

# Ramy kwalifikacji, ECTS i ECVET dla uczenia się przez całe życie

Ministerstwo Edukacji Narodowej  
2019

Redakcja:

Ewa Chmielecka, Tomasz Saryusz-Wolski, Stanisław Sławiński, Wojciech Stęchły

Wydawca:

Punkt Koordynacyjny ds. Polskiej i Europejskiej Ramy Kwalifikacji  
Ministerstwo Edukacji Narodowej  
DEPARTAMENT STRATEGII, KWALIFIKACJI I KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO  
al. J. Ch. Szucha 25, 00-918 Warszawa

Publikacja została zrealizowana przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej w ramach programu Erasmus+. Publikacja odzwierciedla jedynie stanowisko jej autorów i Komisja Europejska oraz Ministerstwo Edukacji Narodowej nie ponoszą odpowiedzialności za jej zawartość merytoryczną.

PUBLIKACJA BEZPŁATNA

Publikacja dostępna w Internecie <https://prk.men.gov.pl/>

Wzór cytowania:

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

**ISBN - 978-83-953769-5-5**

Łamanie komputerowe i druk:  
Drukarnia Biały Kruk



MINISTERSTWO  
EDUKACJI  
NARODOWEJ



Punkt Koordynacyjny  
ds. Polskiej i Europejskiej  
Ramy Kwalifikacji



Projekt współfinansowany w  
ramach programu Unii Europejskiej  
Erasmus+

## Szanowni Państwo,

z wielką przyjemnością oddajemy w Państwa ręce unikalną publikację poświęconą wykorzystaniu Polskiej i Europejskiej Ramy Kwalifikacji oraz europejskiego systemu transferu i akumulacji osiągnięć ECTS, a także europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym ECVET w kontekście uczenia się przez całe życie.

Zgodnie z Zaleceniem Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2017 r. (2017/C 189/03) celem działalności punktów koordynacyjnych w państwach członkowskich jest rozpowszechnianie wiedzy na temat Europejskiej Ramy Kwalifikacji i krajowych ram kwalifikacji oraz promowanie powiązań między systemami gromadzenia i przenoszenia osiągnięć a krajowymi ramami kwalifikacji. Liczymy, że niniejsza publikacja przyczyni się do realizacji tych celów.

Dziękujemy Zespołowi Redakcyjnemu za przygotowanie koncepcji publikacji, zaangażowanie i cenne uwagi do artykułów, dziękujemy także Autorom za wkład w przygotowanie opracowania.

Wyrażamy nadzieję, iż publikacja okaże się cennym źródłem informacji, będzie przybliżać i porządkować istotne zagadnienia w tym obszarze, zwiększy zainteresowanie tematyką, a także stanowić będzie przyczynek do dyskusji oraz implementacji rozwiązań w praktyce.

Publikacja powstała dzięki współfinansowaniu ze środków Unii Europejskiej w ramach programu Erasmus+.

Zapraszamy do lektury!

Punkt Koordynacyjny ds. Polskiej i Europejskiej Ramy Kwalifikacji  
Ministerstwo Edukacji Narodowej

Warszawa, wrzesień 2019 r.



# Spis treści

<b>Wprowadzenie</b>	<b>7</b>
<b>I.</b> Zintegrowany System Kwalifikacji jako zbiór narzędzi kształtujących krajową politykę na rzecz uczenia się przez całe życie w sposób sprzężony z europejską strategią w tym obszarze	9
<b>II.</b> Znaczenie Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji i Polskiej Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie	36
<b>III.</b> Porównywanie kwalifikacji z wykorzystaniem Europejskiej Ramy Kwalifikacji i krajowych ram kwalifikacji	51
<b>IV.</b> Doświadczenia w zakresie opisywania kwalifikacji spoza systemów oświaty oraz szkolnictwa wyższego i nauki oraz włączania ich do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji	67
<b>V.</b> System ECTS w polskim szkolnictwie wyższym	83
<b>VI.</b> Wykorzystanie ECTS do przenoszenia osiągnięć dla mobilności studentów – praktyczne doświadczenia polskich uczelni	101
<b>VII.</b> Zakres stosowania ECVET w Polsce na tle rozwiązań i praktyk w Unii Europejskiej.	109
<b>Bibliografia</b>	<b>130</b>
<b>Akty prawa krajowego i europejskiego</b>	<b>134</b>



# Wprowadzenie

Przyspieszające tempo zmian cywilizacyjnych spowodowało, że tradycyjny podział życia ludzkiego na okres pobierania nauki i okres pracy zawodowej utracił już aktualność. Wymóg dostosowywania się do nowych technologii oraz łączenia i przyjmowania nowych ról w życiu i pracy sprawiają, że ciągłe uczenie się jest dziś koniecznością. Odpowiedzią na to cywilizacyjne wyzwanie jest polityka na rzecz uczenia się przez całe życie, która w XXI wieku stała się jednym z głównych kierunków działań prorozwojowych w Unii Europejskiej. Systemy edukacji formalnej kształtujące dzieci i młodzież nie są w stanie stworzyć odpowiednich warunków dla uczenia się przez całe życie - potrzebny jest rozwój edukacji pozaformalnej i powiązane z tym systemy nadawania kwalifikacji. W nowoczesnym państwie idea uczenia się przez całe życie musi być podstawą działania wszystkich instytucji realizujących zadania z zakresu edukacji formalnej oraz pozaformalnej. Działania te dotyczą nie tylko sfery edukacji, powinny je podejmować także inne środowiska kształtujące rzeczywistość społeczną i gospodarczą.

Dlatego także Polska prowadzi politykę na rzecz uczenia się przez całe życie. Wpisują się w nią działania rządu i organizacji pozarządowych, które starają się przygotowywać społeczeństwo do zmieniającej się rzeczywistości. Politykę na rzecz uczenia się przez całe życie, w większym niż dotąd stopniu powinni także wspierać pracodawcy, ponieważ bez efektywnego systemu ciągłego uczenia się zatrudnionych przez nich ludzi, ich przedsiębiorstwa nie będą w stanie konkurować na dynamicznie zmieniającym się rynku. Klamrą spinającą polskie działania modernizacyjne w zakresie edukacji i kwalifikacji było utworzenie Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji. Korzyści z tego wynikające zależeć będą nie tylko od sprawnego wdrożenia systemu, ale co najmniej w równym stopniu od zrozumienia przez społeczeństwo idei uczenia się przez całe życie.

Dlatego Ministerstwo Edukacji Narodowej zwróciło się do grona ekspertów o przygotowanie publikacji, w której znajdą się najważniejsze informacje o narzędziach polityki na rzecz uczenia się przez całe życie. Celem publikacji jest ukazanie nowych, wzajemnie ze sobą powiązanych rozwiązań systemowych w dziedzinie edukacji i kwalifikacji. Publikacja przeznaczona jest w pierwszej kolejności dla osób tworzących kwalifikacje, twórców programów kształcenia i szkolenia, nauczycieli i doradców zawodowych, kadr zarządzających instytucjami kształcącymi i szkolącymi, kadr instytucji certyfikujących i walidujących, instytucji zapewniających jakość kwalifikacji, a także dla urzędników oraz ekspertów i specjalistów Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji. Mamy nadzieję, że publikacja zainteresuje też dziennikarzy i polityków zainteresowanych edukacją oraz osoby uczące się, zwłaszcza zainteresowane zdobywaniem nowych kwalifikacji w ramach edukacji pozaformalnej.

W publikacji czytelnik znajdzie krótkie wprowadzenie w istotę zagadnień dotyczących uczenia się przez całe życie. W skondensowanej formie omówione zostały najważniejsze dokumenty Unii Europejskiej dotyczące realizacji tej idei. Wyznaczają one główne kierunki dokonywanych w okresie ostatnich kilkunastu lat modernizacji krajowych systemów kształcenia i szkolenia związanych z wdrażaniem ram kwalifikacji, ECTS-u i ECVET-u. Przegląd powstających dokumentów Unii Europejskiej ukazuje skalę poszukiwań nowych rozwiązań systemowych w sferze edukacji i kwalifikacji oraz bardzo dużą dynamikę zachodzących zmian. Wiele wskazuje na to, że w następnych latach nadal będziemy obserwowali intensywny rozwój w tej dziedzinie.

Rozwój narzędzi polityki na rzecz uczenia się przez całe życie w Polsce przedstawiony został na tle działań podejmowanych w tym zakresie w Unii Europejskiej – szczególnie inicjatyw powiązanych z Europejską Ramą Kwalifikacji. W publikacji scharakteryzowane zostały podstawowe założenia oraz zasady, na których oparte jest funkcjonowanie Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji. W zwartej formie omówiono, czym jest i do czego służy Polska Rama Kwalifikacji oraz jej odniesienie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji i ram kwalifikacji innych krajów. Zintegrowany System Kwalifikacji ma pełnić rolę kluczowego narzędzia polityki państwa na rzecz rozwoju umiejętności, dlatego w przyjętej przez rząd w 2017 r. Strategii na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju wdrażanie tego systemu zostało uznane za projekt strategiczny.

Z kolejnych rozdziałów czytelnik dowie się, jak w polskim szkolnictwie wyższym funkcjonuje system ECTS na tle rozwiązań przyjętych w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego. Ostatni rozdział zawiera omówienie istoty oraz najważniejsze informacje o rozwoju ECVET w Europie i o wykorzystaniu zasad systemu ECVET w Polsce. W publikacji zaprezentowane zostały też założenia polskiej strategii rozwoju umiejętności oraz służących jej rozwiązań systemowych. Uzupełniają ją przykłady praktycznych działań w tym zakresie. Może to ułatwić zrozumienie sensu i charakteru dokonujących się w kraju zmian, może też okazać się dla wielu środowisk wartościową inspiracją do podejmowania nowych inicjatyw modernizacyjnych.



# I. Zintegrowany System Kwalifikacji jako zbiór narzędzi kształtujących krajową politykę na rzecz uczenia się przez całe życie w sposób sprzężony z europejską strategią w tym obszarze

Agnieszka Szymczak, Instytut Badań Edukacyjnych

## 1. Uczenie się przez całe życie – geneza i zarys idei oraz jej znaczenie w strategii rozwoju Unii Europejskiej

*Uczymy się nie dla szkoły, lecz dla życia.*  
Seneka Młodszy

Koncepcja uczenia się przez całe życie (ang. *lifelong learning*, w skrócie LLL) ukształtowała się w latach 70. XX w., a impulsem do tego były raporty UNESCO: „Wprowadzenie do koncepcji uczenia się przez całe życie”<sup>1</sup> autorstwa P. Lengrand’a (1978) oraz „Uczyć się, aby być”<sup>2</sup> opracowany pod kierunkiem E. Faure’a (1972). Tezę wyjściową obu tych prac stanowiło zakwestionowanie powszechnie obowiązującego wtedy poglądu, że w życiu człowieka najpierw jest okres nauki (dzieciństwo i młodość), a potem następuje okres aktywności zawodowej i społecznej (dorosłość). Autorzy tych raportów zaproponowali przyjęcie założenia o konieczności uczenia się przez całe życie implikującej potrzebę zmodyfikowania tradycyjnego systemu szkolnego tak, by w procesie dydaktycznym nacisk położony został na kształtowanie umiejętności i motywacji uczniów do ciągłego

rozwijania kompetencji, także po zakończeniu nauki w szkole. Szkolne nauczanie i wychowanie powinno więc być rozumiane jako początkowy etap edukacji, która trwać będzie do końca życia człowieka. Odbywać się ona będzie w wielu różnych instytucjach i w zróżnicowanych formach. Wyzwaniem dla polityki edukacyjnej jest w tym kontekście zapewnienie powszechnej dostępności tych instytucji i form: „Każdemu człowiekowi należy zapewnić taką formę kształcenia i wychowania, która mu najbardziej odpowiada z uwagi na zdolności i potrzeby, czas i możliwości organizacyjne” (Półturzycki, 1999).

Ze względu na coraz szybszy postęp naukowo-techniczny, pociągający za sobą unowocześnienie procesów produkcyjno-usługowych oraz wzrost wymagań wobec pracowników, przekonanie o konieczności uczenia się przez całe życie zdominowało

<sup>1</sup> Lengrand P. (1970). *An introduction to Lifelong Education*, UNESCO.

<sup>2</sup> Faure E., Herrera F., Kaddoura A., Lopes H., Petrovsky A., Rahnama M., Ward F.C. (1972). *Learning to be: the world of education today and tomorrow*, UNESCO.

współczesną myśl pedagogiczną. Niemniej jednak rozumienie tej idei znacznie ewoluowało na przestrzeni ostatnich 50 lat: od początkowej koncentracji na kształceniu ustawicznym dorosłych (od kształcenia i szkolenia zawodowego, w tym kształcenia początkowego i dalszego<sup>3</sup>, po całościowy system kształcenia ustawicznego skierowany także, a niekiedy nawet przede wszystkim, do tych dorosłych, którzy nie są aktywni zawodowo, w tym wykluczonych lub zagrożonych wykluczeniem) do dominującego obecnie poglądu, że uczenie się przez całe życie dotyczy osób w każdym wieku (więc także dzieci i młodzieży oraz osób w wieku poprodukcyjnym), niezależnie od ich sytuacji życiowej i zawodowej. Przy wyjściu z takiego założenia powinny być kształtowane struktura, treści, metody, formy i środki: szkolnictwa powszechnego, zawodowego i wyższego, a także doskonalenia zawodowego pracujących i oświaty dorosłych, kształcenia równoległego oraz wychowania w rodzinie i środowisku (Półturzycki, 1999). Takie rozumienie uczenia się przez całe życie zostało ugruntowane w raporcie UNESCO: „Uczenie się: nasz ukryty skarb”<sup>4</sup> opracowanym pod kierunkiem J. Delors’a (Delors, 1998), w którym wskazano je jako odpowiedź na wyzwania wynikające z globalizacji i postępującej informatyzacji.

Dokonujące się w ostatnich dziesięcioleciach XX w. przeobrażenia gospodarcze

i społeczne sprawiły, że w latach 90. idea uczenia się przez całe życie stała się ważnym przedmiotem zainteresowania Komisji Europejskiej. W 1995 roku, za sprawą dwóch Generalnych Dyrekcji Komisji: Wychowania, Kształcenia i Młodzieży oraz Zatrudnienia, Stosunków Przemysłowych i Spraw Społecznych, opublikowany został raport pt.: „Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa” (tzw. Biała Księga)<sup>5</sup>. Dokument rozpoczyna się tezą o nieuchronności przeobrażenia społeczeństw krajów Europy w społeczeństwa nowego typu za sprawą kilku czynników:

- 1) powstania społeczeństwa informacyjnego (ang. *the information society*) – opartego na nowych technologiach, które, zdaniem autorów, radykalnie zmieniły naturę pracy jako takiej (tak jak i organizację procesów produkcji);
- 2) internacjonalizacji spowodowanej umożliwieniem swobodnego przepływu kapitału, dóbr i usług;
- 3) postępu technologicznego niosącego ze sobą powstawanie nowych zawodów, często wąsko wyspecjalizowanych, i postrzeganego przez jednych jako szansa rozwojowa, a przez innych jako zagrożenie (także w wymiarze etycznym).

W związku z powyższym według autorów Białej Księgi system edukacji powinien

<sup>3</sup> Rozróżnienie na tzw. iVET – *initial vocational education and training* (początkowe kształcenie i szkolenie zawodowe, realizowane w ramach systemu szkolnego) oraz cVET – *continuing vocational education and training* (szkolenie zawodowe dorosłych służące doskonaleniu ich kompetencji zawodowych, realizowane najczęściej w formie krótkich kursów i szkoleń).

<sup>4</sup> Delors J. (1996). *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, UNESCO.

<sup>5</sup> European Commission (1995). *White Paper on education and training* (wyd. polskie: Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia, 1997).

z jednej strony kłaść nacisk na wyposażenie uczących się w wiedzę ogólną, stanowiącą bazę dla dalszego rozwoju, z drugiej zaś – na uczynienie ich zatrudnialnymi (z ang. *employable*) i zdolnymi do aktywnego zaangażowania się w działanie we wciąż zmieniającym się świecie. Odpowiedzią na te wyzwania będzie uczynienie z edukacji ustawicznej obszaru funkcjonowania sieci współpracy różnego rodzaju instytucji umożliwiających nie tylko korzystanie z oferty edukacyjnej, ale również dostęp do profesjonalnego doradztwa edukacyjno-zawodowego, a także rozpoznawanie i uznawanie osiągnięć zgromadzonych w różnym miejscu i czasie.

W drugiej części raportu rozważane są kierunki działań na rzecz urzeczywistnienia idei społeczeństwa uczącego się – m.in. zwrócono uwagę na potrzebę pilnowania jakości nauczania (w tym ciągłego podnoszenia kompetencji nauczycieli i trenerów). Ponadto podkreślono konieczność wzmacniania współpracy placówek edukacyjnych z partnerami z rynku (pracodawcami i organizacjami branżowymi), w tym angażowania się tych drugich w organizację praktyk i staży w miejscu pracy, oraz potrzebę stworzenia w krajach członkowskich ram instytucjonalnych i prawnych uznawania i potwierdzania osiągnięć nabytych w wyniku samodzielnego uczenia się, np. w miejscu pracy.

Kontynuacją i rozwinięciem tez zawartych w „Białej Księdze” były zapisy Strategii Lizbońskiej, przyjętej przez przywódców krajów Unii Europejskiej podczas szczytu Rady Europejskiej w Lizbonie w marcu 2000 r. Celem strategii było zdynamizowanie

rozwoju gospodarczego krajów Unii Europejskiej poprzez stworzenie gospodarki opartej na wiedzy, zagwarantowanie wzrostu konkurencyjności oraz poziomu zatrudnienia w UE, zapewnienie spójności społecznej oraz dbałość o zrównoważony rozwój i ekologię. Przyczyną opracowania założeń strategii była konieczność sprośnięcia wyzwaniom stojącym przed Unią związanym z rosnącą konkurencją krajów spoza Europy, m.in. Chin oraz Indii. Zalecenia strategii były wielokrotnie przytaczane w wielu dokumentach Komisji Europejskiej i Rady Unii Europejskiej, ogłaszanych w kolejnych latach. Tym samym działania na rzecz uczenia się przez całe życie stały się priorytetem polityki edukacyjnej Unii Europejskiej (Sienkiewicz, Jawor-Joniewicz, Sajkiewicz, Trawińska-Konador & Podwójcic, 2013).

Dokumentem, który ugruntował w Europie postrzeganie uczenia się przez całe życie nie tylko w kategoriach pedagogicznych, ale też, a może przede wszystkim, w kontekście gospodarczym, było opublikowane w 2000 r. przez Komisję Europejską Memorandum dotyczące uczenia się przez całe życie<sup>6</sup>. W dokumencie tym zwrócono uwagę na potrzebę integrowania trzech podstawowych ścieżek uczenia się: formalnej, pozaformalnej i nieformalnej. W odniesieniu do edukacji dorosłych szczególne znaczenie ma ścisła integracja uczenia się pozaformalnego (kursy i szkolenia) i nieformalnego (samodzielnego, np. w miejscu pracy), opartego na solidnym fundamencie szkolnego (i uczelnianego) uczenia się formalnego. Warto w tym miejscu podkreślić użycie terminu „uczenie się” zamiast terminu

<sup>6</sup> Commission of the European Communities (2000). *A Memorandum of Lifelong Learning*.

„kształcenie” – a tym samym położenie nacisku na podmiotowość osoby uczącej się, na samodzielne wyznaczanie przez nią celów i wytyczanie ścieżek prowadzących do ich realizacji. Memorandum wezwało państwa członkowskie do opracowania spójnej i kompleksowej strategii uczenia się przez całe życie zgodnie z następującymi założeniami:

1. Podstawowe umiejętności dla wszystkich (stosowanie technologii informacyjnych, efektywne komunikowanie się w językach obcych oraz umiejętności interpersonalne).
2. Zwiększenie inwestycji w zasoby ludzkie.
3. Innowacyjne metody nauczania i uczenia się.
4. Wartościowanie efektów uczenia się – powiązane z uznawaniem osiągnięć i certyfikacją.
5. Orientacja i poradnictwo zawodowe – w tym dostęp do rzetelnych informacji o możliwościach kształcenia i szkolenia się w różnych formach, w dowolnym miejscu Europy i na każdym etapie życia.
6. Uczenie się bliżej domu – w tym z zastosowaniem nowych technologii umożliwiających uczenie się na odległość (ang. *distance learning*) (Kwiatkowski, 2003).

Kontynuacją idei i postulatów zawartych w memorandum było wezwanie do tworzenia krajowych strategii uczenia się przez całe

życie skierowane do państw członkowskich UE, państw EEA i państw kandydujących, zawarte w komunikacie Komisji Europejskiej z dnia 21 listopada 2001 r. – Ustanowienie europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie<sup>7</sup>. W latach 2000 – 2002 wypracowane zostały dokumenty Komisji Europejskiej i Rady Unii Europejskiej, w których określono zasady tworzenia europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie, m.in. ułatwianie wzajemnego uznawania przez kraje członkowskie formalnych dyplomów i świadectw oraz wspieranie uznawania rezultatów nieformalnego i pozaformalnego uczenia się poprzez zwiększanie przejrzystości i spójności krajowych systemów kształcenia i szkolenia.

W związku z niezadowolającym postępem wdrażania przyjętych zasad w politykach krajowych, wezwanie z 2001 r. powtarzano w latach 2004 – 2005<sup>8</sup>, co połączone było z zachęcaniem państw członkowskich UE do przyjęcia kompleksowych, spójnych i stawiających człowieka w centrum zainteresowania strategii uczenia się przez całe życie (strategii LLL) obejmujących:

- różne formy i miejsca uczenia się, w tym uczenie się formalne na wszystkich poziomach kształcenia i szkolenia (od przedszkola do doktoratu i kształcenia podyplomowego), edukację pozaformalną oraz nieformalne uczenie się, w tym w środowisku pracy,

<sup>7</sup> Commission of the European Communities (2001). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*.

<sup>8</sup> 1) we wspólnym sprawozdaniu okresowym Rady i Komisji z 3 marca 2004 r. na temat wdrażania szóstego programu prac nad kontynuacją realizacji celów systemu edukacji i szkoleń w Europie (Dz. Urz. UE C 104 z 30 kwietnia 2004 r., str. 1-19),

2) w Konkluzjach Prezydencji ze szczytu Rady Europejskiej w dniach 25-26 marca 2004 r.,

3) w Decyzji Rady z 12 maja 2005 r. w sprawie wytycznych dla polityk zatrudnienia Państw Członkowskich (Dz. Urz. UE L 205 z 6 sierpnia 2005 r., str. 21-27).

- możliwość poddania ocenie i potwierdzenia osiągnięcia efektów uczenia się niezależnie od tego gdzie, jak i kiedy ludzie się uczyli,
- wszystkie etapy życia – od pierwszych do ostatnich jego lat,
- wszystkie poziomy efektów uczenia się określone według zasad stanowiących europejskie ramy kwalifikacji<sup>9</sup>,
- wszystkich istotnych realizatorów: administrację publiczną (rządową, regionalną i lokalną), organizatorów edukacji – w ramach systemów edukacji oraz poza tymi systemami, partnerów i organizacje obywatelskie.

Działania podejmowane przez Komisję Europejską i Radę na rzecz poprawy kondycji kształcenia ujęto w 2002 roku we wspólnym dokumencie zatytułowanym Edukacja i szkolenie 2010 (Education and Training 2010, ET 2010). Uzgodniono w nim najważniejsze cele, jakie należy osiągnąć: poprawę jakości i efektywności systemów edukacji oraz ułatwienie powszechnego dostępu do edukacji. Program ten miał za zadanie ułatwić współpracę europejską m.in. w ramach procesu bolońskiego (w zakresie szkolnictwa wyższego) oraz procesu kopenhaskiego (w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego), scharakteryzowanych w dalszej części artykułu.

Monitoring postępów w realizacji postanowień programu „Edukacja i szkolenie 2010”, z którego wnioski zawarto we

wspólnym sprawozdaniu Rady i Komisji z 2010 roku<sup>10</sup> wykazał, że wdrażanie i dalsze rozwijanie strategii uczenia się przez całe życie stanowi wyzwanie dla państw członkowskich, szczególnie w obliczu trwającego w tym czasie kryzysu gospodarczego. Na mocy konkluzji Rady Europejskiej z 2009 roku zaplanowano kontynuację prac na kolejnych 10 lat i przyjęto strategiczne ramy europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia Edukacja i szkolenie 2020 (ET 2020), wpisujące się w całościową strategię Unii Europejskiej Europa 2020, która zastąpiła Strategię Lizbońską<sup>11</sup>. W dokumencie ET 2020 Rada wezwała państwa członkowskie do pełnego wdrożenia krajowych strategii na rzecz uczenia się przez całe życie najpóźniej do 2011 roku, podkreślając przy tym konieczność przyjęcia takiego podejścia do uczenia się, które – uwzględniając całe życie człowieka – pozwoli sprostać współczesnym wyzwaniom wynikającym ze zmian w demografii i zmieniającej się sytuacji gospodarczej i społecznej w Europie. Wskazane przy tym zostały oczekiwane przez Radę najważniejsze elementy polityki państw członkowskich w obszarze LLL, które powinny zostać w tym czasie wypracowane i wdrożone, a mianowicie:

- krajowe ramy kwalifikacji oparte na efektach uczenia się i powiązane z Europejską Ramą Kwalifikacji,
- bardziej elastyczne ścieżki edukacyjne,

<sup>9</sup> Kwalifikacja to w tym kontekście formalnie potwierdzony zbiór efektów uczenia się – dyplom, certyfikat, świadectwo.

<sup>10</sup> Dz. Urz. UE C 117 z 6 maja 2010 r., str. 1-7.

<sup>11</sup> Strategia Europa 2020 ma na celu przyspieszenie wyjścia z kryzysu gospodarczego i zapobieżenie podobnemu kryzysowi w przyszłości, a także stworzenie podstaw zrównoważonego rozwoju.

- otwarcie się na kształcenie pozaformalne i uczenie się nieformalne,
- szeroka promocja uczenia się<sup>12</sup>.

Strategiczne ramy europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia (nakreślone w dokumencie ET 2020) to forum umożliwiające państwom członkowskim współpracę przy kreowaniu i upowszechnianiu najlepszych praktyk. Przykładem tego są działania mające na celu utworzenie Europejskiego Obszaru Edukacji do 2025 r., którego celem jest umożliwienie wszystkim dostępu do kształcenia i szkolenia oraz znalezienia pracy na całym kontynencie. Jednym z działań podjętych w tym zakresie w ostatnim czasie było opublikowanie przez Komisję Europejską w maju 2018 r. wniosku dotyczącego

zalecenia Rady w sprawie propagowania automatycznego wzajemnego uznawania dyplomów szkół wyższych i świadectw ukończenia szkół średnich oraz efektów uczenia się osiągniętych w trakcie nauki za granicą. Celem jest zapewnienie, by w przypadku każdego studenta lub ucznia, który pobierał nauki za granicą, czy to w celu uzyskania kwalifikacji, czy też w ramach mobilności edukacyjnej, automatycznie uznawano osiągnięte w tym okresie efekty uczenia się dla celów dalszej nauki. W dziedzinie szkolnictwa wyższego zalecenie będzie opierać się na wcześniejszych doświadczeniach w tym zakresie, zgromadzonych w szczególności w ramach procesu bolońskiego.

## 2. Procesy boloński (w tym ECTS) i kopenhaski (w tym ECVET) oraz Europejska Rama Kwalifikacji, a także walidacja uczenia się pozaformalnego i nieformalnego jako elementy spójnej strategii Unii Europejskiej w obszarze kształcenia i szkolenia, nakierowanej na wspieranie uczenia się przez całe życie

W ramach wdrażania postanowień strategii rozwoju europejskiego obszaru kształcenia i szkolenia od wielu lat realizowane są kompleksowe działania w poszczególnych obszarach edukacji – proces boloński dotyczy szkolnictwa wyższego, proces kopenhaski dotyczy kształcenia i szkolenia zawodowego.

Proces boloński, zapoczątkowany podpisaniem w 1999 r. dokumentu zwanego

Deklaracją Bolońską<sup>13</sup>, jest ogólnoeuropejskim przedsięwzięciem, którego celem określonym w momencie rozpoczęcia tej inicjatywy było utworzenie (w 2010 r.) Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego – EOSW (ang. *European Higher Education Area*). W jego ramach, w wyniku uzgodnienia ogólnych zasad organizacji kształcenia wspólnych dla wszystkich sygnatariuszy Deklaracji Bolońskiej i przy

<sup>12</sup> Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram Europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia („ET 2020”).

<sup>13</sup> Od 1999 r. do dzisiaj liczba sygnatariuszy deklaracji bolońskiej wzrosła z 29 do ok. 50 i obejmuje także kraje pozaeuropejskie.

użyciu określonych narzędzi, osiągnięte miały zostać cele tj.:

- 1) zapewnienie szerokiego dostępu do wysokiej jakości kształcenia,
- 2) stworzenie odpowiednich warunków dla mobilności studentów, absolwentów i pracowników uczelni,
- 3) dostosowanie systemu kształcenia do potrzeb rynku pracy,
- 4) podniesienie atrakcyjności i poprawa pozycji konkurencyjnej europejskiego systemu szkolnictwa wyższego tak, aby odpowiadała ona wkładowi tego kontynentu w rozwój cywilizacji.

Proces boloński jest jedną z najważniejszych europejskich inicjatyw na rzecz uczenia się przez całe życie, a powyższe cele realizowane są w jego ramach poprzez następujące narzędzia:

- suplementy do dyplomów (transparentność),
- oparcie systemu kształcenia na dwóch/trzech stopniach studiów (etapowe gromadzenie osiągnięć),
- Ramy Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (ang. *Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*), zgodne z Europejską Ramą Kwalifikacji<sup>14</sup>,

- powszechne stosowanie systemu akumulacji i przenoszenia osiągnięć (tj. ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System) – systemu uznawania osiągnięć studenta w różnych okresach jego studiów odbywanych zarówno na jego macierzystej uczelni, jak i na innych uczelniach; ECTS opisuje średni nakład pracy osoby uczącej się niezbędny do uzyskania zakładanych efektów uczenia się. W Polsce ECTS obowiązkowo stosowany jest od 1 stycznia 2007 r. na mocy Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 3 października 2006 r.

Stan realizacji założeń procesu bolońskiego zapoczątkowanego przez Deklarację Bolońską omawiany jest na konferencjach ministrów ds. szkolnictwa wyższego. Odbywają się one co 2-3 lata i kończą komunikatem podsumowującym dotychczasowe osiągnięcia oraz wyznaczającym dalsze działania<sup>15</sup>. W najnowszym komunikacie podpisanym w Paryżu w maju 2018 r. przedstawiona została wizja „bardziej ambitnego” europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego po 2020 r., do urzeczywistnienia której mają się przyczynić m.in.:

- a) integracyjne i innowacyjne podejście do uczenia się i nauczania,

<sup>14</sup> Choć biorąc pod uwagę chronologię wydarzeń to Europejska Rama Kwalifikacji (ERK) jest zgodna z – powstałymi wcześniej – Ramami Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Tak też zostało to ujęte w dokumentach dotyczących ERK: „ERK są zgodne z ramami kwalifikacji dla europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego i z ich charakterystykami cykli. Cykl krótki (który może być powiązany z pierwszym cyklem lub stanowić jego część) oraz cykl pierwszy, drugi i trzeci ram kwalifikacji dla europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego odpowiadają odpowiednio poziomom 5–8 ERK.” (Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2017 r. w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie).

<sup>15</sup> Do dziś komunikaty zostały wydane na konferencjach w Pradze (2001), Berlinie (2003), Bergen (2005), Londynie (2007), Leuven/Louvain-la-Neuve (2009), Budapeszcie i Wiedniu (2010), Bukareszcie (2012), Erywaniu (2015) oraz Paryżu (2018).



- b) zintegrowana transnarodowa współpraca w dziedzinie szkolnictwa wyższego, badań naukowych i innowacji,
- c) podejmowanie przez szkolnictwo wyższe wysiłków na rzecz zrównoważonej przyszłości planety.

W Polsce – podobnie jak w wielu innych krajach – mimo że wprowadzenie zmian podyktowanych przez proces boloński nastręczyło uczelniom pewnych trudności i spotkało się przez to nie tylko z entuzjazmem, ale również krytyką ze strony środowiska akademickiego, wdrożenie jego założeń było „inspiracją do rozpoczęcia niezbędnych, a z różnych powodów odwlekanych reform w szkolnictwie wyższym, a zarazem receptą na ich przeprowadzenie” (za: Kraśniewski, 2006). Warto przy tym podkreślić, że celem procesu bolońskiego nie jest ujednoczenie krajowych systemów szkolnictwa wyższego pod względem instytucjonalnym czy programowym, a „jedynie” wdrożenie mechanizmów porównywania stosowanych w nich rozwiązań, z poszanowaniem różnicowania i autonomii poszczególnych państw oraz uczelni (Chmielecka, 2013).

Proces kopenhaski, rozpoczęty w 2002 r. deklaracją europejskich ministrów ds. kształcenia i szkolenia zawodowego oraz Komisji

Europejskiej wydaną w Kopenhadze w listopadzie 2002 r., ma na celu poprawę wyników, jakości i atrakcyjności kształcenia i szkolenia zawodowego (ang. *Vocational Education and Training*, VET) poprzez ściślejszą współpracę w tym obszarze na szczeblu europejskim. Proces opiera się na uzgodnionych wspólnie priorytetach. Do najważniejszych z nich należą doskonalenie jakości kształcenia i szkolenia zawodowego<sup>16</sup> oraz promowanie mobilności edukacyjnej poprzez opracowywanie i wdrażanie narzędzi do wzajemnego uznawania kwalifikacji zawodowych przez państwa członkowskie UE (a tym samym placówki edukacyjne w tych państwach). Priorytety te realizowane są m.in. w ramach wdrażania i rozwijania Europejskiego systemu akumulowania i przenoszenia osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (tj. ECVET – European Credit System for Vocational Education and Training)<sup>17</sup>, który – jako drugi tego typu w Europie po ECTS system – ma wspierać uczenie się przez całe życie<sup>18</sup>. Do podstawowych rozwiązań promowanych przez ECVET zaliczyć można:

- opisywanie kwalifikacji w oparciu o efekty uczenia się,
- grupowanie efektów uczenia się w zestawy (jednostki) stanowiące części

<sup>16</sup> Z czym powiązane jest wdrażanie Europejskich ram odniesienia na rzecz zapewniania jakości w kształceniu i szkoleniu zawodowym (EQAVET) zgodnie z Zaleceniem Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram odniesienia na rzecz zapewniania jakości w kształceniu i szkoleniu zawodowym (2009/C, 155/01).

<sup>17</sup> Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET) (2009/C 155/02).

<sup>18</sup> Inną znaną inicjatywą nakierowaną na promowanie mobilności edukacyjnej jest wdrażanie i promowanie Europass, czyli w uproszczeniu zestawu dokumentów (m.in. CV w określonej strukturze) i narzędzi (aplikacji on-line) ułatwiających ich przygotowanie, pozwalających zaprezentować umiejętności i kwalifikacje w sposób jasny i zrozumiały w całej Europie. Por.: Decyzja nr 2241/2004/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 grudnia 2004 r. w sprawie jednolitych ram wspólnotowych dla przejrzystości kwalifikacji i kompetencji.



składowe kwalifikacji, możliwe do potwierdzenia czy to w procesie ubiegania się o „całą” kwalifikację, czy też osobno (potwierdzanie pojedynczych zestawów),

- opracowywanie kwalifikacji posiadających wspólne zestawy efektów uczenia się oraz opracowywanie tzw. przenaszalnych (transferowalnych) zestawów efektów uczenia się (w obrębie krajowych systemów kwalifikacji).

Wdrażanie ECVET ma ułatwić obywatelom państw UE zdobywanie kwalifikacji zawodowych poprzez umożliwienie im etapowego gromadzenia (akumulowania) osiągnięć, a także ich przenoszenia (transferu), aby ubiegając się o kolejną kwalifikację nie musieli ponownie potwierdzać zweryfikowanych już wcześniej zestawów efektów uczenia się. Priorytety uzgodnione w Kopenhadze są regularnie weryfikowane, a stan realizacji założeń tam uzgodnionych jest monitorowany, co znajduje swój wyraz we wnioskach zawartych w powiązanych z procesem komunikatach<sup>19</sup>.

W Polsce zasady ECVET w sposób najbardziej kompleksowy wdrożone zostały w systemie kształcenia zawodowego w oświacie (m.in. za sprawą wyodrębnienia kwalifikacji w zawodach oraz wprowadzenia kwalifikacyjnych kursów zawodowych i egzaminów eksternistycznych umożliwiając etapowe nabywanie kwalifikacji

zawodowych z oświaty osobom dorosłym). Uchwalenie ustawy o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji otworzyło możliwość stosowania tych zasad także w odniesieniu do kwalifikacji spoza oświaty, w tym tzw. kwalifikacji rynkowych<sup>20</sup>. Można przypuszczać, że w miarę włączania do ZSK coraz większej liczby kwalifikacji stopniowo rosta będzie w Polsce skala stosowania przenoszenia i akumulowania osiągnięć nabytych w różnym miejscu i czasie oraz potwierdzania ich w celu nabycia kwalifikacji.

Założenia, na których oparto proces boloński i proces kopenhaski, są komplementarne z zasadami Europejskiej Ramy Kwalifikacji (ERK). ERK to struktura poziomów kwalifikacji stanowiąca układ odniesienia dla krajowych ram kwalifikacji, umożliwiającą pośrednie porównywanie kwalifikacji uzyskiwanych w różnych krajach. Podstawowa funkcja tego układu odniesienia sprowadza się do możliwości porównywania poziomu kwalifikacji wydawanej w jednym kraju do poziomu kwalifikacji w ERK, a dzięki temu do prostego przełożenia go na poziom kwalifikacji w innym kraju (patrz: schemat nr 1). Tym samym ERK ma ułatwiać porównywanie kwalifikacji zdobywanych w różnych krajach w różnym czasie, miejscach, formach i systemach.

ERK została przedstawiona w zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia

<sup>19</sup> Komunikat z Maastricht z dnia 14 grudnia 2004 r., Komunikat helsiński z dnia 5 grudnia 2006 r., Komunikat z Bordeaux z dnia 26 listopada 2008 r., Komunikat z Brugii z dnia 7 grudnia 2010 r., Konkluzje z Rygi z dnia 20 czerwca 2015 r.

<sup>20</sup> Kwalifikacji spoza systemów oświaty i szkolnictwa wyższego, których nadawanie odbywa się na zasadzie swobody działalności gospodarczej.

europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie<sup>21</sup>. W ERK poziomy kwalifikacji określono za pomocą charakterystyk efektów uczenia się (zestawów deskryptorów), ujętych w kategoriach:

- wiedzy – teoretycznej lub faktograficznej,
- umiejętności – poznawczych tj. myślenie logiczne, intuicyjne i kreatywne oraz praktycznych, czyli związanych ze sprawnością manualną i korzystaniem z metod, materiałów, narzędzi i instrumentów,
- odpowiedzialności i autonomii (ang. *knowledge, skills and responsibility and autonomy*) okazywanej w pracy lub w nauce oraz w rozwoju osobowym.

Co istotne, te główne kategorie efektów uczenia się nie powinny być traktowane rozłącznie, efekty określane jako „wiedza” obejmują bowiem przeważnie pewien komponent „umiejętności”, efekty określane jako „umiejętności” obejmują zazwyczaj elementy „wiedzy”, a „wiedza” i „umiejętności” stanowią istotny składnik „kompetencji społecznych”. Ważne jest również to, że opis charakterystyk następujących po sobie poziomów ERK pokazuje skokowy (znaczący i jakościowo odmienny) przyrost efektów uczenia się (Chmielecka, 2013). Przykładem tego jest progresja efektów uczenia się w wiązce charakterystyk dotyczących kategorii umiejętności:

- ERK 1: „podstawowe umiejętności potrzebne do realizacji prostych zadań”.
- ERK 2: „podstawowe umiejętności poznawcze i praktyczne potrzebne

do korzystania z istotnych informacji w celu realizacji zadań i rozwiązywania rutynowych problemów przy użyciu prostych zasad i narzędzi”.

