak powinien być opisany dyplom, matura, prawo jazdy?
- Co powinien zawierać standard opisu kwalifikacji? Jaka jest jego rola?
- Jakie powinny być kryteria oceny jakości kwalifikacji?
- Jaki powinien być zakres informacji udostępniany w rejestrze kwalifikacji?
- Jakie podmioty mogą zgłaszać kwalifikacje do rejestru kwalifikacji?

W trakcie dyskusji podkreślono, że w poszczególnych krajach obowiązują różne rozwiązania w omawianym zakresie. Ekspert IBE, Horacy Dębowski, wskazał przykład Irlandii, gdzie od dawna obowiązuje rama, a standard kwalifikacji ujętych w rejestrze jest określany przez specjalne instytucje publiczne. One także tworzą kwalifikacje zgodnie ze zgłoszonym zapotrzebowaniem, odpowiadają za wpisanie ich do rejestru oraz zapewnienie efektów uczenia się.

Kolejne problemy poruszane w trakcie dyskusji były również istotne:

- Czy kwalifikacje ujęte w rejestrze powinny mieć określoną objętość? Czy należy określać objętość poprzez nakład pracy włożony w uzyskanie kwalifikacji? Kto powinien być odpowiedzialny za określenie objętości (np. instytucja, która zgłasza kwalifikację do rejestru, instytucja oceniająca i certyfikująca czy też jakaś inna instytucja)?
- Czy należy przyjąć kryterium minimalnej objętości kwalifikacji, aby można było przypisać jej poziom w PRK – to znaczy czy każdy dyplom, który można uzyskać po tygodniowym kursie, powinien być wpisywany do rejestru kwalifikacji (np. w Szkocji przyjęto, że osiągnięcie efektu kształcenia musi zajmować co najmniej 10 godzin i być ocenione testem)? Kto miałby tę minimalną objętość określać: instytucja, która zgłasza kwalifikację czy instytucja oceniająca i certyfikująca?
- Czy określenie minimalnej objętości kwalifikacji pozwoli uniknąć rozdrobnienia rejestru kwalifikacji, a więc wpisywania do niego bardzo małych zbiorów efektów uczenia się? Czy nie należałoby stworzyć jeszcze innych zabezpieczeń, np. wprowadzić, chociażby minimalną, opłatę za wpisanie kwalifikacji do rejestru?
- Czy instytucja, która zgłasza określoną kwalifikację do rejestru, powinna stać się jej prawnym właścicielem? Czy to oznacza, że w konsekwencji tylko ona mogłaby prowadzić szkolenie z tej kwalifikacji i ją certyfikować?

Dyskusja nad zawartością standardu opisu kwalifikacji doprowadziła do omówienia zakresu i rodzaju informacji o kwalifikacjach podawanych do krajowego rejestru.

Eksperti IBE przypominali, że w tych krajach Unii Europejskiej, w których funkcjonują ramy kwalifikacji, obowiązują nieraz wysokie opłaty za wpis do rejestru (np. w Szkocji procedura trwa rok, wpis kosztuje 5 tys. funtów). Ostatnie pytanie dotyczące własności kwalifikacji i możliwości prowadzenia szkoleń oraz certyfikacji jest przedmiotem analiz eksperckich realizowanych w IBE.

Uczestnicy debaty w większości byli zdania, że zabraniając szkoleń innym firmom, złamałoby się zasady wolnego rynku. Podkreślali, że kwalifikacja to przecież dobro narodowe. Właścicielem kwalifikacji powinna być raczej instytucja oceniająca kwalifikacje, a nie np. firma szkoląca i występująca o wpis kwalifikacji do rejestru. Niezwykle ważne jest to, by poziom oraz wiarygodność instytucji oceniającej i nadającej kwalifikacje były bardzo wysokie.

6.1. Informacje na temat ECTS

21 marca 2012 r. w Instytucie Badań Edukacyjnych odbyło się następne spotkanie drugiej grupy debaty społecznej. Poświęcone było dyskusji na temat sposobów określania objętości kwalifikacji na przykładzie systemów ECTS¹⁴ i ECVET¹⁵ oraz informacji o kwalifikacjach podawanych do wiadomości Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji.

Spotkanie zostało podzielone na dwie części. W trakcie pierwszej – Wojciech Stęchły z IBE przedstawił prezentację: „ECTS, ECVET: europejskie systemy przenoszenia i akumulacji zaliczonych osiągnięć”, a Maciej Frączek (dyrektor Instytutu Certyfikacji Zawodowej Księgowych Stowarzyszenia Księgowych w Polsce) wystąpił z tematem „Uznawanie kwalifikacji zawodowych przez Stowarzyszenie Księgowych w Polsce. Przypisywanie kwalifikacji do poziomów w Polskiej Ramie Kwalifikacji”.

W drugiej części spotkania Roksana Pierwieniecka z IBE zaprezentowała tabelę zawierającą propozycję informacji o kwalifikacji, podawanych do wiadomości krajowego rejestru kwalifikacji.

Dyskusja na temat rodzaju i zakresu informacji o kwalifikacji była kontynuowana na spotkaniu drugiej grupy 25 maja 2012 r. Została ona omówiona w części IV raportu.

6.2. Podsumowanie dyskusji w ramach grupy

W trakcie debaty uczestnicy wskazali na potrzebę stworzenia standardu opisu kwalifikacji. Umożliwi to wprowadzenie do rejestru odpowiednich kwalifikacji, możliwych do zdobycia w różnych obszarach edukacji, a jednocześnie ograniczy liczbę nieprzemyślnych zgłoszeń do rejestru. W wyniku prowadzonej dyskusji zgodzono się, że w określaniu objętości kwalifikacji warto posługiwać się kryterium nakładu pracy.

W kwestii własności kwalifikacji większość uczestników debaty stwierdziła, że zabraniając szkoleń innym firmom niż zgłaszająca kwalifikację do rejestru, złamałoby się zasady wolnego rynku. Podkreślono też, że kwalifikacja to dobro narodowe. Ponadto zaproponowano, aby właścicielem kwalifikacji była raczej instytucja certyfikująca kwalifikacje niż np. firma szkoląca i występująca o wpis kwalifikacji do rejestru. Za niezwykle istotne uznano to, aby poziom i wiarygodność instytucji oceniającej i nadającej kwalifikacje były odpowiednio wysokie.

¹⁴ *European Credit Transfer and Accumulation System*, czyli Europejski System Transferu i Akumulacji Punktów.

¹⁵ *European Credit System for Vocational Education and Training*, czyli Europejski System Transferu Punktów w Kształceniu Zawodowym.

Część 7. Założenia krajowego systemu kwalifikacji i rejestru kwalifikacji, w tym zasady udziału interesariuszy, zasady walidowania, zasady zapewniania jakości

Spotkania w ramach trzeciej grupy prowadzili: Elżbieta Lechowicz, Katarzyna Trawińska-Konador, dr Magdalena Dybaś, dr Ewa Bacia oraz dr Tomasz Saryusz-Wolski z Instytutu Badań Edukacyjnych. Pierwszy raz trzecia grupa debaty spotkała się 7 lutego 2012 r. w Centrum Partnerstwa Społecznego „Dialog” w Warszawie. Rozmawiano o projektowanych rozwiązaniach, sposobie nadawania kwalifikacji, ich uznawania oraz potwierdzania (w tym o rozumieniu pojęcia walidacja, używanym tu zamiennie z potwierdzaniem), a także o zapewnieniu jakości kwalifikacji w pozaformalnym, szkoleniowym systemie.

Piotr Stronkowski (Coffey International Development Sp. z o.o.) przedstawił wyniki raportu końcowego „Badania stosowanych procedur potwierdzania efektów uczenia się, osiągniętych na drodze edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego”. Badaniem objęto 10 działających w Polsce instytucji zajmujących się walidacją kompetencji osób, które nabyły je w sposób pozaformalny na kursach i szkoleniach albo nieformalny – w miejscu pracy i codziennym życiu. Przeanalizowano również rozwiązania stosowane w obszarze walidacji we Francji, Niemczech, Holandii i Czechach. Kraje te mają różne systemy walidacji, w różnym stopniu zintegrowane z krajowymi ramami kwalifikacji. Wszędzie istnieje potrzeba stworzenia możliwości potwierdzenia efektów uczenia nabytych poza systemem formalnym. Wniosek podstawowy z badań można zamknąć w stwierdzeniu, że konieczne jest wdrożenie w Polsce efektywnego systemu potwierdzania kompetencji, w tym uporządkowanie oraz zapewnienie jakości i wiarygodności poszczególnych rozwiązań.

W Polsce nie istnieje bowiem spójny system walidacji kompetencji, funkcjonuje natomiast szereg praktyk i inicjatyw o różnym charakterze. Część z nich jest regulowana przez państwo w formie ustaw i rozporządzeń (np. egzaminy kwalifikacyjne czy egzaminy prowadzone przez izby rzemieślnicze), a część ma charakter inicjatyw oddolnych. Dotychczasowa oferta walidacji kompetencji nie odpowiada jednak w pełni na potrzeby rynku pracy. Podczas badań wszyscy respondenci szczególną wagę przykładali m.in. do sprawdzania umiejętności związanych z wykorzystaniem posiadanej wiedzy w praktyce. Sformułowana została potrzeba angażowania praktyków zarówno na etapie przygotowania procedur, jak i na etapie prowadzenia egzaminów.

Podczas debaty użyto sformułowania „przy styku z praktyką okazuje się, że król jest nagi” i zastanawiano się, dlaczego praktyka okazuje się najślabszym ogniwem w procesie nauczania i potwierdzania kompetencji. Dr Tomasz Saryusz-Wolski z Politechniki Łódzkiej dowodził na przykład, że polski system edukacji oparty jest na wiedzy teoretycznej bazującej na zapamiętywaniu, a nie na wiedzy praktycznej. Jak powiedział dr Saryusz-Wolski, wiedzę teoretyczną łatwiej przekazać i sprawdzić – łatwiej uczyć teorii niż praktyki, bo wówczas pan profesor nie musi też być praktykiem. Polska Rama Kwalifikacji kładzie nacisk na umiejętności praktyczne, co budzi opór części środowiska akademickiego. PRK wymaga bowiem przejścia od systemu nauczania do systemu uczenia się i położenia nacisku na praktyczne efekty kształcenia. Szkoła i uczelnia powinny przede wszystkim uczyć, jak zdobywać wiedzę.

W drugiej części debaty dr Magdalena Dybaś (analityk projektu KRK) przedstawiła wstępne wyniki badania „Zapewnienie jakości kwalifikacji poza formalnym systemem edukacji – analiza stanu obecnego w perspektywie powstania krajowego systemu kwalifikacji”. Zaprezentowane wyniki dotyczyły tylko części instytucji, które wzięły udział w badaniu, tj. 10 instytucji szkoleniowych spośród kilkuset skupionych w Polskiej Izbie Firm Szkoleniowych. Głównym celem badania była diagnoza rozwiązań w zakresie zapewnienia jakości kwalifikacji uzyskiwanych w ramach najróżniejszych kursów i szkoleń. Wyłania się z niej zróżnicowany obraz rynku szkoleń, a także niejednoznaczna definicja jakości takich usług.

Na rynku szkoleniowym, ogólnie rzecz biorąc, jakość jest często utożsamiana z zadowoleniem klientów (co nie znaczy uczestników szkoleń), a sposób jej zapewniania i zakres okazują się dostosowane do ich wymagań. Dr Dybaś przekonywała, że zadowolenie klienta nie powinno być jedynym kryterium oceny, ważne są także pewne standardy. W przeciwnym razie o wysokiej ocenie szkolenia może przesądzić smak zupy podanej na lunchu w trakcie zajęć. Świadomość tego mają również firmy szkoleniowe, które jednak ze względu na kosztowność mechanizmów zapewniania jakości muszą często ulegać oczekiwaniom klientów.

Dobrze więc, że na rynku pojawia się także inne spojrzenie na jakość – odniesienie do standardów, choćby minimalnych. Podejmowane są zarazem próby promowania jakości na najwyższym poziomie i odnoszenia się do dobrych praktyk. Przykładem, jak wynikało z dyskusji, może być Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie, który dopracował się własnych standardów (i je stosuje) – małopolskich standardów usług edukacyjno szkoleniowych. Swoje rozwiązania przygotowuje również Polska Izba Firm Szkoleniowych.

Wstępne wyniki badania wskazują, że problem posiadania formalnych mechanizmów zapewniania jakości przez stosunkowo niewiele firm szkoleniowych może wynikać z tego, że jest to dla nich znaczące obciążenie finansowe i organizacyjne, nieprzynoszące wymiernych korzyści. Firmy skarżą się bowiem na uciążliwość procedur ich zdobywania oraz kosztowność tych mechanizmów.

Nie pozostawia jednak wątpliwości inny wniosek z badań: nie ma powszechnych, ujednoczonych standardów i wytycznych oceny programów szkoleń i dopuszczania ich do realizacji. W związku z tym uczestnicy debaty przedstawili postulat rozwijania doradztwa i konsultacji w tym zakresie.

Wstępne rekomendacje, przedstawione przez dr Dybaś, nie podają jednak ostatecznych rozstrzygnięć, są raczej sugestiami do przemyślenia dla zainteresowanych. Prelegentka zasugerowała, że:

- warto opracować zintegrowane wytyczne dotyczące jakości szkoleń i instytucji szkoleniowych,
- należy stworzyć publiczną instytucję akredytującą firmy szkoleniowe i przeprowadzającą walidację oraz określającą standardy wykonywania zawodu trenera.

Powstaje jednak pytanie, co powinno być przedmiotem akredytacji – procedury i efekty działań instytucji szkoleniowych i przeprowadzających walidację czy ich wewnętrzne systemy zapewnienia jakości? Czy akredytacja powinna mieć charakter inspekcji czy audytu?

Rekomendacje, nawet w tej wstępnej wersji, wywołały polemikę. Przedstawiciel Polskiej Izby Firm Szkoleniowych wyraził zdziwienie propozycją, że jakaś instytucja centralna miałaby akredytować instytucje szkoleniowe. Istnieje wprawdzie, jego zdaniem, podstawowa sprzeczność między zapewnieniem jakości usług szkoleniowych a zaspokojeniem potrzeb klienta, ale branża szkoleniowa szuka rozwiązań, które ten rynek będą właściwie kształtować, cywilizować i czynić bardziej dojrzałym.

7.1. Propozycje rozwiązań instytucjonalnych

Tematem spotkania, które odbyło się 20 marca 2012 r., był stan prac nad propozycją rozwiązań instytucjonalnych wiążących się z realizacją nowych zadań, właściwych dla krajowego systemu kwalifikacji. Propozycje te stanowiły rozwinięcie założeń zawartych w dokumencie „Wstępny projekt instytucji do spraw krajowego systemu kwalifikacji”, przyjętym uchwałą w sierpniu 2011 r. przez Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji. Uczestnicy otrzymali materiał do dyskusji.

W pierwszej części spotkania Elżbieta Lechowicz, odnosząc się do założeń zintegrowanego krajowego systemu kwalifikacji, który będzie oparty na Polskiej Ramie Kwalifikacji, w prezentacji wprowadzającej do dyskusji przedstawiła propozycje dotyczące:

- podstawowych zadań instytucjonalnych systemu kwalifikacji,
- zakresu współpracy z interesariuszami KSK,
- funkcji i zasad działania krajowego rejestru kwalifikacji,
- gromadzenia i udostępniania informacji o polskich kwalifikacjach.

W drugiej części spotkania, która miała formułę warsztatową, uczestnicy debaty zostali poproszeni o odniesienie się w kilkusobowych grupach do następujących zagadnień:

- zaproponowanych rozwiązań dotyczących funkcjonowania zespołów do spraw kwalifikacji, w tym zasad powoływania członków zespołów, ich składu, głównych zadań, uprawnień, ewentualnej roli niezależnych ekspertów zapraszanych do prac zespołów;
- roli i odpowiedzialności interesariuszy we współpracy z instytucją do spraw krajowego systemu kwalifikacji, w celu efektywnego wdrożenia nowych rozwiązań systemowych w swoich branżach;
- kryteriów reprezentatywności interesariuszy.

Podczas dyskusji uczestnicy debaty wyrażali opinie i sugestie dotyczące różnych rozwiązań. Ustalono, że do końca marca br. można będzie przesyłać uwagi pisemne. Uwagi i propozycje zgłoszone przez uczestników debaty bezpośrednio podczas dyskusji, a także te przesłane w formie pisemnej zostały przeanalizowane przez zespół projektu.

7.2. Podsumowanie prac w grupie

Ważnym wnioskiem z dyskusji było stwierdzenie, że obecnie nie istnieją spójne rozwiązania w obszarze walidacji i zapewniania jakości, które stanowiłyby narzędzie budowania wiarygodności kwalifikacji i całego ich systemu, a tym samym zaufania ze strony zainteresowanych. Tworzony w Polsce zintegrowany system kwalifikacji musi być wiarygodny, konieczne jest zatem zapewnienie jakości kwalifikacji, niezależnie od ścieżki dojścia do certyfikatów. W tym kontekście należy stworzyć spójny system walidacji, który umożliwi potwierdzanie efektów uczenia się nabytych poza systemem formalnym, zgodnie z zasadami jakości. Jakość walidacji będzie miała wpływ na jakość kwalifikacji nadanej. Źródłem takiego sposobu myślenia jest określone rozumienie terminu *jakość kwalifikacji*, któremu potocznie nadaje się różne znaczenia. Dlatego za konieczne uznano określenie, od jakich czynników zależy wiarygodność i jakość kwalifikacji – ma to stanowić punkt wyjścia do dalszych prac, czyli wypracowania wspólnych zasad i wskazówek w zakresie budowania wiarygodnego systemu kwalifikacji.

W pracach należy wykorzystać wnioski z przeprowadzonych badań i z debaty, a także doświadczenia, przykłady dobrych praktyk, które były omawiane na spotkaniu. Przygotowywane rozwiązania z jednej strony powinny być elastyczne, możliwe do zastosowania przez różne instytucje i w odniesieniu do różnych kwalifikacji, a z drugiej – powinny gwarantować wysoką jakość kwalifikacji. Ich celem nie ma być jedynie kontrola, lecz przede wszystkim budowanie kultury jakości i zaufania do systemu oraz zwiększanie jego przejrzystości.

W kontekście rozwiązań instytucjonalnych, stanowiących zaplecze spójnego i przejrzystego krajowego systemu kwalifikacji, dalsze prace będą koncentrować się w pierwszej kolejności na zadaniach dotyczących bezpośrednio prowadzenia Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji oraz innych działaniach ściśle z nimi związanych, a wynikających z założeń zintegrowanego KSK. Opinie i stanowiska wyrażone w toku debaty powinny być brane pod uwagę w dalszych pracach w projekcie. W trakcie dyskusji postulowano, aby wstępne założenia uregulowań prawnych dotyczących KSK były przedmiotem debaty z interesariuszami. Zgłoszono też postulat uwzględnienia zaangażowania interesariuszy, ich doświadczenia oraz zdolności do współpracy w przyszłych rozwiązaniach systemowych.

Część 8. Spotkania wspólne grup dyskusyjnych debaty

Kolejne spotkania debaty, prowadzone od maja 2012 r., były już wspólne dla wszystkich uczestników, odbywały się bez podziału na trzy grupy, z wyjątkiem spotkania 25 maja 2012 r., które przebiegało w dwóch grupach.

8.1. Spotkanie z ekspertami międzynarodowymi

W dniach 7–8 maja 2012 r. w warszawskim Centrum Konferencyjnym Kopernika odbyło się seminarium poświęcone przygotowaniom polskiego raportu referencyjnego. W spotkaniu udział wzięli eksperci polscy oraz zagraniczni (ze Szkocji, Austrii, Niemiec i Węgier), którzy podzielili się ze specjalistami IBE danymi na temat stanu przygotowań ram kwalifikacji w ich krajach.

Pierwszego dnia głównym punktem spotkania była prezentacja tabeli charakterystyk z poziomów 6–8 Polskiej Ramy Kwalifikacji, którą przedstawił ekspert merytoryczny projektu KRK dr Stanisław Sławiński. Uczestnicy dyskusji zwracali uwagę na zbyt dużą, ich zdaniem, szczegółowość informacji zawartych w opisach charakterystyk, a jednocześnie nadużywanie pewnych ogólnych określeń, które trudno precyzyjnie zdefiniować, np. podstawowy, prosty czy rutynowy.

Dr Sławiński odpowiedział, że tabela charakterystyk jest próbą uporządkowania pewnych pojęć m.in. za pomocą konsekwentnie używanego języka, w którym pewne określenia powinny zostać doprecyzowane. Jednocześnie wspomniał o wstępnych próbach przyporządkowania istniejących już dyplomów do ramy kwalifikacji. Tego typu testy mają wykształcić logiczne procedury pomocne w posługiwaniu się ramą.

Drugiego dnia seminarium ekspert projektu KRK Horacy Dębowski zaprezentował stan prac nad wpisywaniem poszczególnych kwalifikacji do krajowego rejestru kwalifikacji. Następnie zagraniczni eksperci opowiadali o wprowadzaniu ram kwalifikacji w ich krajach. O szkockiej ramie, funkcjonującej od 10 lat, mówiła szefowa tego projektu Aileen Ponton. Następnie głos zabrał Eduard Staudecker, który mówił o przygotowaniach do wprowadzenia ram kwalifikacji w Austrii oraz o terminie obrony austriackiego raportu referencyjnego. Z prezentacji wynikało, że Austriacy opracowali ramę 3 lata temu, a następnie jej odniesienie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji. Ostatnim prelegentem był Michael Schopf z Niemiec, który poinformował, że w jego kraju prace nad ramą kwalifikacji wciąż trwają, prowadzone są też dyskusje na temat przypisywania dyplomów do konkretnych poziomów.

8.2. Prace nad rejestrem kwalifikacji

25 maja 2012 r. w warszawskim Centrum Partnerstwa Społecznego „Dialog” odbyło się spotkanie drugiej grupy w ramach debaty społecznej wokół Polskiej Ramy Kwalifikacji. Spotkanie prowadzili Horacy Dębowski oraz Marek Kopyt. Z uczestnikami debaty konsultowano rozwiązania w zakresie wpisywania kwalifikacji do Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji.

W trakcie spotkania omawiano m.in. stan prac związanych z rejestrem kwalifikacji. Gromadzone w rejestrze informacje zostały podzielone na trzy kategorie, zaprezentowane w formie tabel: informacje dotyczące kwalifikacji, podmiotów je zgłaszających oraz podmiotów walidujących kompetencje związane z daną kwalifikacją.

Dyskusja nad zaprezentowanymi zbiorami informacji koncentrowała się wokół takich wyznaczników jak:

- Kod kwalifikacji – według dotychczasowych założeń kwalifikacjom wpisanym do rejestru zostaną nadane unikalne kody, które będą nie tylko identyfikować kwalifikacje, lecz także zawierać podstawowe informacje np. o poziomie w PRK.
- Podmiot zgłaszający kwalifikację do rejestru – uczestnicy spotkania zwrócili uwagę, że nie zawsze jest jasne, jaki ma to być podmiot. Dotyczy to zwłaszcza sytuacji, w której podmiot walidujący kompetencje nie jest tożsamy z podmiotem nadającym kwalifikację (jak w przypadku

prawa jazdy). Pojawiło się też pytanie, czy świadectwo dojrzałości będzie zgłaszać Minister Edukacji Narodowej czy Centralna Komisja Egzaminacyjna. Zastanawiano się również nad tym, który podmiot powinien zgłaszać do rejestru kwalifikacje w zawodach szkolnictwa zawodowego nadawane w systemie rzemiosła.