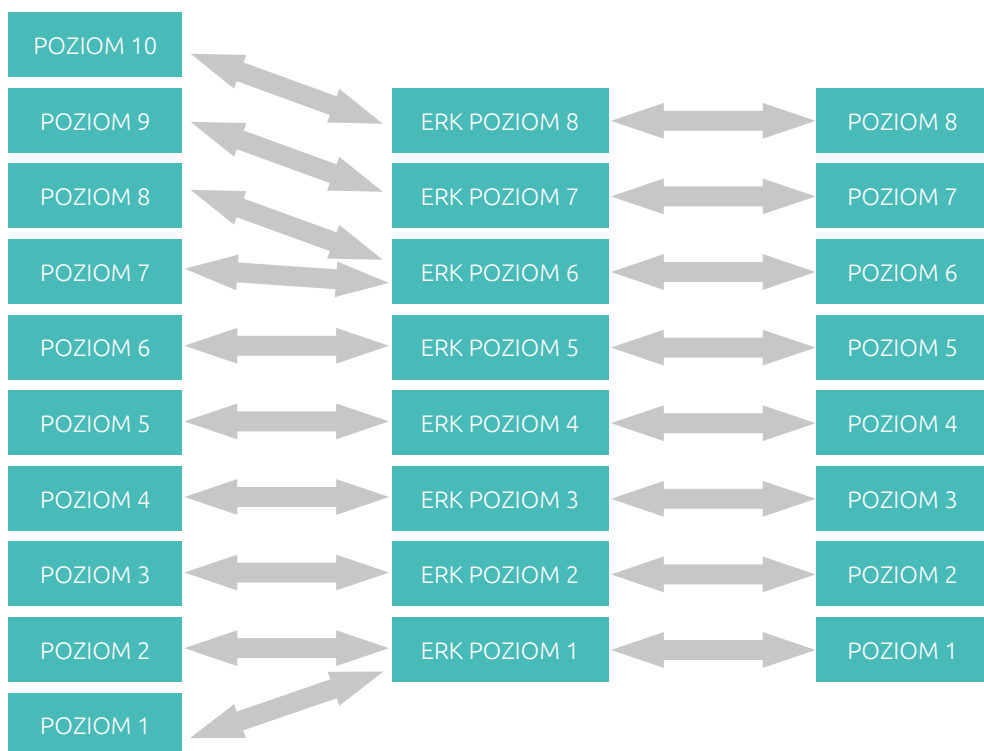
- ERK 3: „zestaw umiejętności poznawczych i praktycznych potrzebnych do wykonywania zadań i rozwiązywania problemów poprzez wybieranie i stosowanie podstawowych metod, narzędzi, materiałów i informacji”.
- ERK 4: „zakres umiejętności poznawczych i praktycznych potrzebnych do rozwiązywania określonych problemów w danej dziedzinie pracy lub nauki”.
- ERK 5: „kompleksowy zakres umiejętności poznawczych i praktycznych potrzebnych do kreatywnego rozwiązywania abstrakcyjnych problemów”.
- ERK 6: „zaawansowane umiejętności, wykazywanie się biegłością i innowacyjnością potrzebną do rozwiązania złożonych i nieprzewidywalnych problemów w specjalistycznej dziedzinie pracy lub nauki”.
- ERK 7: „specjalistyczne umiejętności rozwiązywania problemów potrzebne do badań lub działalności innowacyjnej w celu tworzenia nowej wiedzy i procedur oraz integrowania wiedzy z różnych dziedzin”.
- ERK 8: „najbardziej zaawansowane i wyspecjalizowane umiejętności i techniki, w tym synteza i ocena, potrzebne do rozwiązywania krytycznych problemów w badaniach lub działalności innowacyjnej oraz do poszerzania i redefiniowania istniejącej wiedzy lub praktyki zawodowej”.

<sup>21</sup> Zastąpionym przez Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2017 r. w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie.

## Schemat 1. Europejska Rama Kwalifikacji jako układ odniesienia dla krajowych ram kwalifikacji

### IRLANDIA

### POLSKA



Źródło: materiały upowszechniające Instytutu Badań Edukacyjnych

Poza charakterystykami definiującymi poziomy ERK, w zaleceniu wprowadzającym Europejską Ramę Kwalifikacji znalazły się m.in.:

- wezwanie państw członkowskich do współdziałania w tworzeniu krajowych ram kwalifikacji – Polska Rama Kwalifikacji odniesiona do ERK została ustanowiona w ustawie o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji z dnia 22 grudnia 2015 r.,
- zalecenie stosowania podejścia opartego na efektach uczenia się przy definiowaniu i opisywaniu kwalifikacji oraz promowania **walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego** zgodnie ze wspólnymi europejskimi zasadami uzgodnionymi w konkluzjach Rady z dnia 28 maja 2004 r.<sup>22</sup>.

Wspieranie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego od wielu

<sup>22</sup> Konkluzja Rady z dnia 28 maja 2004 r. w sprawie wspólnych europejskich zasad w zakresie identyfikacji i uznawania uczenia się pozaformalnego i nieformalnego (9600/04, SOC 253).

lat jest przedmiotem analiz i dyskusji prowadzonych w Europie – zarówno w poszczególnych krajach członkowskich, jak i w różnych gremiach międzynarodowych. We wszystkich opisanych powyżej inicjatywach ukierunkowanych na wspieranie uczenia się przez całe życie (ECTS, ECVET, ERK) przyjęto szerokie rozumienie walidacji (uwzględniające etapy identyfikowania i dokumentowania kompetencji, nierzadko powiązane z profesjonalnym doradztwem edukacyjnym i edukacyjno-zawodowym), stanowiące nieodzowny element podejścia do edukacji kładącego nacisk na efekty uczenia się (a nie to, gdzie i jak zostały osiągnięte)<sup>23</sup>. Podejście to implikuje postrzeganie walidacji jako działań całkowicie odrębnych od kształcenia i szkolenia, choć podejmowanych tak na gruncie edukacji formalnej i pozaformalnej (na etapie rekrutacji kandydatów oraz w toku kształcenia), jak i w odniesieniu do efektów uczenia się uzyskanych w wyniku samodzielnego uczenia się, w tym w miejscu pracy. Warto przy tym podkreślić, że powiązana z tym niemożność kontroli nad jakością procesu edukacyjnego prowadzącego do nabycia kompetencji stawia przed walidacją wyzwania dotyczące zapewniania jej jakości (skoro liczy się wyłącznie rezultat końcowy,

to potwierdzenie jego osiągnięcia musi być bardzo wiarygodne).

Kolejnym po konkluzjach Rady z 2004 r. ważnym dokumentem były opracowane przez CEDEFOP<sup>24</sup> Europejskie wskazówki dotyczące walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego z 2009 r. (ang. *European Guidelines for Validating Non-formal and Informal Learning*)<sup>25</sup>, a dokumentem wieńczącym pewien etap dyskusji i analiz z tym związanych było wydane 20 grudnia 2012 r. Zalecenie Rady Unii Europejskiej w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego<sup>26</sup>. Zalecenie wzywało kraje członkowskie do wprowadzania do krajowych systemów kwalifikacji rozwiązań umożliwiających uwzględnianie kompetencji nabywanych poza szkołą i uczelnią. Warto podkreślić, że wskazano w nim dwa – równie ważne – cele poddawania się walidacji (uzyskanie kwalifikacji i rozwój osobisty), podczas gdy początkowo w Komisji Europejskiej i agendach UE koncentrowano się przede wszystkim na potwierdzaniu kompetencji uzyskanych w miejscu pracy w celu nabywania kwalifikacji stricte zawodowych. W zaleceniu wyodrębniono cztery etapy walidacji: identyfikowanie, dokumentowanie, weryfikację oraz certyfikowanie efek-

<sup>23</sup> W ramach procesu bolońskiego dopuszcza się przyznawanie punktów ECTS za osiągnięcia nabyte w wyniku uczenia się poza szkolnictwem wyższym pod warunkiem, że osiągnięcia te są uznawane przez przyjmujące studentów uczelnie. Walidacja uczenia się pozaformalnego i nieformalnego była również wymieniana jako jeden z priorytetów polityki edukacyjnej w kolejnych dokumentach wydawanych w ramach procesu kopenhaskiego (m.in. jako odpowiedź na wyzwania starzejącego się społeczeństwa). Natomiast w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie znalazło się m.in. stwierdzenie, że kwalifikacje z każdego poziomu ERK powinny być możliwe do uzyskania przez osoby „podążające różnymi ścieżkami edukacji i kariery”.

<sup>24</sup> European Centre for the Development of Vocational Training.

<sup>25</sup> Odnowione w roku 2015.

<sup>26</sup> Rada Unii Europejskiej (2012), Zalecenie Rady z dnia 20 grudnia 2012 r. w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej (C 398, 22.12.2012, s. 1–5).

tów uczenia się, w miejsce wskazywanych poprzednio dwóch (identyfikacji i uznawania – certyfikacji). Zgodnie z zaleceniem każdy z czterech etapów może odbywać się w innym miejscu, czasie i przy udziale

innych grup specjalistów. Zalecenie dało impuls do podejmowania działań w tym zakresie przez państwa członkowskie, w tym Polskę (Gmaj i in., 2016).

### 3. Uczenie się przez całe życie w polskich dokumentach strategicznych

Priorytety i cele szczegółowe związane z rozwojem kapitału ludzkiego uwzględniającego uczenie się przez całe życie, określone w licznych dokumentach Komisji Europejskiej i Rady, znalazły odzwierciedlenie w dokumentach na szczeblu krajowym opublikowanych na przestrzeni ostatnich lat. W wielu z nich (zarówno w tych o charakterze strategicznym, jak i w analizach szczegółowych)<sup>27</sup> wskazano na problemy, które uniemożliwiają optymalny rozwój oraz – co za tym idzie – wykorzystanie pełnego potencjału kapitału ludzkiego w Polsce i określono w tym kontekście najważniejsze cele do realizacji. W ostatnich latach najistotniejszymi dokumentami kształtującymi polską politykę publiczną i określającymi kierunki działań w obszarze edukacji były (wymienione w kolejności rangi, nie w kolejności powstania):

- „Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2020” (z perspektywą do 2030 r.) (SOR), przyjęta przez Radę Ministrów w lutym 2017 r., która zastąpiła obowiązujące przed nią: Długookresową strategię rozwoju kraju 2030 oraz Średniookresową strategię rozwoju kraju 2020. SOR jest aktualnie obowiązującym, kluczowym dokumentem

państwa polskiego w obszarze średnio- i długofalowej polityki gospodarczej, i – jako taki – wskazuje „Kapitał ludzki i społeczny” jako obszar horyzontalny kluczowy dla osiągnięcia pozostałych celów Strategii. Najważniejsze zawarte w niej w tym kontekście tezy to:

- a) założenie o konieczności ciągłej aktualizacji wiedzy pracowników w celu sprostania przez nich wymogom współczesnego rynku pracy, w tym Przemysłu 4.0 (s. 83 – 84),
- b) założenie o potrzebie poprawy efektywności systemu edukacji formalnej oraz upowszechnienia i zwiększania efektywności uczenia się innego niż formalne dla wszystkich grup wiekowych (s. 263),
- c) założenie o konieczności zbudowania wiarygodnego i uniwersalnego systemu diagnozowania, porównywania, uzupełniania posiadanych kompetencji i kwalifikacji w systemie o charakterze publicznym (wiarygodność) i obejmującym wszystkie formy kształcenia i uczenia się (szkolne, szkoleniowe, nieintencjonalne) (s. 263 – 264),

<sup>27</sup> W tym m.in. w dokumencie Polska 2030 – wyzwania rozwojowe, Krajowy program reform (przygotowanym w celu realizacji na szczeblu krajowym strategii Europa 2020), a także szczegółowych dokumentach Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej (MPIPS), Ministerstwa Edukacji Narodowej (MEN), Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego (MNiSW) oraz innych resortów.

- d) wskazanie wdrożenia Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji (scharakteryzowanego poniżej) jako działania o charakterze strategicznym dla kraju, gdyż nakierowanego na podniesienie poziomu i jakości kapitału ludzkiego w Polsce (s. 279).
- „Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część ogólna)”<sup>28</sup> (ZSU) rozwijająca cele i kierunki działań zaprojektowane w opracowanej przed nią Strategii rozwoju kapitału ludzkiego 2020 (SRKL)<sup>29</sup>. Przyjęta przez Radę Ministrów w roku 2019 część ogólna ZSU – uwzględniając wymogi związane z modelem społeczno-gospodarczym rozwoju kraju, wyartykułowanym w SOR – ma służyć (s. 18):
    - a) zaprojektowaniu i wdrożeniu spójnej polityki na rzecz rozwijania umiejętności w myśl idei uczenia się przez całe życie;
    - b) zapewnieniu równego dostępu do: informacji o zasobach umiejętności i zapotrzebowaniu na nie, doradztwa edukacyjnego i zawodowego oraz ofert edukacyjnych i szkoleniowych związanych z rozwojem umiejętności;
    - c) wzmocnieniu świadomości znaczenia rozwoju umiejętności przez całe życie dla osiągnięcia korzyści indywidualnych, gospodarczych i społecznych;
    - d) zwiększeniu aktywności edukacyjnej, zawodowej i społecznej we wszystkich grupach społecznych, zwłaszcza wśród osób o niskich umiejętnościach lub narażonych na wykluczenie społeczne.

Korzystając z dorobku prac organizacji międzynarodowych<sup>30</sup>, ZSU uwzględnia cele – wdrażanego w Polsce od stycznia 2016 r. – Zintegrowanego Systemu

<sup>28</sup> W momencie powstawania tego artykułu trwają prace nad częścią szczegółową strategii, w której cele nakreślone w części ogólnej zostaną zoperacjonalizowane. Prace te prowadzone są przez Ministerstwo Edukacji Narodowej przy współpracy z OECD i mają się zakończyć w 1. kwartale 2020 r.

<sup>29</sup> SRKL została przyjęta przez Radę Ministrów (uchwała nr 104 Rady Ministrów z dnia 18 czerwca 2013 r. w sprawie przyjęcia Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2020) jako jedna z dziewięciu strategii sektorowych, stanowiących rozwinięcie średnio- i długookresowej strategii rozwoju kraju. Głównym celem jej wdrożenia miało być „rozwijanie kapitału ludzkiego poprzez wydobywanie potencjałów osób w taki sposób, by mogły w pełni uczestniczyć w życiu społecznym, politycznym i ekonomicznym na wszystkich etapach życia”. Dokument Implementacyjny SRKL z lipca 2014 r. wymienia „Budowę Polskiej Ramy Kwalifikacji jako części europejskiej przestrzeni uczenia się przez całe życie i spójnej z Europejską Ramą Kwalifikacji” jako jedno z narzędzi wdrażania strategii.

<sup>30</sup> ZSU uwzględnia m.in. (tamże, s. 20-21):

- Nowy Europejski Program na rzecz Umiejętności. Wspólne działania na rzecz wzmocnienia kapitału ludzkiego, zwiększania szans na zatrudnienie i konkurencyjności zaproponowane przez Komisję Europejską 13 czerwca 2016 r.;
- zalecenia i rekomendacje UE, w szczególności Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2017 r. w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie i uchylające zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie oraz Zalecenie Rady z dnia 20 grudnia 2012 r. w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego;
- dokumenty UE wyznaczające kierunki prac nad utworzeniem do 2025 r. Europejskiego Obszaru Edukacji, w tym Konkluzje przyjęte przez Radę Europejską w dniu 14 grudnia 2017 r., odnoszące się do inicjatywy Komisji Europejskiej z 16 listopada 2017 r. nt. wzmocnienia tożsamości europejskiej dzięki edukacji i kulturze oraz Konkluzje Rady z dnia 22 maja 2018 r. pt. „Kroki ku urzeczywistnieniu wizji Europejskiego Obszaru Edukacji”;
- Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie;

Kwalifikacji, jako jednego z narzędzi prowadzenia przez państwo polityki na rzecz rozwoju umiejętności.

- „**Perspektywa uczenia się przez całe życie**” (2013) opracowana przez Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji<sup>31</sup>, co było konsekwencją przyjętych (w ramach otwartej metody koordynacji) zobowiązań na rzecz osiągnięcia wspólnych celów rozwoju kształcenia i szkolenia w Europie spójnych ze strategią Europa 2020. Zgodnie z przyjętym przez Radę Ministrów Planem uporządkowania strategii rozwoju, dokument ten miał status dodatkowego dokumentu strategicznego wynikającego ze zobowiązań międzynarodowych. Jego zadaniem było zapewnienie spójności działań na rzecz uczenia się przez całe życie określonych w strategiach rozwoju w celu osiągnięcia priorytetu strategicznego: „Dzieci i mło-

dzień dobrze przygotowane do uczenia się przez całe życie oraz osoby dorosłe poszerzające i uzupełniające swoje kompetencje i kwalifikacje odpowiednio do stojących przed nimi wyzwań w życiu zawodowym, społecznym i osobistym” (s. 30), zgodnego z zasadami horyzontalnymi tj. (tamże):

1. Docenianie uczenia się w różnych formach i miejscach – ważny jest każdy rodzaj uczenia się, nie tylko kształcenie w szkole i uczelni.
2. Docenianie uczenia się na wszystkich etapach życia – w tym przygotowanie osób uczących się do zmian w karierze zawodowej i społecznej na dowolnym jej etapie.
3. Uczenie się dotyczy wszystkich – niezależnie od podziałów ekonomicznych, społecznych, terytorialnych (np. miasto/wieś) i innych.

---

• Konkluzje Rady z dnia 14 grudnia 2017 r. w sprawie odnowionego programu UE dla szkolnictwa wyższego;  
• działania Unii Europejskiej na rzecz włączenia społecznego;  
• wyniki prac Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju, w szczególności programu OECD Edukacja 2030 oraz diagnoz i analiz w zakresie zagranicznych strategii umiejętności.

<sup>31</sup> Obecnie: Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie i Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji. W skład zespołu wchodzi: 1) przewodniczący Zespołu – Minister Edukacji Narodowej, 2) Minister Cyfryzacji, 3) Minister Gospodarki Morskiej i Żeglugi Śródlądowej, 4) Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego, 5) Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego, 6) Minister Obrony Narodowej, 7) Minister Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, 8) Minister Rozwoju, 9) Minister Sportu i Turystyki, 10) Minister Spraw Wewnętrznych i Administracji, 11) Minister Zdrowia, 12) Minister w Kancelarii Prezesa Rady Ministrów.

Do zadań zespołu należą:

- Monitorowanie procesu wdrażania oraz funkcjonowania Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji, które ma być spójne z założeniami, na których oparte są ramy kwalifikacji w krajach Unii Europejskiej.
- Monitorowanie wdrażania rozwiązań na rzecz uczenia się przez całe życie w Polsce, w tym rozwoju wiedzy i umiejętności ważnych dla innowacyjnej gospodarki, zatrudnienia i spójności społecznej.
- Przygotowywanie projektów modyfikacji dokumentu rządowego dotyczącego kierunków działań na rzecz uczenia się przez całe życie.
- Współpraca z partnerami i instytucjami istotnymi dla rozwoju uczenia się przez całe życie, w tym z Radą Interesariuszy Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji.
- Monitorowanie prac prowadzonych w Unii Europejskiej w zakresie uczenia się przez całe życie, w tym europejskich ram kwalifikacji.



4. Otwarte podejście do kwalifikacji – ocena i potwierdzanie efektów uczenia się niezależnie od tego gdzie, jak i kiedy ono zachodziło.
5. Rozwijanie partnerstwa na rzecz uczenia się przez całe życie – otwarte podejście do uczenia się wymaga partnerskiej współpracy wielu podmiotów i organizatorów.
6. Postawienie osoby w centrum zainteresowania – cele polityki i ocena ich osiągnięcia dotyczą bezpośrednio osób, a nie instytucji lub systemów.
7. Efektywne inwestowanie w uczenie się – uwzględnia interes osoby uczącej się polegający na dostępie do dobrej jakości usług wspierających uczenie się ułatwiających karierę zawodową i społeczną.

Jednym ze wskazanych w Perspektywie kierunków interwencji był „Przejrzysty i spójny krajowy system kwalifikacji” (Cel 2), wśród działań wymienionych do realizacji w jego ramach wymieniono zaś m.in. (s. 35):

1. Opracowanie i wdrożenie nowego instrumentu systematyzowania kwalifikacji z różnych sektorów w Polsce i porównywania ich z kwalifikacjami w państwach UE (Krajowe Ramy Kwalifikacji) zgodnie z zasadami stanowiącymi europejskie ramy kwalifikacji.
2. Tworzenie programów kształcenia i szkolenia na wszystkich poziomach pod kątem wymagań oczekiwanych w gospodarce i społeczeństwie obywatelskim:
  - rozwijanie systemowej współpracy z partnerami i organizacjami spo-

łecznymi w określaniu wymagań, którym podporządkowane będą treści kształcenia i szkolenia,

- rozwijanie zasobów informacji zawodowcowej na potrzeby projektowania treści kształcenia i szkolenia zawodowego,
  - promocja łączenia studiów z aktywnością zawodową, społeczną i obywatelską.
3. Realizacja procedur oceny i potwierdzania osiągnięć osób uczących się pod kątem efektów uczenia się, tj. niezależnie od miejsca, sposobu i czasu uczenia się, kształcenia i szkolenia (stosowanie otwartego podejścia do nadawania kwalifikacji):
    - tworzenie systemu potwierdzania kompetencji nabytych poza uczeniem się formalnym,
    - włączanie przedstawicieli partnerów społecznych i organizacji społecznych do monitorowania zgodności systemów egzaminacyjnych i nadawania kwalifikacji z podejściem opartym na efektach uczenia się.
  4. Standaryzowanie opisu kwalifikacji w krajowym systemie kwalifikacji, jako efektów uczenia się, w tym przede wszystkim tworzenie krajowego rejestru kwalifikacji.
  5. Wdrażanie zasad na rzecz jakości kwalifikacji z uwzględnieniem zasad stanowiących Europejskie Ramy Kwalifikacji oraz ustaleń Procesu Kopenhaskiego i Procesu Bolońskiego.
  6. Wdrażanie zmian umożliwiających uczniom gromadzenie i przenoszenie



osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym spójnych z założeniami Europejskiego systemu gromadzenia i przenoszenia osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET).

7. Zwiększanie wiedzy na temat Krajowych Ram Kwalifikacji i kształcenia w oparciu o efekty uczenia się wśród:

– instytucji edukacyjnych i szkoleniowych,

– instytucji rynku pracy oraz doradców zawodowych,

– uczestników rynku pracy (pracowników, pracodawców).

- **Ustawa o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji** – dokument ustanawiający zasady funkcjonowania polskiego Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji (scharakteryzowany w dalszej części artykułu).

## 4. Wdrażanie narzędzi polityki na rzecz uczenia się przez całe życie w Polsce

Integracja polskiego systemu kwalifikacji, stanowiąca systemową odpowiedź na wyzwania i cele wskazane w europejskich i polskich dokumentach strategicznych, rozpoczęła się zainicjowaniem prac nad opracowaniem Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK) odniesionej do – omówionej w części drugiej niniejszego artykułu – Europejskiej Ramy Kwalifikacji. Prace nad Polską Ramą Kwalifikacji rozpoczęły się w 2006 r.<sup>32</sup> i trwały 9 lat<sup>33</sup>, podczas których – przy szerokim udziale partnerów społecznych – wypracowano ustalenia uwzględniające specyfikę polskiego systemu kwalifikacji, a także uwarunkowania świata edukacji i rynku pracy. Dzięki tak głębokiemu namysłowi PRK w obecnym kształcie stanowi dobrą podstawę do identyfikacji poziomów kwalifikacji w systemie obejmującym kwalifikacje uzyskiwane zarówno w edukacji formalnej,

jak i pozaformalnej oraz w wyniku uczenia się nieformalnego.

Wyrazem daleko posuniętego dostosowania PRK do specyfiki polskiego systemu kwalifikacji jest jej struktura. Unikatowym polskim rozwiązaniem przyjętym w krajowej ramie kwalifikacji są dwustopniowe charakterystyki poziomów. Charakterystyki poziomów pierwszego stopnia (uniwersalne, odniesione bezpośrednio do charakterystyk ERK), dotyczące wszystkich rodzajów edukacji, zostały rozwinięte w charakterystyki poziomów drugiego stopnia:

- typowe dla kwalifikacji o charakterze ogólnym (poziomy 1-4),
- typową dla kwalifikacji uzyskiwanych po uzyskaniu kwalifikacji pełnej na poziomie 4 (poziom 5),
- typowe dla kwalifikacji uzyskiwanych

<sup>32</sup> Od 2008 r. prace te prowadzone były w ramach projektów realizowanych przez Instytut Badań Edukacyjnych.

<sup>33</sup> Zwieńczeniem istotnych etapów w tym procesie było opracowanie, a następnie przedstawienie Komisji Europejskiej dokumentu „Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji” w roku 2013, a następnie jego aktualizacji w roku 2015.

w ramach szkolnictwa wyższego (poziomy 6-8),

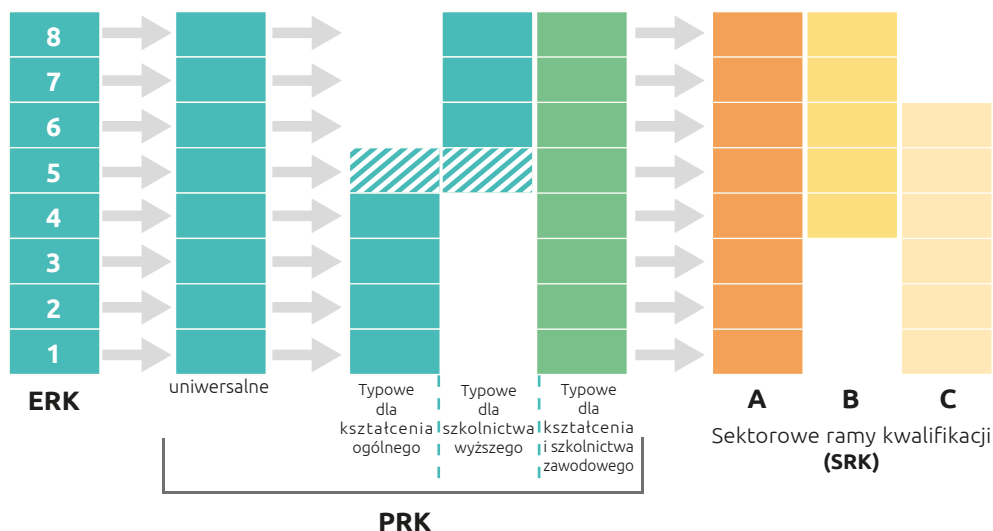
- typowe dla kwalifikacji o charakterze zawodowym<sup>34</sup> (poziomy 1-8).

Dodatkowo zakłada się, że charakterystyki poziomów drugiego stopnia (typowe dla danego rodzaju kształcenia i szkolenia) mogą być dalej rozwijane. Przykładem takich charakterystyk poziomów (trzeciego stopnia) są zapisy w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, obecnie odnoszące się do efektów uczenia się na poziomach 6 i 7 PRK, umożliwiających uzyskanie kwalifikacji z dziedziny sztuki oraz uzyskanie kompetencji inżynierskich. Innym przykładem charakterystyk po-

ziomów trzeciego stopnia są sektorowe ramy kwalifikacji (SRK), definiowane jako *opisy poziomów kwalifikacji funkcjonujących w danym sektorze lub branży*. Zakłada się, że poziomy sektorowych ram kwalifikacji odpowiadają odpowiednim poziomom Polskiej Ramy Kwalifikacji. SRK mają pomagać w identyfikowaniu oraz uzupełnianiu luk kompetencyjnych w danym sektorze/danej branży. Są również narzędziem wspomagającym opisywanie kwalifikacji branżowych i przypisywanie do nich poziomów PRK<sup>35</sup>.

Struktura Polskiej Ramy Kwalifikacji, a także relacja między jej charakterystykami drugiego stopnia a sektorowymi ramami kwalifikacji, została przedstawiona na schemacie 2.

**Schemat 2.** Struktura charakterystyk Polskiej Ramy Kwalifikacji oraz ich relacja z sektorowymi ramami kwalifikacji



Źródło: materiały upowszechniające Instytutu Badań Edukacyjnych

<sup>34</sup> Możliwych do nabycia zarówno w systemie oświaty, jak i poza nim.

<sup>35</sup> Dotychczas opracowano SRK w branżach tj.: IT, Sport, Turystyka, Telekomunikacja, Budownictwo, Usługi rozwojowe, Przemysł mody, Zdrowie publiczne, Handel, Motoryzacja. Trwają prace nad SRK w branżach tj.: Przemysł chemiczny i Rolnictwo. W planach jest opracowanie SRK w branżach tj.: Górnictwo, Energetyka, Oświata i wychowanie, Pomoc społeczna oraz innych.

Równoległe do prac nad zapisami charakterystyk Polskiej Ramy Kwalifikacji realizowano:

- reformy oświaty, w tym szkolnictwa zawodowego, wprowadzające efekty uczenia się jako podstawowy punkt odniesienia dla polityki oświatowej (lata 2008-2011)<sup>36,37</sup>: warto podkreślić, iż w wyniku modernizacji kształcenia zawodowego kształcenie osób dorosłych w tym podsystemie realizowane jest w formie kwalifikacyjnych kursów zawodowych (KKZ) oraz kursów umiejętności zawodowych (KUZ) przez sieć instytucji tj. m.in. placówki kształcenia ustawicznego i placówki kształcenia praktycznego, i opłacane jest uczestnikom z subwencji oświatowej; wyodrębnienie w zawodach szkolnych mniejszych części (tzw. kwalifikacji w zawodzie<sup>38</sup>) pozwala na etapowe gromadzenie osiągnięć i potwierdzanie ich<sup>39</sup> po ukończeniu kolejnych kursów kwalifikacyjnych, co zwiększa szanse np. osób pracujących na docelowe pozyskanie przez nich

kwalifikacji pełnej z systemu oświaty (podsystemu szkolnictwa zawodowego)<sup>40</sup>; rozwiązaniem zaplanowanym z myślą o dorosłych jest również wprowadzenie możliwości przystąpienia do egzaminu eksternistycznego (bez konieczności uczęszczania na KKZ) dla tych z nich, którzy mogą się wykazać dwuletnim doświadczeniem zawodowym w realizacji zadań powiązanych z danym zawodem szkolnym<sup>41</sup> – ponieważ istnieje również możliwość zdania egzaminu eksternistycznego z zakresu wymagań określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego – oznacza to, że osoba dorosła, która z jakichś powodów nie ukończyła kiedyś szkoły branżowej lub technikum, legitymując się odpowiednim doświadczeniem zawodowym, ma możliwość – wyłącznie dzięki zdaniu odpowiednich egzaminów – nabycia zarówno kwalifikacji cząstkowych, jak i kwalifikacji pełnej z systemu szkolnictwa zawodowego (tych samych, które nabywane są przez uczniów

<sup>36</sup> Por. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17). Następnie w jego miejsce wydano rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. poz. 977), zmienione rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 czerwca 2016 r.

<sup>37</sup> Por. ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. Nr 205, poz. 1206).

<sup>38</sup> Dokumentem potwierdzającym posiadanie takiej kwalifikacji jest świadectwo potwierdzające kwalifikację w zawodzie, a od 2020 r. (w wyniku najnowszych zmian w prawie oświatowym) będzie to certyfikat kwalifikacji zawodowej.

<sup>39</sup> Poprzez zdanie egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie w zakresie danej kwalifikacji.

<sup>40</sup> Dokumentem potwierdzającym posiadanie takiej kwalifikacji jest dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe, a od 2020 r. (w wyniku najnowszych zmian w prawie oświatowym) będzie to dyplom zawodowy.

<sup>41</sup> Do takiego egzaminu dopuszcza się osobę, która ukończyła gimnazjum albo ośmioletnią szkołę podstawową oraz przez co najmniej dwa lata kształciła się lub pracowała w zawodzie, w którym wyodrębniono daną kwalifikację zgodnie z klasyfikacją zawodów szkolnictwa zawodowego.

w toku ich kształcenia w szkole branżowej/technikum i po zdaniu przez nich stosownych egzaminów); w ten sam sposób (poprzez zdanie egzaminu eksternistycznego) możliwe jest także nabycie świadectwa ukończenia szkoły podstawowej oraz liceum ogólnokształcącego, a także świadectwa dojrzałości<sup>42</sup> (Chłoń-Domińczak i in., 2013);

- reformę szkolnictwa wyższego – w szkolnictwie wyższym elementy nowoczesnego systemu kwalifikacji zostały wprowadzone zgodnie z postulatami procesu bolońskiego, w którym Polska uczestniczy od 1999 r.; po kolei

wprowadzono: trójstopniowy system studiów, system ECTS, obowiązek wydawania suplementu do dyplomu oraz powszechnie obowiązujący system akredytacji; w 2006 r. rozpoczęto prace nad krajowymi ramami kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, zwieńczone zmianą zasad autonomicznego tworzenia programów kształcenia, dla których podstawą stały się właśnie owe ramy (od 1 października 2012 r.); wprowadzono również nowe warunki, jakie musi spełniać opis programu kształcenia i kwalifikacji<sup>43</sup>; podstawą dla wdrożenia nowych rozwiązań była nowelizacja ustawy – Prawo

<sup>42</sup> Przed ostatnią reformą kształcenia ogólnego możliwe było również nabycie świadectwa ukończenia gimnazjum.

<sup>43</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Dz. U. Nr 253, poz. 1520); rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia (Dz. U. Nr 243, poz. 1445 z późn. zm.).

Rozporządzenie w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego określiło efekty kształcenia dla studiów pierwszego i drugiego stopnia dla profilu ogólnoakademickiego oraz dla profilu praktycznego w zakresie ośmiu obszarów kształcenia:

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

Rozporządzenie to utraciło moc w związku z wejściem w życie ustawy z dnia 23 czerwca 2016 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. poz. 1311), gdzie Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego zostały zdefiniowane jako *ogólne charakterystyki efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6 i 7 Polskiej Ramy Kwalifikacji, o której mowa w ustawie z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji* (Dz. U. z 2016 r. poz. 64 i 1010) – tym samym KRK-SW zostały w pełni zintegrowane z PRK. Konsekwencją tego było określanie kolejnych wersji KRK-SW w aktach wykonawczych do ustawy o ZSK:

1. Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 września 2016 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia Polskiej Ramy Kwalifikacji typowych dla kwalifikacji uzyskiwanych w ramach szkolnictwa wyższego po uzyskaniu kwalifikacji pełnej na poziomie 4 – poziomu 6-8 (określającym – podobnie jak rozporządzenie poprzednie – efekty kształcenia dla studiów pierwszego i drugiego stopnia dla profilu ogólnoakademickiego oraz dla profilu praktycznego w zakresie ośmiu obszarów kształcenia);
2. Znoszącym je Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 listopada 2018 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6-8 Polskiej Ramy Kwalifikacji. W rozporządzeniu tym znacznie ograniczona została liczba obszarów kształcenia,

o szkolnictwie wyższym<sup>44</sup> z dnia 18 marca 2011 r.; stosunkowo nowym elementem w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce są rozwiązania legislacyjne dotyczące przenoszenia, akumulowania i potwierdzania osiągnięć – w przepisach znówelizowanej w 2014 r. ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym oprócz terminu „efekty kształcenia”, występującego w regulacjach dotyczących KRK-SW, pojawił się termin „efekty uczenia się” oraz wprowadzono regulacje dotyczące potwierdzania efektów uczenia się uzyskanych poza systemem kształcenia formalnego<sup>45</sup> (Chłoń-Domińczak i in., 2013; Zespół KRK & Kraśniewski, 2015).

Z uwagi na nieprzerwanie podejmowane w Polsce działania na rzecz pogłębiania integracji wszystkich podsystemów polskiego systemu kwalifikacji, opisane powyżej reformy systemu edukacji formalnej nie były ostatnimi spośród tych, które zostały dotąd przeprowadzone. Kolejne zmiany (w tym reforma szkolnictwa branżowego oraz reforma szkolnictwa wyższego, wprowadzona tzw. Ustawą 2.0) zostały wdrożone

po wejściu w życie – opisanego poniżej – Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji i – w celu pokazania ich związku z głównymi założeniami dotyczącymi jego funkcjonowania – zostaną przedstawione w dalszej części artykułu (po zaprezentowaniu owych założeń).

- prace nakierowane na opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania krajowego systemu kwalifikacji opartego m.in. na PRK; ich zwieńczeniem było przygotowanie założeń do ustawy, która – finalnie jako ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji – weszła w życie w styczniu 2016 r. Zgodnie z jej zapisami (oraz treścią aktów wykonawczych do ustawy), ogólny schemat funkcjonowania ZSK oraz najważniejszych jego elementów składowych (zaprezentowanych na schemacie 3) przedstawia się następująco (Sławiński, 2016):

1. Kwalifikacja to *zestaw efektów uczenia się w zakresie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych, nabytych w edukacji formalnej, edukacji pozaformalnej lub poprzez uczenie się nieformalne (...)*<sup>46</sup>. Innymi słowy

3. w przypadku których zapisy charakterystyk PRK typowych dla kwalifikacji uzyskiwanych w ramach szkolnictwa wyższego (charakterystyk drugiego stopnia) zostały rozwinięte (w zapisach charakterystyk trzeciego stopnia) – obszarami tymi są aktualnie sztuka oraz kompetencje inżynierskie. Tym samym częściowo zrealizowany został – podnoszony od kilku lat w środowisku akademickim – postulat o uproszczeniu regulacji związanych z KRK-SW.

<sup>44</sup> Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. Nr 84, poz. 455 z późn. zm.).

<sup>45</sup> Póki co mają one dość ograniczony zakres zastosowania – odnoszą się do sytuacji, gdy zainteresowana osoba, posiadająca odpowiednie doświadczenie zawodowe, ubiega się o przyjęcie na studia I lub II stopnia i chciałaby potwierdzić efekty uczenia się uzyskane poza systemem studiów w celu skrócenia cyklu kształcenia. Ograniczony zakres stosowania nie zmienia faktu, że są to pierwsze regulacje odnoszące się do realizacji idei uczenia się przez całe życie w odniesieniu do kwalifikacji uzyskiwanych w systemie szkolnictwa wyższego.

<sup>46</sup> Fragment definicji terminu „kwalifikacja” w ustawie o ZSK.

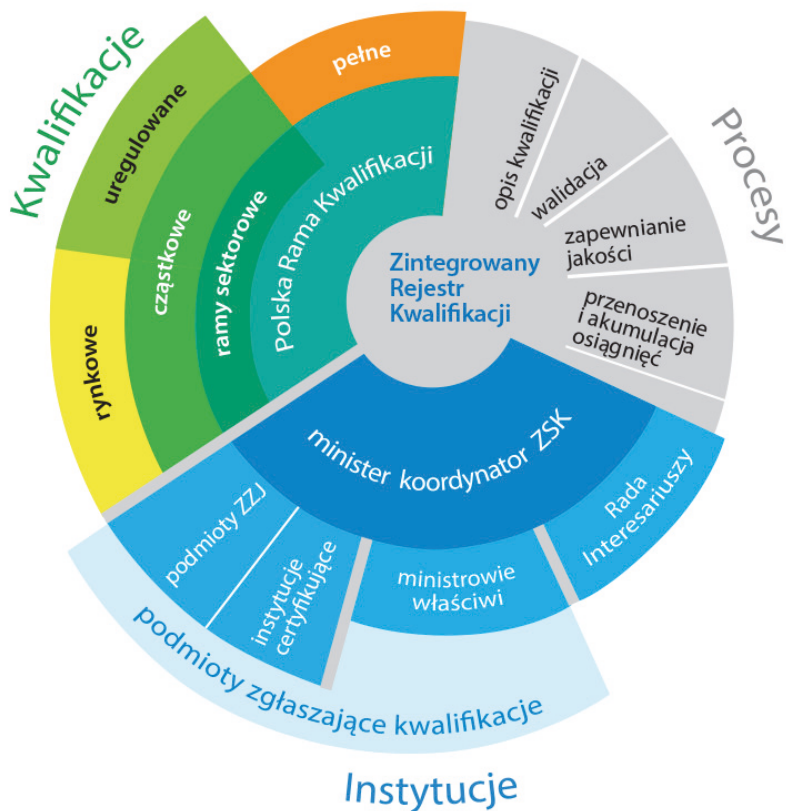
- kwalfikacje określają efekty uczenia się niezbędne do podejmowania określonych działań i wykonywania określonych zadań. Potwierdzeniem posiadania tak rozumianej kwalifikacji jest formalny dokument (dyplom, certyfikat, świadectwo).
2. Wszystkie kwalifikacje włączone do ZSK<sup>47</sup> są wpisane do Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji (ZRK)<sup>48</sup>.
  3. Każda kwalifikacja włączona do ZSK musi być opisana w określony sposób i mieć przypisany poziom PRK.
  4. Kwalifikację włączoną do ZSK można nadać wyłącznie na podstawie pozytywnego wyniku walidacji (sprawdzenia czy wymagane efekty uczenia się zostały osiągnięte).
  5. Osiągnięcia (efekty uczenia się) wymagane dla kwalifikacji, uzyskane w różnym miejscu i czasie, mogą być etapowo gromadzone i poddawane walidacji w różnym miejscu i czasie. Z tego względu kwalifikacje:
    - 1) mają budowę modułową (składają się z zestawów efektów uczenia się),
    - 2) mogą mieć części wspólne (tzw. transferowalne zestawy efektów uczenia się),
    - 3) mogą być nadawane przez różne instytucje uprawnione do tego, by w procesie walidacji uznawać osiągnięcia potwierdzone wcześniej przez inne podmioty.
  6. Kwalifikacje włączone do ZSK mogą nadawać wyłącznie instytucje uprawnione przez właściwego ministra lub w przepisach prawa.
  7. Każda instytucja nadająca kwalifikacje włączone do ZSK (instytucja certyfikująca) jest objęta wewnętrznym i zewnętrznym zapewnianiem jakości – zasady zapewniania jakości określa ustawa o ZSK.
  8. Funkcję podmiotu zewnętrznego zapewniania jakości co do zasady powierza minister właściwy dla danej kwalifikacji.
  9. Ministrowie właściwi sprawują nadzór nad jakością nadawania kwalifikacji należących do ich działów administracji rządowej (ustawa daje ministrom skuteczne instrumenty nadzoru).
  10. Funkcjonowanie ZSK jest koordynowane przez Ministra Edukacji Narodowej.

<sup>47</sup> Z mocy ustawy w pierwszej kolejności do ZSK włączone zostały kwalifikacje pełne z systemów oświaty i szkolnictwa wyższego oraz kwalifikacje cząstkowe z oświaty (szkolnictwo zawodowe). Kwalifikacje tzw. rynkowe (nieregulowane przepisami prawa innymi niż ustawa o ZSK) mogą być włączane do ZSK przez ministrów właściwych dla powiązanych z nimi działów administracji rządowej na wniosek podmiotów prowadzących zorganizowaną działalność w obszarze gospodarki, rynku pracy, edukacji lub szkoleń. Włączanie do ZSK kwalifikacji uregulowanych (ustanowionych odrębnymi przepisami, których nadawanie odbywa się na zasadach określonych w tych przepisach, z wyłączeniem kwalifikacji nadawanych w systemie oświaty oraz systemie szkolnictwa wyższego) leży również w gestii poszczególnych ministrów właściwych.

<sup>48</sup> Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji został uruchomiony z dniem 1 lipca 2016 r.

**Schemat 3.** Najważniejsze elementy Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji

## Zintegrowany System Kwalifikacji



Źródło: materiały upowszechniające Instytutu Badań Edukacyjnych



Przyjęcie wskazanych powyżej założeń miało służyć wdrożeniu w Polsce systemu kwalifikacji wspierającego uczenie się przez całe życie m.in. poprzez wprowadzenie rozwiązań gwarantujących jakość nadawania wszystkich kwalifikacji włączonych do tego systemu (a co za tym idzie uznawanych przez pracodawców<sup>49</sup>). Z uwagi na to, że w systemach oświaty i szkolnictwa wyższego w Polsce od lat obowiązują jasno określone zasady zapewniania jakości wynikające z przepisów prawa<sup>50</sup>, na etapie opracowywania założeń funkcjonowania ZSK szczególny nacisk położono na stworzenie standardów opisywania, przypisywania poziomu PRK, włączania do systemu, a następnie funkcjonowania w nim kwalifikacji nadawanych poza edukacją formalną (kwalifikacji rynkowych oraz uregulowanych). Nie oznacza to, że zmiany nie objęły kwalifikacji nadawanych w systemie formalnym – w ich wypadku, w szczególności w odniesieniu do kwalifikacji nadawanych w systemie oświaty, w wyniku opisanych powyżej oraz scharakteryzowanych poniżej reform większy niż wcześniej nacisk położony został na jakość kwalifikacji jako takich (jakość opisu efektów uczenia się czy ich adekwatność do zadań przewidzianych dla osoby posiadającej kwalifikację) oraz jakość walidacji<sup>51</sup>.

Drugim – obok zagwarantowania jakości nadawania kwalifikacji – założonym rezultatem wdrażania ZSK, którego osiągnięcie ma przyczynić się do zwiększenia motywacji Polaków do formalnego potwierdzania umiejętności nabytych poza szkołą i uczelnią, jest docelowe funkcjonowanie w systemie wszystkich rodzajów kwalifikacji (pełnych, częściowych, możliwych do nabycia w edukacji formalnej, uregulowanych, rynkowych). Kwalifikacje włączone do ZSK – mimo że nadawane są w oparciu o różne podstawy prawne (w tym prawo oświatowe, prawo o szkolnictwie wyższym, inne akty prawne) i przez różnego typu instytucje – łączy modułowa budowa, opis w języku efektów uczenia się oraz to, że mają przypisany poziom PRK (odniesiony do poziomu ERK). To czyni je porównywalnymi i stwarza możliwości w zakresie gromadzenia osiągnięć oraz przenoszenia ich pomiędzy różnymi podsystemami (system formalny – system pozaformalny i vice versa).

Do momentu powstania niniejszego artykułu do ZSK włączono:

- wszystkie funkcjonujące w Polsce kwalifikacje pełne (z systemów oświaty i szkolnictwa wyższego),
- wszystkie funkcjonujące w Polsce kwalifikacje częściowe nadawane

<sup>49</sup> W Raporcie referencyjnym (2013) wyjaśnione to zostało w sposób następujący: „Rozpoznawanie i certyfikowanie kompetencji zdobywanych poza zorganizowanymi formami edukacji jest rozproszone. Nie ma pełnej i powszechnie dostępnej informacji, gdzie i jakie kwalifikacje można zdobyć, jakie są wymagania oraz jakie warunki należy spełnić, by określoną kwalifikację uzyskać. Informacje te są dostępne sektorowo lub bezpośrednio w instytucjach nadających kwalifikacje. Taki sposób funkcjonowania w Polsce „rynku kwalifikacji” wpływa na postawy w odniesieniu do uczenia się przez całe życie. W rezultacie na tle innych krajów Unii Europejskiej Polska ma bardzo wysokie wskaźniki skolaryzacji (w szkołach i na uczelniach) oraz bardzo niski udział osób uczących się po zakończeniu edukacji w systemie szkolnym” (s. 7).

<sup>50</sup> Określonych w szczególności w ustawie z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.) oraz w ustawie z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. z 2012 r. poz. 572 z późn. zm.).

<sup>51</sup> Wcześniej nacisk położony był przede wszystkim na zapewnianie jakości procesu kształcenia.



w systemie oświaty w podsystemie szkolnictwa zawodowego (kwalifikacje wyodrębnione w zawodach),

- 49 kwalifikacji rynkowych,
- grupę 25 kwalifikacji uregulowanych<sup>52</sup>.

Na dzień 31 maja 2019 r. w ministerstwach właściwych procedowano 184 wnioski o włączenie kwalifikacji rynkowych do ZSK. W części ministerstw trwają prace nakierowane na włączenie do ZSK kolejnych kwalifikacji uregulowanych, na włączenie do systemu czeka już także kilka kwalifikacji nadawanych po ukończeniu studiów podyplomowych. Zakłada się, że widoczna w Zintegrowanym Rejestrze Kwalifikacji oferta kwalifikacji możliwych do nabycia w ramach systemu będzie systematycznie poszerzana (w szczególności o kwalifikacje rynkowe, uregulowane i „podyplomowe”) oraz aktualizowana.

Warto zaznaczyć, że wejście w życie ustawy o ZSK zakończyło pewien etap integracji krajowego systemu kwalifikacji, ale proces integracji wciąż trwa. Wyrazem tego są przeprowadzone w ostatnich latach reformy edukacji, w tym:

- reforma prawa oświatowego<sup>53</sup>, w wyniku której m.in.:
  - a) do opisów podstaw programowych kształcenia w zawodach wprowa-

dzono kryteria weryfikacji efektów kształcenia (element zaczerpnięty ze standardu opisu kwalifikacji nadawanych poza systemami oświaty i szkolnictwa wyższego mający sprzyjać zapewnianiu jakości walidacji),

b) stworzono uczniom możliwość przygotowywania się do nabycia kwalifikacji rynkowej w ramach ich nauki w szkołach branżowych i technikach, a także jednorazowego bezpłatnego przystąpienia do walidacji efektów uczenia się wymaganych dla tej kwalifikacji (egzaminu);

- reforma szkolnictwa wyższego zapoczątkowana tzw. Ustawą 2.0 oraz rozporządzeniami wykonawczymi do niej<sup>54</sup>, w wyniku której wprowadzono m.in. tzw. kształcenie specjalistyczne trwające nie krócej niż trzy semestry i umożliwiające uzyskanie kwalifikacji pełnej na poziomie 5. PRK; choć wprowadzenie tego rozwiązania budzi kontrowersje w środowisku akademickim, ponieważ w świetle nowych przepisów kształcenie na poziomie 5. PRK może być prowadzone jedynie przez uczelnie o profilu zawodowym<sup>55</sup>, sam fakt zagospodarowania przez

<sup>52</sup> „Sprawdzanie i ocenianie odpowiedzi do zadań egzaminacyjnych egzaminu maturalnego” (grupa 25 kwalifikacji, dla których ministrem właściwym jest Minister Edukacji Narodowej).

<sup>53</sup> Ustawa z dnia 22 listopada 2018 r. o zmianie ustawy – Prawo oświatowe, ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2018 r., poz. 2245 z późniejszymi zmianami).

<sup>54</sup> Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2018 r., poz. 1668).

<sup>55</sup> Co stoi w sprzeczności z podnoszonymi od lat postulatami wprowadzenia możliwości kształcenia na poziomie 5. PRK we wszystkich uczelniach (także tych o profilu akademickim) – na wzór tzw. krótkich cykli (ang. short cycles), czyli rozwiązania przyjętego w szkolnictwie wyższym wielu krajów i nie ograniczającego się wyłącznie do studiów o profilu czysto praktycznym. Z tego względu być może w przyszłości rozwiązanie to zostanie zmodyfikowane.

szkolnictwo wyższe 5. poziomu PRK w odniesieniu do kwalifikacji pełnych to niewątpliwie kolejny krok w stronę pogłębiania integracji polskiego systemu kwalifikacji.

Dodatkowo – z uwagi na to, że aktualnie udostępniane w ZRK informacje o kwalifikacjach pełnych nadawanych w systemie szkolnictwa wyższego nie zawierają efektów kształcenia wymaganych dla tych kwalifikacji (odsyłając w tym zakresie na strony poszczególnych uczelni), rozpoczęte zostały prace nad opracowaniem syntetycznych charakterystyk efektów uczenia się wymaganych dla tych kwalifikacji<sup>56</sup> (do końca czerwca 2019 r. powstanie 100 takich charakterystyk w języku polskim i angielskim).

W najbliższym roku planowana jest również pierwsza nowelizacja ustawy o ZSK, uwzględniająca wnioski wyciągnięte

z doświadczeń z pierwszych lat wdrażania systemu. W planach jest także lepsze powiązanie ze sobą rozwiązań funkcjonujących w ramach ZSK z innymi inicjatywami dotyczącymi kompetencji (m.in. powiązanie opisów kwalifikacji z opisami zawodów z klasyfikacji zawodów i specjalności Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej oraz integracja Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji z Bazą Usług Rozwojowych prowadzoną przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości). Kompleksowość założeń i rozwiązań przyjętych w ZSK, a także ich spójność z polityką Unii Europejskiej w tym obszarze, daje bowiem podstawę do tego, by to w oparciu o te założenia i rozwiązania, obudowane – jeśli okaże się to konieczne – innymi uspojnionymi z nimi elementami, prowadzone były w Polsce dalsze działania na rzecz wspierania uczenia się przez całe życie.

---

<sup>56</sup> Prace te mają charakter pilotażowy. Aktualnie jest to wymagany ustawowo element opisu kwalifikacji nabywanych poza edukacją formalną. Syntetyczna charakterystyka efektów uczenia się to „zwięzła, ogólna charakterystyka wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych poprzez określenie działań, do których podjęcia będzie przygotowana osoba posiadająca daną kwalifikację. Syntetyczna charakterystyka efektów uczenia się powinna nawiązywać do charakterystyki odpowiedniego poziomu PRK, w szczególności odpowiadać na pytania o przygotowanie osoby posiadającej kwalifikację do samodzielnego działania w warunkach mniej lub bardziej przewidywalnych, wykonywania działań o różnym poziomie złożoności, podejmowania określonych ról w grupie, ponoszenia odpowiedzialności za jakość i skutki działań (własnych lub kierowanego zespołu)”. (za: Ziewiec-Skokowska G., Danowska-Florczyk E., Stęchły W. (2015). *Opisywanie kwalifikacji nadawanych poza systemami oświaty i szkolnictwa wyższego*, Instytut Badań Edukacyjnych).

## Najważniejsze pozycje bibliograficzne

- Chłoń-Domińczak, A., Kraśniewski, A., Pierwieniecka, R., Stęchły, W., Ziewiec, G., Sławiński, S., & Dębowski, H. (2013). *Referencing Report. Referencing The Polish Qualifications Framework for Long Life Learning to The European Qualifications Framework*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Chmielecka, E. (2013). Proces boloński i krajowe ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. *Studia BAS*, (3), 107–134.
- Delors, J. (1998). *Learning: The Treasure Within, Report to UNESCO of the International Commission Pocket Edition*. UNESCO.
- European Commission. Directorate-General XXII. Education, T. and Y. (1995). *White paper on education and training: teaching and learning towards the learning society*. Pobrano z <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-en>
- Faure, E. (1972). *Learning to be: the world of education today and tomorrow*. Unesco.
- Gmaj, I., Leyk, A., Pierwieniecka, R., Tauber, M., Walicka, S., & Sławiński, S. (2016). *Walidacja – nowe możliwości zdobywania kwalifikacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kraśniewski, A. (2006). *Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*
- Kwiatkowski, S. M. (2003). Edukacja dorosłych w koncepcji uczenia się przez całe życie. *Edukacja ustawiczna dorosłych*, (3), 37-42.
- Lengrand, P. (1978). *An Introduction to Lifelong Education*. Evans.
- Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji. (2013). *Perspektywa uczenia się przez całe życie* [Załącznik do uchwały Nr 160/2013 Rady Ministrów z dnia 10 września 2013 r.].
- Półturzycki, J. (1999). Edukacja ustawiczna a rozwój i przemiany dydaktyki. *Rocznik Andragogiczny*.
- Sienkiewicz, Ł., Jawor-Joniewicz, A., Sajkiewicz, B., Trawińska-Konador, K., & Podwójcic, K. (2013). Zarządzanie zasobami ludzkimi w oparciu o kompetencje. *Perspektywa uczenia się przez całe życie*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Sławiński, S. (2016). *Omówienie zasadniczych rozwiązań w ustawie o ZSK*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Zespół KRK, & Kraśniewski, A. (2015). *Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji. Aktualizacja*. Instytut Badań Edukacyjnych.

## II. Znaczenie Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji i Polskiej Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie

Gabriela Ziewiec-Skokowska, Instytut Badań Edukacyjnych

Rozwój kraju zależy od wielu czynników. Należy do nich kapitał ludzki, którego miarą – szczególnie w przypadku państw najwyżej rozwiniętych – jest dziś też udział obywateli danego kraju w ciągłym doskonaleniu swoich umiejętności (szeroko rozumianych)<sup>57</sup> oraz zdobywaniu nowych kwalifikacji<sup>58</sup>, dopasowywanych do potrzeb własnych, społeczeństwa i rynku pracy. Stale zmieniająca się rzeczywistość społeczno-gospodarcza wymusza nowe zadania państwa. Instytucje publiczne stają się dziś odpowiedzialne także za wspieranie jednostek, by mogły łatwo zdobywać nowe umiejętności i kwalifikacje. Państwo powinno też tworzyć ramy i reguły współpracy szkół, uczelni, instytucji szkoleniowych, organizacji pracodawców, stowarzyszeń branżowych i innych podmiotów, które mają wpływ na jakość i otwartość oferty kwalifikacji dostępnych w Polsce.

Na znaczenie polityki państwa w obszarze umiejętności i kwalifikacji zwracało

uwagę m.in. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 23 kwietnia 2008 r. w sprawie europejskich ram kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie. Dokument ten zachęcał wszystkie kraje członkowskie Unii Europejskiej do projektowania i wdrażania rozwiązań instytucjonalnych sprzyjających uczeniu się przez całe życie, promujących „dostęp do uczenia się przez całe życie i uczestnictwo w nim wszystkich osób, w tym osób znajdujących się w niekorzystnej sytuacji, a także korzystanie z kwalifikacji” (s. 1).

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie europejskich ram kwalifikacji dowiodło aktualności przestania raportu Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, pracującej pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa w latach 90. XX wieku. Raport wykazał, że zyskującym na znaczeniu zadaniem państwa jest „wyznaczenie nowych celów edukacji, a więc zmiana wyobrażeń o jej

<sup>57</sup> W tekście przyjęto definicję „umiejętności” zaproponowaną w Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030. Umiejętności są rozumiane jako „zdolność do prawidłowego i sprawnego wykonywania określonego rodzaju czynności, zadania lub funkcji. Przez ‘prawidłowe wykonywanie’ rozumie się wykorzystywanie w działaniu odpowiedniej wiedzy teoretycznej i praktycznej oraz stosowanie się do norm społecznych, w szczególności odnoszących się do danego rodzaju działalności” (Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030, 2019, s. 67).

<sup>58</sup> Kwalifikacja – zgodnie z ustawą o ZSK – to zestaw efektów uczenia się w zakresie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych, nabytych w edukacji formalnej, edukacji pozaformalnej lub poprzez uczenie się nieformalne, zgodnych z ustalonymi dla danej kwalifikacji wymaganiami, których osiągnięcie zostało sprawdzone w walidacji oraz formalnie potwierdzone przez uprawniony podmiot certyfikujący.

użyteczności. Nowa rozszerzona koncepcja edukacji powinna umożliwić każdej jednostce odkrywanie, pobudzanie i wzmocnienie jej potencjału twórczego – ujawnić skarb ukryty w każdym z nas. Zakłada to odejście od wizji wyłącznie instrumentalnej edukacji, postrzeganej jako koniecznej drogi

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

## 1. Podstawy prawne i zasady funkcjonowania ZSK

Zintegrowany System Kwalifikacji (ZSK), ustanowiony ustawą z 22 grudnia 2015 roku, to narzędzie polityki państwa pozwalające budować wysoką jakość kapitału ludzkiego. Utworzenie ZSK, opartego o Polską Ramę Kwalifikacji (PRK), zapowiadały dokumenty programowe i strategiczne przyjęte po 2010 r. przez Radę Ministrów, m.in. „Strategia Rozwoju Kraju 2020” (w 2012), „Perspektywa uczenia się przez całe życie” (2013)<sup>59</sup>. O potrzebie „wiarygodnego i uniwersalnego systemu diagnozowania, porównywania, uzupełniania posiadanych kompetencji i kwalifikacji” mówi też „Strategia na rzecz odpowiedzialnego rozwoju” (2017, s. 263, 264), a na aktualność wyzwań związanych z wzmacnianiem jakości kapitału ludzkiego w Polsce wskazuje Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030: „Nowa ekonomia opiera się na nowych umiejętnościach. [...] Jakość kapitału ludzkiego w coraz większym stopniu stanowi podstawę inteligentnego,

zrównoważonego i opartego na spójności społecznej rozwoju” (2019, s. 6).

ZSK buduje łańcuch w dziedzinie kwalifikacji. Ułatwia porównywanie ich między sobą. Z mocy ustawy w ZSK znajdują się kwalifikacje pełne, nadawane wyłącznie w ramach systemów oświaty oraz szkolnictwa wyższego i nauki (np. świadectwo ukończenia ośmioletniej szkoły podstawowej, świadectwo dojrzałości, dyplom ukończenia studiów pierwszego stopnia, dyplom doktorski), a także kwalifikacje cząstkowe nadawane w systemie oświaty (kwalifikacje w zawodach szkolnych)<sup>60</sup>.

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

- w ramach systemu szkolnictwa wyższego i nauki, np. kwalifikacje nadawane po ukończeniu studiów podyplomowych,
- poza systemami oświaty oraz szkolnic-

<sup>59</sup> W „Perspektywie uczenia się przez całe życie” utworzenie spójnego systemu kwalifikacji, zapewniającego przejrzystość i wiarygodność nadawanych kwalifikacji, byto przedstawione jako warunek osiągnięcia strategicznego celu polityki na rzecz uczenia się przez całe życie, jakim są „dzieci i młodzież dobrze przygotowane do uczenia się przez całe życie oraz osoby dorosłe poszerzające i uzupełniające swoje kompetencje i kwalifikacje odpowiednio do stojących przed nimi wyzwań w życiu zawodowym, społecznym i osobistym”. Dokumenty Rady Ministrów mówiące o potrzebie działań na rzecz wysokiej jakości kapitału ludzkiego wpisują się w szerszy kontekst zmian zachodzących w Europie po przyjęciu strategii lizbońskiej w 2000 r. Szerzej patrz (Chłoń-Domińczak i in., 2013, s. 116-117).

<sup>60</sup> Definicje „kwalifikacji pełnej” i „kwalifikacji cząstkowej” zawiera art. 2 ustawy o ZSK. Komentarz do tych definicji znajduje się w Słowniku Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji, dostępnym na stronie portalu ZSK: <https://www.kwalifikacje.gov.pl>

stwa wyższego i nauki, w tym kwalifikacje uregulowane (ustanowione odrębnymi przepisami, których nadawanie odbywa się na zasadach określonych w tych przepisach) oraz kwalifikacje rynkowe (nieuregulowane przepisami prawa, których nadawanie odbywa się na zasadzie swobody działalności gospodarczej).

Wśród kwalifikacji rynkowych znajdują się:

- kwalifikacje, które mogą nadawać szkoły wyższe po ukończeniu form kształcenia, które nie mają charakteru studiów<sup>61</sup>,

- dyplomy mistrza oraz świadectwa czeladnicze w zawodach odpowiadających danemu rodzajowi rzemiosła, w przypadku których podstawę przeprowadzania egzaminów stanowią wymagania egzaminacyjne ustalone przez Związek Rzemiosła Polskiego<sup>62</sup>,
- różne inne certyfikaty, nadawane przez podmioty prowadzące zorganizowaną działalność w obszarze gospodarki, rynku pracy, edukacji lub szkoleń.

Kwalifikacje pełne i cząstkowe, które obejmuje ZSK, przedstawia rysunek 1.

Rysunek 1. Kwalifikacje w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji



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

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

Źródło: opracowanie własne.

<sup>61</sup> Do tej grupy kwalifikacji mogą należeć np. kwalifikacje nadawane po ukończeniu kursów i szkoleń prowadzonych przez uczelnie, instytut badawczy, Polską Akademię Nauk, Centrum Łukasiewicz i instytuty sieci. Szerzej patrz art. 40 ustawy o ZSK.

<sup>62</sup> Por. art. 3 ust. 3a ustawy z 22 marca 1989 r. o rzemiośle.

System przyjęty ustawą z 22 grudnia 2015 r. jest zintegrowany, ponieważ wprowadza określone zasady i standardy dotyczące tworzenia, opisywania, włączania, nadawania i porównywania kwalifikacji. Najważniejsze rozstrzygnięcia dotyczące funkcjonowania kwalifikacji w ZSK są następujące:

1. Kwalifikacje są opisywane za pomocą efektów uczenia się<sup>63</sup>. Dzięki temu są wyraźnie określone i można je porównywać.
2. Nadawanie kwalifikacji jest możliwe wyłącznie na podstawie pozytywnego wyniku walidacji (np. egzaminu)<sup>64</sup>.
3. Kwalifikacje mogą być nadawane jedynie przez uprawnione instytucje. W przypadku kwalifikacji rynkowych i uregulowanych uprawnienia te przyznaje minister właściwy.
4. Walidacja i certyfikowanie prowadzone przez uprawnione instytucje są objęte systemem zapewniania jakości: wewnętrznym, na który składają się m.in. rozwiązania zapewniające rozdzielenie procesów kształcenia i szkolenia od walidacji, oraz zewnętrznym. Zewnętrzne

zapewnianie jakości walidacji i certyfikowania jest prowadzone przez podmiot zewnętrznego zapewniania jakości.

5. Efekty uczenia się wymagane dla kwalifikacji mogą być zdobywane w różnym miejscu i czasie. Instytucja certyfikująca może w toku certyfikowania danej kwalifikacji rynkowej uznać osiągnięcia, które zostały uzyskane w związku z ubieganiem się o inną kwalifikację. Jest to zbieżne z założeniami, na których oparto system ECTS i ECVET<sup>65</sup>.
6. Dokumenty potwierdzające nadanie kwalifikacji zawierają znak graficzny informujący o poziomie PRK przypisanym do danej kwalifikacji. Informacja o poziomie PRK przypisanym do kwalifikacji pełnej jest zapisywana cyframi rzymskimi. W przypadku kwalifikacji częściowej informacja ta jest przedstawiana za pomocą cyfr arabskich<sup>66</sup>. Kwalifikacje z przypisanym poziomem PRK można łatwiej porównywać z kwalifikacjami nadawanymi w innych krajach (Unii Europejskiej i poza UE).
7. Kluczowe informacje na temat kwalifikacji są dostępne w Zintegrowa-

<sup>63</sup> Należy przypomnieć, że kwalifikacje nadawane w ramach systemów oświaty oraz szkolnictwa wyższego i nauki były opisywane za pomocą efektów uczenia się jeszcze przed wejściem w życie ustawy o ZSK.

<sup>64</sup> Zgodnie z art. 2 pkt. 22 ustawy o ZSK walidacja to sprawdzenie, czy osoba ubiegająca się o nadanie określonej kwalifikacji, niezależnie od sposobu uczenia się tej osoby, osiągnęła wyodrębnioną część lub całość efektów uczenia się wymaganych dla tej kwalifikacji.

<sup>65</sup> System ECTS omawia rozdział 5 „System ECTS w polskim szkolnictwie wyższym”. Szczegółowe informacje na temat systemu ECVET znajdują się w rozdziale 7 „Zakres stosowania ECVET w Polsce na tle rozwiązań i praktyk w Unii Europejskiej”.

<sup>66</sup> Od 1 września 2019 r. na dokumentach potwierdzających nadanie kwalifikacji z przypisanym poziomem PRK będzie także informacja o odpowiadającym mu poziomie europejskich ram kwalifikacji. Zob. art. 10 pkt 1 ustawy o ZSK. Zapisy ustawy o ZSK mówiące o znakach graficznych informujących o poziomie PRK przypisanym do kwalifikacji uszczegóławia rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 13 lipca 2016 roku.



nym Rejestrze Kwalifikacji (ZRK)<sup>67</sup>. W przypadku kwalifikacji rynkowych informacje te dotyczą m.in. efektów uczenia się, typowych możliwości wykorzystania kwalifikacji, podobieństwa danej kwalifikacji do kwalifikacji o zbliżonym charakterze.

8. Za koordynację ZSK, w tym za projektowanie rozwiązań organizacyjno-technicznych w zakresie ZSK, odpowiada Minister Edukacji Narodowej. Organem opiniodawczo-doradczym ministra koordynatora jest Rada Interesariuszy.
9. Z wnioskiem o włączenie do ZSK kwalifikacji rynkowej mogą wystąpić zainteresowane podmioty, prowadzące zorganizowaną działalność w obszarze gospodarki, rynku pracy, edukacji lub

szkoleń. Kwalifikacje rynkowe mogą być odpowiedzią np. na potrzeby osób, które chcą potwierdzić efekty uczenia się uzyskane w ramach edukacji pozaformalnej lub w wyniku nieformalnego uczenia się.

10. Za włączenie do ZSK kwalifikacji rynkowych i uregulowanych odpowiadają poszczególni ministrowie<sup>68</sup>. Kwalifikacja rynkowa zaczyna funkcjonować w ZSK z dniem podpisania przez ministra właściwego umowy z podmiotem zewnętrznego zapewnienia jakości wobec instytucji uprawnionej do certyfikowania danej kwalifikacji<sup>69</sup>.

Cechy wyróżniające kwalifikacje będące w ZSK przedstawia rysunek 2.

Rysunek 2. Cechy kwalifikacji włączonej do ZSK



Źródło: opracowanie własne.

<sup>67</sup> Portal Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji zaczął funkcjonować 15 lipca 2016 roku. Pierwszy wniosek za jego pośrednictwem dotyczący włączenia do ZSK kwalifikacji rynkowej został złożony we wrześniu 2016 roku. Od 1 stycznia 2018 r. podmiotem prowadzącym ZRK jest Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie.

<sup>68</sup> Ustawa o ZSK do ustawy z 4 września 1997 r. o działach administracji rządowej wprowadziła art. 4b, zgodnie z którym minister kierujący działem administracji rządowej jest właściwy w sprawach włączania kwalifikacji należących do tego działu do ZSK, funkcjonowania tych kwalifikacji w ZSK oraz w sprawach nadzoru nad walidacją i certyfikowaniem kwalifikacji włączonych do ZSK. O włączeniu kwalifikacji rynkowych i uregulowanych ministrowie informują w obwieszczeniu publikowanym w „Monitorze Polskim”.

<sup>69</sup> Wyjątek stanowią kwalifikacje potwierdzane dyplomami mistrza i świadectwami czeladniczymi w zawodach, które nie są ujęte w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego. Kwalifikacje te uznaje się



## 2. Polska Rama Kwalifikacji – budowa

Kluczowe znaczenie dla funkcjonowania ZSK ma Polska Rama Kwalifikacji. Polska rama – podobnie jak rama europejska<sup>70</sup> – ma osiem poziomów. Opis każdego poziomu PRK odpowiada opisowi odpowiedniego poziomu europejskiej ramy kwalifikacji. Polska w „Raporcie referencyjnym” przyjętym w 2013 r. wykazała, że spełnia dziesięć kryteriów referencji (odniesienia), w tym kryterium 2, zgodnie z którym „istnieje wyraźne, oczywiste powiązanie pomiędzy poziomami kwalifikacji określonymi w krajach ramach lub systemie kwalifikacji a Europejską Ramą Kwalifikacji” (zob. Chłoń-Domińczak i in., 2013, s. 36–47). Raport przedstawia m.in. wyniki porównania podstawowych pojęć, języka opisu i założeń przyjętych w PRK i ERK oraz porównanie charakterystyk poziomów obu ram. Wykazuje, że „charakterystyki poziomów PRK odpowiadają dokładnie odpowiednim zapisom w ERK lub są do nich bardzo zbliżone. Różnice w sformułowaniach występują jedynie wówczas, gdy jakiś fragment zapisu w ERK nie został wyrażony wprost w uniwersalnych charakterystykach poziomów PRK, ale jest w nich zawarty *implicite* i znajduje swoje odzwierciedlenie w charakterysty-

kach poziomów drugiego stopnia” (zob. Chłoń-Domińczak i in., 2013, s. 47).

PRK pozwala porządkować kwalifikacje włączone do ZSK według poszczególnych poziomów. Informacja o poziomie PRK – zamieszczana na dokumencie potwierdzającym nadanie danej kwalifikacji (np. świadectwie, dyplomie, certyfikacie) – pozwala także budować wiarygodność kwalifikacji, ponieważ poziom krajowej ramy może być przypisany wyłącznie do kwalifikacji opisanej za pomocą efektów uczenia się, których osiągnięcie zostało sprawdzone w walidacji oraz formalnie potwierdzone przez uprawniony podmiot certyfikujący.

Każdy z ośmiu poziomów krajowej ramy jest opisany za pomocą ogólnych stwierdzeń charakteryzujących efekty uczenia się, tzw. charakterystyk poziomów<sup>71</sup>. W Polsce wyróżniono charakterystyki poziomów PRK pierwszego i drugiego stopnia (zob. rysunek 3). Charakterystyki pierwszego stopnia są uniwersalne – stanowią punkt odniesienia dla wszystkich kwalifikacji i są przedstawione w załączniku do ustawy o ZSK. Charakterystyki drugiego stopnia stanowią rozwinięcie charakterystyk pierwszego stopnia. Są ujęte w odpowiednich

---

za funkcjonujące w ZSK z dniem ogłoszenia obwieszczenia informującego o włączeniu tych kwalifikacji do systemu – ustawa wskazuje, że uprawnienia do certyfikowania tych kwalifikacji posiadają wyłącznie izby rzemieślnicze, w stosunku do których funkcję podmiotu zewnętrznego zapewniania jakości pełni Związek Rzemiosła Polskiego.

<sup>70</sup> Zob. Europejska Rama Kwalifikacji jest opisana w Zaleceniu Rady z 22 maja 2017 r. w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie i uchylającym zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie.

<sup>71</sup> W ustawie o ZSK termin „charakterystyka poziomu PRK” nie został zdefiniowany. Jego objaśnienie jest ujęte w „Słowniku Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji” (Sławiński, 2017).

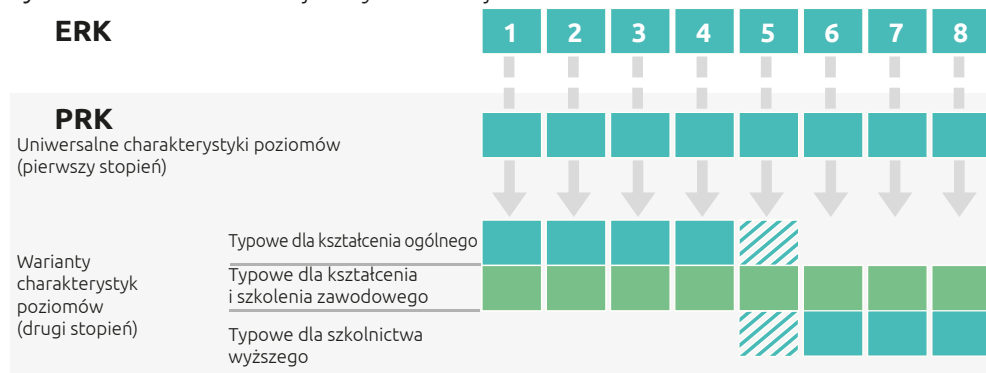
rozporządzeniach<sup>72</sup> i obejmują:

- 1) charakterystyki poziomów 1–4 typowe dla kwalifikacji o charakterze ogólnym,
- 2) charakterystykę poziomu 5 typową dla kwalifikacji uzyskiwanych po uzyskaniu kwalifikacji pełnej na poziomie 4,

3) charakterystyki poziomów 6–8 typowe dla kwalifikacji uzyskiwanych w ramach systemu szkolnictwa wyższego i nauki po uzyskaniu kwalifikacji pełnej na poziomie 4,

4) charakterystyki poziomów 1–8 typowe dla kwalifikacji o charakterze zawodowym.

Rysunek 3. Schemat Polskiej Ramy Kwalifikacji



Źródło: Chłoń-Domińczak, Kraśniewski, Sławiński & Chmielecka, 2017, s. 4.

Charakterystyki pierwszego i drugiego stopnia stanowią spójną całość i należy czytać je łącznie, by zrozumieć specyfikę poszczególnych poziomów i różnice między nimi. Charakterystyki poszczególnych poziomów PRK odwzorowują progresję pomiędzy kwalifikacjami kolejnych poziomów<sup>73</sup>. Im wyższy poziom PRK, tym większe wymagania dotyczące efektów

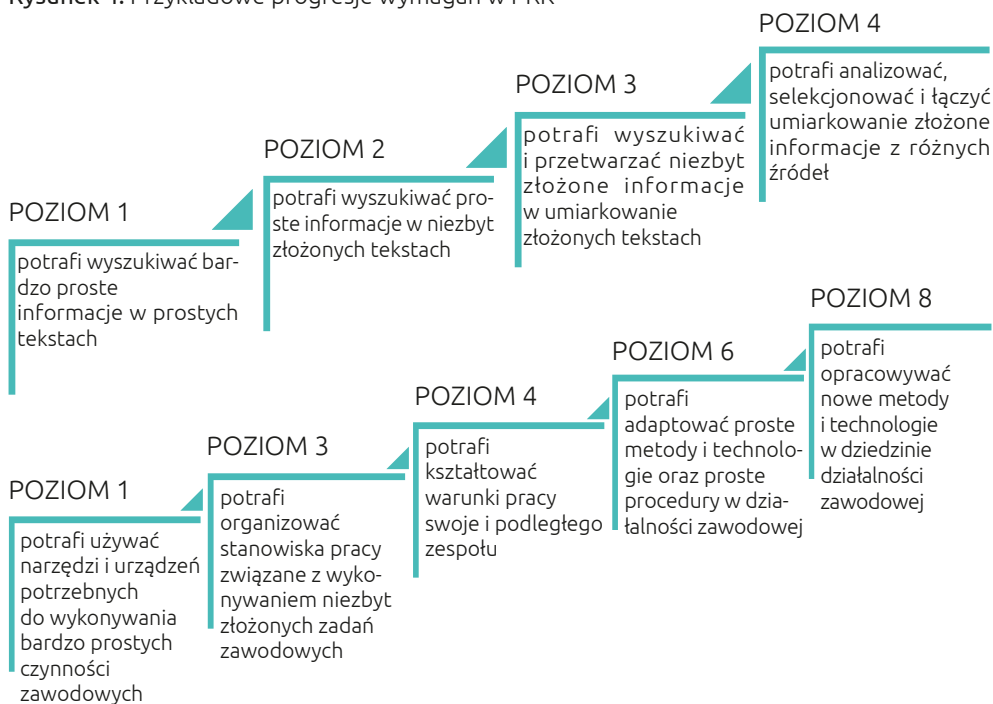
uczenia się, które musi osiągnąć osoba z kwalifikacją danego poziomu.

Przykładowe różnice pomiędzy poziomami PRK, na które wskazują charakterystyki typowe dla kwalifikacji o charakterze ogólnym oraz charakterystyki typowe dla kwalifikacji o charakterze zawodowym, przedstawia rysunek 4.

<sup>72</sup> Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 kwietnia 2016 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia Polskiej Ramy Kwalifikacji typowych dla kwalifikacji o charakterze ogólnym – poziomy 1–4; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 kwietnia 2016 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia Polskiej Ramy Kwalifikacji typowych dla kwalifikacji o charakterze zawodowym – poziomy 1–8; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej oraz Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 czerwca 2016 r. w sprawie charakterystyki drugiego stopnia Polskiej Ramy Kwalifikacji typowej dla kwalifikacji uzyskiwanych po uzyskaniu kwalifikacji pełnej na poziomie 5; Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 14 listopada 2018 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6–8 Polskiej Ramy Kwalifikacji.

<sup>73</sup> Szerzej patrz (Sławiński, 2017).

Rysunek 4. Przykładowe progresje wymagań w PRK



Źródło: opracowanie własne na podstawie charakterystyk drugiego stopnia PRK typowych dla kwalifikacji o charakterze ogólnym oraz charakterystyk drugiego stopnia PRK typowych dla kwalifikacji o charakterze zawodowym.

Tabela 1 zawiera natomiast przykładowe sformułowania, które są typowe dla opisu poszczególnych poziomów PRK.