- Własność kwalifikacji – jednym z założeń systemu kwalifikacji jest dążenie do ograniczania monopolu w tym zakresie, tzn. umożliwienie walidowania kompetencji przez wiele podmiotów pod warunkiem, że spełnią one określone wymagania. Uczestnicy debaty podkreślali, że celem takiego rozwiązania jest zwiększenie dostępu do kwalifikacji. Ponadto konkurencja pomiędzy podmiotami oferującymi usługi szkoleniowe może doprowadzić do zwiększenia jakości kształcenia. Zwrócono również uwagę, że „właściciel efektów uczenia się jest najważniejszym elementem jakości systemu”. Zgodzono się, że kwestia własności kwalifikacji wymaga dalszego omówienia.
- Słowa kluczowe ułatwiające odszukanie kwalifikacji w rejestrze – uczestnicy spotkania zaproponowali użycie klasyfikacji dziedzin kształcenia (wykorzystywanych m.in. przez GUS) przy tworzeniu list słów kluczowych. Argumentowano, że w tej klasyfikacji używa się efektów uczenia się oraz że jest ona bardzo elastyczna (umożliwia np. ujęcie kwalifikacji z nowo powstałych dziedzin bądź kwalifikacji zawierających wąski zakres efektów uczenia się).
- Aktualizacja wpisu kwalifikacji do rejestru – zakłada się, że wpis kwalifikacji do rejestru będzie czasowy, nawet w przypadku kwalifikacji nadawanych na czas nieokreślony i kwalifikacji umieszczanych w rejestrze z mocy prawa. W ten sposób rejestr będzie zawierał możliwie najbardziej aktualne informacje.
- Akredytacja podmiotów walidujących – uznano, że kompetencje potwierdzane przez kwalifikacje, które są wpisane do rejestru, będą walidowane przez akredytowane podmioty. Procedura akredytacji jest omawiana w trzeciej grupie debaty.
- Procedury wpisywania kwalifikacji do rejestru – uczestnicy spotkania zaproponowali, by w tworzonej procedurze zawrzeć wymóg sprawdzania przez zgłaszającego, czy dana kwalifikacja lub do niej podobna znajdują się już w rejestrze.

W kolejnej części spotkania Marek Kopyt przedstawił wstępną koncepcję rejestru kwalifikacji oraz opis jego funkcjonalności, a także koncepcję i zasady działania instytucji prowadzącej rejestr. Uzgodniono, że uwagi lub komentarze do prezentowanego materiału uczestnicy spotkania przedłożą zespołowi w formie pisemnej lub zgłoszą na następnym spotkaniu debaty.

8.3. Rozmowa o jakości kwalifikacji

25 maja 2012 r. w centrum „Dialog” spotkała się również trzecia grupa tematyczna, omawiająca założenia instytucjonalne krajowego systemu kwalifikacji, zasady walidowania oraz zapewniania jakości. Spotkanie prowadziły Elżbieta Lechowicz i Katarzyna Trawińska-Konador z IBE.

Tematem przewodnim było zapewnianie jakości kwalifikacji.

Katarzyna Trawińska-Konador zaprezentowała podejmowane w projekcie działania, dotyczące zapewniania jakości kwalifikacji oraz ich rezultaty, czyli wnioski z pierwszego etapu debaty i powołanie grupy do spraw jakości kwalifikacji. Grupa ta składa się ze specjalistów z różnych obszarów (szkolnictwo wyższe, edukacja zawodowa, firmy szkoleniowe, przedsiębiorcy). Celem spotkań jest konsultowanie wyników prowadzonych w projekcie prac w zakresie tworzenia zasad zapewniania jakości kwalifikacji.

Katarzyna Trawińska-Konador przedstawiła też cele podjętych działań:

- wskazanie, gdzie znajduje się i na czym polega (jakie ma aspekty) jakość kwalifikacji w krajowym systemie kwalifikacji,
- określenie potencjalnych zagrożeń dla jakości kwalifikacji w poszczególnych obszarach,
- zaproponowanie sposobów zapewniania jakości kwalifikacji we wszystkich obszarach,
- zidentyfikowanie i poddanie ewaluacji istniejących rozwiązań.

Następnie dr Magdalena Dybaś w prezentacji zatytułowanej „Wprowadzenie do problematyki jakości kwalifikacji” przedstawiła schemat wymiarów jakości kwalifikacji. Podczas dyskusji pojawiły się wątpliwości, czy właściwe jest sformułowanie *kwalifikacja nadana*. Zaproponowano, aby zastąpić je określeniem *kwalifikacja potwierdzona*. Uczestnicy poprosili o wyjaśnienie zależności między standardem a opisem kwalifikacji. Dr Tomasz Saryusz-Wolski zaznaczył, że standard musi być zawarty w opisie. Nie wiadomo jeszcze, czy będzie on całością czy częścią opisu.

Zaproponowano, aby w przedstawionym schemacie zrezygnować z określenia *jakość kwalifikacji*. Sugeruje ono, że kwalifikacja będzie poddawana ocenie pod względem jakości. Wyjaśniono, że nie chodzi tutaj o proces wartościowania kwalifikacji i podziału ich na lepsze i gorsze, ale o spełnienie określonych kryteriów. Pojawił się pomysł zastąpienia sformułowania *kwalifikacja dobrze opisana* wyrażeniem *kwalifikacja opisana według określonych/zdefiniowanych standardów i wymogów* (istotną zasadą języka opisu kwalifikacji jest to, że powinien zawierać czasowniki operacyjne).

Uczestnicy podkreślili konieczność opracowania przejrzystego, zunifikowanego i jednoznacznego standardu, który obejmowałby wszystkie rodzaje kwalifikacji, niezależnie od drogi dojścia do niej. Dr Tomasz Saryusz-Wolski zapowiedział przygotowanie opisu kwalifikacji, którego podstawowe założenia będą wspólne dla wszystkich kwalifikacji, natomiast szczegóły opisu będą dopasowane do charakteru konkretnej kwalifikacji.

Dyskutanci pytali, czy w ramach pracy nad projektem KRK brane są pod uwagę inne propozycje opisu kompetencji zawodowych (np. przygotowany przez Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu). Dr Agnieszka Chłoń-Domińczak zapewniła, że zespół KRK dba o spójność rozwiązań wypracowanych w ramach projektu KRK z rozwiązaniami, które powstają w ramach innych projektów. Zwrócono też uwagę na problem mierzalności poszczególnych czynników wpływających na jakość kwalifikacji. Zaproponowano, aby szczegółowo zdefiniować kryteria opisu kwalifikacji, gdyż właściwa ich konstrukcja zapobiegnie wpisywaniu kilku podobnych kwalifikacji do rejestru.

Uczestnicy debaty zaproponowali, aby kwalifikacje były opisywane z uwzględnieniem opisów kwalifikacji europejskich. Dr Agnieszka Chłoń-Domińczak wyjaśniła, że kwalifikacje są właściwe dla danego kraju. Zespół KRK w pracach nad opisem kwalifikacji bierze pod uwagę rozwiązania międzynarodowe, jednak system kwalifikacji musi być dostosowany do rozwiązań istniejących w Polsce.

Debatujący poprosili o wyjaśnienie, kto będzie dokonywał opisu kwalifikacji i kto będzie wpisywał kwalifikację do rejestru. Dr Agnieszka Chłoń-Domińczak wyjaśniła, że opisu kwalifikacji będzie dokonywała osoba zgłaszająca wniosek o wpisanie kwalifikacji do rejestru, czyli dysponent kwalifikacji. Wpis do rejestru pozostanie w gestii podmiotu prowadzącego rejestr. W rejestrze znajdzie się informacja o instytucjach, które będą miały prawo do nadawania danej kwalifikacji. Nie będzie możliwe wpisanie dwóch jednakowych kwalifikacji, ponieważ będą się one różniły efektami uczenia się. Podczas dyskusji pojawiły się głosy, że prawo zgłaszania nowych kwalifikacji do rejestru powinno być ograniczone do kilku instytucji reprezentatywnych dla danej branży. Część uczestników debaty twierdziła jednak, że zawężanie listy podmiotów zgłaszających kwalifikacje jest niebezpieczne, gdyż może spowodować zahamowanie dynamicznych zmian na rynku kwalifikacji.

W trakcie dyskusji nad jakością walidacji uczestnicy zaproponowali, aby zgodnie z wcześniejszymi zmianami używać określenia *kryteria/wymogi zapewniania jakości walidacji*. Zwrócono uwagę, że w przedstawionym schemacie nie zostało uwzględnione doradztwo zawodowe, które występuje nie tylko przed uzyskaniem kwalifikacji, lecz także po nim. Część uczestników stwierdziła jednak, że doradztwo nie jest elementem walidacji, gdyż nie wszyscy mają potrzebę korzystania z pomocy doradcy zawodowego.

Uczestnicy debaty wystąpili z prośbą o przesłanie materiałów z grupy drugiej, której obrady odbywały się równolegle, a dotyczyły Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji.

8.4. Polska Rama Kwalifikacji jako narzędzie modernizacji krajowego systemu kwalifikacji

Po wakacyjnej przerwie, 23 października 2012 r., w warszawskim Centrum Konferencyjnym Kopernika odbyło się kolejne spotkanie w ramach debaty społecznej. Zostało poświęcone modernizacji

krajowego systemu kwalifikacji, a w szczególności Polskiej Ramie Kwalifikacji, która będzie kluczowym elementem tego systemu. W dyskusji udział wzięło ponad 70 osób, wśród nich przedstawiciele instytucji publicznych związanych z edukacją, organizacji pracodawców, związków zawodowych, organizacji pozarządowych, instytucji naukowo-badawczych oraz doradczych.

Spotkanie rozpoczęła dr Agnieszka Chłoń-Domińczak, lider projektu KRK. Przedstawiła efekty prac nad krajowym systemem kwalifikacji oraz jego poszczególnymi elementami prowadzonych w okresie od ostatniego spotkania 25 maja 2012 r. Omówiła również efekty współpracy z przedstawicielami interesariuszy nad propozycją zasad zapewniania jakości kwalifikacji oraz przypisywania kwalifikacji do poziomów w krajowej ramie.

W dyskusji najwięcej miejsca poświęcono opiniom uczestników debaty o projekcie raportu referencyjnego – dokumentu mającego przede wszystkim w przejrzysty sposób pokazać odniesienie PRK do Europejskiej Ramy Kwalifikacji. Uzgodniono, że zgłoszone uwagi zostaną ujęte w dalszych pracach nad tym dokumentem. Raport, w stopniu większym niż dotychczas, przedstawi znaczenie edukacji pozaformalnej oraz rolę rzemiosła w kształceniu zawodowym.

Uczestnicy debaty zwrócili też uwagę na niewystarczającą, ich zdaniem, ilość informacji na temat krajowej ramy oraz innych elementów modernizowanego systemu kwalifikacji w polskich mediach. W czasie spotkania uczestnikom debaty zaproponowano również nowe, dodatkowe rozwiązanie sprzyjające współpracy – internetowe narzędzie umożliwiające dyskusję online. Internetowy system konsultacji społecznych, dający m.in. możliwość omawiania dokumentów powstających w ramach projektu, jest dostępny pod adresem <http://skso.ibe.edu.pl/>.

10 grudnia 2012 r. odbyło się spotkanie debaty społecznej, na którym zaprezentowano m.in. postęp prac nad zasadami przypisywania poziomów w PRK do kwalifikacji. Prace te prowadzone były w dwóch etapach przez zespoły składające się z przedstawicieli interesariuszy. W pierwszym etapie, zakończonym we wrześniu 2012 r., opracowano propozycję metody określania poziomów kwalifikacji, w drugim – metodę tę weryfikowano poprzez wstępne określenie poziomów 350 kwalifikacji. Na spotkaniu 10 grudnia 2012 r. Elżbieta Lechowicz i Marek Kopyt z IBE przedstawili prezentacje na temat kwalifikacji w zmodernizowanym krajowym systemie kwalifikacji, z uwzględnieniem funkcji Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji. Omówiona została aktualna propozycja wzorca opisu kwalifikacji z zaznaczeniem zmian, jakie nastąpiły od czasu ostatniej dyskusji na ten temat w ramach debaty publicznej. Podkreślono też zgodność propozycji opisu kwalifikacji, powstającej w projekcie KRK, z innymi klasyfikacjami (m.in. taksonomią ESCO – European Skills Competences and Occupations).

8.5. Zapewnianie jakości kwalifikacji

12 marca 2013 roku w warszawskim Centrum Konferencyjnym Kopernika odbyło się kolejne spotkanie z cyklu debaty społecznej poświęcone zapewnianiu jakości kwalifikacji. W trakcie seminarium dyskusję poprowadziła dr Agnieszka Chłoń-Domińczak, a dr Ewa Bacia oraz dr Magdalena Dybaś przedstawiły opracowania związane z tematem spotkania.

Seminarium rozpoczęło wystąpienie dr Ewy Baci, w którym mówiła o zasadach zapewniania jakości kwalifikacji. Zasady ogólne, omawiane na poprzednich spotkaniach, zostały uszczegółowione i doprecyzowane, odniesione do instytucji, które mają funkcjonować w zintegrowanym krajowym systemie kwalifikacji. Będą to następujące instytucje: rejestr kwalifikacji, instytucje kształcące/szkolące, walidujące, certyfikujące, zewnętrznego zapewniania jakości, podmioty zgłaszające kwalifikacje. W czasie od poprzedniego spotkania określono także zasady dotyczące relacji między instytucjami oraz zasady zapewniania jakości procesu walidacji. Wskazano również możliwe sposoby sprawdzania, jak funkcjonują te instytucje oraz jakie są potencjalne źródła pozyskiwania informacji na ten temat.