**Tabela 1.** Wybrane określenia odzwierciedlające wymagania dla poszczególnych poziomów PRK

Poziom PRK	Określenia typowe dla danego poziomu
1 poziom PRK	elementarne fakty i pojęcia bardzo proste zadania według szczegółowych wskazówek pod bezpośrednim nadzorem w zorganizowanych warunkach
2 poziom PRK	poszerzony zbiór elementarnych faktów, prostych pojęć proste zadania według ogólnej instrukcji pod kierunkiem w zorganizowanych warunkach

3 poziom PRK	<p>podstawowe fakty i pojęcia  elementarne uwarunkowania prowadzonej działalności  niezbyt proste zadania  według ogólnej instrukcji  częściowo samodzielnie  w zorganizowanych warunkach</p>
4 poziom PRK	<p>poszerzony zbiór podstawowych faktów, umiarkowanie  złożonych pojęć, teorii  podstawowe uwarunkowania prowadzonej działalności  niezbyt złożone zadania  w części bez instrukcji  autonomicznie  ocena działań osób, którymi kieruje  w zorganizowanych warunkach</p>
5 poziom PRK	<p>w szerokim zakresie – fakty, teorie, metody i zależności między nimi róż-  norodne uwarunkowania prowadzonej działalności  zadania bez instrukcji  kierowanie niewielkim zespołem  ocena działań zespołów  w zorganizowanych warunkach</p>
6 poziom PRK	<p>w zaawansowanym stopniu – fakty, teorie, metody oraz złożone zależności  między nimi  różnorodne, złożone uwarunkowania prowadzonej działalności  innovacyjne wykonywanie zadań  samodzielne podejmowanie decyzji  krytyczna ocena działań zespołów, którymi kieruje, i organizacji, w których  uczestniczy</p>
7 poziom PRK	<p>w pogłębiony sposób wybrane fakty, teorie, metody oraz złożone zależności  między nimi, także w powiązaniu z innymi dziedzinami  różnorodne, złożone uwarunkowania i aksjologiczny kontekst prowadzonej  działalności  wykonywanie zadań z wykorzystaniem nowej wiedzy, także z innych dziedzin  tworzenie i rozwijanie wzorów właściwego postępowania w środowisku  pracy i życia  przewodzenie grupie i ponoszenie odpowiedzialności za nią</p>

8 poziom PRK	<p>światowy dorobek naukowy i twórczy oraz wynikające z niego implikacje dla praktyki</p> <p>analiza i twórcza synteza dorobku naukowego i twórczego, tworzenie nowych elementów tego dorobku</p> <p>rozwiązywanie problemów badawczych</p> <p>uczestnictwo w wymianie doświadczeń i idei, także w środowisku międzynarodowym</p> <p>podejmowanie wyzwań w sferze zawodowej i publicznej</p>
--------------	--

Źródło: opracowanie własne na podstawie uniwersalnych charakterystyk poziomów pierwszego stopnia.

### 3. Polska Rama Kwalifikacji – wykorzystanie

Charakterystyki poziomów PRK mają trzy podstawowe zastosowania:

- 1) są niezbędne, żeby ustalić poziom PRK kwalifikacji włączanej do ZSK – przypisanie poziomu PRK następuje po porównaniu efektów uczenia się wymaganej dla danej kwalifikacji z charakterystykami poziomów PRK. Podczas przypisywania poziomu do kwalifikacji częściowych spoza systemów oświaty oraz szkolnictwa wyższego i nauki, kluczowe znaczenie zyskują charakterystyki poziomów typowe dla kwalifikacji o charakterze zawodowym;
- 2) są użyteczne dla podmiotów, które przygotowują opis efektów uczenia się wymaganych dla kwalifikacji, w szczególności opis kwalifikacji rynkowych – zapisy w PRK pozwalają porządkować i pogłębiać myślenie o efektach uczenia się, które musi osiągnąć osoba z daną kwalifikacją, by właściwie wywiązywać się z określo-

nych zadań i przypisanych ról, a także móc planować swój dalszy rozwój w danej dziedzinie działalności;

- 3) są pomocą dla przedstawicieli branży i sektora, którzy podejmują wyzwania związane z porządkowaniem i tworzeniem kwalifikacji ważnych dla danego obszaru działalności zawodowej – charakterystyki typowe dla kwalifikacji o charakterze zawodowym mogą być rozwijane za pomocą Sektorowych Ram Kwalifikacji, uwzględniających specyfikę danej branży lub sektora<sup>74</sup>.

Poziom kwalifikacji pełnych jest określony w art. 8 ustawy o ZSK. Wybrane kwalifikacje pełne wraz z informacją o poziomie PRK, który jest do nich przypisany, przedstawia tabela 2. Informację o poziomie kwalifikacji częściowych nadawanych w systemie oświaty, które podobnie jak kwalifikacje pełne zostały włączone do ZSK mocą ustawy, zawiera rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego.

<sup>74</sup> Zob. art. 11 pkt 1 ustawy o ZSK. Sektorowe Ramy Kwalifikacji włącza do ZSK Minister Edukacji Narodowej na wniosek ministra właściwego. Dotychczas ukazały się dwa rozporządzenia: rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 18 maja 2017 r. w sprawie Sektorowej Ramy Kwalifikacji w sektorze turystyka oraz rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 21 czerwca 2017 r. w sprawie Sektorowej Ramy Kwalifikacji w sektorze sport.

Tabela 2. Poziomy wybranych kwalifikacji pełnych ustalone w ustawie o ZSK

Lp.	Nazwa kwalifikacji	Poziom PRK
1.	świadectwo ukończenia sześcioletniej szkoły podstawowej	1 poziom PRK
2.	świadectwo ukończenia ośmioletniej szkoły podstawowej, świadectwo ukończenia gimnazjum	2 poziom PRK
3.	co do zasady dyplomy potwierdzające kwalifikacje zawodowe po ukończeniu zasadniczej szkoły zawodowej lub szkoły branżowej I stopnia oraz po zdaniu egzaminów potwierdzających kwalifikacje w danym zawodzie*	3 poziom PRK
4.	co do zasady dyplomy potwierdzające kwalifikacje zawodowe po ukończeniu technikum lub szkoły branżowej II stopnia oraz po zdaniu egzaminów zawodowych w danym zawodzie**	4 poziom PRK
5.	świadectwo dojrzałości	4 poziom PRK
6.	co do zasady dyplomy ukończenia szkoły artystycznej potwierdzające uzyskanie tytułu zawodowego (od 1 września 2019 r.)***	5 poziom PRK
7.	świadectwo dyplomowanego specjalisty, świadectwo dyplomowanego specjalisty technologa	5 poziom PRK
8.	dyplom ukończenia studiów pierwszego stopnia	6 poziom PRK
9.	dyplom ukończenia studiów drugiego stopnia oraz dyplom ukończenia jednolitych studiów magisterskich	7 poziom PRK
10.	dyplom doktorski	8 poziom PRK

\* Wyjątki od tej zasady określają rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej. Wśród kwalifikacji pełnych nadawanych po ukończeniu szkoły branżowej I stopnia znajdują się kwalifikacje także z 2 poziomu PRK (np. dyplomy potwierdzające kwalifikacje w zawodach: pracownik pomocniczy obsługi hotelowej, pracownik pomocniczy krawca, asystent fryzjera) oraz z 4 poziomu PRK (np. dyplomy potwierdzające kwalifikacje w zawodach: mechatronik, fryzjer).

\*\* Wyjątki od tej zasady określają rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej. Wśród kwalifikacji pełnych nadawanych po ukończeniu szkoły branżowej II stopnia lub technikum znajdują się kwalifikacje także z 5 poziomem PRK (np. dyplomy potwierdzające kwalifikacje w zawodach: mechatronik, informatyk, logistyk, awionik).

\*\*\* Por. Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 17 kwietnia 2019 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa artystycznego. Rozporządzenie to wskazuje 6 poziom PRK jako właściwy dla dyplomu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie tancerz.

Źródło: opracowanie własne na podstawie art. 8 ustawy o ZSK, rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 13 marca 2017 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, rozporządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 17 kwietnia 2019 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa artystycznego.

W przypadku kwalifikacji cząstkowych spoza systemów oświaty oraz szkolnictwa wyższego i nauki oraz kwalifikacji nadawanych po ukończeniu studiów podyplomowych poziom PRK jest ustalany w oparciu o rekomendacje przygotowywane przez zespoły ekspertów. Trzech lub pięciu ekspertów (powołanych przez danego ministra lub władze uczelni) dokonuje porównania efektów uczenia się wymaganych dla

kwalifikacji z charakterystykami poziomów PRK<sup>75</sup>. Ekspertcy wyniki swojej analizy dokumentują w tzw. tabelach zgodności (przykładowy jej fragment zawiera tabela 3) oraz wskazują poziom PRK, który najlepiej pasuje do efektów uczenia się wymaganych dla danej kwalifikacji. Ich rekomendację opiniuje następnie Rada Interesariuszy ZSK.

**Tabela 3.** Przykładowe wyniki porównania poszczególnych efektów uczenia się wymaganych dla kwalifikacji z charakterystykami poziomów PRK

Lp.	Poszczególne efekty uczenia się	Kryteria weryfikacji ich osiągnięcia
1.	Nawiązuje kontakt z klientem	wyjaśnia pojęcie orientacji na klienta
		wymienia zasady nawiązywania kontaktu z klientem i ilustruje je przykładami
		omawia wpływ wizerunku sprzedawcy na budowanie relacji z klientem
		przycząca przykłady niedopuszczalnych oraz właściwych zachowań sprzedawcy podczas rozmowy handlowej
		tworzy komunikaty skierowane do klienta dostosowane do sytuacji
Najlepiej dopasowany(e) składnik(i) opisu poziomów PRK:		
P3Z_WZ: zna i rozumie zjawiska i procesy dotyczące wykonywanych zadań zawodowych		
P3Z_UI(2): potrafi wyszukiwać, porównywać, oceniać i analizować informacje potrzebne do wykonywania zadań zawodowych		

cd. tab. ►

<sup>75</sup> Wymagania dotyczące ekspertów oraz procedurę ich pracy określa rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 19 sierpnia 2016 roku. Wynika z niego m.in., że jeśli porównanie efektów uczenia się z charakterystykami poziomów PRK ma dotyczyć kwalifikacji rynkowych lub uregulowanych, do zespołu nie może być powołana osoba, która w jakikolwiek sposób brała udział w przygotowaniu opisu analizowanej kwalifikacji, w tym opisu efektów uczenia się lub propozycji dotyczącej przypisania poziomu PRK do danej kwalifikacji.

Lp.	Poszczególne efekty uczenia się	Kryteria weryfikacji ich osiągnięcia
2.	Przygotowuje i podaje mieszane napoje bezalkoholowe (soft drinks)	omawia techniki przygotowania mieszanych napojów bezalkoholowych (np. blenderowanie)
		omawia trendy w przygotowaniu mieszanych napojów bezalkoholowych (bezalkoholowe wersje klasycznych drinków, smoothie, fit drinks)
		podaje receptury wskazanych mieszanych napojów bezalkoholowych (Mojito Virgin, Pina Colada Virgin, Tequila Sunrise Virgin)
		przygotowuje napój bezalkoholowy według podanych preferencji gościa (np. smoothie)
Najlepiej dopasowany(e) składnik(i) opisu poziomów PRK:		
P4Z_WO(1): zna i rozumie typowe i inne często stosowane metody i technologie stosowane przy wykonywaniu zadań zawodowych		
P4Z_UO(2,4): potrafi wykonywać umiarkowanie złożone zadania zawodowe często w zmiennych warunkach, diagnozować i rozwiązywać problemy występujące w trakcie wykonywania umiarkowanie złożonych zadań zawodowych [...]		

Źródło: opracowanie własne na podstawie opisu efektów uczenia się wymaganych dla kwalifikacji włączonych do ZSK „Obsługa klienta i sprzedaż w punkcie handlowym – sprzedawca” oraz „Serwis napojów mieszanych i alkoholi”.

\* \* \*

ZSK stwarza warunki do podnoszenia jakości kapitału ludzkiego oraz realizacji założeń polityki uczenia się przez całe życie. Wprowadza zasady zapewniające:

- czytelność i wiarygodność kwalifikacji będących w ZSK oraz zasady przypisywania do nich poziomu PRK;
- możliwość tworzenia nowych kwalifikacji dopasowanych do potrzeb społecznych i gospodarczych, a także zasady włączania ich do systemu;
- uznawanie i etapowe gromadzenie efektów uczenia się uzyskanych poza

edukacją formalną (np. w toku pracy, rozwoju własnych zainteresowań);

- dostęp do kluczowych informacji o kwalifikacjach, ważnych z punktu widzenia osób planujących swoje uczenie się;
- możliwość porównywania kwalifikacji nadawanych w Polsce z kwalifikacjami nadawanymi w innych państwach.

Rozwój ZSK zależy nie tylko od sprawności działania instytucji, którym ustawa przypisała określone role. Istotne jest również zaangażowanie jednostek w uczenie się, ich motywacja do uzupełniania swoich



umiejętności na różnych etapach swojego życia<sup>76</sup>. Warto przypomnieć nauki Jana Szczepańskiego, który wskazywał, że zawsze warto widzieć dwa oblicza reform: „Trzeba tworzyć *rozwiązania systemowe* mobilizujące energię zbiorowości i aktywizujące działania w skali makro, a także trzeba wyzwalać siły wewnętrzne jednostek, ich wolę działania, motywacje i aspiracje”. System – określający role i zasady współdziałania uczestników życia społecznego – może wspierać motywacje i zachowania jednostek, ale tylko do pewnej granicy (Szczepański, 1989, s. 130).

ZSK wspiera motywacje osób indywidualnych do uczenia się i zdobywania kwalifikacji w dwojaki sposób. Po pierwsze, wprowadza rozwiązania zapewniające przejrzystość i wiarygodność dostępnych kwalifikacji. Dostarcza narzędzi ułatwiających planowanie swojego rozwoju i dokonywanie racjonalnych wyborów. Po drugie, wdrażanie ZSK w Polsce przyczynia się do

intensyfikacji dyskusji na temat potrzeby ciągłego uczenia się. Umiejętność nieustannego uczenia się, krytycznego myślenia i otwartości na zmiany zyskują dziś kluczowe znaczenie. Dzieje tak zgodnie z prognozami Alvina Tofflera, który w latach 70. XX wieku pisał: „Wiedza będzie miała coraz bardziej przejściowy charakter. To, co dzisiaj uznawane jest za fakty, może już jutro okazać się *falszywą informacją*. Nie jest to bynajmniej argument przeciwko uczeniu się faktów czy przyswajaniu danych. Chodzi o to, że społeczeństwo, w którym jednostka stale zmienia pracę, miejsce zamieszkania, zrywa więzy społeczne i tak dalej, musi położyć ogromny nacisk na sam proces uczenia się. [...] Trzeba nauczyć się odrzucać przestarzałe idee i umieć zdecydować, kiedy i w jaki sposób zastępować je nowymi. Jednym słowem, trzeba przede wszystkim umieć się uczyć” (Toffler, 1974, s. 454–455).

<sup>76</sup> Według danych Eurostatu Polska od lat pozostaje w grupie państw o najmniejszym odsetku dorosłych obywateli doskonalących swoje umiejętności; w 2018 r. odsetek osób dorosłych w wieku 24-65 lat, które w ciągu 4 tygodni przed badaniem w jakikolwiek sposób doskonalą swoje umiejętności, wyniósł 5,5%, wobec średniej dla państw członkowskich Unii Europejskiej na poziomie 11,1%. Także badania krajowe potwierdzają, że dorośli Polacy co do zasady nie zabiegają o nowe umiejętności. „Pięcioletni okres Badań Ludności BKL pozwala ocenić dynamikę zmian w zakresie aktywności edukacyjnej Polaków. W przypadku zaangażowania w szkolenia należy raczej mówić o stagnacji – w okresie 2010–2014 w nieobowiązkowych kursach i szkoleniach uczestniczyło pomiędzy 12% i 14% badanych w wieku 25–59/64 lat” (Worek & Turek, 2015, s. 82).

## Najważniejsze pozycje bibliograficzne

- Chłoń-Domińczak, A., Kraśniewski, A., Pierwieniecka, R., Stęchły, W., Ziewiec, G., Sławiński, S., & Dębowski, H. (2013). *Referencing Report. Referencing The Polish Qualifications Framework for Long Life Learning to The European Qualifications Framework*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Chłoń-Domińczak, A., Kraśniewski, A., Sławiński, S., & Chmielecka, E. (2017). *Polska Rama Kwalifikacji. Wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne*. Pobrano z <http://www.kwalifikacje.gov.pl/images/Publikacje/Polska-rama-kwalifikacji.pdf>
- Delors, J. (1998). *Learning: The Treasure Within, Report to UNESCO of the International Commission Pocket Edition*. UNESCO.
- Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji. (2013). *Perspektywa uczenia się przez całe życie* [Załącznik do uchwały Nr 160/2013 Rady Ministrów z dnia 10 września 2013 r.].
- Rada Ministrów. (2017). *Strategia na rzecz odpowiedzialnego rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030 r.)* [Dokument przyjęty uchwałą Rady Ministrów w dniu 14 lutego 2017 r.].
- Rada Ministrów. (2019). *Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część ogólna)* [Dokument przyjęty przez Radę Ministrów 25 stycznia 2019 r.].
- Sławiński, S. (Red.). (2017). *Słownik Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji*. Pobrano z [https://www.kwalifikacje.gov.pl/download/slownik\\_zsk.pdf](https://www.kwalifikacje.gov.pl/download/slownik_zsk.pdf)
- Szczepański, J. (1989). *Polska wobec wyzwań przyszłości* (T. 17). Uniwersytet Warszawski, Wydz. Geografii i Studiów Regionalnych UW, Instytut
- Toffler, A. (1974). *Szok przyszłości*, wyd. I. PIW, Warszawa.
- Worek, B., & Turek, K. (2015). *Uczenie się przez całe życie–„akcelerator” rozwoju*, [w:] *Polski rynek pracy–wyzwania i kierunki działań na podstawie badań Bilans Kapitału Ludzkiego 2010–2015*. Jarosław Górniak. Warszawa, Kraków: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, 80–98.

# III. Porównywanie kwalifikacji z wykorzystaniem Europejskiej Ramy Kwalifikacji i krajowych ram kwalifikacji

Roksana Pierwieniecka, Instytut Badań Edukacyjnych  
Sylwia Walicka, Instytut Badań Edukacyjnych

## 1. Wstęp

Celem artykułu jest pokazanie możliwości porównywania kwalifikacji, pochodzących z różnych krajów, pomimo odmienności ich systemów kwalifikacji.

Zostaną omówione kluczowe elementy, które umożliwiają porównywanie kwalifikacji przy użyciu ram kwalifikacji np. zastosowanie języka efektów uczenia się<sup>77</sup>, odniesienie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji (ERK) czy wdrożenie systemu zapewniania jakości, który przekłada się na wiarygodność opisu kwalifikacji.

Szczególny nacisk zostanie położony na:

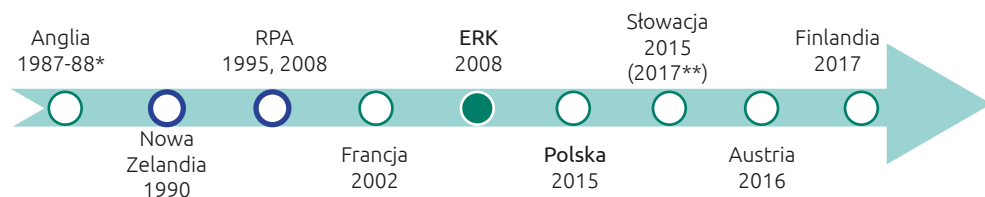
- Polską Ramę Kwalifikacji – jako przykład struktury porządkującej

kwalifikacje nadawane w konkretnym państwie,

- Europejską Ramę Kwalifikacji – jako instrument służący do porównywania kwalifikacji z różnych krajów.

Pierwsze rozwiązania dotyczące ram kwalifikacji w Europie datuje się na lata 80. XX w.<sup>78</sup>, kiedy w Wielkiej Brytanii powstała struktura kwalifikacji zawodowych. Od tego czasu idea ram rozpowszechniła się także poza naszym kontynentem (por. rysunek 1). Według danych z 2017 r. ponad 150 krajów na całym świecie wdrożyło lub opracowywało ramy kwalifikacji (ETF, Cedefop, UIL & UNESCO, 2017).

Rysunek 1. Wprowadzenie wybranych ram kwalifikacji w różnych krajach



\* wprowadzenie pierwowzoru obecnej ramy obowiązującej w Anglii i Irlandii Północnej

\*\* odniesienie do ERK

Źródło: opracowanie własne na podstawie Allais (2010) i Cedefop (2018).

<sup>77</sup> Pojęcia „efektów uczenia się” i „kwalifikacji” nie są definiowane w tym artykule. Czytelnik powinien odwołać się do rozdziału 1 i 2 niniejszej publikacji.

<sup>78</sup> Nie bierzemy pod uwagę francuskiej struktury dyplomów i świadectw zawodowych z 1969 r., która w 2002 r. posłużyła jako podstawa do określenia poziomów kwalifikacji we Francji.

Dodatkowo zostaną przeanalizowane różnice i podobieństwa ram kwalifikacji na wybranych przykładach państw europejskich z uwzględnieniem m.in. uwarunkowań systemów edukacji w zakresie rozwiązań

organizacyjnych, instytucjonalnych, prawnych, etc. Ponadto ukazane będą powiązania pomiędzy porównywaniem kwalifikacji a mobilnością zarówno zawodową, jak i edukacyjną.

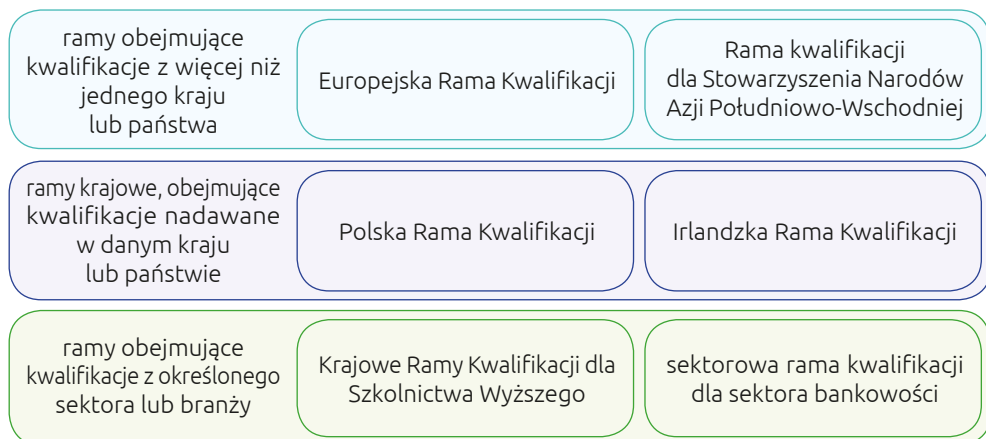
## 2. Ramy kwalifikacji jako narzędzie porównywania kwalifikacji w obrębie danego kraju

Zalecenie w sprawie Europejskiej Ramy Kwalifikacji z 2017 r.<sup>79</sup> definiuje krajową ramę kwalifikacji jako „narzędzie służące do klasyfikowania kwalifikacji zgodnie z zestawem kryteriów dla każdego osiągniętego poziomu uczenia się (...)”. Ma ono na celu „integrację i koordynację krajowych podsystemów kwalifikacji oraz poprawę przejrzystości, dostępności, rozwoju i ja-

kości kwalifikacji w odniesieniu do rynku pracy i społeczeństwa obywatelskiego” (Rada Unii Europejskiej, 2017).

Istnieją różne rodzaje ram kwalifikacji – od obejmujących tylko wybrany obszar edukacji lub branżę, po ramy pozwalające na porównanie ze sobą kwalifikacji z wielu krajów (por. rysunek 2)<sup>80</sup>.

Rysunek 2. Przykładowe rodzaje ram kwalifikacji, które mogą funkcjonować w danym państwie



Źródło: opracowanie własne na podstawie Cedefop, ETF, UNESCO i UIL (2019).

<sup>79</sup> Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2017 r. w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie i uchylające zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, zwane dalej „Zaleceniem o ERK z 2017 roku”.

<sup>80</sup> Powyższe rozróżnienie przyjęto na potrzeby niniejszego artykułu. Należy zaznaczyć, że istnieją różne typologie ram kwalifikacji. Ramy porządkuje się m.in. ze względu na cele, jakie mają pomóc osiągnąć lub według zestawienia kilku charakterystycznych elementów ram kwalifikacji. Wykaz typologii można znaleźć w publikacji “Proposed Models of Including Non-formal Sector Qualifications in National Qualifications Frameworks” (Dębowski i in., 2018, str. 13-19).

Warto zaznaczyć, że krajowe ramy kwalifikacji są elementem systemu kwalifikacji, rozumianego jako „wszystkie aspekty działalności państw członkowskich związanej z uznawaniem uczenia się i inne mechanizmy łączące kształcenie i szkolenie z rynkiem pracy i społeczeństwem obywatelskim”. System obejmuje opracowanie i wdrożenie rozwiązań instytucjonalnych oraz procedur związanych z zapewnieniem jakości, walidacją i nadaniem kwalifikacji (Rada Unii Europejskiej, 2017). W literaturze zagranicznej, zwłaszcza anglojęzycznej, można się spotkać z utożsamianiem ram z systemem<sup>81</sup>.

Ramy kwalifikacji ułatwiają pokazanie powiązań i zależności pomiędzy kwalifikacjami. Według niektórych ekspertów (Bjørnåvold & Coles, 2007; Cedefop & EAC DG, 2009) zależy to także od warunków wprowadzania kwalifikacji do systemu kwalifikacji. Prześledzimy je na przykładzie Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK)<sup>82</sup>, wprowadzonej w 2015 r. na mocy ustawy

o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji<sup>83</sup> (dalej: ustawy o ZSK).

1. Kwalifikacje powinny być opisane z wykorzystaniem efektów uczenia się. Pozwala to na „opisanie tym samym językiem” zróżnicowanych kwalifikacji, np. nadawanych w systemie edukacji formalnej i nadawanych przez podmioty gospodarcze. Dzięki temu stają się one porównywalne.

Efekty uczenia się wprowadzono w Polsce stopniowo od 2009 roku<sup>84</sup>. Obecnie kwalifikacje uzyskiwane w wyniku kształcenia ogólnego, zawodowego i na poziomie wyższym, a także kwalifikacje rynkowe i kwalifikacje uregulowane<sup>85</sup> włączone do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji<sup>86</sup> są opisane przy pomocy efektów uczenia się.

Instytut Badań Edukacyjnym (IBE) opracował standard opisu kwalifikacji spoza edukacji formalnej. Wprowadza on m.in. kryteria weryfikacji, uzupełniające efekty uczenia się o działania, jakie powinna wykonać dana osoba, aby udowodnić posiadanie wymaganej wiedzy, umiejętności i kom-

<sup>81</sup> Jedną z przyczyn może być sposób włączania kwalifikacji do systemu - jeśli w danym kraju następuje to z chwilą nadania jej poziomu w ramie, można zacząć zamiennie stosować pojęcia „ramy” i „systemu”. Należy jednak podkreślić, że możliwe jest istnienie systemu kwalifikacji bez ramy. Zalecenia o ERK z 2008 i 2017 r. stanowią, że do poziomów ERK można odnieść zarówno krajowe ramy, jak i systemy kwalifikacji (jeśli ramy nie istnieją).

<sup>82</sup> Szczegółowe informacje na temat Polskiej Ramy Kwalifikacji i jej roli w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji można znaleźć w rozdziale 2 niniejszej publikacji.

<sup>83</sup> Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Dz. U. z 2018 r., poz. 2153 i 2245 oraz z 2019 r., poz. 534).

<sup>84</sup> Efekty uczenia się zastosowano po raz pierwszy w podstawie programowej kształcenia ogólnego (w roku szkolnym 2009/10), następnie w szkolnictwie wyższym (w 2011 r.) oraz podstawach programowych kształcenia w zawodach (w roku szkolnym 2012/13).

<sup>85</sup> Więcej informacji na temat kwalifikacji rynkowych i uregulowanych można znaleźć w rozdziale 2 niniejszej publikacji.

<sup>86</sup> W Polsce włączenie kwalifikacji do ZSK następuje w chwili wpisania jej - na podstawie określonej procedury - do Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji. W tym procesie właściwy minister przypisuje kwalifikacji poziom PRK. Należy zaznaczyć, że w literaturze zagranicznej często używa się określenia „włączać kwalifikacje do ramy” w znaczeniu „włączać do systemu opartego na ramie kwalifikacji” (w zależności od kraju może to następować np. poprzez wpisanie kwalifikacji do odpowiedniego rejestru albo nadanie jej poziomu).

petencji społecznych. W 2019 r. kryteria weryfikacji wprowadzono w podstawach programowych kształcenia w zawodach – wchodzi w życie od 1 września 2019 roku<sup>87</sup>.

2. Wymagania, jakie powinny spełnić kwalifikacje na każdym z poziomów ramy, powinny być jasno zdefiniowane, a zasady włączania kwalifikacji do systemu – przejrzyste i podane do publicznej wiadomości.

Dzięki temu kwalifikacje są odnoszone do tego samego standardu - odpowiedniego poziomu ramy kwalifikacji. Jednocześnie można mieć pewność, że są one włączane do danego systemu na podstawie określonych wymagań. Zwiększa to przejrzystość kwalifikacji i zaufanie do ich zawartości.

Tym, co wyróżnia Polskę na tle innych krajów, jest założenie, że do PRK mogą być odnoszone wszystkie kwalifikacje. Odzwierciedla to struktura ramy. Charakterystyki – opisy wymagań dotyczących efektów uczenia się, które powinien osiągnąć posiadacz kwalifikacji – każdego z 8 poziomów PRK dzielą się na:

- uniwersalne, dotyczące wszystkich kwalifikacji,
- typowe dla kwalifikacji uzyskiwanych w ramach edukacji ogólnej, szkolnictwa wyższego oraz kształcenia i szkolenia zawodowego (Ziewiec-Skokowska, Stęchły, Danowska-Florczyk, Marszałek & Stawiński, 2017).

Ponadto ułatwia to tworzenie sektorowych ram kwalifikacji (dotyczących kwalifikacji funkcjonujących w konkretnej branży lub sektorze).

Kwalifikacje nadawane w edukacji formalnej zostały włączone do ZSK na podstawie ustawy – czemu towarzyszyło przypisanie im poziomu PRK. Poprzedziły to analizy i pilotaż dotyczące kwalifikacji uzyskiwanych w oświacie, przeprowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych (IBE)<sup>88</sup>. Jednocześnie IBE opracowało zasady określania poziomów PRK dla kwalifikacji spoza edukacji formalnej (więcej na ten temat można znaleźć w publikacji „Przypisywanie poziomu PRK do kwalifikacji”, por. bibliografia).

3. Rama kwalifikacji powinna się cieszyć poparciem zainteresowanych aktorów.

Ma to na celu zwiększenie użyteczności ramy i poczucia własności wśród interesariuszy (poszczególne środowiska będą korzystać z zamieszczonych w niej kwalifikacji). Z drugiej strony powstanie i funkcjonowanie ramy kwalifikacji (i szerzej - systemu kwalifikacji) jest elementem polityk publicznych państwa. Dlatego pomimo zaangażowania interesariuszy, państwo ponosi odpowiedzialność za ostateczny kształt systemu kwalifikacji. Akceptacja ze strony użytkowników i władz zwiększa zaufanie do danej ramy i wprowadzonych przez nią rozwiązań na arenie krajowej i międzynarodowej.

W latach 2011-2012 IBE poprowadziło debatę społeczną, w ramach której skonsultowano poszczególne założenia systemu kwalifikacji z ponad setką podmiotów z całej Polski. Kształt PRK zawarty w ustawie o ZSK jest rezultatem m.in. tych działań.

<sup>87</sup> Na mocy rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 maja 2019 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego (Dz. U. 2019r., poz. 991).

<sup>88</sup> Ich rezultaty można znaleźć m.in. w publikacji „Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji” (Chtoń-Domińczak i in., 2013).

## **Rama kwalifikacji (i szerzej – system kwalifikacji) jako instrument promowania uczenia się przez całe życie**

Polska Rama Kwalifikacji i Europejska Rama Kwalifikacji (ERK) mają w zamyśle ułatwiać uczenie się przez całe życie, co dodatkowo wzmacniają i uzupełniają instrumenty Unii Europejskiej takie jak:

- walidacja efektów uczenia się uzyskanych poza systemem formalnym<sup>89</sup>,
- Europejski system akumulowania i przenoszenia osiągnięć w szkolnictwie zawodowym (ECVET)<sup>90</sup>,
- Europejski system transferu i akumulacji osiągnięć w szkolnictwie wyższym (ECTS),
- Europass: Curriculum Vitae, Paszport Językowy, Suplement do Dyplomu Potwierdzającego Kwalifikacje Zawodowe, Suplement do Dyplomu, Europass – Mobilność.

Zwiększenie przejrzystości kwalifikacji, oparcie ich na efektach uczenia się i pokazanie, jak się do siebie odnoszą, zwiększa zrozumienie kwalifikacji wśród wszystkich interesariuszy. Jednocześnie wraz z PRK, w Polsce zaczęto wprowadzać na szerszą skalę walidację efektów uczenia się<sup>91</sup> i stwo-

rzono zasady zapewniania jakości nadawania kwalifikacji spoza edukacji formalnej.

Dzięki temu ułatwione jest m.in. pokazanie i wyznaczenie ścieżek dalszego rozwoju:

- podmioty tworzące nowe kwalifikacje mogą łatwiej wyznaczyć ścieżki progresji do innych kwalifikacji; dzięki ZSK w Polsce taką możliwość mają m.in. podmioty gospodarcze opracowujące kwalifikacje rynkowe,
- osoby, które uzyskały efekty uczenia się w kontekście pozaformalnym (także za granicą) mogą je oficjalnie potwierdzić i uzyskać w ten sposób kwalifikację,
- uczący się mogą łatwiej określić swoją ścieżkę edukacyjną, a pracownicy – przekwalifikować się,
- osoby posiadające kwalifikacje z określonym poziomem PRK – dzięki odniesieniu PRK do ERK – mogą łatwiej zaprezentować swoje kompetencje za granicą<sup>92</sup>.

Ramy kwalifikacji – wspólnie z innymi instrumentami Unii Europejskiej – przyczyniają się do promowania uczenia się przez całe życie, a jednocześnie mają wpływ na mobilność osób w danym kraju i poza jego granicami.

<sup>89</sup> Zalecenie Rady z dnia 20 grudnia 2012 r. w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego (2012/C 398/01).

<sup>90</sup> Wprowadzony przez Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET) (2009/C 155/02).

<sup>91</sup> W Polsce „walidacja” jest rozumiana jako „sprawdzenie, czy osoba ubiegająca się o nadanie określonej kwalifikacji, niezależnie od sposobu uczenia się tej osoby, osiągnęła wyodrębnioną część lub całość efektów uczenia się wymaganych dla tej kwalifikacji” (art. 2, pkt 22 ustawy o ZSK). Jest to zgodne z Zaleceniem z 2012 r. w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego.

<sup>92</sup> Ta lista nie wyczerpuje możliwości, które daje wprowadzenie PRK. Więcej na ten temat można znaleźć w artykułach 1 i 2 niniejszej publikacji, a także w dokumencie „Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji” (Chłoń-Do mińczak i in., 2013).

### 3. Europejska Rama Kwalifikacji jako narzędzie porównywania kwalifikacji z różnych krajów

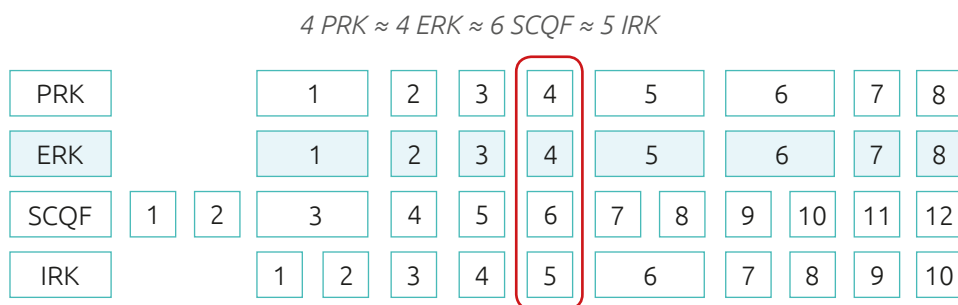
Utworzenie ramy kwalifikacji w danym kraju jest istotnym krokiem do zwiększenia przejrzystości dyplomów, świadectw i certyfikatów z różnych obszarów gospodarki i podsystemów edukacji. Co jednak w sytuacji, gdy ktoś chce pokazać swoją kwalifikację za granicą, np. potencjalnemu pracodawcy?

Rozwiązaniem tego problemu zaproponowanym przez Unię Europejską było wprowadzenie w 2008 r. Europejskiej Ramy Kwalifikacji (Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej, 2008). Jest to instrument umożliwiający porównywanie ze sobą kwalifikacji z różnych krajów, a tym samym zwiększający mobilność osób. Drugim głównym celem wprowadzenia ERK jest

zachęcenie do tworzenia ram kwalifikacji w krajach europejskich (Bjørnåvold & Pevce Grm, 2017)<sup>93</sup>.

Ustanowienie powiązań między kwalifikacjami krajowymi i poziomami ERK następuje w wyniku tzw. procesu odnoszenia, zwanego też procesem referencyjnym (ang. *referencing process*). Państwa podejmujące się tego przedsięwzięcia uzgodniły, że najlepiej ten cel można zrealizować poprzez odniesienie poziomów krajowych ram kwalifikacji do poziomów ERK (European Commission 2013, s. 15). W ten sposób każda kwalifikacja włączona do systemu krajowego będzie od razu powiązana z konkretnym poziomem ERK. Ilustruje to rysunek 3.

Rysunek 3. ERK jako narzędzie odniesienia pomiędzy ramami kwalifikacji w różnych krajach



PRK – Polska Rama Kwalifikacji

ERK – Europejska Rama Kwalifikacji

SCQF – Scottish Qualifications and Credit Framework (rama kwalifikacji w Szkocji)

IRK – rama kwalifikacji w Irlandii

Źródło: opracowanie własne.

<sup>93</sup> Cel ten został osiągnięty. Przed 2008 r. krajowe ramy kwalifikacji na kontynencie europejskim istniały tylko we Francji, Irlandii i Wielkiej Brytanii.



Z założenia jeśli kwalifikacja X z jednego kraju ma przypisany poziom X', a kwalifikacja Y z drugiego ma przypisany poziom Y' i w procesie odnoszenia wykazano, że poziomy X' i Y' odpowiadają wymaganiom tego samego poziomu ERK, to znaczy, że kwalifikacje X i Y są porównywalne. Należy podkreślić, że „porównywalne” nie jest równoznaczne z „tożsamym”; mogą to być kwalifikacje o różnej nazwie, wielkości i znaczeniu społecznym, zawierające różne efekty uczenia się.

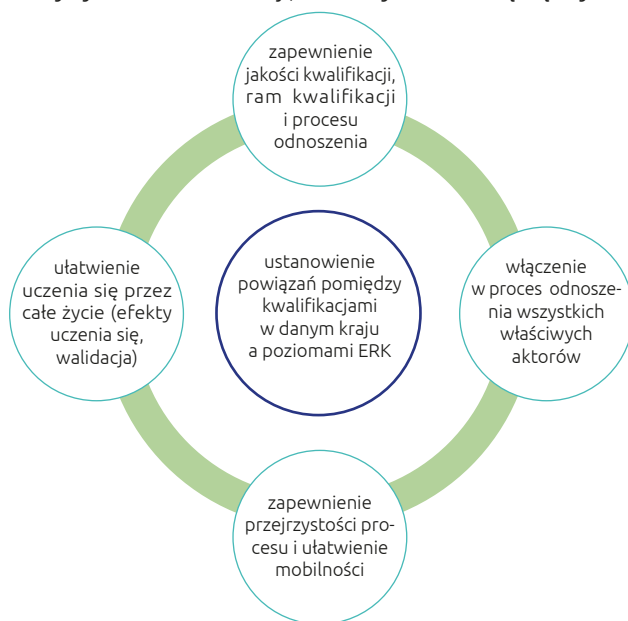
Proces odnoszenia jest kluczowy dla powodzenia idei ERK. Kwalifikacje podlegające porównaniu powinny być opisane w języku efektów uczenia się. Wyniki procesu odnoszenia powinny być uznane zarówno przez organy odpowiedzialne za system kwalifikacji, jak i środowiska, które

tworzą i wykorzystują kwalifikacje (Komisja Europejska 2013, s. 17). Jednocześnie sam proces powinien być zrozumiały i przejrzysty dla osób spoza danego kraju (Cedefop & EAC DG, 2009).