Drugą prezentację, zatytułowaną „Odniesienie wybranych zasad zapewniania jakości kwalifikacji do aktualnie stosowanych rozwiązań polskich i zagranicznych”, przedstawiła dr Magdalena Dybaś. Prelegentka porównała wypracowane w projekcie zasady zapewniania jakości kwalifikacji z wytycznymi europejskimi, rozwiązaniami stosowanymi w Wielkiej Brytanii, a także rozwiązaniami polskimi,

m.in. certyfikatami z zakresu informatyki i standardami kwalifikacyjnymi w bankowości polskiej. Prezentacja ta miała kilka celów. Po pierwsze jej zadaniem było wskazanie rozmaitych form zapewniania jakości kwalifikacji, po drugie – określenie podobieństw i różnic rozwiązań polskich i zagranicznych, po trzecie – pokazanie różnych sposobów formułowania i realizowania tych zasad w odmiennych kontekstach.

Uczestnikom debaty przedstawiono również podsumowanie przebiegu prac zespołu KRK oraz dalsze plany działania w zakresie tworzenia zasad zapewniania jakości kwalifikacji. Była to trzecia prezentacja, omówiona wspólnie przez dr Ewę Bacię i dr Magdalenę Dybaś. Poinformowano również, że planowane jest przeprowadzenie pilotażu wdrożenia opracowanych zasad.

Spotkanie zakończyła dyskusja, w której pojawiły się głosy, iż w dalszych pracach zespołu, jako punkt odniesienia dla polskich rozwiązań, należy uwzględnić europejskie wytyczne dotyczące standardów jakości w uczeniu się przez całe życie. Przedyskutowano możliwość wykorzystania przedstawionego schematu instytucjonalnego i zasad zapewniania jakości kwalifikacji w różnych kontekstach: szkolnictwie wyższym, oświacie, edukacji pozaformalnej.

Podkreślano, że przy opracowywaniu i wdrażaniu systemu zapewniania jakości należy unikać prze-regulowania – system nie może bazować tylko na kontroli i nadzorze, niezbędne jest wsparcie udzielane wszelkim instytucjom i podmiotom działającym na rzecz jakości kwalifikacji. Prowadzone badania, konsultacje i debata społeczna służą między innymi identyfikacji dobrych praktyk w obszarze dbałości o jakość kwalifikacji. Zapewnienie jakości kwalifikacji stanowi wielkie wyzwanie dla budowanego systemu. Aby mu sprostać, niezbędna jest współpraca zaangażowanych środowisk i instytucji ze wszystkich sektorów – publicznego, prywatnego i społecznego, najpierw na etapie tworzenia zasad, a potem przy ich wdrażaniu.

Część 9. Podsumowanie II etapu debaty

Drugi etap debaty społecznej pozwolił na omówienie w gronie interesariuszy szeregu kluczowych elementów istotnych dla krajowego systemu kwalifikacji, w tym:

- charakterystyk drugiego stopnia generyczności (ogólności) i sektorowych ram kwalifikacji,
- propozycji zasad przypisywania poziomów PRK do kwalifikacji,
- kwestii własności kwalifikacji,
- przenoszenia i akumulacji osiągnięć,
- zasad wpisywania kwalifikacji do rejestru,
- zapewniania jakości kwalifikacji,
- założeń krajowego systemu kwalifikacji,
- udziału interesariuszy w KSK.

Istotnym wynikiem debaty było również nawiązanie cennych kontaktów z przedstawicielami interesariuszy i zaproszenie ich do współtworzenia poszczególnych rezultatów projektu realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych. Uczestnicy debaty wokół Polskiej Ramy Kwalifikacji brali udział m.in. w pracach nad propozycją zasad przypisywania poziomu kwalifikacji PRK oraz nad zasadami określania nakładu pracy niezbędnego do osiągnięcia efektów uczenia się (wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych) wymaganych dla kwalifikacji.

Niniejszy raport zawiera podsumowanie prac także drugiego etapu debaty. Trzeba jednak zaznaczyć, że dyskusje na temat budowania nowego systemu kwalifikacji oraz prac nad projektem Polskiej Ramy Kwalifikacji będą kontynuowane. Kolejne propozycje rozwiązań z pewnością będą konsultowane z interesariuszami. Uczestnicy debaty będą również otrzymywać informacje na temat działań podejmowanych w ramach projektu oraz ich efektów, co pozwoli na bieżące weryfikowanie powstających rozwiązań pod kątem potrzeb i możliwości interesariuszy.

Załączniki

1. Standardy kwalifikacyjne w bankowości polskiej: Związek Banków Polskich
2. Europejska Rama Kwalifikacji dla sektora usług finansowych
3. Projekt Trans-VAE dotyczący walidacji kompetencji nabytych w sposób nieformalny i pozaformalny w sektorze opieki osobistej: Bydgoski Zakład Doskonalenia Zawodowego
4. Certyfikacja umiejętności informatycznych: Polskie Towarzystwo Informatyczne
5. Uznawanie kwalifikacji zawodowych nabytych w systemach nieformalnych i pozaformalnych na przykładzie działu budownictwa: Konfederacja Budownictwa i Nieruchomości
6. Walidacja w obszarze rzemiosła jako przykład dobrej praktyki: Związek Rzemiosła Polskiego
7. Lista instytucji i organizacji uczestniczących w debacie
8. Harmonogram spotkań debaty etap I
9. Harmonogram spotkań debaty etap II

Załącznik 1. Standardy kwalifikacyjne w bankowości polskiej: Związek Banków Polskich

Istotnym uzupełnieniem debaty dotyczącej zapisów wymagań w PRK było omówienie Systemu Standardów Kwalifikacyjnych w Bankowości Polskiej, zaprezentowane przez przedstawicielkę Związku Banków Polskich (ZBP). Standardy obowiązują od 1996 r., były kilkakrotnie aktualizowane, a od roku trwają prace nad ich nowym opisem (odpowiadającym ERK).

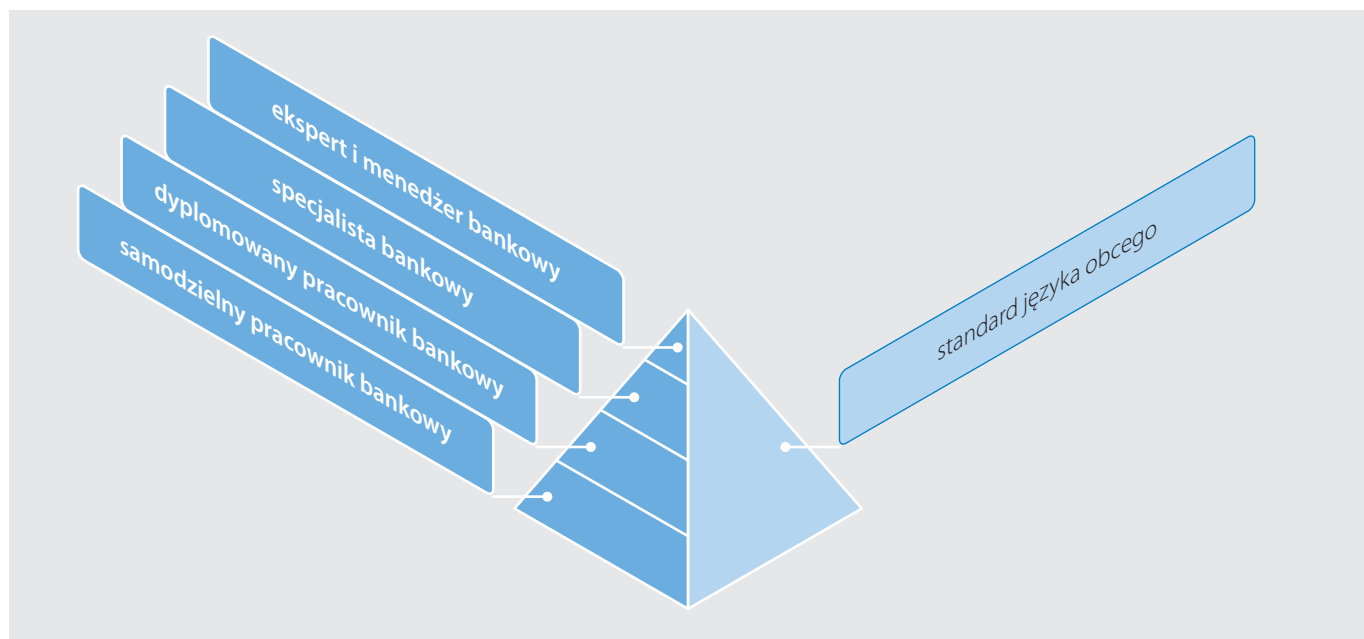
Standardy Kwalifikacyjne to opis wymagań dotyczących wiedzy i umiejętności pracowników banków od najniższego do najwyższego stanowiska, bez względu na wielkość, profil działalności i zasięg działania banku oraz innych instytucji finansowych współpracujących z bankami. System Standardów dzieli te wymagania na poziomy, które odpowiadają kolejno stopniom zawodowym:

- Samodzielny Pracownik Bankowy,
- Dyplomowany Pracownik Bankowy,
- Specjalista Bankowy z zakresu wybranej specjalności,
- Ekspert i Menedżer Bankowy (z odrębną procedurą kwalifikacyjną).

Wymagania na poszczególnych stopniach zawodowych uwzględniają następujące obszary: wiedza ogólnobankowa i/lub wiedza specjalistyczna, umiejętności, pożądane predyspozycje psychologiczne. Niezależnie od stopni zawodowych określone są też wymagania dotyczące znajomości specjalistycznego języka obcego.

Związek Banków Polskich podpisuje umowy o współpracy z instytucjami szkoleniowymi spełniającymi wymagania Systemu Standardów. Obecnie w Systemie jest dwanaście szkół przygotowujących do egzaminów z wiedzy bankowej oraz jedna szkoła przygotowująca do egzaminów ze specjalistycznego języka obcego.

Schemat 4.



Etapy ubiegania się o stopnie zawodowe obejmują:

1. Ukończenie odpowiedniego szkolenia oraz zdanie egzaminu przed komisją powołaną przez ZBP lub zdanie egzaminu w trybie eksternistycznym.
2. Wykazanie odpowiedniego doświadczenia pracy w banku lub pracy w instytucji finansowej.
3. Złożenie wniosku o przyznanie stopnia zawodowego.
4. Zatwierdzenie wniosku przez Sekretariat Systemu Standardów ZBP.
5. Przyznanie przez ZBP stopnia zawodowego i uroczyste wręczenie Certyfikatu.

Zgodnie z oceną ZBP system ten przynosi szereg korzyści. Dla banków i instytucji finansowych współpracujących z bankami System Standardów to:

- system certyfikacji obiektywnie potwierdzający poziom wiedzy i umiejętności,
- opis wymagań, który można wykorzystać do opisu stanowisk, ocen pracowniczych i tworzenia mapy kompetencji,
- narzędzie służące do racjonalizacji polityki awansowej i płacowej,
- narzędzie do planowania rozwoju zawodowego poszczególnych grup pracowników i kadry rezerwowej.

Dla obecnych i przyszłych pracowników banków Standardy Kwalifikacyjne to przejrzysty opis wymagań, pozwalający określić i sprecyzować swój własny rozwój zawodowy (jak ma przebiegać kariera, w jakim tempie, w czym chcę się specjalizować).

Uczestnicy kursów i szkoleń odbywających się zgodnie z wymogami Standardów Kwalifikacyjnych poznają nowoczesne podejście do prowadzenia działalności bankowej, zorientowane na klienta i jego potrzeby, co jest niezbędne dla profesjonalnej obsługi klientów bankowych na rynku polskim i europejskim.

Źródło: prezentacja na debacie oraz Związek Banków Polskich (www.zbp.pl).