Aby wspomóc poszczególne państwa w tym względzie, Grupa Doradcza ds. ERK, działająca przy Komisji Europejskiej, przyjęła w 2009 r. kryteria referencji (Komisja Europejska, 2013, s. 22). Wyznaczają one konkretne analizy i działania, które powinny być podjęte w celu wykazania związku między poziomami ram krajowych i poziomami ERK.

Kryteriów jest 10. Można je pogrupować ze względu na elementy systemu kwalifikacji, do których się odnoszą (por. rysunek 4).

Rysunek 4. Elementy systemu kwalifikacji, do których odnoszą się kryteria referencji

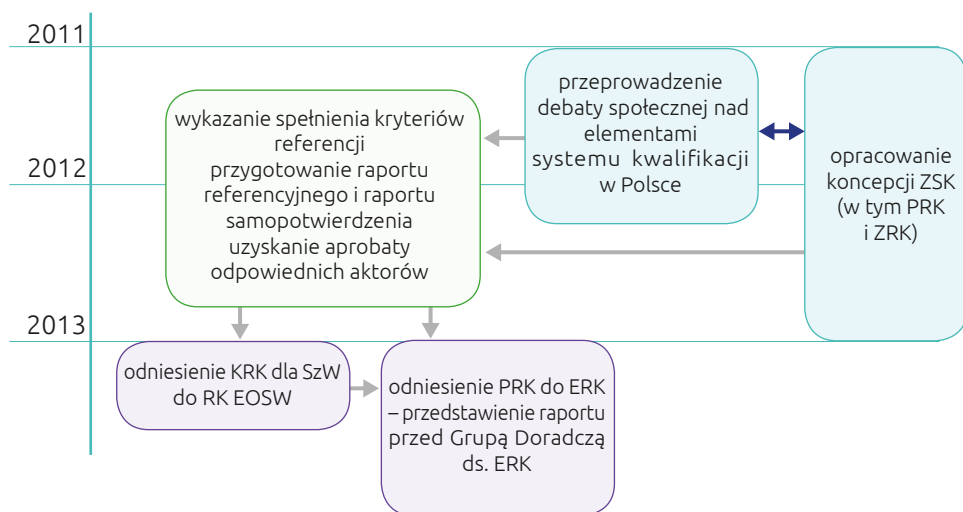


Źródło: opracowanie własne na podstawie Zalecenia o ERK z 2017 r.

W 2017 r. kryteria referencji zostały włączone do Zalecenia o ERK; można je znaleźć w aneksie nr 3<sup>94</sup>. Zostały przy tym poddane analizie i uszczegółowione, zachowano jednak ducha pierwotnych zapisów. Spełnienie kryteriów jest warunkiem przyjęcia raportu referencyjnego (por. ramka 1) przez Grupę Doradcą ds. ERK.

Proces odnoszenia w Polsce przebiegał w latach 2011-2013. W 2011 r. wprowadzono Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, które w następnych latach odniesiono do Polskiej Ramy Kwalifikacji i do Ramy Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (RK EOSW)<sup>95</sup>. Poszczególne etapy prac ilustruje rysunek 5.

Rysunek 5. Przebieg odnoszenia ram kwalifikacji w Polsce do ERK



PRK – Polska Rama Kwalifikacji

ZRK – Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji

ZSK – Zintegrowany System Kwalifikacji

KRK dla SzW – Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego

RK EOSW – Rama Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego

Źródło: opracowanie własne.

<sup>94</sup> Zalecenie znajduje się pod adresem <https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/pl.pdf>

<sup>95</sup> W wielu krajach odniesienie do poziomów RK EOSW i do poziomów ERK następuje w tym samym czasie. Tak było m.in. w przypadku Chorwacji, Estonii, Holandii, Łotwy, Malty i Portugalii (European Commission 2013, s. 18). Warto dodać, że w 2017 r. taką możliwość zapisano w Zaleceniu o ERK. Przebieg i wyniki odniesienia Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego do RK EOSW są opisane w "Raporcie samopotwierzenia Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego" (Marciniak 2013).

Odnoszenie PRK do ERK przebiegało podobnie jak w innych krajach (European Commission 2013, s. 18):

- 1) wyznaczono organy odpowiedzialne za proces: Komitet Sterujący do spraw Krajowych Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji, Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz Instytut Badań Edukacyjnych – jako instytucję opracowującą poszczególne elementy systemu kwalifikacji i sprawozdania z przebiegu procesu odnoszenia;
- 2) przygotowano propozycję odniesienia poszczególnych poziomów Polskiej Ramy Kwalifikacji do poziomów ERK;
- 3) poddano konsultacjom społecznym założenia systemu kwalifikacji, na czele z Polską Ramą Kwalifikacji i rejestrem kwalifikacji, konsultacje przebiegały w dwóch etapach od początku 2011 r. do połowy 2012 r.;
- 4) przygotowano obszernie opracowanie dotyczące przebiegu i rezultatów procesu odnoszenia (ang. *referencing report*): „Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji” (Sławiński i in., 2013);

#### Ramka 1. Raporty referencyjne<sup>96</sup>

Każde państwo prowadzące proces odniesienia przygotowuje raport referencyjny, który przedstawia przed Grupą Doradczą ds. ERK. Następnie raport ten jest umieszczany na oficjalnym portalu ERK (pod adresem <https://ec.europa.eu/ploteus/>)<sup>97</sup>.

Najważniejszą częścią raportu jest opis tego, w jaki sposób spełniono kryteria referencji. Zazwyczaj raport zawiera także założenia danego systemu kwalifikacji i opis systemu edukacji.

Celem raportu jest zapewnienie przejrzystości i wiarygodności procesu odnoszenia na arenie międzynarodowej.

Źródło: Komisja Europejska (2013).

- 5) raport ten poddano konsultacjom;
- 6) po uzyskaniu aprobaty organów krajowych, 29 maja 2013 r. raport przedstawiono przed Grupą Doradczą ds. ERK, która przyjęła go bardzo pozytywnie.

ERK jest ważnym instrumentem realizacji idei uczenia się przez całe życie. Kładzie nacisk na tworzenie kwalifikacji opartych na efektach uczenia się oraz na przejrzystość i porównywalność kwalifikacji nadawanych w różnych krajach. Zaleca także państwom realizującym Zalecenie o ERK objęcie systemu kwalifikacji zasadami zapewniania jakości oraz odwołuje się do

<sup>96</sup> Polskie tłumaczenie Zalecenia ds. ERK z 2017 r. wprowadza określenie „sprawozdanie z procesu odnoszenia”. Dla zachowania spójności z wcześniejszymi tekstami dotyczącymi tej tematyki, w niniejszym artykule stosuje się określenie „raport referencyjny”.

<sup>97</sup> W pierwszej połowie 2019 r. najstarszym zamieszczonym tam raportem jest dokument irlandzki (z 2009 r.), najmłodszym - słowacki (z grudnia 2018 r.) i aktualizacja raportu szkockiego (z kwietnia 2019 r.).

walidacji efektów uczenia się uzyskanych poza edukacją formalną<sup>98</sup>.

### **Porównanie kwalifikacji z różnych krajów w oparciu o rezultaty projektu *Horizontal Comparison***

ERK jest głównym instrumentem porównywania kwalifikacji pochodzących z różnych państw UE. Ale nie jest jedyną inicjatywą dotyczącą tego zagadnienia w Europie.

W ramach projektu „The pilot project on the horizontal comparison of levelled qualifications” (2016-17) przygotowano metodę porównywania kwalifikacji przy użyciu ram kwalifikacji. Tą metodą przeprowadzono pilotażowane porównanie dwóch wybranych kwalifikacji: operatora maszyn CNC z obszaru kształcenia zawodowego oraz inżyniera mechanika z obszaru szkolnictwa wyższego. W projekcie wzięli udział przedstawiciele Łotwy, Norwegii, Polski (koordynator projektu), Szkocji, Szwecji, Węgier, Włoch, a także eksperci z Komisji Europejskiej, Grupy Doradczej ds. ERK oraz Europejskiego Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego (Cedefop) (IBE, 2016).

Głównym celem projektu było głębsze zrozumienie mechanizmów funkcjonujących w poszczególnych krajach, w szczególności sposobów opisywania kwalifikacji, odnoszenia ich do krajowych ram kwalifikacji, a poprzez nie - do ERK. W ramach przeprowadzonego pilotażu starano się odpowiedzieć na następujące pytania: czy podobne kwalifikacje o tym samym przypisanym poziomie rzeczywiście są porównywalne oraz dlaczego kwalifikacje o zbliżonej nazwie mają przypisany inny

poziom w różnych krajach. Warto zaznaczyć, że porównywanie kwalifikacji nie służyło ich standaryzacji bądź wydaniu dokumentów uznających daną kwalifikację w innym kraju.

Porównanie kwalifikacji nie może być rozumiane jako zestawienie efektów uczenia się z dwóch kwalifikacji. Należy uwzględnić również kontekst krajowy danego systemu kwalifikacji, zastosowaną metodę przypisywania poziomu do kwalifikacji oraz sposób formułowania efektów uczenia się.

Metody przypisywania poziomu do kwalifikacji opierają się na innych założeniach i są różne w poszczególnych krajach, ale mimo to porównywanie kwalifikacji jest możliwe dzięki wspólnym kluczowym elementom, w szczególności odniesieniu efektów uczenia się danej kwalifikacji do charakterystyk poziomów ram kwalifikacji oraz wprowadzeniu zasad zapewniania jakości procesu przypisywania poziomu do kwalifikacji, co przekłada się na wiarygodność opisu kwalifikacji i przypisanego poziomu.

We wszystkich krajach uczestniczących w projekcie, przypisano poziom 6 kwalifikacji inżyniera mechanika i poziom 3 (w Polsce i we Włoszech) oraz 4 (na Łotwie, w Norwegii, Szwecji i na Węgrzech) kwalifikacji operatora maszyn CNC. Analiza kwalifikacji pozwoliła stwierdzić, że różnice w przypisanym poziomie wynikały głównie z różnic w zakresie opisanych efektów uczenia się.

Analiza efektów uczenia się jest z jednym z ważniejszych elementów w procesie porównywania kwalifikacji. W pilotażu polegała na wskazaniu identycznych lub prawie takich samych efektów uczenia

<sup>98</sup> Definicja walidacji zastosowana w Zaleceniu o ERK z 2017 r. jest zgodna z Zaleceniem z dnia 20 grudnia 2012 r. w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego.

się, a także istotnych podobieństw i różnic w opisanych efektach uczenia się. Porównywanie kwalifikacji wymaga analizy zarówno zastosowanego języka opisu, jak i zakresu oraz poziomu szczegółowości efektów uczenia się.

Podsumowując, rezultaty pilotażu potwierdzają założenie Zalecenia o ERK z 2017 r. o możliwości porównywania podobnych kwalifikacji, które w ramach procesu przypisywania poziomu do kwalifikacji

zawierają kluczowe elementy: odniesienie efektów uczenia się do charakterystyk poziomów danej ramy kwalifikacji oraz funkcjonujące mechanizmy zapewniania jakości. Porównywanie kwalifikacji nie wymaga ich ustandaryzowania. Różnorodność sposobów opisywania kwalifikacji oraz metod ich poziomowania odzwierciedla krajowe uwarunkowania, tradycje oraz odmienność systemów edukacji.

#### 4. Różnice i podobieństwa ram kwalifikacji w różnych krajach europejskich

Ramy kwalifikacji w poszczególnych krajach są zróżnicowane, a różnice występujące pomiędzy nimi są niezbędne, aby uwzględnić krajowe potrzeby interesariuszy oraz uwarunkowania systemu edukacji w zakresie rozwiązań organizacyjnych, instytucjonalnych, prawnych, etc. Z tego powodu polityki krajowe i europejskie nie mają i nie powinny mieć na celu ustandaryzowania systemów edukacji oraz ram kwalifikacji w poszczególnych krajach. Działania podejmowane na forum międzynarodowym służą ich zrozumieniu, większej transparentności oraz wzajemnemu zaufaniu.

Według danych Cedefopu, 39 krajów europejskich pracuje nad 43 ramami kwalifikacji, które są na różnym etapie wdrożenia i rozwoju, a część z nich podlegała już przeglądowi i uaktualnieniu lub teraz jest poddawana tym procesom. Do 2018 r. 35 krajów odniosło swoje ramy kwalifikacji do ERK. 4 kraje planowały przeprowadzenie tego procesu w 2019 roku (Cedefop, 2019c). Powyższe dane wskazują, że jeden

kraj może posiadać więcej niż jedną ramę kwalifikacji. Dzieje się tak np. w Wielkiej Brytanii, gdzie Szkocja, Walia oraz Anglia i Irlandia Północna posiadają odrębne ramy lub w Belgii, gdzie funkcjonują dwie ramy kwalifikacji: dla Flandrii i Walonii.

Wiele krajów dąży do utworzenia jednej ramy kwalifikacji, która obejmowałaby wszystkie typy kwalifikacji (pochodzące z systemów oświaty i szkolnictwa wyższego, jak i spoza nich). Tylko Czechy i Szwajcaria posiadają odrębne ramy dla kwalifikacji zawodowych i tych z obszaru szkolnictwa wyższego. Rozwiązania przyjęte przy tworzeniu założeń ram kwalifikacji odzwierciedlają krajowe priorytety np. w przypadku ram kwalifikacji na Łotwie szczególnie nacisk położony jest na standardy zawodowe. W niektórych krajach trwa debata nad opracowaniem procedur włączania kwalifikacji potwierdzających kompetencje nabyte w ramach uczenia się pozaformalnego i nieformalnego np. w Norwegii i w Niemczech (Cedefop, 2019b).

Ponadto nie wszystkie kwalifikacje włączone do systemów kwalifikacji są odniesione do krajowych ram kwalifikacji, np. we francuskim rejestrze znajduje się około 300 kwalifikacji (czyli wszystkie kwalifikacje sektorowe) bez przypisanego poziomu Francuskiej Ramy Kwalifikacji, co skutkuje brakiem możliwości uzyskania dofinansowania ze środków publicznych na kształcenie lub walidację tych kwalifikacji (Brůha i in., 2018). Jak wspomniano wcześniej, do ZSK można włączyć wszystkie typy kwalifikacji<sup>99</sup>, a wszystkie włączone kwalifikacje są odniesione do Polskiej Ramy Kwalifikacji.

Założenia systemów kwalifikacji wypracowane przy wdrażaniu ram kwalifikacji w poszczególnych krajach są zmieniane i dostosowywane w zależności od zmieniających się potrzeb i strategii dotyczących uczenia się przez całe życie. W większości krajów, tak jak i w Polsce, ustanowiono ośmiopozomową ramę kwalifikacji, która została odniesiona do poziomów ERK.

W krajach, w których zastosowano inną liczbę poziomów toczyła się debata np. nad społecznymi konsekwencjami braku odpowiedników pierwszego i drugiego poziomu ERK. Uwzględnienie tych poziomów jest ważne, ponieważ wpływa na kierunek polityki państwa w obszarze włączenia społecznego i umożliwia osobom o niskich kompetencjach potwierdzenie posiadanej wiedzy i doświadczenia, a przez to większą mobilność zawodową i edukacyjną. Debata społeczna z zaan-

gażowaniem interesariuszy na ten temat odbyła się m.in. we Francji i zakończyła się wprowadzeniem ośmiopozomowej ramy kwalifikacji w styczniu 2019 roku w miejsce wcześniejszej pięciopozomowej ramy (Cedefop, 2019a). Przyjęty w Polsce system umożliwia potwierdzenie efektów uczenia się odpowiadających poziomowi pierwszemu i drugiemu PRK<sup>100</sup>, dlatego Polska Rama Kwalifikacji ułatwia uczenie się przez całe życie osobom posiadającym niskie kompetencje.

Jednym z elementów, na który należy zwrócić uwagę przy porównywaniu kwalifikacji, jest różne ujęcie charakterystyk poziomów ram kwalifikacji. Kraje dostosowują je do potrzeb własnego systemu edukacji i kwalifikacji. W Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji charakterystyki opisane są językiem efektów uczenia się określonych jako wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne nabyte w procesie uczenia się (Sławiński, 2017). W Szkocji wyodrębniono pięć charakterystyk dla każdego z poziomów: (1) wiedzę i rozumienie, (2) praktykę: zastosowanie wiedzy, umiejętności i rozumienia, (3) ogólne umiejętności kognitywne, (4) komunikację, kompetencje matematyczne i cyfrowe, (5) autonomię, odpowiedzialność i pracę z innymi (Brůha i in., 2018). Natomiast w Niemczech stosuje się podział na kompetencje zawodowe (ujęte w kategoriach wiedzy i umiejętności) oraz kompetencje osobiste (z wyróżnieniem kompetencji społecznych oraz autonomii) (Cedefop, 2019b).

<sup>99</sup> Więcej o typach kwalifikacji można znaleźć w publikacji „Including Non-Formal Sector Qualifications in National Qualifications Frameworks. The Experiences and Solutions of Seven European Countries. Volume I: Country Reports” (IBE 2018).

<sup>100</sup> Przykładowo do ZSK jest włączona kwalifikacja rynkowa „Certyfikat umiejętności komputerowych – poziom podstawowy” (poziom 2 PRK).

W poszczególnych systemach kwalifikacji zastosowano różne rozwiązania, które tworzą powiązania między ramami kwalifikacji a potrzebami rynku pracy, np. żeby włączyć kwalifikację do rejestru we Francji należy przedstawić dane dotyczące zapotrzebowania na kwalifikację, które muszą uwzględniać ostatnie trzy lata i przedstawiać sytuację osób posiadających daną kwalifikację na rynku pracy. W Polsce we wniosku o włączenie kwalifikacji do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji należy uzasadnić zapotrzebowanie na kwalifikację w kontekście trendów na rynku pracy, rozwoju nowych technologii, potrzeb społecznych oraz strategii rozwoju kraju lub regionu.

Różnorodność ram kwalifikacji odzwierciedla m.in. kwestia prawa własności do zgłaszanej kwalifikacji. Własność pozostaje przy podmiocie zgłaszającym kwalifikację, np. we Francji, Szkocji i Irlandii. Własność przechodzi do „domeny publicznej”, np. w Polsce, Czechach i na Węgrzech. Warto zaznaczyć, że podstawy prawne wprowadzenia krajowych ram kwalifikacji mogą być różne. W zależności od kraju ramy kwalifikacji funkcjonują w oparciu o ustawę (np. Polska), dekret (np. Francja) lub porozumienie zawarte między interesariuszami (np. Szkocja).

Ogromnym wyzwaniem w przypadku wszystkich systemów kwalifikacji jest włączanie międzynarodowych kwalifikacji. Według Zalecenia o ERK „kwalifikacja międzynarodowa” oznacza kwalifikację nadaną przez ustanowiony na mocy prawa organ międzynarodowy (stowarzyszenie, organizację, sektor lub przedsiębiorstwo) lub przez organ krajowy działający w imieniu

organu międzynarodowego, stosowaną w więcej niż jednym państwie i obejmującą efekty uczenia się weryfikowane według standardów ustanowionych przez organ międzynarodowy, np. Europejski Certyfikat Umiejętności Komputerowych (ECDL)<sup>101</sup>. Do 2018 r. tylko osiem europejskich krajów opracowało procedury włączania międzynarodowych kwalifikacji. We Francji w 2014 r. powstał odrębny rejestr tzw. „inventaire”, do którego włączane są m.in. kwalifikacje międzynarodowe. Kwalifikacje włączone do tego rejestru nie są odniesione do Francuskiej Ramy Kwalifikacji.

Każdy może skorzystać z narzędzia do porównywania ram kwalifikacji dostępnego na platformie internetowej Ploteus<sup>102</sup>. Po wybraniu dwóch krajów wyświetla się informacja, na którym poziomie znajduje się dana kwalifikacja, np. dyplom potwierdzający uzyskanie tytułu zawodowego magistra znajduje się na 7 poziomie Europejskiej Ramy Kwalifikacji, na 9 poziomie Irlandzkiej Ramy Kwalifikacji i na 11 poziomie Szkockiej Ramy Kwalifikacji.

Podsumowując, ramy kwalifikacji w poszczególnych krajach europejskich dostosowane są do krajowych uwarunkowań systemów edukacji. Dzięki odpowiednim instrumentom i rozwiązaniom (takim jak stosowanie efektów uczenia się i odnośnienie ich do charakterystyk poziomów w danej ramie kwalifikacji) poszczególne ramy kwalifikacji, w tym również PRK, służą jako narzędzie umożliwiające porównywanie kwalifikacji, przez co ułatwiają mobilność na rynku pracy oraz swobodny wybór własnych ścieżek edukacyjnych.

<sup>101</sup> Więcej przykładów międzynarodowych kwalifikacji można znaleźć w publikacji „International qualifications” (Cedefop, 2012b).

<sup>102</sup> <https://ec.europa.eu/ploteus/en/compare>



## 5. Dalsze działania dotyczące porównywania kwalifikacji

W artykule pokazano, w jaki sposób ramy kwalifikacji przyczyniają się do porównania kwalifikacji. W obrębie poszczególnych państw głównym instrumentem służącym temu celowi jest krajowa rama kwalifikacji, ciesząca się poparciem interesariuszy i akceptacją władz. Pomiędzy państwami taką rolę pełni Europejska Rama Kwalifikacji.

Należy zaznaczyć, że nie tylko w Europie porównuje się kwalifikacje z różnych krajów. W 2019 r. została wdrożona rama kwalifikacji dla Państw Azji Południowo-Wschodniej, działająca na podobnej zasadzie co ERK. W latach 2014-15 przeprowadzono analizę porównawczą ERK z poziomami ram kwalifikacji w Australii, Hong-Kongu i Nowej Zelandii. W latach 2016-17 odbył się opisany powyżej projekt „Horizontal Comparison”.

W dobie zwiększonej migracji i postępującej digitalizacji poświadczania efektów uczenia się (np. w formie *open badges*), ramy nie są jedynym instrumentem porównywania kwalifikacji (ETF, Cedefop, UIL, & UNESCO, 2019). W 2017 r., w opar-

ciu o konsensus szanghajski z 2012 r.<sup>103</sup>, UNESCO rozpoczęło prace nad „World Reference Levels” (WRL). Jest to narzędzie elektroniczne, które ma pozwolić na opisanie i porównanie efektów uczenia się oraz kwalifikacji z całego świata. Podkreśla się, że powinno ono uzupełniać ramy kwalifikacji, a nie je zastąpić. W 2019 r. ma ruszyć szeroki pilotaż WRL (Hart & Chakroun, 2019).

Ramy kwalifikacji uwzględniają krajowe potrzeby i uwarunkowania (organizacyjne, instytucjonalne, prawne, etc.). Dzięki wprowadzeniu odpowiednich instrumentów i rozwiązań (np. podejścia opartego na efektach uczenia się, przejrzystych i wiarygodnych metod przypisywania poziomu do kwalifikacji) oraz odniesieniu do Europejskiej Ramy Kwalifikacji, służą jako narzędzie do porównywania kwalifikacji. Umożliwiają także integrację różnych obszarów uczenia się przy jednoczesnym poszanowaniu ich różnorodności. To sprawia, że ułatwiają mobilność zarówno edukacyjną, jak i zawodową wewnątrz kraju oraz poza jego granicami.

<sup>103</sup> Treść jest dostępna pod adresem <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/concensus-en.pdf> [19.05.2019].



## Najważniejsze pozycje bibliograficzne

- Allais, S. (2010). *The implementation and impact of National Qualifications Frameworks: Report of a study in 16 countries*. ILO Geneva.
- Bjørnåvold, J., & Coles, M. (2007). Governing education and training; the case of qualifications frameworks. *European journal of vocational training*, (42/43), 203–235.
- Brůha, J., Dželalija, M., Carev, I., Knezić, S., Horská, V., Kadlec, M., Sgarzi, M. (2018). *Including Non-formal Sector Qualifications in National Qualifications Frameworks. The Experiences and Solutions of Seven European Countries. Volume I: Country Reports*. Pobrano z <http://nqf-in.eu/index.php/publications/nqf-in-reports-and-papers>
- Cedefop. (2012). *International Qualifications*. Pobrano z Cedefop website: [https://www.cedefop.europa.eu/files/4116\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4116_en.pdf)
- Cedefop. (2018). *National Qualifications Framework Developments in Europe 2017*. Pobrano z [https://www.cedefop.europa.eu/files/4163\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4163_en.pdf)
- Cedefop. (2019a). *France. European inventory on NQF 2018*. Pobrano z [http://www.cedefop.europa.eu/files/france\\_-\\_european\\_inventory\\_on\\_nqf\\_2018.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/france_-_european_inventory_on_nqf_2018.pdf)
- Cedefop. (2019b). *Germany. European inventory on NQF 2018*. Pobrano z [https://www.cedefop.europa.eu/files/germany\\_-\\_european\\_inventory\\_on\\_nqf\\_2018.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/germany_-_european_inventory_on_nqf_2018.pdf)
- Cedefop. (2019c). *Qualifications frameworks in Europe. Briefing note*. Pobrano z <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/9139>
- Cedefop, & EAC DG. (2009). *Criteria and procedures for referencing national qualifications levels to the EQF*. Pobrano z <http://ec.europa.eu/transparency/regexpert/index.cfm?do=groupDetail.groupDetailDoc&id=10973&no=2>
- ETF, Cedefop, UIL, & UNESCO. (2017). *Global inventory of regional and national qualifications frameworks 2017. Volume I: Thematic chapters*. Pobrano z <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/2221>
- ETF, Cedefop, UIL, & UNESCO. (2019). *Global inventory of regional and national qualifications frameworks 2019. Volume I: Thematic chapters*. Pobrano z <https://www.etf.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/global-inventory-regional-and-national-qualifications>
- Hart, J., & Chakroun, B. (2019). World Reference Levels for Lifelong Learning: a tool for comparison and recognition of learning outcomes. W *Global inventory of regional and national qualifications frameworks 2019. Volume I: Thematic chapters*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- IBE. (2016). *The pilot project on the horizontal comparison of levelled qualifications. Draft of the final report for discussion at the AG38 meeting*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Stawiński, S. (Red.). (2017). *Słownik Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji*. Pobrano z [https://www.kwalifikacje.gov.pl/download/slownik\\_zsk.pdf](https://www.kwalifikacje.gov.pl/download/slownik_zsk.pdf)  
Ziewiec-Skokowska, G., Stęchły, W., Danowska-Florczyk, E., Marszałek, A., & Stawiński, S. (2017). *Przypisywanie poziomu PRK do kwalifikacji*. Instytut Badań Edukacyjnych.

## Akty prawa krajowego i europejskiego

Parlament Europejski i Rada (2008). Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej*, C 155, 8.7.2009, str. 11-18.

Parlament Europejski i Rada (2009). Zalecenie z dnia 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET). *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej*, C 155, 8.7.2009, s. 11-18.

Rada Unii Europejskiej (2012). Zalecenie Rady z dnia 20 grudnia 2012 r. w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego. *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej*, C 398, 22.12.2012, s. 1-5.

Rada Unii Europejskiej (2017). Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2017 r. w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie i uchylające zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej*, C 189, 15.6.2017, str. 15-28.

Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. 2001 Nr 84, poz. 455 z późn. zm.).

Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Dz. U. z 2018 r., poz. 2153 i 2245 oraz z 2019 r., poz. 534).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 maja 2019 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego (Dz. U. 2019r., poz. 991).

## IV. Doświadczenia w zakresie opisywania kwalifikacji spoza systemów oświaty oraz szkolnictwa wyższego i nauki oraz włączania ich do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji

Gabriela Ziewiec-Skokowska, Instytut Badań Edukacyjnych

Zintegrowany System Kwalifikacji (ZSK), wprowadzony ustawą z 22 grudnia 2015 roku, obejmuje kwalifikacje, które można uzyskać w systemach oświaty oraz szkolnictwa wyższego i nauki (np. świadectwo dojrzałości, dyplom potwierdzający kwalifikacje w zawodzie, dyplom ukończenia studiów pierwszego stopnia) oraz kwalifikacje nadawane poza tymi systemami, w tym kwalifikacje rynkowe i kwalifikacje uregulowane<sup>104</sup>. Otwartość ZSK na kwalifikacje spoza systemów oświaty oraz szkolnictwa wyższego i nauki ma zapewnić dostęp do informacji o wszystkich kwalifikacjach nadawanych w Polsce, zapewnić ich czytelność oraz umożliwić budowanie powiązań między nimi. ZSK – jako narzędzie polityki państwa na rzecz uczenia się przez całe życie – w centrum uwagi sytuuje potrze-

by osób, które planują uczenie się, swój rozwój osobisty i zawodowy.

Kwalifikacje nadawane poza systemami oświaty oraz szkolnictwa wyższego i nauki włączają do ZSK poszczególne ministrowie. W przypadku kwalifikacji rynkowych czynią to na wniosek zainteresowanego podmiotu, który w czasie prowadzonej działalności w obszarze gospodarki, rynku pracy, edukacji lub szkoleń zgromadził doświadczenia pozwalające na przygotowanie opisu kwalifikacji wpisującej się w aktualne lub prognozowane potrzeby społeczno-gospodarcze kraju lub regionu<sup>105</sup>.

Standardy opisywania kwalifikacji rynkowych i uregulowanych określa ustawa o ZSK. W opisie tych kwalifikacji, dostępnym dla użytkowników Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji (ZRK), kluczowe znaczenie ma opis efektów uczenia się.

<sup>104</sup> Zgodnie z ustawą o ZSK (art. 2 pkt 11 i 12) kwalifikacje uregulowane to „kwalifikacje ustanowione odrębnymi przepisami, których nadawanie odbywa się na zasadach określonych w tych przepisach, z wyłączeniem kwalifikacji nadawanych w systemie oświaty oraz systemie szkolnictwa wyższego i nauki”. Natomiast kwalifikacje rynkowe to „kwalifikacje nieuregulowane przepisami prawa, których nadawanie odbywa się na zasadzie swobody działalności gospodarczej”.

<sup>105</sup> Warto dodać, że ustawa nie określa katalogu przesłanek przemawiających za celowością utworzenia kwalifikacji i włączenia jej do ZSK. Powody mogą być różne. Kwalifikacje rynkowe mogą odpowiadać na bieżące i prognozowane potrzeby pracodawców, pracowników, osób poszukujących zatrudnienia (w tym osób narażonych na wykluczenie). Kwalifikacje mogą być powiązane z określoną dziedziną działalności lub mieć charakter przekrojowy.

## 1. Efekty uczenia się w opisie kwalifikacji rynkowych i uregulowanych

Opisywanie kwalifikacji rynkowych i uregulowanych, w którym kładzie się nacisk na uporządkowanie i jednoznaczne przedstawienie wymaganych dla nich efektów uczenia się (wiedzy, umiejętności, kompetencji społecznych), sprzyja realizacji celów polityki uczenia się przez całe życie. Efekty uczenia się pozwalają lepiej rozumieć i porównywać kwalifikacje między sobą, a przez to np. łatwiej planować uczenie się i zdobywanie kwalifikacji, efektywniej przeprowadzać proces rekrutacji na określone stanowiska pracy<sup>106</sup>.

Dzięki opisaniu efektów uczenia się można w przejrzysty i budzący zaufanie sposób odnosić kwalifikacje do poziomów Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK) i Europejskiej Ramy Kwalifikacji. Wprowadzenie efektów uczenia się do opisu wszystkich kwalifikacji będących w ZSK pozwala też wdrażać rozwiązania na rzecz uznawania efektów uczenia się uzyskanych poza edukacją formalną (np. w miejscu pracy), wykorzystywania ich w procesie ubiegania się o różne dostępne kwalifikacje<sup>107</sup>.

Postawienie w centrum uwagi efektów uczenia się, których osiągnięcie potwierdzają poszczególne kwalifikacje, umożliwia również mówienie wspólnym językiem o zapotrzebowaniu na kwalifikacje – ułatwia budowanie dialogu wszystkich zainteresowanych stron (w tym przedstawicieli administracji publicznej i pracodawców) na temat dopasowania kwalifikacji funkcjonujących na krajowym rynku pracy do

aktualnych oraz przewidywanych potrzeb społecznych i gospodarczych.

Opis efektów uczenia się wymaganych dla kwalifikacji stwarza ponadto warunki do podnoszenia jakości prowadzonych szkoleń – skupienie uwagi na efektach uczenia się, w szczególności na umiejętnościach, które mają osiągnąć uczestnicy danego kursu, ułatwia prowadzącemu dobrać metody wspierające proces uczenia się (Cedefop, 2017, s. 25–26).

Zgodnie z ustawą o ZSK (art. 9 ust. 1) efekty uczenia się wymagane dla kwalifikacji nadawanych poza systemami oświaty oraz szkolnictwa wyższego i nauki są przedstawiane za pomocą:

- syntetycznej charakterystyki efektów uczenia się, która nawiązując do specyfiki poziomu PRK właściwego dla danej kwalifikacji, w zwięzły sposób omawia zakres i złożoność działań, jakie osoba z daną kwalifikacją potrafi podejmować dzięki osiągnięciu określonych efektów uczenia się (wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych);
- uporządkowanych w zestawy poszczególnych efektów uczenia się wraz z kryteriami weryfikacji ich osiągnięcia, które precyzyjnie i w sposób zrozumiały dla szerokiego grona odbiorców przedstawiają stojące za daną kwalifikacją umiejętności i ich podbudowę.

<sup>106</sup> Znaczenie i zastosowanie efektów uczenia się syntetycznie omawia np. nota z 2011 r. *Using learning outcomes*. [http://www.cedefop.europa.eu/files/Using\\_learning\\_outcomes.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/Using_learning_outcomes.pdf) (EC, 2011).

<sup>107</sup> Zob. np. (Cedefop, 2016).

Opis efektów uczenia się, obejmujący syntetyczną charakterystykę oraz poszczególne efekty uczenia się w zestawach, stanowi integralną całość. Syntetyczna charakterystyka efektów uczenia się jest informacją skierowaną głównie do uczestników rynku pracy. Wskazuje, do jak trudnych i złożonych działań przygotowana jest osoba

posiadająca daną kwalifikację, do jakiego stopnia może działać samodzielnie, jakie role może pełnić w stosunku do innych i jakiego rodzaju odpowiedzialność może podejmować. Przykładowe fragmenty syntetycznych charakterystyk efektów uczenia się wymaganych dla kwalifikacji rynkowych przedstawione są w tabeli 1.

Tabela 1. Fragmenty przykładowych syntetycznych charakterystyk efektów uczenia się

Lp.	Nazwa kwalifikacji rynkowej	Fragmenty syntetycznej charakterystyki efektów uczenia się	Poziom PRK
1.	Przygotowywanie potraw zgodnie z trendami rynkowymi i zasadami zdrowego żywienia	Osoba posiadająca kwalifikację jest gotowa do samodzielnego planowania i przygotowywania potraw według podanej receptury, z zastosowaniem zasad zdrowego żywienia i nowoczesnych technik kulinarnych. Samodzielnie przygotowuje typowe potrawy zgodnie z koncepcją fine-dining oraz serwuje je według przyjętych zasad. [...]	3
2.	Serwis napojów mieszanych i alkoholi	Osoba posiadająca kwalifikację jest gotowa do samodzielnego przygotowania mieszanych napojów alkoholowych oraz bezalkoholowych (soft drinks) według gotowych receptur oraz tworząc autorskie receptury.	4
3.	Tworzenie oferty, planowanie i prowadzenie sprzedaży skierowanej do klientów biznesowych – handlowiec	Osoba posiadająca kwalifikację samodzielnie realizuje wieloetapowe procesy sprzedażowe w relacji z klientami biznesowymi. Samodzielnie sporządza analizę wybranego segmentu rynku. Na podstawie wyników analizy przygotowuje plan sprzedaży. [...] Koordynuje pracę zespołu projektowego, dbając o skuteczną komunikację w zespole. [...]	5

cd. tab. ►

Lp.	Nazwa kwalifikacji rynkowej	Fragmenty syntetycznej charakterystyki efektów uczenia się	Poziom PRK
4.	Prowadzenie mediacji sądowych i pozasądowych w sprawach gospodarczych	Osoba posiadająca kwalifikację [...] dokonuje analizy konfliktu, rozpoznaje przedmiot sporu oraz stanowiska i oczekiwania stron. Na podstawie analizy ocenia, czy nie ma przeciwwskazań do zastosowania mediacji. [...] Stosując techniki zarządzania emocjami oraz techniki mediacyjne i negocjacyjne, prowadzi strony do uzyskania porozumienia końcowego.	6
5.	Diagnoza i pomoc psychoonkologiczna osobom chorym onkologicznie, osobom po chorobie nowotworowej oraz ich rodzinom i otoczeniu – Psychoonkolog	Osoba posiadająca kwalifikację [...] jest gotowa do samodzielnego przeprowadzenia diagnozy psychologicznej pacjenta i jego otoczenia. W ramach podejmowanych czynności diagnostycznych posługuje się zarówno standardowymi, jak i swobodnymi technikami diagnostycznymi. Na podstawie zebranych informacji przygotowuje diagnozę wraz z wnioskami i zaleceniami dotyczącymi pomocy psychologicznej. Osoba ta samodzielnie udziela porad psychologicznych i wsparcia instrumentalnego oraz edukacyjnego. [...]	7

Źródło: opracowanie własne na podstawie informacji o kwalifikacjach dostępnych na portalu ZRK.

Syntetyczna charakterystyka efektów uczenia się powstaje na podstawie wniosków z obserwacji i analizy kompetencji<sup>108</sup>, jakie są potrzebne do podejmowania określonego rodzaju działań. Syntetyczna charakterystyka efektów uczenia się punkt wyjścia do opisu poszczególnych efektów uczenia się w zestawach.

Z opisu kwalifikacji rynkowych, które dotychczas zostały włączone do ZSK, wynika, że na jedną kwalifikację składają się przeważnie trzy zestawy efektów ucze-

nia się – każdy z nich powinien stanowić spójną i logiczną całość<sup>109</sup>. Grupowanie według określonego porządku efektów uczenia się w zestawy sprawia, że opis efektów uczenia się jest bardziej czytelny. Stosowany w ZSK sposób grupowania efektów uczenia się w zestawy jest spójny z rekomendacjami Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym ECVET.

<sup>108</sup> W ustawie o ZSK nie ma definicji „kompetencji”. Termin ten *Słownik Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji* objaśnia następująco: „w najogólniejszym ujęciu termin kompetencje oznacza szeroko rozumianą zdolność podejmowania określonych działań i wykonywania zadań z wykorzystaniem efektów uczenia się i własnych doświadczeń” (Stawiński, 2017a, s. 22). Takie rozumienie kompetencji jest zgodne z definicjami ujętymi w dokumentach publikowanych np. przez Cedefop.

<sup>109</sup> Efekty uczenia się wchodzące w skład poszczególnych zestawów mogą być grupowane np. według: procesu, zadania zawodowego, obszaru tematycznego. Zob. (Stęczyły & Poczmańska, 2018, s. 14).

Zestawy mogą być specyficzne dla danej kwalifikacji lub wspólne dla kilku z nich. Mają swoje nazwy, najczęściej oparte na rzeczowniku odczasownikowym, np. „Przygotowanie realizacji imprezy turystycznej”, „Prowadzenie imprezy turystycznej”, „Planowanie projektu graficznego”, „Tworzenie projektu graficznego”. Do każdego zestawu jest również przyporządkowany najbardziej odpowiedni poziom Polskiej Ramy Kwalifikacji<sup>110</sup>.

Poszczególne efekty uczenia się w zestawach są opisywane za pomocą umiejętności, czyli – idąc za ustawą o ZSK – przyswojonych w procesie uczenia się zdolności do wykonywania zadań i rozwiązywania problemów właściwych dla dziedziny uczenia się lub działalności zawodowej. Na jeden zestaw efektów uczenia się składa się najczęściej od trzech do pięciu umiejętności (zob. tabela 2)<sup>111</sup>.

Tabela 2. Przykładowe umiejętności wyodrębnione w zestawach efektów uczenia się

Nazwa kwalifikacji rynkowej	Pilotowanie imprez turystycznych	Wizażystka/stylistka – dyplom mistrzowski	Programowanie i obsługiwanie procesu druku 3D
Nazwa zestawu efektów uczenia się	Prowadzenie imprezy turystycznej	Dobieranie kolorystyki makijażu i garderoby do typu urody	Realizowanie procesu druku 3D
Poszczególne efekty uczenia się (umiejętności) w zestawie	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realizuje program imprezy turystycznej</li> <li>2. Kontroluje i nadzoruje przebieg imprezy turystycznej</li> <li>3. Sprawuje opiekę nad uczestnikami imprezy turystycznej</li> <li>4. Opracowuje rozliczenie realizacji imprezy turystycznej</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Określa typ kolorystyczny urody</li> <li>2. Udziela porad z zakresu kolorystyki garderoby</li> <li>3. Udziela porad z zakresu kolorystyki i techniki wykonania makijażu</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Przygotowuje drukarkę do druku 3D</li> <li>2. Uruchamia drukarkę 3D</li> <li>3. Monitoruje proces druku 3D</li> <li>4. Finalizuje proces druku 3D</li> </ol>

Źródło: opracowanie własne na podstawie informacji o kwalifikacjach dostępnych na portalu ZRK.

<sup>110</sup> Zespoły ekspertów, które rekomendują przypisanie poziomu PRK do kwalifikacji nadawanych poza systemami oświaty oraz szkolnictwa wyższego i nauki, w pierwszej kolejności na podstawie syntetycznej charakterystyki efektów uczenia się określają wstępny poziom PRK kwalifikacji. Następnie dokonują porównania poszczególnych efektów uczenia się w zestawach z charakterystykami poziomów PRK. W wyniku tej analizy najpierw określają poziom PRK poszczególnych zestawów efektów uczenia się, a następnie całej kwalifikacji. Jeśli poszczególne zestawy efektów uczenia się mają różne poziomy PRK, wówczas o poziomie PRK całej kwalifikacji rozstrzyga poziom kluczowego zestawu efektów uczenia się. Więcej na temat zasad przypisywania poziomu PRK można znaleźć w publikacji opracowanej przez Instytut Badań Edukacyjnych (Ziewiec-Skokowska, Stęchły, & Danowska-Florczyk, 2016).

<sup>111</sup> Patrz informacje w ZRK o kwalifikacjach rynkowych włączonych do ZSK, potwierdzanych dokumentami innymi niż dyplomy mistrza i świadectwa czeladnicze.

Poszczególne efekty uczenia się (umiejętności) są doprecyzowywane za pomocą kryteriów weryfikacji. Kryteria weryfikacji obejmują wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne, bez których osiągnięcie danej zdolności do działania nie jest możliwe. Kryteria weryfikacji muszą być tak sformułowane, aby walidacje zaprojektowane na bazie opisu efektów uczenia się wymaganych dla kwalifikacji

były trafne i między sobą porównywalne. Jednoznacznie zapisane kryteria weryfikacji mają też znaczenie podczas określania poziomu PRK dla kwalifikacji – tak samo zapisane poszczególne efekty uczenia się (umiejętności) mogą być doprecyzowane za pomocą różnych kryteriów weryfikacji, a w konsekwencji odpowiadać wymaganiom określonym dla różnych poziomów PRK (zob. przykład w tabeli 3).

**Tabela 3.** Przykład poszczególnych efektów uczenia się (umiejętności) doprecyzowanych za pomocą różnych kryteriów weryfikacji

<b>Nazwa kwalifikacji</b>	Wizażystka/stylistka – świadectwo czeladnicze	Wizażystka/stylistka – dyplom mistrzowski
<b>Nazwa zestawu efektów uczenia się</b>	Wykonywanie makijażu dziennego, wieczorowego, okolicznościowego i historycznego	Wykonywanie makijażu dziennego, wieczorowego, okolicznościowego, historycznego, fotograficznego, scenicznego i artystycznego
<b>Poszczególne efekty uczenia się (umiejętność)</b>	Charakteryzuje rodzaje makijażu	Charakteryzuje rodzaje makijażu
<b>Kryteria weryfikacji</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- wskazuje różnice między makijażem dziennym, wieczorowym, okolicznościowym i historycznym, dotyczące m.in. zasad doboru kosmetyków kolorowych, zdobień i technik wykonania;</li> <li>- omawia sposób wykonania makijażu ze względu na wiek klienta;</li> <li>- omawia cechy charakterystyczne makijażu wykonywanego w minionych epokach i poszczególnych dekadach XX wieku;</li> <li>- rozpoznaje rekwizyty charakterystyczne dla danej epoki i dekady XX wieku.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- wskazuje różnice między poszczególnymi rodzajami makijażu, dotyczące m.in. zasad doboru kosmetyków kolorowych, zdobień i technik wykonania, wykorzystując profesjonalne słownictwo;</li> <li>- omawia sposób wykonania makijażu ze względu na wiek klienta;</li> <li>- omawia najczęściej popełniane błędy w wykonaniu poszczególnych rodzajów makijażu;</li> <li>- omawia cechy charakterystyczne makijażu wykonywanego w minionych epokach i poszczególnych dekadach XX wieku;</li> <li>- rozpoznaje rekwizyty charakterystyczne dla danej epoki i dekady XX wieku.</li> </ul>
<b>Poziom PRK</b>	3 poziom PRK	5 poziom PRK

Źródło: opracowanie własne na podstawie informacji dostępnych na portalu ZRK.



Poszczególne efekty uczenia się oraz kryteria weryfikacji powinny być jednoznaczne (niebudzące wątpliwości), realne (możliwe do osiągnięcia przez osoby, dla których kwalifikacja jest przewidziana), możliwe do zweryfikowania podczas walidacji, zrozumiałe dla osób potencjalnie zainteresowanych kwalifikacją. Podczas opisywania poszczególnych efektów uczenia się w zestawach oraz kryteriów weryfikacji wskazane jest stosowanie czasowników operacyjnych, które trafnie określają np. głębię rozumienia przyswojonej wiedzy, przygotowanie do wykonywania zadań i współdziałania w zespole<sup>112</sup>. Efekty uczenia się w zestawach zwykle są zapisywane za

pomocą czasowników, takich jak: „definiuje”, „porównuje”, „wnioskuje”, „streszcza”, „dowodzi”, „planuje”, „koordynuje”, „projektuje”, „modyfikuje”, „ocenia”, „doskonali”. Podczas opisu efektów uczenia się wymaganych dla kwalifikacji i porządkowanych w zestawie unika się czasowników i określeń niejednoznacznych, takich jak: „wie”, „zna”, „ma wiedzę o”, „rozumie”, „potrafi”, „jest gotów do”, „jest przygotowany do”.

Przykładowy opis efektów uczenia się wymaganych dla kwalifikacji rynkowej, obejmujący syntetyczną charakterystykę efektów uczenia się oraz poszczególne efekty uczenia się wraz z kryteriami weryfikacji ich osiągnięcia, przedstawia tabela 4.

**Tabela 4.** Przykładowy opis efektów uczenia się wymaganych dla kwalifikacji „Praca z dzieckiem metodą Marii Montessori” (fragmenty)

Syntetyczna charakterystyka efektów uczenia się	
Osoba posiadająca kwalifikację jest przygotowana do samodzielnego organizowania i prowadzenia pracy z dziećmi zgodnie z założeniami pedagogiki Marii Montessori. Potrafi: zaaranżować przestrzeń pracy własnej, wykorzystywać pomoce Montessori w pracy z dzieckiem, samodzielnie zaprojektować i wykonać pomoc Montessori, animować pracę z dzieckiem zgodnie z zasadami pracy własnej, obserwować i omawiać podejmowane przez dziecko działanie w trakcie pracy własnej.	
Zestaw 1. Posługiwanie się założeniami pedagogiki Marii Montessori w pracy z dzieckiem	
Poszczególne efekty uczenia się	Kryteria weryfikacji
Omawia podstawy pedagogiki Marii Montessori	Przytacza życiorys Marii Montessori
	Definiuje terminy typowe dla pedagogiki Montessori (w tym lekcja trójstopniowa, polaryzacja uwagi, kontrola błędu, izolacja trudności, fazy wrażliwe)
	Podaje przykłady zastosowania typowych elementów pedagogiki Montessori w pracy z dzieckiem

cd. tab. ►

<sup>112</sup> Wskazówki te są upowszechniane przez Instytut Badań Edukacyjnych, który od 2016 r. wspiera wdrażanie ZSK w Polsce, a wcześniej w ramach projektu „Opracowywanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie” prowadził prace pilotażowe m.in. dotyczące opisywania kwalifikacji nadawanych poza systemami oświaty i szkolnictwa wyższego. Zalecenia IBE są zebrane w poradniku „Opisywanie kwalifikacji nadawanych poza systemami oświaty i szkolnictwa wyższego” dostępnym na stronie portalu ZSK: [http://www.kwalifikacje.gov.pl/images/Publikacje/opisywanie\\_kwalifikacji.pdf](http://www.kwalifikacje.gov.pl/images/Publikacje/opisywanie_kwalifikacji.pdf)

Zestaw 2. Organizowanie i prowadzenie pracy z dzieckiem według założeń pedagogiki Marii Montessori	
Poszczególne efekty uczenia się	Kryteria weryfikacji
Charakteryzuje zasady „przygotowanego otoczenia”	Wymienia i objaśnia aspekty przygotowanego otoczenia (aspekt: osobowy, przedmiotowy, strukturalno-dynamiczny)
	Na podstawie przeprowadzonej obserwacji podaje przykłady organizacji przestrzeni uwzględniające aspekt osobowy i aspekt przedmiotowy w odniesieniu do koncepcji Montessori
	Podaje przykład transferu przygotowanego otoczenia na świat zewnętrzny
Prowadzi obserwacje i wykorzystuje informacje z przeprowadzonych obserwacji do pracy według założeń metody Marii Montessori	Na podstawie przeprowadzonej obserwacji omawia kluczowe elementy pracy dziecka (w tym fazy koncentracji i dekoncentracji uwagi, wchodzenie w relację z innymi, praca z opiekunem, praca z pomocami)
	Na podstawie przeprowadzonej obserwacji omawia kluczowe elementy pracy z dzieckiem (w tym wprowadzenie pomocy, indywidualna praca z dzieckiem, obserwacja, prowadzenie kręgu, egzekwowanie ciszy)
	Na podstawie przeprowadzonej obserwacji omawia kluczowe elementy pracy grupy dzieci (w tym wchodzenie w relację, czas pracy indywidualnej, wspólnej, czas pracy z opiekunem, dynamika ciszy)
	Na podstawie przeprowadzonej obserwacji omawia kluczowe elementy pracy z materiałami, w tym wybór i korzystanie z pomocy, samodzielność, czas pracy z pomocą, dynamika koncentracji w trakcie pracy z pomocą).

Źródło: opracowanie własne na podstawie informacji dostępnych na portalu ZRK o kwalifikacji „Praca z dzieckiem metodą Marii Montessori”.

## 2. Inne informacje wymagane we wniosku o włączenie kwalifikacji rynkowej do ZSK

Wniosek o włączenie kwalifikacji rynkowej do ZSK składa się wyłącznie drogą elektroniczną za pośrednictwem portalu ZRK (<https://rejestr.kwalifikacje.gov.pl/>). W formularzu wniosku – poza opisem efektów uczenia się wymaganych dla danej kwalifikacji – należy podać także inne informacje o kwalifikacji, takie jak:

- nazwa kwalifikacji,
- odniesienie do kwalifikacji o zbliżonym charakterze,
- nazwa dokumentu potwierdzającego nadanie kwalifikacji,
- okres ważności dokumentu potwierdzającego nadanie kwalifikacji i warunki przedłużenia jego ważności,
- opis wymagań dotyczących walidacji, stanowiący podstawę do projektowa-

nia i prowadzenia porównywalnych walidacji w różnych uprawnionych do tego instytucjach,

- informacje wskazujące na znaczenie danej kwalifikacji rynkowej dla rozwoju zawodowego i osobistego osób, które w szczególności mogą być zainteresowane jej uzyskaniem,
- w razie potrzeby warunki, jakie musi spełniać osoba przystępująca do walidacji (np. wymagany poziom wykształcenia),
- proponowany poziom Polskiej Ramy Kwalifikacji.

Tabela 5 przedstawia wybrane wskazówki, z których korzysta podmiot składający wniosek o włączenie kwalifikacji rynkowej do ZSK.

**Tabela 5.** Wybrane wskazówki do niektórych pól wniosku o włączenie do ZSK kwalifikacji rynkowej

Lp.	Pole wniosku	Wskazówka
1.	Nazwa kwalifikacji	<p>Pole obowiązkowe, art. 15 ust. 1 pkt 2a.</p> <p>Należy wpisać pełną nazwę kwalifikacji, która ma być widoczna w ZRK i być umieszczana na dokumencie potwierdzającym jej uzyskanie.</p> <p>Nazwa kwalifikacji (na ile to możliwe) powinna:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• jednoznacznie identyfikować kwalifikację,</li> <li>• różnić się od nazw innych kwalifikacji,</li> <li>• różnić się od nazwy zawodu, stanowiska pracy, tytułu zawodowego, uprawnienia,</li> <li>• być możliwie krótka,</li> <li>• nie zawierać skrótów,</li> <li>• być oparta na rzeczowniku odczasownikowym (np. gromadzenie, przechowywanie, szycie).</li> </ul>

cd. tab ►

Lp.	Pole wniosku	Wskazówka
2.	Wymagania dotyczące walidacji oraz podmiotów przeprowadzających walidację	<p>Pole obowiązkowe, art. 15 ust. 1 pkt 2h.</p> <p>Należy podać tylko takie wymagania, które muszą obowiązywać każdą instytucję przeprowadzającą walidację, żeby zapewnić odpowiedni poziom wiarygodności i porównywalności wyników walidacji w skali całego kraju. Wskazane wymagania powinny pozwalać na tworzenie różnych scenariuszy walidacji w różnych instytucjach.</p> <p>Wymagania mogą dotyczyć:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• doboru metod stosowanych w walidacji – służących weryfikacji efektów uczenia się wymaganych dla kwalifikacji, ale także (o ile to potrzebne) identyfikowaniu i dokumentowaniu efektów uczenia się;</li> <li>• kompetencji osób przeprowadzających walidację;</li> <li>• warunków organizacyjnych i materialnych niezbędnych do przeprowadzenia walidacji.</li> </ul> <p>Odpowiednio do potrzeby wymagania te mogą dotyczyć pojedynczych efektów uczenia się i poszczególnych lub wszystkich zestawów efektów uczenia się, wymaganych dla kwalifikacji.</p> <p>Należy brać pod uwagę, że spełnienie tych wymagań jest jednym z warunków uzyskania przez daną instytucję uprawnień do nadawania kwalifikacji (uzyskania statusu „instytucji certyfikującej”).</p>
3.	Zapotrzebowanie na kwalifikację	<p>Pole obowiązkowe, art. 15 ust. 1 pkt 2i.</p> <p>Należy wskazać, na jakie aktualne lub przewidywane potrzeby społeczne i gospodarcze (regionalne, krajowe, europejskie) odpowiada kwalifikacja. Warto odwołać się do różnych źródeł np. opinii organizacji gospodarczych, trendów obserwowanych na rynku pracy, prognoz dotyczących rozwoju technologii, a także strategii rozwoju kraju lub regionu.</p>
4.	Typowe możliwości wykorzystania kwalifikacji	<p>Pole obowiązkowe, art. 15 ust. 1 pkt 2j.</p> <p>Należy wskazać przykładowe możliwości zatrudnienia i dalszego uczenia się osoby posiadającej daną kwalifikację, np.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Do pracy na jakich stanowiskach przygotowuje dana kwalifikacja?</li> <li>• Jakie perspektywy dalszego rozwoju otwierają się dla osoby, która uzyskała tę kwalifikację?</li> </ul>
5.	Odniesienie do kwalifikacji o zbliżonym charakterze	<p>Pole obowiązkowe, art. 15 ust. 1 pkt 2k.</p> <p>Należy wskazać, czym kwalifikacja różni się od innych kwalifikacji o zbliżonym charakterze. Punktem odniesienia powinny być kwalifikacje funkcjonujące w ZSK.</p> <p>Ponadto należy wskazać kwalifikacje wpisane do ZRK, które zawierają co najmniej jeden wspólny, kluczowy zestaw efektów uczenia się.</p>

Źródło: opracowanie własne na podstawie wskazówek, jakie są dostępne dla podmiotów składających wnioski o włączenie kwalifikacji rynkowej do ZSK za pośrednictwem portalu ZRK.

Podczas rozpatrywania wniosku opis kwalifikacji rynkowej, w tym opis wymaganych dla niej efektów uczenia się, jest doskonalony przez ministra właściwego, we współpracy z podmiotem, który złożył wnioski. Przed dokonaniem oceny wniosku i podjęciem decyzji o włączeniu danej kwalifikacji do ZSK, minister zbiera uwagi środowisk zainteresowanych daną kwalifikacją (np. przedstawiciele organizacji pracodawców, szkół, uczelni, podmiotów organizujących kursy i szkolenia) oraz opinie specjalistów (w szczególności osób, które posiadają aktualne doświadczenie w podejmowaniu działań o charakterze zbliżonym do tych, które ma podejmować osoba z kwalifikacją opisaną we wniosku)<sup>113</sup>. Jak mówi ustawa o ZSK, ocena wniosku dokonywana przez ministra obejmuje:

- 1) ocenę celowości włączenia do ZSK kwalifikacji rynkowej, której dotyczy wniosek, uwzględniającą przede wszystkim:

- zgodność danej kwalifikacji rynkowej z potrzebami społecznymi, zapotrzebowaniem na rynku pracy,
- dostosowanie wymagań dla danej kwalifikacji do obiektywnych warunków i możliwości osiągnięcia zakładanych efektów uczenia się w dającym się przewidzieć czasie,
- podobieństwo danej kwalifikacji rynkowej do kwalifikacji włączonych do ZSK;

- 2) ocenę efektów uczenia się wymaganych dla kwalifikacji, której dotyczy wnioski, w odniesieniu do zadań, które mają podejmować osoby posiadające tę kwalifikację, a także ocenę adekwatności wymagań dotyczących walidacji do tych efektów uczenia się;
- 3) wnioski dotyczące włączenia kwalifikacji rynkowej do ZSK, płynące z uwag pozyskanych w trakcie konsultacji oraz z opinii specjalistów.

### 3. Kwalifikacje rynkowe i uregulowane włączone do ZSK w pierwszych latach funkcjonowania systemu

Poszczególni ministrowie rozpatrują wnioski o włączenie do ZSK kwalifikacji rynkowych oraz dokonują przeglądu kwalifikacji uregulowanych. Ustawa zobowiązuje każdego z ministrów, by w ciągu pięciu lat od dnia wejścia w życie ustawy o ZSK (czyli do stycznia 2021 roku) dokonał przeglądu

kwalifikacji uregulowanych należących do jego działu administracji rządowej i zidentyfikował kwalifikacje, których włączenie do ZSK jest uzasadnione<sup>114</sup>.

Liczba wniosków o włączenie kwalifikacji rynkowej do ZSK składanych za pośrednictwem portalu ZRK rośnie (zob. rysunek 1).

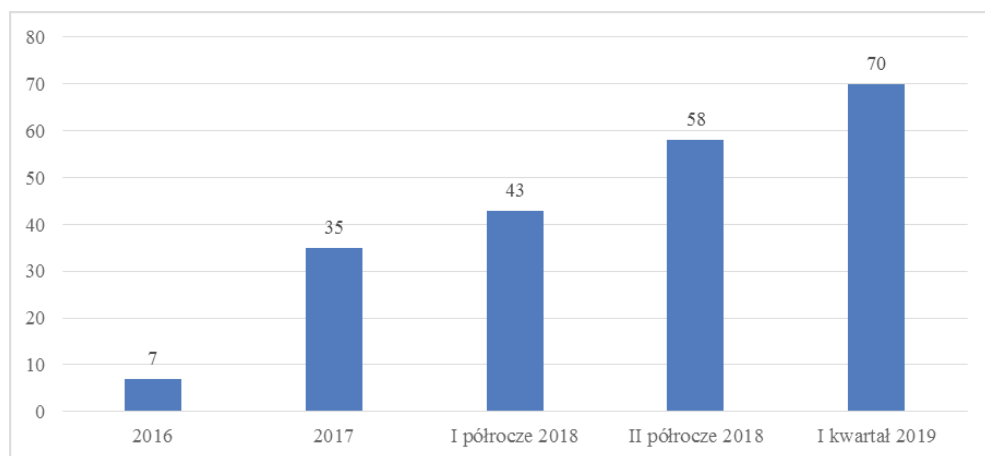
<sup>113</sup> Szerzej patrz (Sławiński, Królik, & Stęchły, 2017).

<sup>114</sup> Szerzej patrz (Sławiński, 2017a).

Od 15 lipca 2016 r. do końca marca 2019 r. za pośrednictwem portalu ZRK wpłynęło łącznie 213 wniosków. Prawie jedna trzecia spośród nich została złożona w pierwszym kwartale 2019 roku. Wśród podmiotów, które wyszły z inicjatywą włączenia do ZSK kwalifikacji rynkowej, znalazły się m.in. organizacje pracodawców (np. Francuska Izba Przemysłowo-Handlowa w Polsce), stowarzyszenia branżowe (np. Stowarzyszenie Księgowych w Polsce, Polskie Towarzystwo Psychoonkologiczne), fundacje (np. Fundacja Królowej Św. Jadwigi), instytucje szkoleniowe (np. Centrum Szkolenia Barmanów, Kadry Turystyki)<sup>115</sup>.

W wyniku decyzji różnych ministrów do końca maja 2019 r. do systemu włączono 48 kwalifikacji rynkowych (w tym 13 dyplomów mistrza i 5 świadectw czeladniczych w zawodach, które nie są ujęte w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego) oraz 14 kwalifikacji uregulowanych. Tabela 6 wskazuje nazwy kilku przykładowych kwalifikacji rynkowych i uregulowanych włączonych do ZSK (wraz z informacją o ministrze, którego decyzją kwalifikacje te zostały włączone, oraz o przypisanym do nich poziomie PRK).

**Rysunek 1.** Liczba wniosków o włączenie kwalifikacji rynkowej do ZSK złożonych do 31.03.2019 r.



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych gromadzonych przez IBE jako podmiot prowadzący ZRK.

<sup>115</sup> Większość podmiotów, która złożyła wniosek o włączenie do ZSK kwalifikacji rynkowej, korzystała ze wsparcia Instytutu Badań Edukacyjnych.

**Tabela 6.** Przykłady kwalifikacji rynkowych i uregulowanych włączonych do ZSK do końca 2018 r.

Lp.	Nazwa kwalifikacji	Minister właściwy	Poziom PRK
1.	Montowanie stolarki budowlanej	Minister Inwestycji i Rozwoju	3
2.	Programowanie i obsługiwanie procesu druku 3D	Minister Cyfryzacji	3
3.	Pilotowanie imprez turystycznych	Minister Sportu i Turystyki	4
4.	Cukiernik – dyplom mistrzowski	Minister Rolnictwa i Rozwoju Wsi	5
5.	Planowanie, tworzenie i dystrybuowanie treści marketingowych (content marketing)	Minister Przedsiębiorczości i Technologii	5
6.	Praca z dzieckiem metodą Marii Montessori	Minister Edukacji Narodowej	5
7.	Prowadzenie mediacji sądowych i pozasądowych w sprawach cywilnych	Minister Sprawiedliwości	5
8.	Zarządzanie obsługą spraw kadrowych	Minister Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej	5
9.	Prowadzenie terapii środowiskowej dzieci i młodzieży	Minister Zdrowia	6
10.	Sprawdzanie i ocenianie odpowiedzi do zadań egzaminacyjnych egzaminu maturalnego z języka polskiego*	Minister Edukacji Narodowej	7

\* Kwalifikacja uregulowana włączona na podstawie art. 104 ust. 3 ustawy o ZSK. Opis efektów uczenia się wymagany dla tej kwalifikacji nie jest przedstawiony za pomocą syntetycznej charakterystyki efektów uczenia się oraz poszczególnych efektów uczenia się w zestawach. Informacje dostępne w przepisach prawa, które obowiązywały w dniu wejścia w życie ustawy o ZSK, były jednak na tyle precyzyjne, że pozwoliły określić poziom PRK tej kwalifikacji oraz zidentyfikować instytucje uprawnione do ich certyfikowania (są nimi okręgowe komisje egzaminacyjne). Minister Edukacji Narodowej jest zobowiązany dostosować opis tej kwalifikacji do wymagań ustawy o ZSK określonych w art. 38 ust. 1 w ciągu trzech lat od dnia opublikowania obwieszczenia informującego o włączeniu tych kwalifikacji o systemu.

Źródło: opracowanie własne na podstawie informacji dostępnych na stronie portalu ZRK.

Najliczniejszą grupę kwalifikacji rynkowych, które jako pierwsze znalazły się w systemie, stanowią kwalifikacje odniesione do 5 poziomu PRK, np. „Praca z dzieckiem metodą Marii Montessori”, „Zarządzanie obsługą spraw kadrowych”, „Planowanie, tworzenie i dystrybuowanie

treści marketingowych”<sup>116</sup>. Kwalifikacje te są skierowane w szczególności do osób dorosłych, które nie posiadają wykształcenia wyższego i chcą potwierdzić umiejętności uzyskane w wyniku uczenia się w miejscu pracy lub w rezultacie innego rodzaju działań (np. rozwijania

<sup>116</sup> Kwalifikacje z 5 poziomem PRK stanowią blisko połowę kwalifikacji rynkowych włączonych do ZSK. Jeśli w obliczeniach wziąć pod uwagę tylko te kwalifikacje, które są potwierdzane dokumentami innymi niż dyplomy mistrza i świadectwami czeladnicze, grupa tych kwalifikacji wciąż jest najliczniejsza – stanowi blisko 35%.

swoich pasji). Certyfikaty z przypisanym poziomem PRK są dla nich szansą na czytelne i wiarygodne przedstawienie w razie potrzeby swoich kompetencji pracodawcom (na krajowym i międzynarodowym rynku pracy) oraz klientom.

W pierwszym okresie wdrażania ZSK do systemu włączono także kwalifikacje skierowane do osób młodych, które nie mają jeszcze doświadczenia w wykonywaniu określonego zawodu i szukają kierunków swojego uczenia się i rozwoju zawodowego (np. uczniowie i absolwenci szkół realizujących kształcenie o charakterze zawodowym mogą ubiegać się o kwalifikacje rynkowe „Montowanie stolarki budowlanej” oraz „Pilotowanie imprez

turystycznych”). Biorąc pod uwagę zmianę w ustawie Prawo oświatowe, która wejdzie w życie 1 września 2019 roku i przemiany zachodzące w szkolnictwie branżowym, można założyć, że liczba tych kwalifikacji wzrośnie w najbliższym czasie<sup>117</sup>.

Najmniej liczną grupę certyfikatów włączonych dotychczas do ZSK stanowią kwalifikacje skierowane wyłącznie do absolwentów szkół wyższych, mające potwierdzać ich specjalistyczne umiejętności rozwinięte w toku pracy w danej dziedzinie działalności zawodowej (np. kwalifikacja „Diagnoza i pomoc psychoonkologiczna osobom chorym onkologicznie, osobom po chorobie nowotworowej oraz ich rodzinom i otoczeniu – psychoonkolog”).

\* \* \*

Zasady i standardy ZSK dotyczące kwalifikacji nadawanych poza systemami oświaty oraz szkolnictwa wyższego i nauki mogą przyczynić się do tego, że więcej osób będzie mogło łatwiej zdobywać kwalifikacje, ważne dla ich rozwoju osobistego i zawodowego. ZSK ma również szansę przyczynić się do wzbogacenia oferty

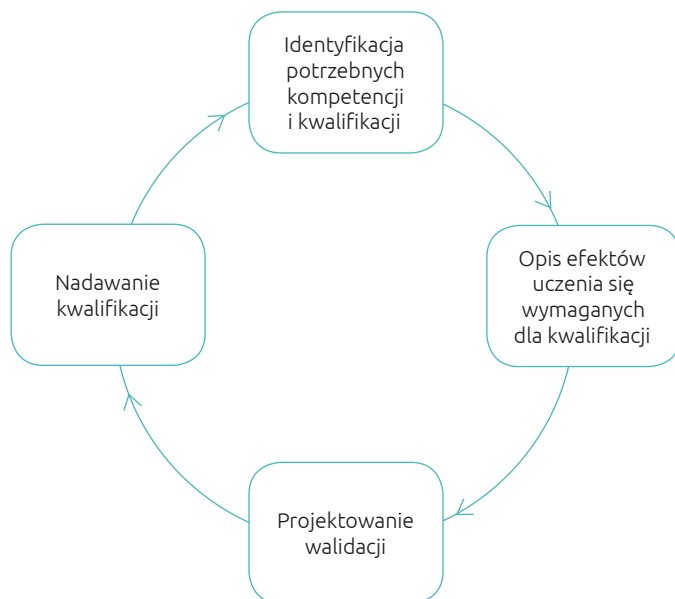
kwalifikacji dopasowanych do aktualnych lub prognozowanych potrzeb społecznych i gospodarczych. Kwalifikacje rynkowe mogą odpowiadać na wyzwania, jakie pojawiają się na zmieniającym się, płynnym rynku pracy, w tym na zdiagnozowane luki kompetencyjne (por. rysunek 2)<sup>118</sup>.

<sup>117</sup> Zob. art. 47 pkt 3 oraz art.122a ustawy z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (otwierający drogę do zapewniania uczniom i absolwentom szkół możliwości jednokrotnego, nieodpłatnego przystąpienia do walidacji i certyfikowania kwalifikacji rynkowej funkcjonującej w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji).

<sup>118</sup> W tym miejscu warto przypomnieć refleksje Zygmunta Bauman'a o „płynnej nowoczesności”, która ciągle się zmienia, wymyka spod kontroli i możliwości jednoznacznej interpretacji. Za tym myślicielem można również przypomnieć, że istnieją dwie przesłanki uzasadniające uczenie się nieprzerwanie przez całe życie. Po pierwsze musimy dostosowywać nasze umiejętności do „szybkiego tempa zmian zachodzących w świecie”. Na to wyzwanie ZSK daje odpowiedź. Po drugie uczenie się przez całe życie jest niezbędnym warunkiem czynienia „owego szybko zmieniającego się świata przestrzenią bardziej gościnną dla człowieka” (Bauman, 2007, s. 198). Zob. też (Baumann, 2006).



Rysunek 2. Kompetencje – efekty uczenia się – kwalifikacje



Źródło: opracowanie własne.

ZSK otwiera w ten sposób drogę do wzmacniania jakości kapitału ludzkiego w Polsce. Rodzi też wyzwania. Potrzebne jest wzajemne zrozumienie wszystkich podmiotów zaangażowanych we włączanie kwalifikacji rynkowych do ZSK (w tym poszczególnych ministrów, podmiotów wnioskujących o włączenie do ZSK kwalifikacji, instytucji prowadzących kursy i szkolenia, organizacji reprezentujących interesy rynku pracy), że warto współdziałać na rzecz większej dostępności, aktualności, czytelności i wiarygodności nadawanych kwalifikacji.

Doświadczenia z włączania pierwszych kwalifikacji rynkowych do ZSK wskazują też, że dalszy rozwój ZSK w dużej mierze zależy od doskonalenia rozwiązań wspierających po pierwsze identyfikację i prognozowanie zapotrzebowania na kompetencje i kwalifikacje, podporządkowane celom społeczno-gospodarczego rozwoju kraju lub regionu<sup>119</sup>, po drugie – monitorowanie aktualności opisów efektów uczenia się wymaganych dla kwalifikacji już funkcjonujących w ZSK.

<sup>119</sup> Na wyzwania związane z diagnozowaniem potrzeb i deficytów kompetencyjnych zwraca też uwagę raport opublikowany na początku 2019 r. przez Centrum Ewaluacji i Analiz Polityk Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz Instytut IDEA pt. *Analiza zapotrzebowania na kompetencje w gospodarce i na rynku pracy*. Autorzy raportu rekomendują „przygotowanie platformy integrującej wiedzę na temat potrzeb i braków kompetencyjnych, realizowanych badań”, s. 10.

## Najważniejsze pozycje bibliograficzne

- Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bauman, Z. (2007). *Płynne życie*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Cedefop (2009). *The shift to learning outcomes. Policies and practices in Europe*. Luxembourg: Publications Office of European Union.
- Cedefop (2016). *Application of learning outcomes approaches across Europe. A comparative study*. Luxembourg: Publications Office of European Union.
- Cedefop (2017). *Defining, writing and applying learning outcomes. A European handbook*. Luxembourg: Publications Office of European Union.
- Poczmańska, A., Stęchły, W. (2018). *Efekty uczenia się i ich weryfikacja w projektach mobilności edukacyjnej. Katalog przykładów*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Stawiński, S. (2017). *Przegląd kwalifikacji uregulowanych*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Stawiński, S., Królik, K., Stęchły, W. (2018). *Włączanie kwalifikacji do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Ziewiec-Skokowska, G., Stęchły, W. i inni (2016). *Opisywanie kwalifikacji nadawanych poza systemami oświaty i szkolnictwa wyższego. Poradnik*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Ziewiec-Skokowska, G., Stęchły, W. i inni (2017). *Przypisywanie poziomu PRK do kwalifikacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

## Akty prawa krajowego i europejskiego

- Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Dz. U. z 2018 r. poz. 2153, 2245, z 2019 r. poz. 534).
- Ustawa z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz. U. 2017 poz. 59).
- Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2017 r. w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie i uchylające zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET).
- Zalecenie Rady z dnia 20 grudnia 2012 r. w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego.

# V. System ECTS w polskim szkolnictwie wyższym<sup>120</sup>

Ewa Chmielecka, Szkoła Główna Handlowa

## 1. Wprowadzenie do systemu ECTS: krótka historia, podstawowe elementy i ich definicje<sup>121</sup>

Europejski system transferu osiągnięć (European Credit Transfer System w skrócie ECTS) powstał w 1989 r. w ramach programu Erasmus początkowo tylko jako narzędzie przenoszenia osiągnięć uzyskanych przez studentów w trakcie studiów za granicą do osiągnięć gromadzonych w celu uzyskania dyplomu w uczelni macierzystej. System jest wspomniany w Deklaracji Bolońskiej z 1999 r., w której czytamy, że sygnatariusze Deklaracji zobowiązują się do ustanowienia systemu punktów<sup>122</sup>, takiego jak ECTS – jako środka promowania mobilności studentów. W kolejnych latach system ten zaczęto stosować nie tylko do transferu osiągnięć, lecz także do

ich akumulowania w ramach programów studiów, prowadzonych przez macierzystą uczelnię studenta<sup>123</sup>. Tutaj ECTS wspomaga opracowywanie, opisywanie i realizację programów studiów, a także umożliwia połączenie efektów różnych rodzajów uczenia się w perspektywie uczenia się przez całe życie. Oczywiście, nadal ułatwia mobilność studentów poprzez uproszczenie procesu uznawania efektów uczenia się i okresów studiów. ECTS może być stosowany w odniesieniu do wszystkich form organizacyjnych kształcenia (kształcenie zorganizowane w uczelni, szkolenia w miejscu pracy, kształcenie na odległość), różnego statusu studentów (studenci

<sup>120</sup> Podstawowym źródłem informacji zawartych w tym rozdziale jest „Przewodnik dla użytkowników systemu ECTS” (FRSE, 2015). Terminologia użyta w tym rozdziale jest zgodna ze stosowaną w Przewodniku, w którym przyjęto, że należy zachować spójność z terminologią używaną w obowiązujących w Polsce uregulowaniach prawnych oraz wypracowaną w ramach tworzenia Polskiej Ramy Kwalifikacji i Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji. Mogą pojawić się niewielkie rozbieżności w porównaniu do terminologii stosowanej w Ustawie 2.0, nie mają one jednak wpływu na podstawowe znaczenia używanych tu terminów. W poniższym tekście wybrane zdania mogą stanowić cytaty, parafrazę lub skrót sformułowań z Przewodnika, nie są jednak oznaczone cudzysłowami i przypisami, ponieważ utrudniałoby to znacząco odbiór tekstu przez czytelnika.

<sup>121</sup> Przytaczane z „Przewodnika dla użytkownika ECTS”, FRSE 2015.

<sup>122</sup> Inaczej zwane także „punktami zaliczeniowymi ECTS”.

<sup>123</sup> W toku wdrażania systemu ECTS w Polsce jego nazwa podlegała wielu zmianom. Wynikało to zarówno ze zmieniających się funkcji systemu, jak i jego rozumienia przez użytkowników. Dziś rozumiemy, że jest to „credit system” czyli „system przenoszenia osiągnięć” a jednym z jego elementów są „credit points” czyli „punkty zaliczeniowe ECTS”. Zaś nazwa „credit” odpowiada „osiągnięciu”. Po rozszerzeniu funkcji ECTS o akumulację osiągnięć zmieniono pierwotną nazwę systemu na *European Credit Transfer and Accumulation System* pozostawiając akronim ECTS bez zmian. Nota bene pierwszy akronim brzmiał ECCTS - *European Community Credit Transfer System*, ale to było jeszcze przed 1993 rokiem.

studiów stacjonarnych i niestacjonarnych) oraz różnych form kształcenia: formalnego i pozaformalnego oraz nieformalnego uczenia się.

W 1999 r. ECTS został wskazany w Deklaracji Bolońskiej jako jedno z narzędzi harmonizacji systemów szkolnictwa wyższego w krajach uczestniczących w procesie bolońskim i kluczowy element Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW). ECTS wprowadzono jako krajowy system akumulowania i przenoszenia osiągnięć w większości państw należących do Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. W innych regionach świata ECTS jest coraz szerzej wykorzystywany przez instytucje lub z powodzeniem współdziała z lokalnymi systemami akumulowania i przenoszenia osiągnięć funkcjonujących na podstawie porównywalnych zasad, odgrywając tym samym ważną rolę w ogólnosiwiatowym systemie edukacji.

W Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego ECTS zwiększa przejrzystość i czytelność procesu kształcenia i dlatego pełni ważną rolę w stymulowaniu zmian i modernizacji kształcenia. Wdrożenie ECTS wspiera także przechodzenie uczelni od podejścia ukierunkowanego na nauczyciela i nauczanie do podejścia zorientowanego na studenta i proces uczenia się. Kształcenie zorientowane na studenta uznaje się za podstawową zasadę Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, zaś punktacja ECTS ma być jego sprawnym narzędziem.

Dzięki wykorzystaniu efektów uczenia się i nakładu pracy na etapie opracowywania i realizacji programu studiów ECTS sprawia, że student znajduje się w centrum procesu dydaktycznego. Ponadto stosowa-

nie punktów zaliczeniowych ECTS ułatwia tworzenie i dokumentowanie elastycznych i zindywidualizowanych ścieżek kształcenia, zapewniając studentom większą niezależność i zwiększając ich odpowiedzialność za własne wykształcenie.

Ze względu na podejście oparte na efektach uczenia się stosowanie systemu ECTS służy również innym celom Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego:

- ułatwia uznawanie dotychczasowego uczenia się i efektów uczenia się uzyskanych w wyniku doświadczenia oraz stanowi zachętę do zdobywania wyższego poziomu wykształcenia i szerszego udziału w uczeniu się przez całe życie;
- tworzy silniejsze powiązania między programami kształcenia a wymogami społecznymi oraz wzmacnia interakcje ze wszystkimi interesariuszami, w tym światem pracy i całym społeczeństwem;
- ułatwia mobilność wewnętrzną w obrębie danej instytucji edukacyjnej lub danego kraju, pomiędzy różnymi instytucjami, krajami oraz sektorami edukacji i środowiskami edukacyjnymi (np. pomiędzy kształceniem formalnym, pozaformalnym i nieformalnym uczeniem się, w tym w miejscu pracy).