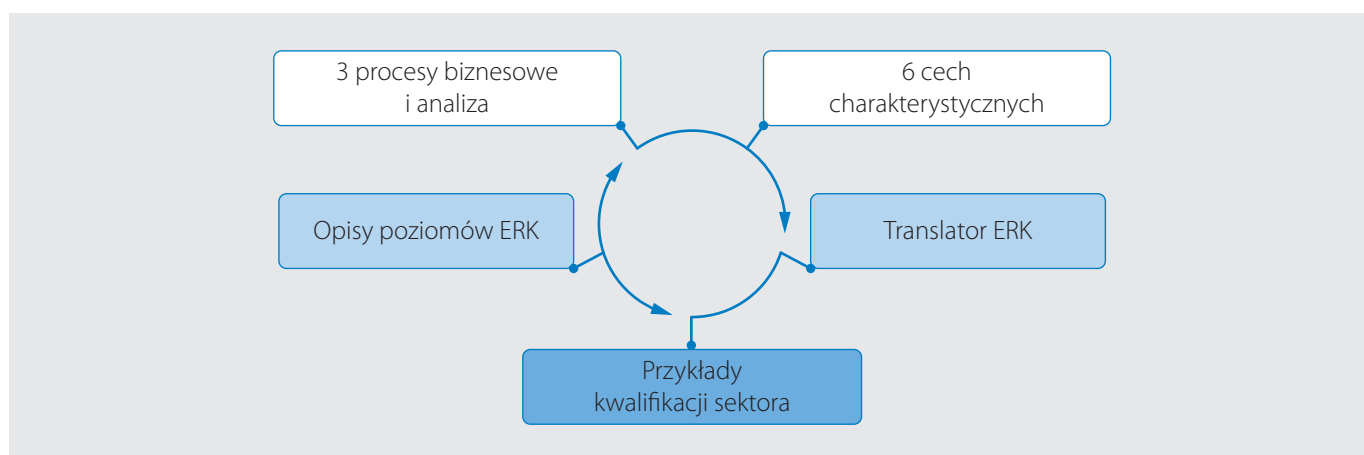
Załącznik 2. Europejska Rama Kwalifikacji dla sektora usług finansowych

Opracowanie Europejskiej Ramy Kwalifikacji dla sektora usług finansowych, realizowane w ramach projektu FIRST, jest kontynuacją prac najważniejszych instytutów bankowych w Europie, zrzeszonych w EBTN (European Bank Training Network), dotyczących budowania europejskich kwalifikacji w tym sektorze. Najważniejszym rezultatem projektu jest tzw. Translator ERK dla potrzeb instytucji finansowych, który udostępnia opisy ośmiu uniwersalnych poziomów kwalifikacji ERK, przełożone na język i środowisko pracy specyficzne dla tego sektora. Projekt jest elementem budowania transparentnych, wysokiej jakości kwalifikacji, z których korzystać może szerokie grono interesariuszy: pracownicy, instytucje finansowe, firmy szkoleniowe, organizacje certyfikujące, partnerzy społeczni, a docelowo, co najważniejsze, klienci. Rama kwalifikacji „szyta na miarę” sektora usług finansowych ma przyczynić się do upowszechnienia w nim ERK. Dodatkową korzyścią jest prezentacja:

- przykładowych, wzorcowych certyfikatów, które dobrze odpowiadają wymogom poszczególnych poziomów ERK ważnych dla sektora, w tym certyfikatów EFCB i EFA dostępnych w Polsce,
- modelowych rozwiązań dla tworzenia nowych kwalifikacji, w pełni zgodnych z wymaganiami ERK.

Pierwszym etapem prac nad projektem było opracowanie zasobu słownictwa charakterystycznego dla sektora usług finansowych, stanowiącego podstawę budowy Translatora. Zastosowano analizę istniejących procesów biznesowych, zgodnie ze schematem 5.

Schemat 5.



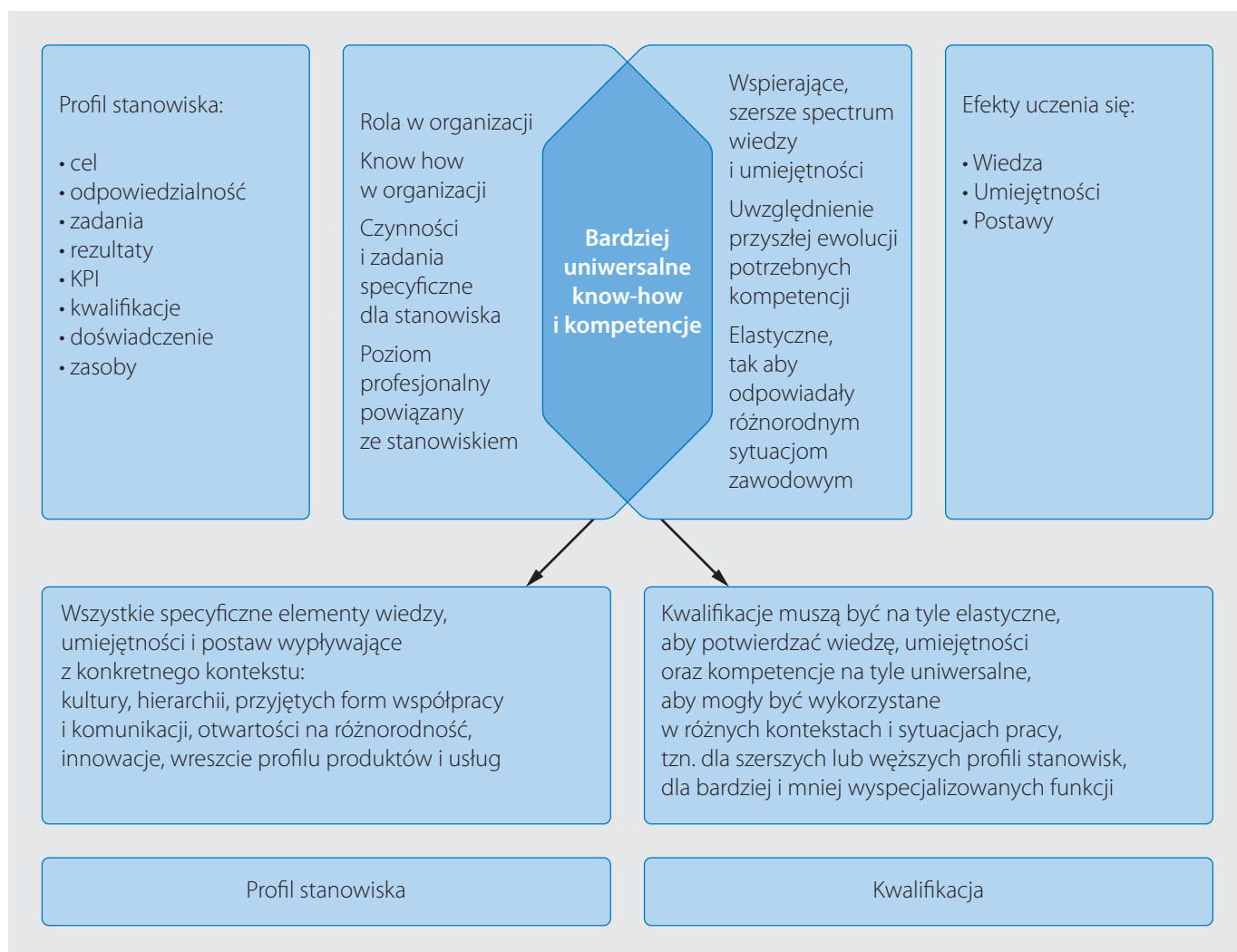
W ramach tych prac zidentyfikowanych zostało sześć tzw. dystynktorów, czyli kluczowych, ogólnych cech, które pomagają wyodrębnić wiedzę, umiejętności i kompetencje dla sektora na różnych poziomach ERK w zakresie:

- rynków finansowych i makroekonomii,
- pośrednictwa finansowego,
- klienta,
- compliance,
- relacji ryzyko/dochód,
- konkurencyjności.

Rama dla sektora usług finansowych została opracowana na poziomach 3–7, tj. tych, na których najczęściej znajdują się kwalifikacje uzyskiwane w sektorze bankowym. W Translatorze do opisów poziomów wykorzystano także czasowniki zgodne z taksonomią Blooma/Andersona tak, aby czytelniej wyodrębnić wymaganą wiedzę, umiejętności oraz kompetencje. Proponowane zapisy koncentrowały się na przełożeniu definicji poziomów ERK na specyfikę sektora. Nie były uzupełniane o nowe elementy o charakterze uniwersalnym (np. umiejętności komunikacji).

Opisy poziomów miały na celu zachowanie równowagi pomiędzy odpowiednim zakresem szczegółowości dla uchwycenia specyfiki sektora, a jednocześnie adekwatnym stopniem uogólnienia, tak aby Translator mógł być użyteczny jako narzędzie znajdowania podobieństw, porównywania oraz porządkowania różnych kwalifikacji ważnych dla sektora. Opisy nie obejmują wszystkich możliwych efektów uczenia się, które można odnaleźć w kwalifikacjach sektora usług finansowych, ale te, które stanowią wyznaczniki danego poziomu. Istotne jest to, że wypracowane rozwiązanie umożliwia pozycjonowanie kwalifikacji, a nie stanowisk pracy czy kompetencji osób (patrz schemat 6.).

Schemat 6.



Im bardziej kwalifikacje będą opierały się na kompetencjach, im bardziej będą modułowe i dostosowane do środowiska pracy, tym większa będzie zbieżność między stanowiskami pracy a stopniami kwalifikacyjnymi czy certyfikatami, a także możliwość ich przypisania do właściwego poziomu w odpowiedniej krajowej ramie kwalifikacji.

Prof. Ewa Chmielecka, ekspert w obszarze ERK i PRK, przedstawicielka Polski w Grupie Doradczej ds. ERK przy Komisji Europejskiej, wysoko oceniła przygotowane ramy sektorowe: „(...) są bardzo cennym wkładem w sektorową interpretację ram kwalifikacji i myślę, że zostaną z radością wykorzystane w II etapie projektu wdrażania KRK w Polsce (...) Państwa TRANSLATOR to bardzo dobry przykład tego, jak ramy mogą zostać przeniesione w sferę sektorowych wymagań dotyczących kwalifikacji”.

Załącznik 3. Projekt Trans-VAE dotyczący walidacji kompetencji nabytych w sposób nieformalny i pozaformalny w sektorze opieki osobistej: Bydgoski Zakład Doskonalenia Zawodowego

Projekt Trans-VAE został zrealizowany w okresie od 1 października 2009 r. do 31 grudnia 2011 r. w ramach programu Leonardo Da Vinci „Uczenie się przez całe życie” we współpracy sześciu partnerów z pięciu krajów: Niemiec (CJD Maximiliansau oraz HeurekaNet), Francji (GIP FCIP Alsace), Hiszpanii (CPDE), Szwajcarii (Swiss Occidental Leonardo) i Polski (Bydgoski Zakład Doskonalenia Zawodowego). TRANS-VAE jest eksperymentalnym procesem walidacji efektów uczenia się nabytych w systemie edukacji pozaformalnej oraz w drodze nieformalnego uczenia się przez osoby zatrudnione lub szukające zatrudnienia w sektorze opieki osobistej w zawodach:

- asystent osoby niepełnosprawnej,
- opiekunka domowa,
- opiekunka dziecięca (w domu),
- opiekunka dziecięca (w instytucji),
- opiekunka środowiskowa,
- opiekunka w Domu Pomocy Społecznej.

Celem projektu jest przeniesienie do Polski rozwiniętej we Francji metody walidacji efektów uczenia się wynikających z doświadczenia. Partner francuski, który jest jednocześnie koordynatorem projektu, ma za zadanie podzielić się swoim doświadczeniem. Głównym celem inicjatywy ma być zwiększenie zatrudnienia wśród beneficjentów poprzez formalne uznanie ich kompetencji.

Podstawowymi założeniami procesu VAE jest stworzenie ścieżki potwierdzania kompetencji nabywanych poprzez doświadczenie. Jest to ścieżka przejścia od doświadczenia zawodowego przez uświadomienie sobie swoich kompetencji i ocenę doświadczenia zawodowego aż do ich potwierdzenia i uzyskania kwalifikacji, które można wykorzystać w życiu zawodowym.

Od osoby chcącej poddać się procesowi ewaluacji efektów uczenia się uzyskanych poprzez doświadczenie wymaga się wykazania, że od co najmniej trzech lat nabywała kompetencje, które powinny zostać potwierdzone. Nie stawia się warunków wieku i udokumentowanego zatrudnienia – proces skupiony jest wyłącznie na doświadczeniu i kompetencjach, które mogą być uzyskane w różnych kontekstach życiowych i zawodowych. Osoba ubiegająca się o potwierdzenie kompetencji przystępuje do trój etapowego procesu ewaluacyjnego. Pierwszym krokiem jest wypełnienie formularza aplikacyjnego, który pozwala komisji określić, czy kandydat spełnia warunki wstępne. Jeżeli tak, to w kolejnym etapie kandydat przystępuje do przygotowania kwestionariusza opisującego wybrane elementy doświadczenia, które mają zostać uznane za wystarczające do uzyskania odpowiedniej kwalifikacji.

W praktyce egzaminowany często nie jest w stanie samodzielnie wypełnić kwestionariusza. Doradca pomaga przejść kandydatowi przez proces uświadomienia sobie posiadanych kompetencji i sformułowania ich na piśmie. Ostatnim etapem procesu walidacji jest rozmowa kwalifikacyjna przed komisją egzaminacyjną. W trakcie egzaminu komisja zadaje pytania wyłącznie w odwołaniu do czynności i doświadczeń opisanych w kwestionariuszu. Poprzez porównanie informacji, udzielonych przez kandydata ustnie i w formie pisemnej, z opisem zawodu wynikającym ze standardów kwalifikacji zawodowych, komisja podejmuje decyzję o wydaniu zaświadczenia przyznającego kwalifikacje pełne lub częściowe. Komisja może również podjąć decyzję o nieprzyznaniu żadnych kwalifikacji.

We Francji, po prawie 9 latach od momentu wprowadzenia VAE, proces jest już całkowicie zintegrowany z systemem edukacji i kształcenia ustawicznego. System działa jako uzupełnienie formalnych metod certyfikacji uprawnień. Rocznie wydawanych jest około 25 tysięcy dyplomów, a wzrost liczby aplikantów w skali roku wynosi około 10%.

W podsumowaniu swojego wystąpienia prelegent podzielił się refleksją na temat warunków udanego wdrożenia systemu VAE w państwach biorących udział w projekcie. W jego ocenie państwa te muszą stworzyć lub rozwinąć procedury i elementy infrastruktury umożliwiające

przeprowadzanie ewaluacji kompetencji nabytych poprzez doświadczenie. Wymienić tutaj należy przede wszystkim przejrzysty opis czynności zawodowych (lista umiejętności i kompetencji społecznych), narzędzia przygotowane dla kandydatów (kwestionariusze, dodatkowa dokumentacja), kampanię informującą o możliwościach uzyskania kwalifikacji tą drogą i korzyściach płynących z poddania się procesowi ewaluacji, a także odpowiednie szkolenie doradców i członków komisji egzaminacyjnych.

Źródło: *prezentacja Bydgoskiego Zakładu Doskonalenia Zawodowego.*

Załącznik 4. Certyfikacja umiejętności informatycznych: Polskie Towarzystwo Informatyczne

Polskie Towarzystwo Informatyczne (PTI) powstało w roku 1981. Należy do stowarzyszenia CEPIS (Council of European Professional Informatics Societies – Stowarzyszenie Europejskich Towarzystw Informatycznych). Jednym z jego najważniejszych celów statutowych jest popularyzacja w społeczeństwie zagadnień z dziedziny informatyki oraz jej zastosowań.

Z uwagi na brak formalnego systemu oceny umiejętności informatycznych w Polsce PTI podjęło inicjatywę w zakresie ich uporządkowania i doprecyzowania. Efektem tych prac jest uprawnienie PTI do stosowania systemu certyfikowania opartego na licencji CEPIS – wydawania certyfikatów dla użytkowników informatyki i dla profesjonalistów oraz wydawania certyfikatów specjalistycznych.

W swoim wystąpieniu przedstawiciel PTI omówił szczegółowo rodzaje certyfikatów wydawanych przez wymienioną instytucję. O certyfikat ECDL (Europejski Certyfikat Umiejętności Komputerowych) może ubiegać się każdy użytkownik technologii informatycznych, niezależnie od wieku, stosunku pracy czy producenta sprzętu i oprogramowania, który wykorzystuje do użytku prywatnego i/lub służbowego. Certyfikat ten zaświadcza, że jego posiadacz potrafi prawidłowo realizować przy pomocy mikrokomputera podstawowe zadania, takie jak: edycja tekstów, wykorzystanie arkusza kalkulacyjnego czy też sieci komputerowej.

Ocenianie tych umiejętności jest realizowane przez siedem egzaminów, w tym jeden teoretyczny i sześć praktycznych. Egzaminy te sprawdzają podstawowe umiejętności potrzebne zarówno w pracy zawodowej, jak i – coraz częściej – w życiu codziennym każdej osoby. Dla programów biurowych istnieje też poziom zaawansowany. Ponadto w ramach ECDL wprowadzone zostały certyfikaty zaświadczające o umiejętności obsługi aplikacji specjalistycznych (m.in. GIS, CAD, grafika, projektowanie WWW).

Drugim rodzajem certyfikatów oferowanych przez PTI jest EUCIP – program certyfikowania z zakresu informatyki, zawierający wiele różnych, wyspecjalizowanych modułów kompetencyjnych. Do takich egzaminów mogą przystąpić studenci, specjaliści z branży IT oraz innych sektorów w celu uzyskania certyfikatu potwierdzającego kompetencje informatyczne. System certyfikacji EUCIP odnosi się do dwóch zakresów ocenianej wiedzy. Pierwszy poziom, czyli certyfikat części bazowej (ang. *Core Level Certificate*) dotyczy głównie fundamentalnej wiedzy teoretycznej z większości specjalizacji informatycznych. Kolejne poziomy – *Professional* i *Administrator*, tzw. poziomy specjalizacyjne (ang. *Elective Level Certificates*), są przeznaczone dla osób posiadających wiedzę praktyczną w konkretnej dziedzinie informatyki. Poziom bazowy jest pierwszym etapem, jaki musi zostać zaliczony przez kandydata chcącego ubiegać się o certyfikaty z poziomu specjalizacyjnego. Spełnienie tego warunku narzuconego przez CEPIS daje gwarancję, że kandydat zbudował swoje umiejętności praktyczne na solidnym fundamencie wiedzy teoretycznej.

Ważnym elementem w działalności certyfikacyjnej PTI jest dbałość o zapewnienie jakości zarówno procesu dydaktycznego, jak i procedur walidacyjnych. Certyfikacja w całej Europie przebiega według tych samych, ustalonych zasad i procedur. Kandydaci ubiegający się o uzyskanie certyfikatu korzystają z jednolitych i jawnych sylabusów opisujących efekty uczenia się. Wszystkie materiały szkoleniowe posiadają akredytację. Rzetelność procesów walidacyjnych zagwarantowana jest przez oddzielenie od siebie procesów szkolenia i egzaminowania. Wszystkie ośrodki przeprowadzające egzaminy ECDL i EUCIP muszą mieć akredytację Polskiego Towarzystwa Informatycznego. Dzięki przestrzeganiu tych samych mechanizmów zapewniania jakości na całym świecie certyfikaty ECDL i EUCIP są uznawane i honorowane na arenie międzynarodowej.

Źródło: prezentacja Polskiego Towarzystwa Informatycznego.

Załącznik 5. Uznawanie kwalifikacji zawodowych nabytych w systemie edukacji pozaformalnej i poprzez uczenie się nieformalne na przykładzie działu budownictwa: Konfederacja Budownictwa i Nieruchomości

Przedstawiciel Konfederacji Budownictwa i Nieruchomości przedstawił zasady funkcjonowania normy PN-EN ISO/IEC 17024:2004, określającej wymagania dotyczące jednostek certyfikujących, których zadaniem jest potwierdzanie kompetencji zawodowych nabytych przez poszczególne osoby w systemie edukacji pozaformalnej i w wyniku uczenia się nieformalnego¹⁶.

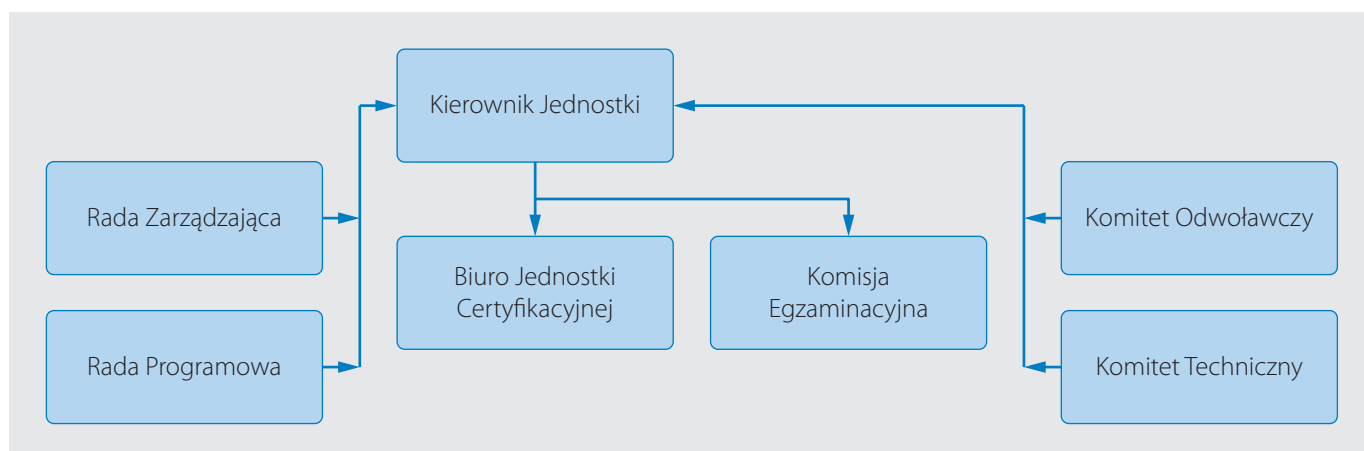
Norma ta została zastosowana w zrealizowanym w ramach programu Leonardo da Vinci projekcie APL-BUD „Uznawanie kwalifikacji zawodowych w polskim sektorze budownictwa, nabytych w procesie pracy” (NR 2008-1-PL1 EO05-02072). W ramach projektu przeprowadzono pilotażowy egzamin dla osób posiadających umiejętności uzyskane poprzez pracę w zawodach murarza, dekarza oraz monterów urządzeń i instalacji sanitarnych, przy czym w każdym z zawodów wyodrębniono kwalifikacje cząstkowe.

W projekcie bardzo wyraźnie podzielono zadania. Za przygotowanie egzaminu pilotażowego ze strony projektu APL-Bud odpowiedzialne były dwa podmioty: Konfederacja Budownictwa i Nieruchomości (KBiN) oraz Związek Zawodowy Budowlani (ZZB), współpracujące w tym zakresie z Krajowym Ośrodkiem Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej (KOWEziU) oraz z Centrum Badawczo-Rozwojowym „Edukacja i Praca”. Organem nadzorującym przygotowanie i przeprowadzenie egzaminu było Kuratorium Oświaty w Gdańsku. Przeprowadzenie egzaminu i wystawienie certyfikatów należało do podmiotu niezależnego od szkół i instytucji szkoleniowych, którym był ZETOM-CERT Sp. z o.o. (instytucja akredytowana przez Polskie Centrum Akredytacji).

Zgodnie z procedurą i wymaganiami normy PN-EN ISO/IEC 17024:2004, „Ocena zgodności. Ogólne wymagania dotyczące jednostek certyfikujących osoby” był to egzamin zewnętrzny. Zdanie tego egzaminu nie umożliwiało uzyskania tytułu zawodowego, co wynika z rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 3 lutego 2006 r. w sprawie uzyskiwania i uzupełniania przez osoby dorosłe wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych. Egzamin dotyczył kwalifikacji, natomiast rozporządzenie wskazuje na egzamin w określonym zawodzie oraz wymaga, aby szkoła zawodowa wystąpiła z wnioskiem do kuratora oświaty o powołanie komisji egzaminacyjnej.

Na podstawie zaprezentowanego przykładu praktyki przedstawiono schemat organizacji jednostki certyfikującej.

Schemat 7. Schemat organizacji jednostki certyfikującej



¹⁶ Warto zaznaczyć, że w branży budownictwa jest to kwestia szczególnie istotna, jako że w 102 zawodach budowlanych (wszystkich zaś jest 141) istnieje potrzeba potwierdzania kompetencji zdobytych poza systemem edukacji formalnej.