Podstawowym źródłem informacji o systemie ECTS są przewodniki dla użytkowników systemu ECTS (*ECTS Users Guide*). Pierwszy z nich opublikowany został w 2005 r. po konferencji w Bergen. W ramach monitoringu wdrażania narzędzi procesu bolońskiego i tworzenia się Europejskiego Obszaru Szkolnictwa

Wyższego badano m.in. wdrażanie i użytkowanie systemu ECTS w krajach, które w procesie uczestniczyły. Wnioski z tych badań spowodowały rewizje i uzupełnienia systemu, które opublikowano w kolejnych edycjach przewodników w roku 2009 (po konferencji w Bukareszcie) i 2015 (po konferencji w Erywaniu). Te korekty nie zmieniły zasadniczo systemu ECTS lecz przede wszystkim aktualizowały jego stosowanie w związku z wprowadzaniem w życie innych elementów procesu bolońskiego, na przykład ram kwalifikacji.

Za „Przewodnikiem dla użytkowników systemu ECTS” z 2015 roku tak zdefiniować można jego podstawowe elementy:

**ECTS to zorientowany na studenta system przenoszenia i akumulowania osiągnięć oparty na zasadzie przejrzystości procesów uczenia się, nauczania i oceniania. Jego celem jest ułatwienie planowania, realizacji i oceny programów studiów oraz mobilności studentów poprzez uznawanie osiągnięć w uczeniu się, nadawanych kwalifikacji oraz okresów uczenia się.**

Punkty zaliczeniowe ECTS obrazują ilość uczenia się mierzoną nakładem pracy studenta, potrzebną do osiągnięcia założonych efektów kształcenia. 60 punktów zaliczeniowych ECTS odpowiada efektom uczenia się i powiązanemu z nimi nakładowi pracy w pełnym roku akademickim lub w równoważnym okresie, zwykle obejmującym kilka modułów/przedmiotów, do których przypisuje się punkty (na podstawie efektów uczenia się i nakładu pracy). Punkty zaliczeniowe ECTS na ogół wyraża się w liczbach całkowitych.

**Efekty uczenia się (kształcenia)** określają to, co dana osoba wie, rozumie i potrafi wykonać po zakończeniu procesu uczenia się. Osiągnięte efekty uczenia się należy oceniać za pomocą procedur opartych na konkretnie określonych i przejrzystych kryteriach. Efekty uczenia się przypisuje się poszczególnym komponentom edukacyjnym (modułom, przedmiotom) i programom jako całości. Wykorzystuje się je także w europejskich i krajowych ramach kwalifikacji w celu opisanego poziomu nadawanych kwalifikacji. Punkty ECTS przypisywane komponentom edukacyjnym powinny odzwierciedlać nakład pracy osoby uczącej się potrzebny do osiągnięcia założonych w nich efektów uczenia się.

Nakład pracy oznacza szacowany czas, jakiego studenci potrzebują przeciętnie do ukończenia wszystkich zajęć edukacyjnych (wykładów, seminariów, projektów, laboratoriów, praktyk) i do pracy samodzielnej, w celu osiągnięcia zakładanych efektów uczenia się w warunkach kształcenia formalnego na studiach stacjonarnych. Przypisanie 60 punktów zaliczeniowych nakładowi pracy związanemu z pełnym wymiarem godzin w trakcie jednego roku akademickiego jest często przyjmowane jako zasada w regulacjach krajowych. W większości przypadków nakład pracy studenta waha się od 1500 do 1800 godzin w roku akademickim, co oznacza, że jeden punkt ECTS odpowiada 25–30 godzinom pracy. Jest to typowy (przeciętny) nakład pracy, natomiast rzeczywisty czas potrzebny do osiągnięcia efektów uczenia się może być różny w przypadku poszczególnych studentów.

**Przypisywanie** punktów zaliczeniowych ECTS polega na przyporządkowaniu liczby punktów ECTS kwalifikacjom, programom studiów lub pojedynczym komponentom edukacyjnym (modułom, przedmiotom). Punkty zaliczeniowe ECTS są przypisywane pełnym kwalifikacjom lub programom kształcenia zgodnie z przepisami krajowymi (patrz punkt tego rozdziału mówiący o stosownych regulacjach prawnych w Polsce) lub praktyką krajową. Punkty przypisuje się komponentom edukacyjnym, takim jak przedmioty, prace dyplomowe, nauka w miejscu pracy i praktyki, przy czym za podstawę uznaje się przypisanie 60 punktów ECTS do pełnego roku akademickiego i, odpowiednio, 30 pkt semestrowi. Liczba przypisanych punktów ECTS jest zależna od nakładu pracy niezbędnego do osiągnięcia zakładanych efektów uczenia się dla każdego komponentu edukacyjnego lub odpowiednio całego programu studiów.

**Przyznawanie punktów zaliczeniowych** ECTS oznacza formalne przyznanie studentom punktów ECTS przypisanych do poszczególnych kwalifikacji (dyplomów) lub komponentów edukacyjnych (modułów, przedmiotów). Organy krajowe powinny wskazać, które instytucje mają prawo do przyznawania punktów zaliczeniowych ECTS. Punkty są przyznawane poszczególnym studentom po zakończeniu przez nich wymaganego procesu uczenia się i sprawdzeniu, czy osiągnęli założone efekty uczenia się, co jest potwierdzane odpowiednią oceną. Jeżeli studenci (lub inne osoby uczące się) osiągnęli efekty uczenia się w ramach innych formalnych,

pozaformalnych lub nieformalnych warunków uczenia się lub innych ram czasowych, to punkty zaliczeniowe ECTS mogą im zostać przyznane po przeprowadzeniu walidacji efektów uczenia się.

**Akumulowanie osiągnięć** to gromadzenie osiągnięć wraz z przypisanymi im punktami zaliczeniowymi ECTS. Akumulowanie osiągnięć następuje w wyniku pozytywnej weryfikacji osiągnięcia przez studenta efektów kształcenia przypisanych poszczególnym komponentom edukacyjnym, niezależnie od warunków (kształcenie formalne, pozaformalne, nieformalne uczenie się) i czasu uczenia się. Student (osoba ucząca się) może gromadzić punkty zaliczeniowe ECTS w celu:

- uzyskania kwalifikacji zgodnie z wymaganiami instytucji nadającej daną kwalifikację;
- dokumentowania osiągnięć osobistych na potrzeby uczenia się przez całe życie.

**Przenoszenie osiągnięć** polega na przyznawaniu studentowi (osobie uczącej się) punktów zaliczeniowych ECTS w celu umożliwienia mu gromadzenia osiągnięć i uzyskania kwalifikacji. Punkty zaliczeniowe ECTS przyznane studentom w jednym programie studiów w danej instytucji można przenosić i gromadzić w celu nadania im innej kwalifikacji w tej samej lub innej instytucji. Przenoszenie osiągnięć ma kluczowe znaczenie dla mobilności studentów. Uczelnie i wydziały mogą zawierać porozumienia zapewniające automatyczne przenoszenie osiągnięć (bez potrzeby sprawdzania osiągnięcia efektów kształcenia).

## 2. System ECTS w przepisach prawa w Polsce

W Polsce system ECTS wprowadzony został w dniu 1 stycznia 2007 r. na mocy Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 3 października 2006 r. rozwijającego zasady zawarte w Ustawie „Prawo o szkolnictwie wyższym” z dnia 27 lipca 2005 r.

Najnowsze zasady stosowania systemu ECTS w polskim szkolnictwie wyższym wynikają z tzw. Ustawy 2.0 czyli Ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* z dnia 20 lipca 2018 r. Co zapisano w Ustawie odnośnie punktacji ECTS?<sup>124</sup>

W artykule 63. 1 rozstrzyga się o formie prowadzonych studiów i wyrażnie wiązuje się ją z odpowiednim przypisaniem punktacji ECTS do zajęć. Studia mogą być prowadzone w formie:

- studiów stacjonarnych, w których co najmniej połowa punktów ECTS objętych programem studiów jest uzyskiwana w ramach zajęć z bezpośrednim udziałem nauczycieli akademickich lub innych osób prowadzących zajęcia i studentów;
- studiów niestacjonarnych wskazanych w uchwale senatu, w ramach których mniej niż połowa punktów ECTS objętych programem studiów może być uzyskiwana z bezpośrednim udziałem nauczycieli akademickich lub innych osób prowadzących zajęcia i studentów.

Artykuł 64, p. 2 rozstrzyga sposób określenia profilu studiów, także wykorzystując w tym celu punktację ECTS. Studia są prowadzone na profilu:

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

Artykuł 67 stwierdza z kolei, że studia są prowadzone na określonym kierunku, poziomie i profilu na podstawie programu studiów, który określa: efekty uczenia się (zgodnie z Ustawą o ZSK), opis procesu prowadzącego do uzyskania efektów uczenia się oraz liczbę punktów ECTS przypisanych do zajęć. Przy czym, zgodnie z rozwiązaniami stosowanymi w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego, punkty ECTS stanowią miarę średniego nakładu pracy studenta niezbędnego do uzyskania efektów uczenia się, co oznacza, że jeden punkt ECTS odpowiada 25–30 godzinom pracy studenta obejmującym zajęcia organizowane przez uczelnię oraz jego indywidualną pracę związaną z tymi zajęciami. Widzimy tu bezpośrednie odniesienie polskich przepisów do regulacji europejskich.

Z kolei artykuł 76, p. 1 wiązuje warunki ukończenia studiów i uzyskania dyplomu

<sup>124</sup> Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (Dz. U. poz. 1668, z późn. zm.)



z poziomami Polskiej Ramy Kwalifikacji oraz uzyskaniem efektów uczenia się określonych w programie studiów, którym przypisano co najmniej:

- 180 punktów ECTS – w przypadku studiów pierwszego stopnia (6 poziom PRK),
- 90 punktów ECTS – w przypadku studiów drugiego stopnia (7 poziom PRK),
- 300 punktów ECTS – w przypadku jednolitych studiów magisterskich trwających 9 albo 10 semestrów (7 poziom PRK),
- 360 punktów ECTS – w przypadku jednolitych studiów magisterskich trwających 11 albo 12 semestrów (7 poziom PRK);

W artykułach związanych z prawami studenta stwierdza się (art. 85.1.), że student m.in. ma prawo do uzyskania przeniesienia

i uznania przyznanych mu już punktów ECTS, zwłaszcza w przypadku odbywania studiów według indywidualnej organizacji studiów, zmiany kierunku studiów, przeniesienia na studia stacjonarne albo niestacjonarne, itp.

Ustawa 2.0 przewiduje także wykorzystanie systemu ECTS do potwierdzania efektów uczenia się uzyskanych poza systemem studiów, choć w ograniczonym zakresie (patrz p. 6 niniejszego rozdziału).

Te ustawowe zasady dotyczące stosowania systemu ECTS są potwierdzane i rozwijane w niektórych rozporządzeniach MNiSW związanych z programami i procesem kształcenia oraz w standardach oceny jakości kształcenia Polskiej Komisji Akredytacyjnej.

### 3. Projektowanie programu studiów z wykorzystaniem punktacji ECTS i zapisów Polskiej Ramy Kwalifikacji

Użyteczność systemu ECTS dla mobilności studentów zostanie szczegółowo omówiona w rozdziale 6 niniejszej publikacji i jest w tym rozdziale pominięta. Poświęcony natomiast on będzie głównie użyteczności systemu ECTS dla tworzenia programów studiów (curricula), programów zajęć (sylabusy) oraz dla systemów zapewniania jakości kształcenia.

Przystępując do projektowania programu na kierunku studiów warto zapytać, jak oszacowano nakład pracy studenta, któremu podporządkowuje się 30 punktów ECTS na semestr i 60 na rok akademicki. Rachunek jest dość prosty. Jego założeniem jest, że student powinien na pracę związaną ze studiowaniem poświęcać przeciętnie ok. 8 godzin dziennie. Jeśli po-

święcać go będzie mniej – to marnuje czas przeznaczony na naukę, nie wspominając o pieniądzach (własnych lub podatnika), z których finansowana jest jego edukacja. Jeśli pracowałby więcej – działoby się to z uszczerbkiem dla jego życia prywatnego, rozwijania indywidualnych zainteresowań, etc. Od studenta oczekuje się, że będzie pracował w wymiarze 60 punktów ECTS na rok, czyli wspomnianych już 1500 – 1800 godzin. Od uczelni zaś oczekuje się, że tak zaprojektuje programy studiów i programy zajęć, aby student nie pracował mniej, ale też i nie pracował więcej. Mówimy, rzecz jasna, o orientacyjnym szacunku przewidywanego nakładu pracy. Wiadomo, że ani konkretna osoba, ani przeważająca liczba osób nie będzie pracować dokładnie tylu



godzin w dniu, tygodniu, semestrze, ile jest przewidziane w systemie ECTS – choć w skali całych studiów szacunek może być dobrze dopasowany do nakładu pracy przeciętnego studenta.

A zatem: 8 godzin dziennie x 5 dni roboczych w tygodniu x 15 tygodni na semestr = 600 godzin na semestr, czyli 1200 godzin na rok. Do tego dochodzą sesje egzaminacyjne, czyli czas potrzebny na przygotowanie się do egzaminów i same egzaminy oraz inne formy zaliczeń. A także praktyki zawodowe, szkoły letnie czy zimowe, dodatkowe formy szkoleń. Można szacować, że to łącznie ok. 300 – 600 dodatkowych godzin nakładu pracy, co daje sumę ok. 1500 – 1800 godzin pracy rocznie, a więc postulowane 60 punktów ECTS w zależności od tego czy przelicznik nakładu pracy na 1 punkt wynosi 25 czy 30 godzin. Gwarantuje to także studentowi co najmniej 6 tygodni wakacji.

Taka kalkulacja dotyczy przeciętnego nakładu pracy studentów studiujących w formie stacjonarnej. W przypadku studentów niestacjonarnych, choć nakład pracy powinien być taki sam (skoro liczba punktów ECTS dla studiów stacjonarnych i niestacjonarnych jest taka sama), możemy się spodziewać nieco innych obliczeń - ze zmniejszoną liczbą godzin nauki w tygodniu roboczym, a za to ze zwiększonym wysiłkiem w weekendy oraz wakacje; ze zmniejszoną liczbą godzin pracy w bezpośrednim kontakcie z nauczycielem (tzw. godzin kontaktowych), na rzecz zwiększonej liczby godzin pracy własnej studenta.

Przy projektowaniu programu studiów system ECTS pozwala na przejrzyste okre-

ślenie struktury programu studiów poprzez przypisanie odpowiedniej ich liczby do wyróżnionych grup zajęć i w ten sposób uformowanie programu odpowiadającego poziomowi kształcenia, formie i profilowi studiów, zamierzeniom uczelni, potrzebom interesariuszy, kwalifikacjom kadry nauczającej i innym celom, przy jednoczesnym podporządkowaniu się przepisom prawa, o których była mowa powyżej. Pozwala także na oszacowanie, jaka część programu (liczona nakładem pracy studenta) poświęcona jest wiedzy teoretycznej i faktograficznej, jaka umiejętnościom, a jaka kształtowaniu kompetencji społecznych. Ich zbilansowanie i zrównoważenie powinno odpowiadać koncepcji programu, celom edukacyjnym, które uczelnia chce osiągnąć przez jego wdrożenie. Oczywiście, szacunki te są zgrubne, ponieważ nie sposób dokładnie wskazać, ile pracy student poświęci na poszczególne rodzaje efektów kształcenia, jednakże pozwalają one na trafniejsze określenie profilu merytorycznego programu. Pozwalają także na trafniejszą charakterystykę studiów I i II stopnia poprzez inne zbilansowanie typów przedmiotów, co pokazują przykłady przytoczone poniżej w tabelach.

System ułatwia także inne interwencje w program studiów. Przykładem takiej interwencji jest zalecenie, aby w programach studiów niehumanistycznych, co najmniej 5 punktów ECTS przeznaczone było na przedmioty humanistyczne, w domyśle realizujące zalecenia deskryptorów PRK dotyczące kompetencji społecznych 6 i 7 poziomu takich jak „zna i rozumie dylematy współczesnej cywilizacji”.

## Przykłady projektowania programu studiów z wykorzystaniem systemu ECTS

**Tabela 1.** Ramowa struktura programu studiów dla wszystkich kierunków studiów w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie<sup>125</sup>. Studia I stopnia (6 poziom PRK, licencjackie), stacjonarne, o profilu ogólnoakademickim.

Grupy przedmiotów	Punkty ECTS
Przedmioty podstawowe (obowiązkowe dla wszystkich studentów) (wśród nich znajdują się przedmioty z obszaru nauk humanistycznych za nie mniej niż 5 ECTS wymagane przez przepisy)	74 (5)
Przedmioty kierunkowe (obowiązkowe dla studentów danego kierunku studiów)	42
Przedmioty do wyboru (spośród wszystkich przedmiotów oferowanych na studiach I stopnia) (w tym z podanej listy przedmiotów związanych ze studiowanym kierunkiem)	29 (15)
Lektoraty z języków obcych Język I Język II	10,5 10,5
Praktyka	3
Proseminarium z metodyki studiowania	1
Seminarium licencjackie	10
<b>Ogółem</b>	<b>180</b>

Opracowanie własne na podstawie „Studia pierwszego i drugiego stopnia w SGH. Programy kształcenia i plany studiów. Informator 2017/18, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2017”.

Uwaga: przedstawiona struktura programów studiów zgoda jest z przepisami prawa sprzed Ustawy 2.0. Jednakże rozwiązania dotyczące punktacji ECTS nie różnią się.

**Tabela 2.** Ramowa struktura programu studiów dla wszystkich kierunków studiów w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie<sup>126</sup>: studia II stopnia (7 poziom PRK, magisterskie), stacjonarne o profilu ogólnoakademickim.

Grupy przedmiotów	Punkty ECTS
Przedmioty podstawowe (obowiązkowe dla wszystkich studentów)	9
Przedmioty kierunkowe (obowiązkowe dla studentów danego kierunku studiów)	49,5
Przedmioty do wyboru (spośród wszystkich przedmiotów oferowanych na studiach II stopnia) (w tym z podanej listy przedmiotów związanych ze studiowanym kierunkiem)	31 (15)

cd. tab ►

<sup>125</sup> Studia pierwszego i drugiego stopnia w SGH. Programy kształcenia i plany studiów. Informator 2017/18, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2017, s.17.

<sup>126</sup> Studia pierwszego i drugiego stopnia w SGH. Programy kształcenia i plany studiów. Informator 2017/18, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2017, s. 60.

Grupy przedmiotów	Punkty ECTS
Lektorat z języka obcego	10,5
Seminarium magisterskie	20
<b>Ogółem</b>	<b>120</b>

Opracowanie własne na podstawie: „Studia pierwszego i drugiego stopnia w SGH. Programy kształcenia i plany studiów. Informator 2017/18, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2017”.

Uwaga: przedstawiona struktura programów studiów oraz użyta terminologia zgoda jest z przepisami prawa sprzed Ustawy 2.0. Jednakże rozwiązania dotyczące punktacji ECTS nie różnią się.

Powyższe dwie tabele ilustrują wspólną strukturę wszystkich programów studiów oferowanych przez Szkołę Główną Handlową w Warszawie a określaną liczbą nakładu pracy studenta na poszczególne typy zajęć (niezależnie od ich specyficznej treści właściwej dla kierunków studiów). Widać, jak pomiędzy poziomem I i II studiów (poziom 6 PRK - licencjat i poziom 7 PRK - magister) zmieniają się proporcje nakładu pracy studenta na przedmioty podstawowe niezbędne każdemu absolwentowi studiów ekonomicznych: z ok. 40% całkowitego nakładu na studiach I stopnia do ok. 7% na studiach II stopnia oraz na przedmioty kierunkowe, właściwe dla wybranego kierunku studiów: z 23% na studiach I stopnia do ok. 42 % na studiach II stopnia. Z kolei

nakład pracy przewidziany na przedmioty do wyboru zwiększa się odpowiednio z ok. 16% na studiach licencjackich do 25% na studiach magisterskich. Odpowiada to konieczności opanowania na I stopniu studiów zaawansowanej wiedzy ogólnej stanowiącej fundament dyscypliny naukowej właściwej dla kierunku studiów oraz – na II stopniu studiów - koncentracji na zdobywaniu pogłębionej wiedzy specjalistycznej związanej z wybranym kierunkiem studiów. Oddaje to także wzrastająca zdolność studentów do samodzielnego studiowania i formowania indywidualnej ścieżki studiowania. Widać tu zatem wyraźną korelację pomiędzy zapisami charakterystyk poziomów 6 i 7 Polskiej Ramy Kwalifikacji a godzinami pracy studenta przeznaczonymi na ich realizację.

#### 4. Projektowanie programów zajęć z wykorzystaniem punktacji ECTS

Przypisując punkty ECTS zajęciom należy brać pod uwagę wyłącznie związany z nimi nakład pracy studenta. Najczęstszym z popełnianych tu błędów jest łączyć liczbę punktów ECTS z liczbą godzin zajęć czy tzw. godzin kontaktowych. Punkty ECTS nie służą ocenie tego rodzaju. Liczba godzin zajęć znajduje swe odbicie w nakładzie

pracy nauczyciela – godzinach liczonych do pensum dydaktycznego i nie może być wprost łączona z nakładem pracy studenta, na który składa się, prócz godzin kontaktu z nauczycielem, praca własna studenta. W podanych poniżej krótkich przykładach obliczeń nakładu pracy studenta wyraźnie widać, że liczba punktów ECTS przypisanych

tradycyjnemu wykładowi z ćwiczeniami (z dużą liczbą godzin kontaktowych i podobną liczbą godzin pracy własnej studenta) oraz przypisanych zajęciom prowadzonym metodą „problem-based learning” (mała liczba godzin kontaktowych, duża liczba godzin pracy indywidualnej i zespołowej studentów) może być taka sama, ponieważ sumaryczna ocena nakładu pracy studenta jest zbliżona.

W „Stanowisku MNiSW w sprawie określania w programie studiów łącznej liczby punktów ECTS, jaką student musi uzyskać w ramach zajęć prowadzonych z bezpośrednim udziałem nauczycieli akademickich lub innych osób prowadzących zajęcia”<sup>127</sup> czytamy: „Nieuzasadnione jest automatyczne przeliczanie liczby godzin zajęć w ramach poszczególnych punktów ECTS poprzez przyjmowanie założenia uśredniającego, gdyż ustalenie tej liczby wymaga analizy programu studiów, zajęć w nim przewidzianych oraz zakładanego przez uczelnię udziału samodzielnej pracy studenta w ramach punktu ECTS w stosunku do łącznego nakładu pracy niezbędnego do osiągnięcia efektów uczenia się zakładanych dla określonych zajęć (lub grupy zajęć)”.

Innym częstym błędem jest wiązanie punktacji ECTS z „ważnością” merytoryczną zajęć dla programu studiów. W podanych poniżej krótkich przykładach widać, że liczba punktów ECTS przypisanych tradycyjnemu wykładowi z ćwiczeniami, istotnemu dla zrozumienia podstaw teoretycznych studiowanej dyscypliny i liczba

ECTS przypisanych lektoratowi języka obcego może być podobna, ponieważ w obydwu przypadkach podobny jest nakład pracy studenta.

Należy też zwrócić uwagę na to, że nie jest rzeczą możliwą (poza wyjątkowymi przypadkami) przypisanie nakładu pracy przynależnej do poszczególnych efektów uczenia się zdobywanych w trakcie zajęć. Sumowanie godzin pracy studenta odbywa się raczej poprzez przypisanie ich czynnościom wymaganym do zdobycia tych efektów, takich jak: uczestnictwo w zajęciach, lektury, przygotowanie prac przejściowych i inne.

Przykłady obliczeń punktacji ECTS dla rozmaitych zajęć przedstawione poniżej pokazują, co może składać się na nakład pracy studenta (lista przedstawionych aktywności studenta jest tu, z konieczności, bardzo krótka i niewyczerpująca). Warto także przypomnieć, że przypisanie do zajęć odpowiedniej liczby punktów ECTS nakłada na nauczyciela prowadzącego te zajęcia obowiązek egzekwowania takich efektów uczenia się, których zdobycie wymagało podanego nakładu pracy studenta. Nie nakładu mniejszego – bo wówczas i student, i nauczyciel popełniają nieuczciwość akceptując mniejszy wymiar pracy i efekty mizerniejsze niż założone. Mówiąc kolokwialnie, w takim przypadku student otrzyma dyplom, choć nie osiągnął pełnego zestawu efektów uczenia się przewidzianego w programie studiów. I nie więcej – bo studentów nie należy przeciążać pracą ponad zarysowaną miarę.

<sup>127</sup> <https://konstytucjadlanauki.gov.pl/stanowisko-w-sprawie-okreslania-w-programie-studiow-lacznjej-liczby-punktow-ects>

**Przykład 1:** Tradycyjny wykład z dyscypliny podstawowej dla kierunku studiów z przewagą efektów z zakresu wiedzy, kończący się egzaminem pisemnym oraz ćwiczenia do tego wykładu. Wykład i ćwiczenia po 2 godziny lekcyjne 15 razy w semestrze.

Rodzaj czynności	Nakład pracy studenta – godziny kontaktowe	Nakład pracy studenta – praca własna
Uczestnictwo w wykładzie	30	
Konsultacje z wykładowcą / prowadzącym ćwiczenia	2	
Uczestnictwo w ćwiczeniach	30	
Przygotowanie się do ćwiczeń / zadania domowe		15
Przygotowanie pracy przejściowej na ćwiczenia		6
Przygotowanie się do egzaminu		35
Egzamin	2	
<b>Ogółem</b>	<b>64</b>	<b>56</b>

Ogółem: 120 godzin pracy studenta, czyli ok. 4 - 4,5 punktów ECTS.

**Przykład 2:** Seminarium z przedmiotu humanistycznego „do wyboru” z przewagą efektów z zakresu kompetencji społecznych. Studenci zobowiązani są do lektury podanych tekstów przed seminarium, aktywnej dyskusji w trakcie zajęć, wygłoszenia krótkiego referatu, napisania eseju semestralnego i jego obrony w trakcie egzaminu ustnego. Seminarium trwa 2 godziny lekcyjne, 15 razy w semestrze.

Rodzaj czynności	Nakład pracy studenta – godziny kontaktowe	Nakład pracy studenta – praca własna
Uczestnictwo w seminarium	30	
Konsultacje z wykładowcą / prowadzącym ćwiczenia	2	
Lektury tekstów na zajęcia (15x1)		15
Przygotowanie referatu		8
Napisanie eseju		12
Przygotowanie się do egzaminu		5
Egzamin	2	
<b>Ogółem</b>	<b>34</b>	<b>40</b>

Ogółem: 74 godzin pracy studenta, czyli ok. 2,5-3 punktów ECTS.

**Przykład 3:** Lektorat języka obcego - 2 godziny lekcyjne x 15 zajęć w semestrze. Przewaga efektów w zakresie umiejętności komunikacji. Udział w lektoracie wymaga lektury tekstów, rozwiązywania zadań/ćwiczeń domowych, przygotowania krótkiego referatu. Lektorat kończy się egzaminem pisemnym i ustnym.

Rodzaj czynności	Nakład pracy studenta – godziny kontaktowe	Nakład pracy studenta – praca własna
Uczestnictwo w lektoracie	30	
Konsultacje z wykładowcą / prowadzącym ćwiczenia	2	
Przygotowanie się do zajęć / prace domowe (15x4)		60
Przygotowanie referatu		4
Przygotowanie się do egzaminu		8
Egzamin	4	
<b>Ogółem</b>	<b>36</b>	<b>72</b>

Ogółem: 108 godzin pracy studenta, czyli ok. 4 punktów ECTS.

**Przykład 4:** Zajęcia z przedmiotu biznesowego z przewagą efektów uczenia się z zakresu umiejętności, prowadzone metodą projektową. Studenci po wykładzie wprowadzającym w tematykę i metodę zajęć samodzielnie rozwiązywali w grupach zadany problem konsultując rezultaty zdalnie z kolegami z uczelni zagranicznej a następnie (konferencja Skype) prezentując i dyskutując wyniki pracy.

Rodzaj czynności	Nakład pracy studenta – godziny kontaktowe	Nakład pracy studenta – praca własna
Uczestnictwo w wykładzie	8	
Wprowadzenie w metodę zajęć przez wykładowcę	2	
Konsultacje z wykładowcą / prowadzącym ćwiczenia	2	
Finalne prezentacje przygotowanych projektów	6	
Zdalne dyskusje z zagranicznymi studentami		10
Zbieranie materiałów, pisanie raportu, korekty i scalanie raportu		44
Przygotowywanie finalnej prezentacji oraz przygotowywanie się do prezentacji		10
<b>Ogółem</b>	<b>18</b>	<b>64</b>

Ogółem: 82 godzin pracy studenta, czyli ok. 3 punktów ECTS.

## 5. Punktacja ECTS a jakość kształcenia

Wewnętrzne i zewnętrzne systemy zapewniania jakości kształcenia powinny brać pod uwagę prawidłowość przypisania punktacji ECTS zajęciom oraz ich wykorzystanie w budowie struktury, formy i profilu studiów.

Przewodnik użytkownika ECTS zaleca: *należy monitorować program studiów w celu ustalenia, czy przypisane punkty, zakładane efekty kształcenia, szacowany nakład pracy są realistyczne, osiągalne i odpowiednie. Monitorowanie można prowadzić w różny sposób: z wykorzystaniem kwestionariuszy, grup fokusowych lub wywiadów lub poprzez analizę uzyskanych wyników. Niezależnie od zastosowanej metody, informacje zwrotne od studentów, nauczycieli oraz, w określonych przypadkach, od innych interesariuszy, winny stanowić zasadniczy element służący do weryfikacji i rewizji przypisania punktów. Należy także wykorzystać dane dotyczące terminowości ukończenia studiów i uzyskanych przez studentów wyników studiów oraz ocen z poszczególnych przedmiotów.*

W „Przewodniku” czytamy także, że przedstawiciele studentów powinni czynnie uczestniczyć w procesach zapewniania jakości w zakresie ECTS, a mianowicie: w ramach procedur wewnętrznego systemu zapewniania jakości studenci powinni dostarczać informacji (udzielając regularnie odpowiedzi w ramach badań ankietowych, zogniskowanych wywiadów grupowych i innych). Powinni także

uczestniczyć w przygotowywaniu raportów samooceny sporządzanych przez instytucje, w tym monitorowaniu przyporządkowania punktów ECTS.

Prawidłowość oszacowania łącznego nakładu pracy studenta, a w konsekwencji określenia liczby punktów ECTS przypisanych do zajęć (lub grup zajęć) podlega także ocenie Polskiej Komisji Akredytacyjnej – instytucji odpowiedzialnej za zewnętrzną ocenę jakości kształcenia. W trakcie postępowania akredytacyjnego oceniane są wszystkie wymienione w przepisach prawa (dziś w Ustawie 2.0) aspekty programu i procesu kształcenia, które związane są z przypisaniem i uzyskaniem punktów ECTS, a więc programy studiów, ich forma i profil, programy zajęć, rozwiązania związane z weryfikacją efektów uczenia się zdobytych poza uczelnią itd. Standard nr 2 PKA poświęcony jest zastosowaniu punktów ECTS do potwierdzania uzyskania założonych efektów uczenia się.

Standard jakości kształcenia 2.2 PKA<sup>128</sup> wskazuje, że: *Plan studiów oraz formy i organizacja zajęć a także liczba semestrów, liczba godzin zajęć prowadzonych z bezpośrednim udziałem nauczycieli akademickich lub innych osób prowadzących zajęcia i szacowany nakład pracy studentów mierzony liczbą punktów ECTS, umożliwiają studentom osiągnięcie wszystkich efektów uczenia się.*

Podczas akredytacji ocenia się m.in. zaangażowanie studentów w wewnętrzne systemy zapewniania jakości. Z doświad-

<sup>128</sup> <https://www.pka.edu.pl/2019/03/02/nowy-statut-pka-oraz-wzory-raportow-dotyczace-oceny-programowej/>



czeń zgromadzonych przez PKA wynika, że w polskich uczelniach jest to powszechna praktyka. W ankietach oceniających jakość zajęć przez studentów z reguły pojawia się pytanie dotyczące prawidłowości oszacowania nakładu pracy związanego z tymi zajęciami, ponieważ tylko studenci mogą zweryfikować poprawność oszacowania ich nakładu pracy.

## 6. System ECTS a uczenie się przez całe życie

O znaczeniu uczenia się przez całe życie w czasach burzliwych przemian technologicznych i społecznych, zwłaszcza coraz szybciej zmieniających się wymagań się rynku pracy, mówi rozdział 1 niniejszej publikacji. Podkreśla się w nim znaczenie Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji dla gromadzenia efektów uczenia się zdobywanych różnymi sposobami, wspomina się o wspólnej mierze liczenia rozmiaru tych efektów związanej z systemami ECTS i ECVET. W istocie, trudno sobie wyobrazić podsumowywanie osiągnięć w uczeniu się zdobywanych w toku życia bez tych narzędzi.

Przewodnik użytkownika ECTS podkreśla: *Siła systemu ECTS polega na tym, że można z niego korzystać we wszystkich kontekstach uczenia się przez całe życie, stosując te same zasady przypisywania, przyznawania, akumulowania i przenoszenia osiągnięć (i punktów). Tak samo jak w przypadku punktów zaliczeniowych przypisywanym komponentom programów studiów, punkty zaliczeniowe przypisywane w kształceniu otwartym i innych sposobach uczenia się przez całe życie opierają się na nakładzie pracy potrzebnej do osiągnięcia określonych efektów kształcenia.*

Z doświadczeń PKA wynika także, że najwięcej kłopotów sprawia uczelniom takie zaprojektowanie metod weryfikacji uzyskania efektów uczenia się, aby mogły one także oszacować i potwierdzić faktyczny nakład pracy studenta potrzebny do ich uzyskania.

Możemy zatem używać punktów ECTS do oceny osiągnięć zdobytych na poziomach krajowych ram kwalifikacji odpowiadających kształceniu wyższemu i będących rezultatem wszystkich form kształcenia na tych poziomach, w tym kształcenia formalnego związanego z programami studiów prowadzących do dyplomów oraz podyplomowymi, ustawicznego i doskonalenia zawodowego. Przypisane im punkty mogą ulegać akumulacji i skutkować uzyskaniem kwalifikacji pełnej lub częściowej. W każdym przypadku efekty uczenia się muszą zostać zweryfikowane i potwierdzone przez uprawnione do tego jednostki szkół wyższych. Dokumentowanie wszystkich osiągnięć w uczeniu się i przyznawanie odpowiedniej liczby punktów ECTS na danym poziomie kształcenia umożliwić powinno uznawanie tego rodzaju kształcenia w sposób przejrzysty i wiarygodny, tak, aby możliwe było wykorzystanie osiągnięć i punktów zaliczeniowych do uzyskania kwalifikacji w przyszłości. Prawidłowe stosowanie punktacji ECTS może znacznie usprawnić ten proces.

W Polsce wykorzystanie punktacji ECTS do uznawania efektów uczenia się zdobytych poza systemem studiów



(jak i weryfikacja tych efektów) jest dość ograniczone. Cytowana Ustawa 2.0 przewiduje wykorzystanie systemu ECTS do potwierdzania efektów uczenia się uzyskanych poza systemem studiów. W artykule 71 czytamy, że uczelnia może uznać efekty uczenia się uzyskane uprzednio osobom ubiegającym się o przyjęcie na studia na określonym kierunku, poziomie i profilu. Może to uczynić, jeśli efekty uczenia się są potwierdzone w zakresie odpowiadającym efektom uczenia się określonym w programie studiów, zaś osoba posiada udokumentowane doświadczenie zawodowe. Jednakże w wyniku potwierdzenia efektów uczenia się można zaliczyć nie więcej niż 50% punktów ECTS przypisanych do zajęć objętych programem studiów, zaś liczba studentów, którzy zostali przyjęci na studia na podstawie potwierdzenia efektów uczenia się, nie może być większa niż 20% ogólnej liczby studentów na danym kierunku, poziomie i profilu.

Uznawanie efektów uczenia się zdobytych poza systemem studiów ograniczone jest zatem ustawowo wyłącznie do procesu rekrutacji na studia i obwarowane dodatkowymi wymaganiami, a to:

Wymaganiami względem samej uczelni, która powinna posiadać:

- pozytywną ocenę jakości kształcenia na tych studiach albo
- kategorię naukową A+, A albo B+ w zakresie dyscypliny, o której mowa w art. 53 ust. 1, albo dyscypliny wiodącej, do której przyporządkowany jest ten kierunek.

Wymaganiami dotyczącymi doświadczenia zawodowego (efektów uczenia

się) osoby ubiegającej się ich uznanie, które nakazują:

- co najmniej 5 lat doświadczenia zawodowego – w przypadku ubiegania się o przyjęcie na studia pierwszego stopnia lub jednolite studia magisterskie;
- kwalifikację pełną na poziomie 5 PRK albo kwalifikację nadaną w ramach zagranicznego systemu szkolnictwa wyższego odpowiadającą poziomowi 5 Europejskiej Ramy Kwalifikacji /.../ w przypadku ubiegania się o przyjęcie na studia pierwszego stopnia lub jednolite studia magisterskie;
- kwalifikację pełną na poziomie 6 PRK i co najmniej 3 lata doświadczenia zawodowego po ukończeniu studiów pierwszego stopnia – w przypadku ubiegania się o przyjęcie na studia drugiego stopnia;
- kwalifikację pełną na poziomie 7 PRK i co najmniej 2 lata doświadczenia zawodowego po ukończeniu studiów drugiego stopnia albo jednolitych studiów magisterskich – w przypadku ubiegania się o przyjęcie na kolejne studia pierwszego stopnia lub drugiego stopnia lub jednolite studia magisterskie.

Te ograniczenia powodują, że choć uczelnie zobligowane są do włączenia w proces rekrutacji uznawania powyższych efektów, to w praktyce niewielka liczba kandydatów na studia decyduje się na aplikowanie o ich uznanie.

Zalecenie „Przewodnika dla użytkowników systemu ECTS” wskazuje, że: *instytucje szkolnictwa wyższego powinny posiadać uprawnienia do potwierdzania osiągnięć*

*(i odpowiadających im punktów zaliczeniowych) w odniesieniu do efektów uczenia się uzyskanych poza kształceniem formalnym tj. w ramach doświadczenia zawodowego, wolontariatu, działalności studenckiej, samodzielnej nauki, pod warunkiem, że te efekty uczenia się spełniają wymogi określone dla kwalifikacji lub danego komponentu edukacyjnego (przedmiotu). Uznanie efektów uczenia się uzyskanych w ramach kształcenia pozaformalnego i nieformalnego uczenia się powinno być automatycznie zakończone przyznaniem takiej samej liczby punktów zaliczeniowych ECTS przypisanych odpowiadającej im części programu studiów kształcenia formalnego.* Opisane powyżej rozwiązania prawne ograniczające weryfikację do procesu rekrutacji na studia i nakładające na nią dodatkowe ograniczenia powoduje, że zalecenie to pozostaje na razie niemal martwe.

Integralnym elementem strategii uczenia się przez całe życie jest także indywidualizacja studiowania w ramach systemu edukacji formalnej – budowanie przez studenta własnej ścieżki studiowania. Rozwiązania ustawowe dyktują mu jaką liczbę punktów ECTS powinien zgromadzić dla uzyskania dyplomu. Konstrukcja programu wskazuje jakie są niezbędne składniki zbioru efektów uczenia się (przedmiotów, modułów), pozostawiając studentowi pewien zakres swobody w ich doborze. Im bardziej elastyczny program studiowania, tym większa możliwość wyboru i tym ważniejsza akumulacja osiągnięć. Na przykładach budowy programów studiów widzieliśmy zakres tej swobody w SGH. Na I stopniu studiów

przedmiotom ograniczonego wyboru przyznano 15 ECTS, zaś przedmiotom swobodnego wyboru przyznano 14 ECTS (na 180 punktów ECTS). Na II stopniu studiów przedmiotom ograniczonego wyboru przyznano 15 ECTS, przedmiotom swobodnego wyboru przyznano 16 ECTS (na 120 punktów ECTS).

System ECTS odgrywa też kluczową rolę w przypadku tzw. mobilności poziomej, czyli zmianie kierunku studiów po I stopniu – uzyskaniu dyplomu licencjata czy inżyniera i uzyskanie dyplomu magistra, bądź równoważnego na innym kierunku. To także ważny element uczenia się przez całe życie, ponieważ przewiduje się, że dzisiejsi studiujący będą zmieniać nie tylko miejsce pracy, ale i zawód, wiele razy w życiu. Jest więc wskazane, aby system studiów nakierowany na studenta i promujący elastyczne programy kształcenia ułatwiał tego rodzaju zmiany. Zasady rekrutacji na studia II stopnia ustala uczelnia i ona także może sformułować warunki stawiane kandydatom dotyczące uprzednio uzyskanych efektów uczenia się zdobytych we wcześniejszych fazach edukacji. Jeśli uczelnia chce otworzyć kierunek na studiach II stopnia dla kandydatów o różnorodnych kompetencjach wyniesionych ze studiów I stopnia (w granicach zdrowego rozsądku, miejmy nadzieję), to wówczas napotyka na problem przygotowania kandydatów do wchłonięcia „zaawansowanej wiedzy ogólnej z zakresu dyscyplin naukowych tworzących podstawy ...”, „wybranych zagadnień z zakresu zaawansowanej wiedzy szczegółowej...” i innych żądanych przez deskryptory 7 poziomu PRK.

O ile licencjaci – absolwenci tego samego kierunku raczej nie powinni mieć tego rodzaju trudności, o tyle absolwenci innych kierunków mogą takie trudności napotkać. W sukurs przychodzi system ECTS współpracujący z ramami kwalifikacji, które powiadają, iż pewna liczba efektów uczenia się potrzebna do nadania kwalifikacji z danego poziomu może być

zaczepnięta z poziomu niższego. I jest to liczone w punktach ECTS. Można zatem słuchaczom studiów magisterskich zaproponować w ramach programu niektóre ważne zajęcia z poziomu 6 PRK jako wstęp do zaawansowanych studiów bazujących już wyłącznie na efektach poziomu 7 PRK.

## 7. Podsumowanie

System ECTS trwale wrósł zarówno w Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego, jak i w polski system edukacji wyższej. Potwierdzają to zapisy prawne, tak europejskie, jak krajowe; potwierdzają to oceny jakości kształcenia Polskiej Komisji Akredytacyjnej, która dotyczy także stosowania systemu ECTS. Jest powszechnie używany jako skuteczne narzędzie międzynarodowej, krajowej i programowej mobilności studentów. Uwzględnia czas pracy studenta konieczny i potrzebny do uzyskania efektów uczenia się i w ten sposób służy do projektowania dobrze zbilansowanych programów studiów i zajęć. Pomaga w przypisywaniu stosownych efektów kształcenia do poziomów ram kwalifikacji i w urealnieniu możliwości ich uzyskania przez studenta. Jest użytecznym narzędziem zapewniania i doskonalenia jakości kształcenia. Pozwala na kształtowanie indywidualnych ścieżek edukacyjnych

w uczeniu się przez całe życie oraz na połączenie jedną miarą efektów zdobywanych w kształceniu formalnym, oraz pozaformalnym i nieformalnym uczeniu się. Jest narzędziem regulacji kształcenia wyższego zarówno w skali całego systemu, jak w poszczególnych uczelniach. Jego dobre wdrożenie w krajach procesu bolońskiego potwierdzone publikowanymi systematycznie raportami, dotyczącymi implementacji narzędzi procesu bolońskiego jak TRENDS<sup>129</sup> czy EURIDICE<sup>130</sup>, jest jednym ze źródeł powodzenia w kreowaniu Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

System ECTS w momencie wprowadzenia budził wiele dyskusji i kontrowersji w środowisku akademickim. Dziś jest docenianym i stosowanym rutynowo ważnym narzędziem regulacji kształcenia na poziomie wyższym.

<sup>129</sup> Publikowane cyklicznie przez European University Association raporty "Learning and teaching in the European Higher Education Area", patrz np. <https://eua.eu/resources/publications/757:trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.html>

<sup>130</sup> Publikowane cyklicznie przez BFUG „Bologna Process Implementation Report”, patrz np. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/bologna\\_internet\\_0.pdf](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/bologna_internet_0.pdf)

## Najważniejsze pozycje bibliograficzne

- Komisja Europejska (2004). *ECTS – European Credit Transfer System*, [http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects_en.html).
- European University Association (2002). *The state of implementation of ECTS in Europe – A short survey carried out by EUA in cooperation with the ECTS/DS national coordinators*.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005), *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, <http://www.ehea.info/cid101762/ministerial-conference-bergen-2005.html>.
- Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (2015), *Przewodnik dla użytkowników systemu ECTS*, Warszawa.
- ECTS Users Guide – 2015, [https://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_en.pdf); Luxembourg: Publications Office of European Union.
- Szkoła Główna Handlowa (2017). *Studia pierwszego i drugiego stopnia w SGH. Programy kształcenia i plany studiów. Informator 2017/18*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa.
- Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (2019). *Stanowisko w sprawie określania w programie studiów łącznej liczby punktów ECTS, jaką student musi uzyskać w ramach zajęć prowadzonych z bezpośrednim udziałem nauczycieli akademickich lub innych osób prowadzących zajęcia*. <https://konstytucjadlanauki.gov.pl/stanowisko-w-sprawie-okreslania-w-programie-studiow-lacznej-liczby-punktow-ects>
- Polska Komisja Akredytacyjna (2018). *Statut Polskiej Komisji Akredytacyjnej z dnia 13 grudnia 2018 r. (tekst ujednoczony uwzględniający zmiany wprowadzone uchwałą Polskiej Komisji Akredytacyjnej z dnia 18 lutego 2019 r. nr 1/2019)* <https://www.pka.edu.pl/2019/03/02/nowy-statut-pka-oraz-wzory-raportow-dotyczace-oceny-programowej/>

## Akty prawa krajowego i europejskiego

- Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z dnia 20 lipca 2018 r. (Dz. U. poz. 1668, z późn. zm.)
- Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 r. (Dz.U. 2005 nr 164 poz. 1365, z późn. zm.)

## VI. Wykorzystanie ECTS do przenoszenia osiągnięć dla mobilności studentów – praktyczne doświadczenia polskich uczelni

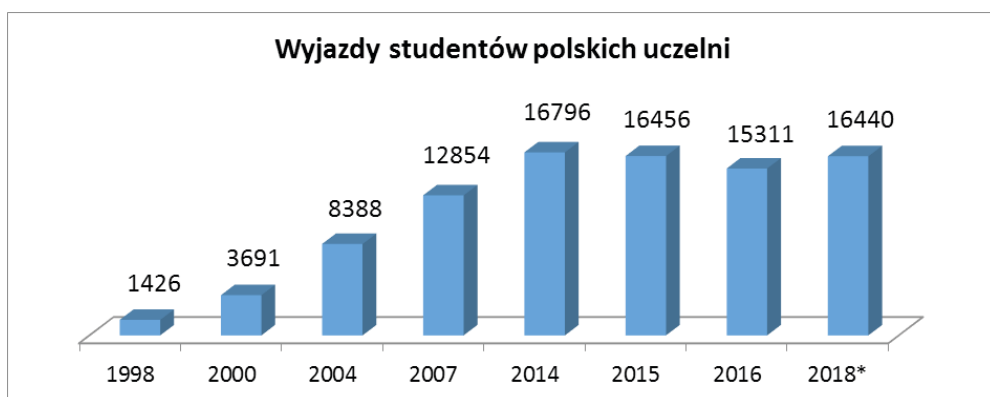
Beata Skibińska, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

W 1987 roku powstał<sup>131</sup> program ERASMUS (*European Community Action Scheme for the Mobility of University Students*), jako program realizujący założenia szeroko pojętej współpracy pomiędzy uczelniami krajów ówczesnej Wspólnoty Europejskiej. Najbardziej widocznym elementem tej współpracy (przede wszystkim z powodu skali i odbioru społecznego) była wymiana studentów.

Szybko zorientowano się, że zasady tejszy wymiany trzeba uporządkować. Jej zalety merytoryczne (związane ze zdobywaniem wiedzy, umiejętności i kompetencji

społecznych) oraz społeczno-obywatelskie (związane z wzajemnym poznawaniem się społeczeństw, kultur, języków i wzmacnianiem atmosfery zrozumienia i współpracy przynoszącej obopólne korzyści) były ewidentne. Zorganizowanie procesu kształcenia uwzględniającego zrealizowanie części studiów w innej uczelni zagranicznej dla coraz większej liczby studentów zainteresowanych udziałem w wymianie przysparzało jednak kłopotów i wiązało się z coraz większym nakładem pracy dla pracowników uczelni zajmujących się organizacją dydaktyki.

Wykres 1. Statystyka wyjazdów studentów w latach 1998 – 2018



\*dane za rok 2018 mogą ulec zmianie. Wyjazdy w trakcie realizacji.

<sup>131</sup> Decyzja Rady nr 87/327/EWG z 15 czerwca 1987 roku.

W dwa lata po inauguracji Erasmusowej wymiany studentów zaproponowano stosowanie systemu, który ułatwiłby proces zaliczania okresu studiów odbytego w zagranicznej uczelni partnerskiej. Powstał ECTS (*European Credit Transfer System*) – Europejski Systemu Transferu Punktów (zaliczeniowych). Jest to nazwa i tłumaczenie używane w pierwszym okresie stosowania ECTS. Choć akronim nazwy pozostał do dzisiaj bez zmian, to warto przypomnieć, że w początkach XX wieku nazwa została zmieniona na Europejski System Transferu i Akumulacji Punktów (*European Credit Transfer and Accumulation System*), a po powiązaniu punktów ECTS z efektami uczenia się na Europejski System Transferu i Akumulacji Osiągnięć. Stwierdzono, że system można stosować w ramach wszystkich rodzajów studiów, niezależnie od trybu, w jakim są one prowadzone, oraz dla celów uczenia się przez całe życie. Służy on zarówno studentom odbywającym część studiów za granicą, jak i studentom odbywającym całość studiów w swej uczelni macierzystej, ponieważ może być stosowany dla celów akumulacji osiągnięć (punktów) w obrębie jednej uczelni oraz transferu punktów z jednej uczelni do drugiej. ECTS ułatwia studentom mobilność między krajami, w obrębie krajów, miast i regionów, jak również przechodzenie z jednej uczelni do drugiej<sup>132</sup>

W nowych wersjach przewodnika dla użytkowników systemu<sup>133</sup> podawano

w coraz bardziej szczegółowy sposób opis procesu zaliczania okresu studiów odbytego poza uczelnią macierzystą, rozbudowywano dokumenty, jakie należy stosować, aby udowodnić, iż akademickie cele mobilności zostały osiągnięte. Jednocześnie w przewodnikach tych podkreślano, iż podawane rozwiązania powinny być traktowane jako punkt odniesienia, a rozwiązania odnoszące się do procedur regulujących sposób przenoszenia i uznawania osiągnięć uzyskanych przez studenta w innej niż macierzysta uczelni (w tym także w ramach programów wymiany studentów takich jak Erasmus) powinny być włączone do regulaminów studiów każdej uczelni. Sugerując takie rozwiązania dawano do zrozumienia, iż mobilność studentów w programie Erasmus, tak samo jak tego typu mobilność w ramach jakichkolwiek innych programów wymiany międzynarodowej i krajowej, musi być ściśle powiązana z regulacjami konkretnej instytucji, musi być wpleciona w kulturę instytucjonalną uczelni, musi być rozumiana, akceptowana i stosowana przez całą społeczność akademicką danej uczelni.

Jak powinna być zorganizowana mobilność studentów w świetle rekomendacji opisanych w Przewodniku dla użytkowników systemu ECTS opublikowanym w 2015, będącym efektem pracy międzynarodowej grupy ekspertów specjalizujących się w zakresie strategicznych założeń oraz stosowania narzędzi uznawalności

<sup>132</sup> Europejski System Transferu i Akumulacji Punktów i Suplement do dyplomu. Przewodnik. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Warszawa 2004.

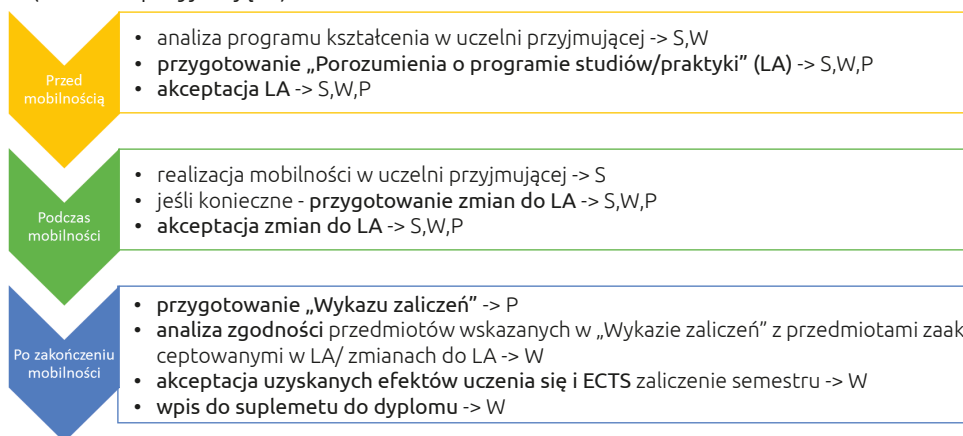
<sup>133</sup> Kolejne wersje Przewodnika dla użytkowników (*ECTS Users' Guide*) wydane były w roku 1995, 2004, 2009 oraz 2015.

akademickiej w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego<sup>134</sup>? Taka organizacja mobilności (przynajmniej teoretycznie) jest przyjęta przez wszystkie uczelnie uczestniczące w programie Erasmus<sup>135</sup>. Uczelniom tym została bowiem nadana Karta Erasmusa dla szkolnictwa wyższego<sup>136</sup> (dalej: Karta), o przyznanie której uczelnie ubiegają się dobrowolnie. Przyznanie Karty i jej podpisanie przez władze danej uczelni zobowiązuje uczelnię do stosowania określonych w niej zasad. Erasmus nie jest oczywiście jedynym programem wspierającym mobilność studentów. Rozwiązania regulujące organizację wymiany

studentów, w tym te, które odnoszą się do uznawalności (zaliczenia okresu studiów) stosowane w Erasmusie są jednak powszechnie rozpoznawalne i uczelnie stosują je do wszystkich programów wspierających mobilność, pozostawiając kwestie finansowania stypendiów dla studentów w gestii konkretnych „sponsorów”<sup>137</sup>.

Typowy proces organizacji mobilności studentów można opisać przy zastosowaniu poniższego schematu. Pokazuje on, w jaki sposób dokumenty i procesy wypracowane w systemie ECTS pozwalają na uznanie osiągnięć zdobytych w innej uczelni przez uczelnię macierzystą studenta.

**Rysunek 1.** Schemat organizacji mobilności w programie Erasmus, pokazujący strony odpowiedzialne za poszczególne etapy procesu: S (student), W (uczelnia wysyłająca), P (uczelnia przyjmująca)



<sup>134</sup> Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego (EHEA) został ustanowiony podczas konferencji ministrów (Budapeszt/Wiedeń) w marcu 2010 r., w dziesiątą rocznicę zainicjowania Procesu Bolońskiego. Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego, uwzględniający główne cele Procesu Bolońskiego wdrażane od jego powstania w 1999 r., ma służyć zapewnieniu bardziej porównywalnych, kompatybilnych, spójnych i atrakcyjnych systemów szkolnictwa wyższego w Europie.

<sup>135</sup> Obecnie wymiana studentów jest realizowana w ramach programu Erasmus+ 2014-2020. Kolejna faza programu 2021-2027 jest przygotowywana.

<sup>136</sup> ECHE – Erasmus Charter for Higher Education [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/documents/applicants/higher-education-charter\\_pl](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/documents/applicants/higher-education-charter_pl)

<sup>137</sup> „Sponsorem” może program, np. Erasmus, uczelnia, instytucja, osoba prywatna. Wymiana studentów może odbywać się także bez angażowania środków innych niż środki prywatne studentów lub realizowana na zasadzie wzajemności pokrywania kosztów pobytu studentów przez uczelnie.



Warunki efektywnej realizacji wymiany studentów:

- wszystkie programy studiów w uczelniach są opisane językiem efektów kształcenia (uczenia się);
- oferta dydaktyczna uczelni jest dostępna dla studentów „zewnętrznych”<sup>138</sup> na jej stronie internetowej. Dla każdego przedmiotu (komponentu edukacyjnego) są określone cele kształcenia, zakładane efekty uczenia się, warunki wstępu (czyli wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne, jakie student powinien posiadać przed rozpoczęciem nauki danego przedmiotu), szacunkowa liczba godzin potrzebna studentowi w celu osiągnięcia założonych efektów uczenia się<sup>139</sup>, metody dydaktyczne, sposób oceniania oraz sposób końcowego sprawdzenia osiągnięcia zakładanych efektów uczenia się;
- odpowiednio wcześniej uzgadniane jest pomiędzy trzema stronami Porozumienie o programie studiów (uczelnia macierzysta, uczelnia przyjmująca oraz studentem) lub Porozumienie o programie praktyki/stażu (uczelnia macierzysta (wysyłająca), instytucją oferującą praktykę/ staż oraz studentem);
- student realizuje program studiów lub praktyki/stażu zgodnie z planem zawartym w wyżej wymienionych porozumieniach;
- uczelnia/instytucja przyjmująca ocenia czy student osiągnął zakładane efekty

uczenia się, zalicza (lub nie zalicza) przedmioty, wystawia „Wykaz osiągnięć (zaliczeń)” i przesyła go do uczelni macierzystej (wysyłającej);

- uczelnia macierzysta (wysyłająca) weryfikuje zawartość „Wykazu osiągnięć (zaliczeń)” z zaakceptowanym przez siebie przed wyjazdem Porozumieniem o programie studiów lub praktyki/stażu i na tej podstawie wyznaczona do tego osoba/komórka organizacyjna podejmuje decyzję o zaliczeniu lub nie zaliczeniu zawartych w Wykazie osiągnięć (zaliczeń), czyli przedmiotów/zajęć/komponentów edukacyjnych zgodnie z procedurami wynikającymi z jej regulaminu studiów. Następuje to bez ponownego sprawdzenia osiągniętych efektów uczenia się oraz bez konieczności angażowania dydaktyków prowadzących zajęcia w uczelni przyjmującej. Co więcej, ich udział jest wręcz niepożądany, ponieważ w dobrze zorganizowanym procesie uznawalności ten etap powinien odbywać się niejako automatycznie.

Te proste wydawałoby się zasady nierzadko jednak nastręczają uczelniom wielu kłopotów. Możliwe przyczyny tych kłopotów to:

- mała popularność modułowego podejścia do tworzenia programów studiów, czyli dzielenia programu studiów na niewielką liczbę komponentów posiadających określoną liczbę ECTS (np. co najmniej 5-6);

<sup>138</sup> Określenie student „zewnętrzny” należy rozumieć jako student zagraniczny lub student innej uczelni krajowej, który chciałby zrealizować część swoich studiów w uczelni prezentującej ofertę dydaktyczną.

<sup>139</sup> Obejmująca zarówno udział w zajęciach, jak i pracę własną studenta. Wycena może być podana w innym systemie punktowym, ale wtedy należy opisać różnicę pomiędzy tym systemem a ECTS, aby zarówno student, jak jego opiekun merytoryczny w uczelni macierzystej mogli podjąć decyzję dotyczącą uznania przedmiotu do dorobku studenta w jego uczelni macierzystej.



- mała (lub wręcz jej brak) elastyczność w podejmowaniu decyzji o uznaniu okresów studiów, w których mimo zrealizowania przedmiotów nieco odmiennych pod kątem nazwy, zawartych treści i zastosowanych metod dydaktycznych osiągnięto zbliżone efekty uczenia się;
- niestosowanie przez uczelnie założeń kształcenia zorientowanego na studenta<sup>140</sup>, a organizacja procesu dydaktycznego z uwzględnieniem jedynie oczekiwań i wymagań kadry dydaktycznej;
- brak wystarczająco dogłębnej analizy programów studiów prowadzonych w uczelniach partnerskich oraz własnych programów kształcenia w celu określenia semestrów najdogodniejszych dla realizowania mobilności. Należy zauważyć, że takie podejście do mobilności studentów, w którym poszukujemy tylko i wyłącznie w pełni zastępowalnych przedmiotów można uznać za zbyt zachowawcze i nie pozwalające studentowi wykorzystać możliwości związanych z udziałem w takich zajęciach, które w uczelni macierzystej nie są dostępne, a które przyczynią się do poszerzenia jego horyzontów. Należy pomagać studentowi skonstruować taki program studiów do zrealizowania za granicą, którego sumaryczne efekty uczenia się (uwzględniające wszystkie zrealizowane przedmioty/ zajęcia/ komponenty edukacyjne) będą porównywalne, choć nie

identyczne z efektami realizowanymi w adekwatnym okresie (semestr/ rok akademicki) w uczelni wysyłającej.

Elastyczność w podejściu do podejmowania decyzji dotyczących zaliczania efektów uczenia się uzyskanych poza uczelnią macierzystą przyczynia się do realizacji wartościowych dla studentów wyjazdów i ułatwia ich organizację. Zbyt biurokratyczne podejście do „rozliczania” dorobku akademickiego studentów jest częstą przyczyną problemów z zaliczeniem okresu mobilności.

Choć sytuacja się poprawiła, to nadal obawy przed brakiem zaliczenia semestru/ roku spędzonego na Erasmusie są zbyt często wskazywaną przez studentów barierą utrudniającą podjęcie decyzji o udziale w wymianie<sup>141</sup>. Wobec politycznych deklaracji dotyczących zwiększenia odsetka studentów, którzy w trakcie swoich studiów powinni uczestniczyć w wymianie zagranicznej<sup>142</sup> sprawa uproszczenia organizacji mobilności i eliminowania przeszkód ją ograniczających nabiera wyjątkowego znaczenia.

Dobrym sposobem na sprawną organizację mobilności i wyeliminowanie obaw studentów przed trudnościami z uzyskaniem zaliczenia jest tworzenie programów studiów przewidujących okres mobilności (zagranicznej lub krajowej) w postaci semestrów mobilnych, zwanych często „okienkami mobilności”.

<sup>140</sup> *Student centred learning.*

<sup>141</sup> 45% studentów, którzy wypełnili raport uczestnika w projektach mobilności rozpoczętych w roku 2016 obawiało się braku uzyskania pełnego zaliczenia okresu studiów.

<sup>142</sup> Analiza badań prowadzonych na szczeblu europejskim oraz przez poszczególne państwa członkowskie wskazuje na wiele korzyści, jakie osiągają uczestnicy mobilności międzynarodowej, stąd chęć stałego zwiększania odsetka populacji studentów uczestniczących w programach wymiany, takich jak Erasmus.

Na czym polega tworzenie „okien mobilności”? Szczegółowe opisy podejścia do tworzenia „okien mobilności” w programach studiów można znaleźć w publikacjach wydanych przez instytucje zajmujące się umiędzynarodowieniem szkolnictwa wyższego<sup>143</sup>. Dostyć wyczerpujący opis tworzenia okien mobilności znajduje się w publikacji wydanej przez DAAD<sup>144</sup> i przetłumaczonej przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji w roku 2009. Celem przetłumaczenia publikacji na język polski była promocja tworzenia semestrów mobilnych w postaci „okienek mobilności” w polskich uczelniach. Po dziesięciu latach od wydania publikacji z żalem należy stwierdzić, że proponowane w niej rozwiązania nie znalazły wielu zwolenników w Polsce. Przyczyn ignorowania „okienek mobilności” przez polskie uczelnie należy upatrywać w:

- małym odsetku studentów przygotowanych do udziału w mobilności zagranicznej (zaplanowanie „okna mobilności” w programie studiów zakłada, że studia poza jednostką macierzystą zrealizują prawie wszyscy studenci na danym kierunku studiów);
- wspomnianej wcześniej niepopularności podejścia do modułowej struktury programów studiów.

Stosowanie „okien mobilności” z pewnością byłoby łatwiejsze, gdyby uczelnie planowały w czasie nieobecności własnych studentów podczas mobilnego semestru

(okna) przyjmowanie (także w ramach okien mobilności) studentów zagranicznych. Dawałoby to zajęcie rodzimej kadrze dydaktycznej, a jeżeli byłoby realizowane na zasadzie wzajemności to rozwiązywałoby sposób finansowania mobilności. Tu jednak pojawiają się kolejne bariery związane chociażby brakiem odpowiedniego przygotowania rodzimej kadry dydaktycznej do prowadzenia zajęć w językach obcych dla międzynarodowych grup studentów.

W publikacji YES!GO! podane są trzy typy „okienek mobilności”:

- 1) semestr, w którym student może zrealizować w uczelni przyjmującej dowolną liczbę modułów dającą ogółem 30 punktów zaliczeniowych; semestr jest zaliczany jako całość;
- 2) semestr, w którym uczelnia przyjmująca oferuje kilka (np. 6 modułów), z których jeden de facto nie jest wykładany, ale uznawany za samodzielną pracę (autorefleksję). Z dzisiejszej perspektywy można ten model opisać jako taką sytuację, w której student z założenia nie zrealizuje w uczelni przyjmującej pełnych 30 punktów zaliczeniowych wymaganych w semestrze, ale uczelnia macierzysta (wysyłająca) uzna brakujące punkty jako powiązane z kompetencjami specyficznymi dla mobilności zagranicznej, których zdobycie w uczelni macierzystej nie byłoby możliwe. Uznanie kompetencji zdobytych podczas mobilności zagranicznej za dodatkowe efekty uczenia

<sup>143</sup> Np. wydana w 2013 przez ACA (Academic Cooperation Association) publikacja o tytule „Mobility Windows From Concept to Practice”, Irina Ferencz, Kristina Hauschildt and Irma Garam.

<sup>144</sup> YES! GO! Praktyczny przewodnik tworzenia programów studiów zintegrowanych z okresem mobilności, jako opracowany w ramach projektu MOCCA (Model for Core Curricula with Integrated Mobility Abroad). Tłumaczenie przewodnika na język polski jest dostępne na stronie [https://issuu.com/frse/docs/yes\\_go\\_final](https://issuu.com/frse/docs/yes_go_final)

się i przyznanie dodatkowych punktów brakujących do zaliczenia pełnego semestru nie jest rozwiązaniem stosowanym przez polskie uczelnie;

- 3) semestr, w którym dodatkowe efekty uczenia się związane z okresem studiów za granicą są uwzględnione we wszystkich modułach wykładanych w instytucji przyjmującej składających się na semestr. Z dzisiejszej perspektywy można powiedzieć, że z punktu widzenia uznawalności nie ma istotnej różnicy pomiędzy typami „okien” opisanymi w pkt. 2 i 3.

Przygotowanie programów studiów ze zintegrowanym okresem mobilności nie jest zadaniem prostym. Okna mobilności łatwiej utworzyć na nowopowstającym kierunku studiów niż dostosowywać do tego rozwiązania już realizowany kierunek studiów. Dla uczelni, które w strategiczne założenia swojego działania wpisują umiędzynarodowienie poprzez rozwijanie mobilności studentów, okna mobilności” są dobrym rozwiązaniem.

Przykładem pomyślnego wprowadzenia rozwiązań opartych na mobilnym semestrze jest Centrum Kształcenia Międzynarodowego Politechniki Łódzkiej. Centrum Kształcenia Międzynarodowego, wszystkim swoim studentom oferuje wyjazd na studia w ramach programu na 6 semestrze studiów pierwszego stopnia oraz na wszystkich semestrach studiów magisterskich. Studenci studiów inżynierskich mają również możliwość wyjazdu na cały rok akademicki na 5 i 6 semestrze. Co roku ok. 300 studentów wyjeżdża na semestr

lub dwa do uczelni europejskich. Studenci wybierają najczęściej studia w Danii, Portugalii, Holandii, w Niemczech, Norwegii, Francji i Hiszpanii<sup>145</sup>. Np. na kierunku „Architektura” na studiach pierwszego stopnia szósty semestr jest przewidziany jako semestr mobilny<sup>146</sup>.

Na Wydziale Budownictwa i Architektury Zachodniopomorskiego Uniwersytetu Technologicznego w Szczecinie (ZUT) prowadzony jest kierunek Budownictwo, specjalność Inżynier Europejski na pierwszym stopniu studiów (ECEM – *European Civil Engineering Management*). W założeniach tego kierunku (i Wydział tak stara się to realizować) semestry 5 i 6 to okno mobilności. Wyjazd zagraniczny jest jednak nieobowiązkowy. Jeśli student z różnych powodów nie wyjedzie za granicę, uczęszcza wówczas na zajęcia w języku angielskim, które są oferowane także studentom zagranicznym przyjeżdżającym do ZUT.

Wydział Zarządzania na Uniwersytecie Warszawskim (WZ UW) realizuje kierunek International Business Program – IBP (studia dzienne, drugiego stopnia). Na III semestrze studiów (czyli w czasie II roku - semestru zimowego) studenci są zobowiązani albo odbyć praktykę zawodową albo zrealizować semestr na uczelni zagranicznej (np. w ramach programu Erasmus+). W czasie tego semestru nie mają żadnych innych zajęć na WZ UW.

Na tym samym wydziale realizowane są wspólne studia Global MBA. Studia te opierają się w zasadzie na mobilności studentów. Są bowiem połączeniem intensywnej studiów zgodnie ze specjal-

<sup>145</sup> <https://www.ife.p.lodz.pl/wyjazdy-studentow>, dostęp z 16 maja 2019 r.

<sup>146</sup> <https://programy.p.lodz.pl/ectslabel-web/kierunekSiatka.jsp?l=pl&w=architektura&pkId=421&p=6075&stopen=studia%20pierwszego%20stopnia&tryb=studia%20stacjonarne&v=1> pobranie 2019-06-14

nie opracowanym zestawem wykładów i ćwiczeń oraz doświadczeń wyniesionych z pobytu na uniwersytetach w czterech krajach uczestniczących w programie. Są to następujące uczelnie partnerskie:

- Niemcy (*Technische Hochschule Köln*),
- Polska (*Faculty of Management, University of Warsaw*),
- Chiny (*Dongbei University of Finance and Economics*),
- Stany Zjednoczone (*University of North Florida*).

Studenci uczestniczący w programie GlobalMBA są kwalifikowani do otrzymania końcowych dyplomów tylko po pomyślnym zakończeniu wszystkich jego etapów na poszczególnych uczelniach partnerskich.

Doskonałym przykładem wykorzystywania zagranicznej mobilności do osiągnięcia zakładanych celów kształcenia na określonych kierunkach studiów jest Szkoła Główna Handlowa w Warszawie. Uczelnia jest członkiem światowego sojuszu CEMS utworzonego przez 32 szkoły biznesu wraz z ich partnerami korporacyjnymi, który prowadzi wspólny magisterski program CEMS Master's in International Management. Zrzeszenie szkół obrało sobie za cel kształcenie przyszłych liderów, którzy będą sprawnie poruszać się po międzynarodowym, wielojęzycznym i wielokulturowym środowisku biznesowym. Realizacja części studiów w partnerskiej uczelni zagranicznej jest wymagana do uzyskania dyplomu.

Na Wydziale Prawa Kanonicznego (WPK) Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie funkcjonuje tzw. semestr

mobilny (jest to semestr letni III roku studiów na specjalności kanoniczno-cywilnej). W wyniku dokonanej modyfikacji programu studiów większość przedmiotów realizowanych podczas tego semestru to wykłady monograficzne, co wpływa na zmniejszenie ewentualnych różnic programowych u studentów biorących udział w różnych formach mobilności. Wprowadzenie na tym wydziale semestru mobilnego miało na celu zwiększenie mobilności studentów (zwłaszcza w ramach Programu Erasmus+ oraz Programu MOST). Oczywiście studenci i doktoranci WPK UKSW mogą brać udział w Programie Erasmus+ i Programie MOST także poza semestrem mobilnym<sup>147</sup>.

„Okno mobilności”, podczas którego można realizować dowolne przedmioty/moduły wybrane pod okiem mentora/opiekuna dydaktycznego z uczelni macierzystej to dobre rozwiązanie sprzyjające uatrakcyjnieniu i uelastycznieniu programów studiów.

Coraz bardziej dostrzegane są przez polskie uczelnie zalety wynikające z nabycia przez studentów międzynarodowego doświadczenia poprzez zrealizowanie obowiązkowej praktyki w instytucji zagranicznej. W przypadku studiów o profilu praktycznym, w którym praktyka stanowi obowiązkowy komponent edukacyjny powszechnym już w tej chwili rozwiązaniem jest, że studenci są informowani o możliwości zrealizowania praktyki za granicą pod warunkiem spełnienia merytorycznych wymogów praktyki (praktyka w instytucji o odpowiednim profilu zakładająca nabycie właściwych umiejętności i kompetencji).

---

<sup>147</sup> Przykłady podane w tym artykule pochodzą z korespondencji prowadzonej przez autorkę artykułu z Uczelnianymi Koordynatorami programu Erasmus+.

# VII. Zakres stosowania ECVET w Polsce na tle rozwiązań i praktyk w Unii Europejskiej

Agata Poczmańska, Instytut Badań Edukacyjnych

Horacy Dębowski, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Szkoła Główna Handlowa

Wojciech Stęchły, Instytut Badań Edukacyjnych, Szkoła Główna Handlowa

## 1. Europejski kontekst prac nad ECVET

Europejski system akumulowania i przenoszenia osiągnięć w szkolnictwie zawodowym (ang. *European Credit System for Vocational Education and Training – ECVET*) to inicjatywa Unii Europejskiej, która ma wspierać mobilność zawodową oraz uczenie się przez całe życie (ang. *lifelong learning – LLL*). ECVET jest więc drugim po ECTS (który jest stosowany w szkolnictwie wyższym), systemem akumulowania i przenoszenia osiągnięć rozwijanym w Europie.

Wdrożenie i rozwijanie ECVET związane jest z procesem kopenhaskim<sup>148</sup>, który został rozpoczęty w celu wzmocnienia współpracy europejskiej w obszarze kształcenia i szkolenia zawodowego. Prace nad ECVET rozpoczęły się w 2002 r., a jego stosowanie zostało zarekomendowane

państwowemu członkowskiemu w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 czerwca 2009 r.<sup>149</sup> (dalej: Zalecenie ECVET).

ECVET wpisuje się w szerszy kontekst prac nad systemami kwalifikacji w Europie, wspierania mobilności edukacyjnej i zawodowej oraz realizowania polityki na rzecz uczenia się przez całe życie. W związku z tym ECVET jest rozwijany w ścisłym powiązaniu z innymi instrumentami Unii Europejskiej:

- Europejskie ramy odniesienia na rzecz zapewniania jakości w kształceniu i szkoleniu zawodowym (EQAVET),<sup>150</sup>
- Europejska Rama Kwalifikacji (European Qualifications Framework, EQF),<sup>151</sup>
- Walidacja uczenia się pozaformalnego i nieformalnego (Validation of Nonformal and Informal Learning, VNIL),<sup>152</sup>

<sup>148</sup> Proces kopenhaski ma na celu poprawę wyników, jakości i atrakcyjności kształcenia i szkolenia zawodowego (VET) poprzez ściślejszą współpracę na szczeblu europejskim. Proces ten zainicjowała Deklaracja europejskich ministrów ds. kształcenia i szkolenia zawodowego oraz Komisji Europejskiej, wydana w Kopenhadze dnia 29 i 30 listopada 2002 r., w sprawie wspierania ściślejszej współpracy europejskiej w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego.

<sup>149</sup> Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET) (2009/C 155/02).

<sup>150</sup> Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram odniesienia na rzecz zapewniania jakości w kształceniu i szkoleniu zawodowym (2009/C, 155/01), <https://bit.ly/2GmAOR4> [dostęp: 17.05.2019].

<sup>151</sup> Zalecenie Rady z 22 maja 2017 r. w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie i uchylające zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (2017/C 189/03), <https://bit.ly/2MMI9L2> [dostęp: 17.05.2019].

<sup>152</sup> Zalecenie Rady z dnia 20 grudnia 2012 r. w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego (2012/C 398/01), <https://bit.ly/2StE7MI> [dostęp: 17.05.2019].

- Europejski system transferu i akumulacji osiągnięć w szkolnictwie wyższym (European Credit Transfer and Accumulation System, ECTS).
- Europass: Curriculum Vitae, Paszport Językowy, Suplement do Dyplomu Potwierdzającego Kwalifikacje Zawodowe, Suplement do Dyplomu, Europass – Mobilność<sup>153</sup>.

Potrzeba prac nad ECVET oraz innymi instrumentami zwiększającymi adekwatność szkolnictwa zawodowego oraz wspierającymi uczenie się przez całe życie wynika ze zmian strukturalnych na europejskich rynkach pracy, a także zmian w sposobie prowadzenia polityki edukacyjnej przez Unię Europejską (Dębowski & Świerk 2018).

Do końca XX w. zaangażowanie instytucji Unii Europejskiej w projektowanie rozwiązań europejskich dotyczących szkolnictwa zawodowego było ograniczone. Dopiero na mocy postanowień Traktatu z Maastricht (z 1992 r.), a w szczególności Strategii Lizbońskiej (z 2000 r.) oraz strategii Europa 2020 (z 2010 r.) Unia Europejska uzyskała większe pole interwencji i szerszy katalog instrumentów prowadzenia polityki m.in. w ramach otwartej metody koordynacji, semestru europejskiego, a także przez unijne fundusze strukturalne i inwestycyjne.

Jednocześnie w związku z niedostatecznym dopasowaniem umiejętności wielu Europejczyków do potrzeb europejskich przedsiębiorstw, w tym do wyzwań związanych z rewolucją przemysłową 4.0, propagowanie i ułatwianie zdobywania

kompetencji zawodowych traktowane zaczęło być przez europejskich decydentów nie tylko jako odpowiedź na potrzeby zmieniającego się świata pracy, ale także jako instrument aktywnych polityk rynku pracy, przeciwdziałający bezrobociu i wykluczeniu społecznemu. Wspieranie kształcenia i szkolenia zawodowego stało się więc kluczowym działaniem w ramach europejskiej polityki na rzecz konkurencyjności i zatrudnienia. Znalazło to swoje odzwierciedlenie w kluczowych dokumentach strategicznych Unii Europejskiej: Strategii Lizbońskiej, Deklaracji Kopenhaskiej (z 2002 r.), strategii Europa 2020 oraz w przyjętym w czerwcu 2016 r. całościowym programie na rzecz umiejętności The New Skills Agenda for Europe.

Coraz większy nacisk w polityce Unii Europejskiej kładzie się również na uczenie się przez całe życie. W gospodarce opartej na wiedzy przydatność raz nabytych umiejętności szybszej niż w poprzednich dziesięcioleciach ulega dezaktualizacji. Wymaga to od osób pracujących ciągłego poszerzania wiedzy i zdobywania nowych umiejętności, również po zakończeniu edukacji szkolnej, w ramach uczenia się przez całe życie.

Niezbędne zatem stało się wspieranie, w ramach realizacji polityk publicznych również na poziomie Unii Europejskiej, rozwoju bardziej elastycznych ścieżek uczenia się i umożliwianie weryfikacji wiedzy i umiejętności nabytych nie tylko w warunkach zorganizowanych (jak w szkole, czy na kursie), ale również poza nimi. Te właśnie cele ma wspierać stosowanie ECVET.

<sup>153</sup> Decyzja nr 2241/2004/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 grudnia 2004 r. w sprawie jednolitych ram wspólnotowych dla przejrzystości kwalifikacji i kompetencji.



Potrzebę rozwijania systemów akumulowania i przenoszenia osiągnięć podkreśla się w Nowym Europejskim Programie na rzecz Umiejętności, przyjętym w 2016 r. (New Skills Agenda) oraz zmienionym Zaleceniu w sprawie Europejskiej Ramy Kwalifikacji z 2017 roku, w którym dodano aneks 5, dedykowany wyłącznie zasadom

akumulowania i przenoszenia osiągnięć na wszystkich poziomach Europejskiej Ramy Kwalifikacji. Nie zostało jednak przesądzone, czy tworzony będzie jeden system akumulowania i przenoszenia osiągnięć, który wchłonie ECTS i ECVET