W dyskusji, która wywiązała się po prezentacji Konfederacji Budownictwa i Nieruchomości, zauważono, że w budownictwie wykonywanie zawodu łączy się z ogromną odpowiedzialnością, a w związku z tym istnienie ścisłych norm i wysoka jakość procesu walidacji ma bardzo duże znaczenie. Kompetencje nabyte w drodze uczenia się pozaformalnego i poprzez uczenie się nieformalne muszą być równoważne kompetencjom nabytym w systemie edukacji formalnej, by możliwe było nadanie kwalifikacji uprawniających do wykonywania zawodu. Ze względu na dużą odpowiedzialność związaną z zawodami w budownictwie konieczne jest odnawianie kwalifikacji w określonych odstępach czasu, by na przykład udowodnić znajomość nowych technologii rozwiniętych w budownictwie od czasu nabycia kwalifikacji uprawniających. System odnawiania licencji jest powszechny w Europie i na świecie i, mimo że jest kosztowny, powinien obowiązywać również w Polsce.

Źródło: *prezentacja Konfederacji Budownictwa i Nieruchomości.*

Załącznik 6. Walidacja w obszarze rzemiosła jako przykład dobrej praktyki: Związek Rzemiosła Polskiego

Związek Rzemiosła Polskiego i izby rzemieślnicze od lat zajmują się kwestiami związanymi z walidowaniem efektów uczenia się nabywanych na drodze edukacji pozaformalnej i w wyniku uczenia się nieformalnego. Walidacja ta odbywa się w trybie egzaminów czeladniczych i mistrzowskich. W ramach programu warsztatów przedstawiciel izby rzemieślniczej zaprezentował rozwiązania stosowane w tym obszarze i podkreślił, że najlepsze efekty uczenia się osiągnęte są dzięki dochodzeniu do kwalifikacji różnymi ścieżkami.

Izby rzemieślnicze stosują, określone przez Ministra Edukacji Narodowej, jednolite zasady organizacji i przeprowadzania egzaminów czeladniczych i mistrzowskich, potwierdzających kwalifikacje zawodowe. Charakterystyczna jest otwartość i dostępność egzaminów dla różnych grup kandydatów, bez względu na wiek i kontekst edukacyjny, tj. zarówno absolwentów nauki zawodu w ramach edukacji formalnej, jak i osób, które poprzez udział w kursach, szkoleniach oraz w procesie wykonywania pracy nabyły kwalifikacje zawodowe.

Istotna jest również gwarancja państwa potwierdzająca ważność dojścia do określonych kwalifikacji różnymi drogami. Jako przykład prelegent podał uznawanie przez pracodawców z Niemiec, Austrii i Belgii wiarygodności dyplomów mistrzowskich i świadectw czeladniczych wydawanych przez izby rzemieślnicze w Polsce ze względu na podobieństwo systemów, duży udział praktyki w procesie uczenia się oraz możliwość łatwego ich zidentyfikowania w systemie prawa polskiego, a także bezpośredniego dotarcia do instytucji odpowiadającej za poprawność przeprowadzenia procesu walidacji oraz wydanie dokumentu potwierdzającego kwalifikację.

Prelegent przedstawił system egzaminów czeladniczych i mistrzowskich jako przykład dobrej praktyki. System ten ma długą, kilkusetletnią tradycję i dotyczy wielu zawodów, które zmieniają się na przestrzeni czasu. Obecnie egzaminy rzemieślnicze obejmują 115 zawodów, w tym 48 szkolnych i 67 pozaszkolnych (m.in. zawody unikatowe np. gorseciarka, sztukator, witrażownik). Lista zawodów rzemieślniczych nie jest zamknięta. Zakres wymagań egzaminów rzemieślniczych określa MEN, ale w przypadku egzaminów mistrzowskich oraz zawodów tzw. pozaszkolnych standardy wymagań ustalił Związek Rzemiosła Polskiego, wykorzystując w tym celu m.in. krajowe standardy kwalifikacji zawodowych.

Izby rzemieślnicze są zobowiązane do dbałości o poprawność procedur związanych z przeprowadzaniem egzaminów. Kwestie te zostały uporządkowane przez ściśle określone zasady powoływania komisji egzaminacyjnych, określone warunki, jakie muszą spełniać osoby ubiegające się o członkostwo w komisji, określone warunki dopuszczenia do egzaminu czeladniczego i mistrzowskiego oraz procedury związane ze złożeniem wniosku o dopuszczenie do egzaminu, z jego organizacją, zadaniami członków komisji i oceną wyników pracy osób egzaminujących.

Podczas wystąpienia zaprezentowano podstawy prawne walidacji w rzemiośle, tj. ustawę o rzemiośle oraz rozporządzenie wykonawcze Ministra Edukacji Narodowej, które tworzą prawne możliwości wykorzystania trzech ścieżek dochodzenia do kwalifikacji rzemieślniczych: poprzez uczenie się w systemie formalnym, pozaformalnym i w wyniku uczenia się nieformalnego. Jako przykład tej ostatniej prelegent podał, nadal funkcjonujący w rzemiośle, system przyuczenia do wykonywania pracy, który stwarza możliwości potwierdzania kompetencji dla młodzieży ze specjalnymi potrzebami (choć nie jest to równoznaczne z nadaniem kwalifikacji). Dyskusja skoncentrowała się na omówieniu granic otwartości tego systemu, czyli tego, w jakim stopniu pozwala on na uzyskiwanie nowych kwalifikacji.

Podsumowując swoje wystąpienie, prelegent nawiązał do jednego z założeń Polskiej Ramy Kwalifikacji, którym jest uznanie różnych ścieżek dojścia do określonych kwalifikacji. Dotyczy ono m.in. walidacji efektów uczenia się opartych na praktyce, na jakiej koncentruje się rzemiosło w edukacji zawodowej.

Załącznik 7. Lista instytucji i organizacji uczestniczących w debacie

INSTYTUCJA	KATEGORIA
Kancelaria Prezesa Rady Ministrów	instytucje rządowe
Ministerstwo Edukacji Narodowej	instytucje rządowe
Ministerstwo Finansów	instytucje rządowe
Ministerstwo Gospodarki	instytucje rządowe
Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego	instytucje rządowe
Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego	instytucje rządowe
Ministerstwo Obrony Narodowej	instytucje rządowe
Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej	instytucje rządowe
Ministerstwo Rolnictwa i Rozwoju Wsi	instytucje rządowe
Ministerstwo Rozwoju Regionalnego	instytucje rządowe
Biuro Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej	instytucje rządowe
Centralna Komisja Egzaminacyjna	instytucje rządowe
Główny Urząd Statystyczny	instytucje rządowe
Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej	instytucje rządowe
Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie	instytucje rządowe
Ośrodek Rozwoju Edukacji	instytucje rządowe
Państwowa Komisja Akredytacyjna	instytucje rządowe
Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości	instytucje rządowe
Urząd Statystyczny w Gdańsku	instytucje rządowe
Zakład Ubezpieczeń Społecznych	instytucje rządowe
United Nations Development Programme	instytucje międzynarodowe
Urząd m.st. Warszawy	samorząd
Dolnośląski Wojewódzki Urząd Pracy	urzędy pracy
Urząd Pracy m.st. Warszawy	urzędy pracy
Wojewódzki Urząd Pracy w Białymstoku	urzędy pracy
Wojewódzki Urząd Pracy w Gdańsku	urzędy pracy
Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie	urzędy pracy
Wojewódzki Urząd Pracy w Szczecinie	urzędy pracy
Wojewódzki Urząd Pracy w Toruniu	urzędy pracy
Wydział Organizacji Urzędu i Rozwoju Kadr WUP w Olsztynie	urzędy pracy
Komisja Krajowa NSZZ „Solidarność”	związki zawodowe
Ogólnopolskie Porozumienie Związków Zawodowych	związki zawodowe
Sekcja Krajowa Oświaty i Wychowania NSZZ „Solidarność”	związki zawodowe
Wolny Związek Zawodowy „Solidarność – Oświata”	związki zawodowe
Związek Nauczycielstwa Polskiego	związki zawodowe
Związek Zawodowy „Budowlani”	związki zawodowe
Konfederacja Budownictwa i Nieruchomości	pracodawcy, związki i organizacje
Krajowa Izba Gospodarcza	pracodawcy, związki i organizacje
Krajowa Izba Gospodarcza Elektroniki i Telekomunikacji	pracodawcy, związki i organizacje
Ogólnopolska Izba Gospodarki Nieruchomościami	pracodawcy, związki i organizacje
PGE Energetyka Jądrowa SA	pracodawcy, związki i organizacje
PKPP Lewiatan	pracodawcy, związki i organizacje
Polskie Stowarzyszenie Producentów Dźwigów	pracodawcy, związki i organizacje

INSTYTUCJA	KATEGORIA
Polsko-Niemiecka Izba Przemysłowo-Handlowa	pracodawcy, związki i organizacje
Pracodawcy RP	pracodawcy, związki i organizacje
Saint-Gobain Construction Products Polska Sp. z o.o.	pracodawcy, związki i organizacje
Thyssen Krupp Xervon Polska	pracodawcy, związki i organizacje
Związek Banków Polskich	pracodawcy, związki i organizacje
Związek Pracodawców Polska Miedź	pracodawcy, związki i organizacje
Związek Rzemiosła Polskiego	pracodawcy, związki i organizacje
Federacja Stowarzyszeń Naukowo-Technicznych NOT	instytucje i organizacje branżowe
Instytut Rynku Kapitałowego – WSE Research S.A.	instytucje i organizacje branżowe
Mediatorzy.pl	instytucje i organizacje branżowe
Polskie Stowarzyszenie Zarządzania Kadrami	instytucje i organizacje branżowe
Polskie Stowarzyszenie Gipsu	instytucje i organizacje branżowe
Polskie Towarzystwo Informatyczne	instytucje i organizacje branżowe
Stowarzyszenie Księgowych w Polsce	instytucje i organizacje branżowe
Stowarzyszenie Trenerów Organizacji Pozarządowych	instytucje i organizacje branżowe
Stowarzyszenie Doradców Szkolnych i Zawodowych RP	instytucje i organizacje branżowe
Stowarzyszenie Elektryków Polskich (SEP)	instytucje i organizacje branżowe
Bydgoski Zakład Doskonalenia Zawodowego	szkoły, uczelnie, system edukacji formalnej
Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych	szkoły, uczelnie, system edukacji formalnej
Konferencja Rektorów Zawodowych Szkół Polskich	szkoły, uczelnie, system edukacji formalnej
Krajowa Szkoła Administracji Publicznej	szkoły, uczelnie, system edukacji formalnej
Liceum im. Stefana Batorego	szkoły, uczelnie, system edukacji formalnej
Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego	szkoły, uczelnie, system edukacji formalnej
Międzynarodowa Wyższa Szkoła Logistyki i Transportu we Wrocławiu	szkoły, uczelnie, system edukacji formalnej
Ogólnopolskie Stowarzyszenie Dyrektorów Centrów Kształcenia Ustawicznego	szkoły, uczelnie, system edukacji formalnej
Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki	szkoły, uczelnie, system edukacji formalnej
Politechnika Łódzka	szkoły, uczelnie, system edukacji formalnej
Politechnika Warszawska	szkoły, uczelnie, system edukacji formalnej
Stowarzyszenie Dyrektorów Szkół Średnich	szkoły, uczelnie, system edukacji formalnej
Szkoła Główna Handlowa	szkoły, uczelnie, system edukacji formalnej
Uniwersytet Warszawski	szkoły, uczelnie, system edukacji formalnej
Uniwersytet Jagielloński	szkoły, uczelnie, system edukacji formalnej
Wyższa Szkoła Gospodarowania Nieruchomościami	szkoły, uczelnie, system edukacji formalnej
Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego	szkoły, uczelnie, system edukacji formalnej i pozaformalnej
GHK Polska Sp. z o.o.	instytucje badawcze
Instytut Badań Strukturalnych	instytucje badawcze
Instytut Pracy i Spraw Socjalnych	instytucje badawcze
Instytut Rozwoju Służb Społecznych	instytucje badawcze
Instytut Spraw Publicznych	instytucje badawcze
ITEE Radom	instytucje badawcze
Vocational Competence Certificate (VCC)	instytucje certyfikujące
ZETOM-CERT Sp. z o.o.	instytucje certyfikujące
Carte Blanche	firmy szkoleniowe
Centrum Badawczo-Rozwojowe „Edukacja i Praca”	firmy szkoleniowe

INSTYTUCJA	KATEGORIA
Combidata Poland Sp. z o.o.	firmy szkoleniowe
Demos Polska Sp. z o.o.	firmy szkoleniowe
Dom Szkoleń i Doradztwa	firmy szkoleniowe
Europejski Instytut Edukacji Informatycznej	firmy szkoleniowe
Polska Izba Firm Szkoleniowych	instytucje i organizacje branżowe
Bractwo Kawalerów Gutenberga	organizacje pozarządowe
Fundacja na Rzecz Kobiet JA KOBIETA (Forum 50+)	organizacje pozarządowe
Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji	organizacje pozarządowe
Polska Fundacja Ośrodków Wspomagania Rozwoju Gospodarczego „OIC Poland”	organizacje pozarządowe
Społeczne Towarzystwo Oświatowe	organizacje pozarządowe
Stowarzyszenie ACUS – Akademia Rozwoju i Inspiracji Młodego Człowieka	organizacje pozarządowe
Stowarzyszenie Towarzystwa Oświatowego	organizacje pozarządowe

Załącznik 8. Harmonogram spotkań I etapu debaty

DATA	SPOTKANIA W GRUPIE I	SPOTKANIA W GRUPIE II	SPOTKANIA W GRUPIE III
16.02.2011 r.	Początek debaty. Konferencja otwierająca debatę.		
16.02.2011 r.	Spotkania dotyczące ogólnych rozwiązań w systemie kwalifikacji.	Opracowanie katalogu barier w uczeniu się.	Identyfikacja znanych sposobów działania w zakresie potwierdzania efektów uczenia się w Polsce.
08.03.2011 r.	—	—	—
29.03.2011 r.	—	—	—
05.04.2011 r.	Spotkania dotyczące propozycji modelu PRK, a zwłaszcza charakterystyk poziomów w PRK.	Stworzenie zestawu propozycji działań redukujących rozpoznane bariery w uczeniu się.	Formułowanie propozycji rozwiązań dla systemu walidacji oraz zapewniania jakości kwalifikacji.
19.04.2011 r.	—	—	—
11.05.2011 r.	—	—	—
17.05.2011 r.	Spotkania dotyczące propozycji modelu PRK, a zwłaszcza charakterystyk poziomów w PRK.	—	Formułowanie propozycji rozwiązań dla systemu walidacji oraz zapewniania jakości kwalifikacji.
07.06.2011 r.	—	—	—
15.06.2011 r.	Podsumowanie. Konferencja podsumowująca debatę.	—	—

Źródło: opracowanie własne.

Załącznik 9. Harmonogram spotkań II etapu debaty

DATA	SPOTKANIA W GRUPIE I	SPOTKANIA W GRUPIE II	SPOTKANIA W GRUPIE III
21.11.2011 r.	Początek debaty. Konferencja otwierająca debatę.		
07.02.2012 r.	—	Badanie stosowanych procedur potwierdzania efektów uczenia się osiągniętych w wyniku edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego. Zapewnianie jakości kwalifikacji poza formalnym systemem edukacji – analiza stanu obecnego w perspektywie powstania krajowego systemu kwalifikacji – prezentacja cząstkowych wyników badania. Przypisywanie kwalifikacji do poziomów PRK.	
08.02.2012 r.	Prezentacja koncepcji charakterystyk poziomów w PRK.	—	—
20.03.2012 r.	—	—	Aktualny stan prac nad projektem instytucji do spraw KSK.
21.03.2012 r.	—	Porównanie systemów ECTS i ECVET. Wstępny projekt standardu opisu kwalifikacji.	—
10.04.2012 r.	Prezentacja charakterystyk dotyczących edukacji ogólnej i zawodowej na poziomach 1 i 2.	—	—
07–08.05.2012 r.	Spotkanie z ekspertami międzynarodowymi.		
25.05.2012 r.	Prezentacja propozycji zbiorów informacji gromadzonych w krajowym rejestrze kwalifikacji. Wprowadzenie do problematyki jakości kwalifikacji. Wprowadzenie do analizy zagrożeń dla jakości kwalifikacji.		Zapewnianie jakości kwalifikacji.
23.10.2012 r.	Podsumowanie wiosennej rundy spotkań. Informacja o aktualnych pracach w projekcie. Prezentacja projektu raportu referencyjnego w wersji roboczej, który w następstwie prowadzonych konsultacji będzie korygowany. Przedstawienie narzędzia informatycznego wspomagającego konsultacje z interesariuszami projektu raportu referencyjnego oraz innych rozwiązań proponowanych w ramach modernizacji KSK.		
10.12.2012 r.	Informacja o stanie prac nad raportem referencyjnym z uwzględnieniem wyników konsultacji z interesariuszami. Kwalifikacje w zmodernizowanym krajowym systemie kwalifikacji. Propozycja zasad określania poziomów kwalifikacji w Polskiej Ramie Kwalifikacji. Rezultaty prac zespołów branżowych.		
12.03.2013 r.	Zapewnianie jakości kwalifikacji.		
24.09.2013 r.	Podsumowanie. Konferencja podsumowująca debatę.		

Źródło: opracowanie własne.

Załącznik 10. Ocena debaty społecznej dokonana przez uczestników w formie ankiety

Na spotkanie podsumowujące pierwszą część debaty społecznej przygotowano ankietę dla uczestników, umożliwiającą ocenę przebiegu i efektów konsultacji. Wypełniło ją 86 uczestników.

53 osoby odpowiedziały, że debata była bardzo potrzebna (co stanowiło 62,4 proc. udzielonych odpowiedzi), 31 osób (36,5 proc.) uznało, że debata była potrzebna, a 1 osoba, że „ani potrzebna, ani niepotrzebna”.

50 osób przyznało, że zadawało pytania podczas debaty (58,8 proc. udzielonych odpowiedzi), a 35 osób, że nie zadawało pytań. 56 osób uznało, że miało możliwość wyrażenia swojej opinii (65,1 proc.), 7 osób odpowiedziało, że nie miało takiej możliwości (8,1 proc.), a 23 osoby przyznały, że nie wyraziły swojej opinii (26,7 proc.).

64 osoby w trakcie debaty sprawdzały informacje na stronie internetowej: www.kwalifikacje.org.pl, co stanowi 74,4 proc. udzielonych odpowiedzi; pozostali ankietowani nie zaglądali na stronę internetową podczas trwania debaty. 77 osób czuło się dobrze poinformowanych na temat debaty (93,9 proc. odpowiedzi), 5 osób było zdania, że nie czuło się dobrze poinformowane (6,1 proc.). Pozostałych kilka osób nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie.

Na pytanie: „Jak ankietowani oceniają gotowość do poszukiwania rozwiązań przez osoby prowadzące debatę?” 59 osób (73,8 proc.) odpowiedziało, że wysoko, 20 osób (25 proc.), że przeciętnie, 1 osoba odpowiedziała – „nisko”.

77 osób (91,7 proc.) odpowiedziało, że „czuje się lepiej poinformowanych na temat PRK po debacie społecznej”, 7 osób (8,3 proc.) uznało, że tak nie jest.

Na pytanie: „Czy debata będzie miała wpływ na to, jak ostatecznie będzie wyglądała PRK?” 71 osób (88,1 proc.) odpowiedziało twierdząco. 9 osób, czyli 11,3 proc. uznało, że debata nie będzie miała wpływu na ostateczny kształt PRK. Pozostałych kilka osób nie odpowiedziało na to pytanie.

Na kolejne pytanie (kontrolne): „Czy debata społeczna była potrzebna?”, w sytuacji, kiedy ankietowani mieli do wyboru tylko dwie, a nie trzy odpowiedzi jak wcześniej, 78 osób (czyli 94 proc.) uznało, że tak, a 5 osób (6 proc.) uznało, że nie. Pozostałe 3 osoby nie udzieliły odpowiedzi na to pytanie.

Na pytanie: „Dlaczego debata społeczna była potrzebna?” ankietowani odpowiadali:

- Debata społeczna pozwoliła na zaprezentowanie opinii różnych środowisk, które mówią odmiennymi językami na temat kwalifikacji, pozwoliła skonfrontować te opinie, podzielić się wątpliwościami.
- Debata pozwoliła pogłębić wiedzę na temat PRK oraz zaangażować środowiska, które będą w przyszłości posługiwać się ramami.
- Konsultacje społeczne pozwoliły na analizę i modyfikację wcześniejszych zapisów z korzyścią dla PRK.
- Debata była okazją do skonfrontowania przyjętych założeń z rynkiem pracy, „wniosła praktyczne spojrzenie”, wskazała też rolę doradztwa zawodowego.
- Debata dała „możliwość wypowiedzenia się wszystkich podmiotów na forum publicznym, wzbudziła zainteresowanie procesem tworzenia KRK”.

Niektórzy z ankietowanych zwracali uwagę na to, jak bardzo debata była potrzebna. Zdaniem jednego z nich „ujawniała niedoskonałość projektu i ogromną lukę w wiedzy o poszczególnych obszarach projektu”. Według innego ankietowanego debata pokazała „ciągle małą świadomość, dużo niedorozumień, konieczność objaśnienia PRK”.

Inny ankietowany wyraził nadzieję, że „debata może być podstawą do opracowania programu ustawicznego kontaktowania i sprawdzania wiadomości” (w kwestii PRK – red.)

Na pytanie, czy ankietowani będą składać zdanie odrębne do raportu, 11 osób (14,3 proc.) odpowiedziało „tak”, a 66 osób (85,7 proc.) odpowiedziało „nie”.

Ankietowani zadali organizatorom następujące pytania:

- Kiedy PRK stanie się elementem obowiązującego prawa oraz jak długo będą trwały prace nad ramą? Czy zdążymy na czas z wprowadzeniem ramy?
- Jakie będą koszty wprowadzenia KRK, źródła finansowania certyfikacji ludności, jednostek certyfikujących?
- Jak KRK wpłynie na poziom kwalifikacji zawodowych ludności? Czy KRK dotyczy zawodów regulowanych?
- Jedna z ankietowanych osób chciałaby „dookreślenia roli doradztwa zawodowego w KRK”. Inna pytała, „jaka jest istota PRK w świetle wolności zawodowej – kwalifikacje a kreatywność, innowacyjność, sukces firmy?”
- Jeden z ankietowanych poprosił o znalezienie innej nazwy dla takich pojęć jak deskryptory generyczne i inne terminy certyfikujące.

Uczestnicy ankiety brali udział w różnej liczbie spotkań debaty. Debata społeczna odbywała się w trzech grupach tematycznych, każda grupa odbyła 5 spotkań. 20 osób zadeklarowało, że wzięło udział w jednym spotkaniu, ta sama liczba osób przyznała, że wzięła udział w czterech spotkaniach. W dwóch spotkaniach wzięło udział 11 osób, w trzech – 17, a w pięciu – 16 osób. Pozostali ankietowani nie udzielili odpowiedzi na to pytanie. Najwięcej ankietowanych uczestniczyło w spotkaniach III grupy (29 osób), udział w spotkaniach grupy I zadeklarowało 22 ankietowanych, a grupy II – 15 osób. Część ankietowanych uczestniczyła w spotkaniach dwóch, a nawet trzech grup. Kilku ankietowanych nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie.

Instytut Badań Edukacyjnych (IBE) jest placówką badawczą prowadzącą interdyscyplinarne badania naukowe nad funkcjonowaniem i efektywnością systemu edukacji w Polsce. Instytut uczestniczy w krajowych i międzynarodowych projektach badawczych, przygotowuje raporty i ekspertyzy oraz pełni funkcje doradcze.

IBE zatrudnia badaczy zajmujących się edukacją – socjologów, psychologów, pedagogów, ekonomistów, politologów i przedstawicieli innych dyscyplin naukowych – wybitnych specjalistów w swoich dziedzinach, o różnorodnych doświadczeniach zawodowych, które obejmują oprócz badań naukowych także pracę dydaktyczną, doświadczenie w administracji publicznej czy działalności w organizacjach pozarządowych.

IBE realizuje projekty systemowe: „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie” (KRK) / „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego” (EE) / „Budowa krajowego systemu kwalifikacji – pilotażowe wdrożenie krajowego systemu kwalifikacji oraz kampania informacyjna dotycząca jego funkcjonowania” (Pilotaż KRK) / „Budowa krajowego systemu kwalifikacji – przygotowanie do wdrożenia Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie” (ZRK) / „Rozwój metody edukacyjnej wartości dodanej na potrzeby wzmocnienia ewaluacyjnej funkcji egzaminów zewnętrznych” (EWD) / „Badania uwarunkowań zróżnicowania wyników egzaminów zewnętrznych” (OBUT).

Instytut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa | tel. +48 22 241 71 00

www.ibe.edu.pl | www.kwalifikacje.edu.pl

krkbiuro@ibe.edu.pl

Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego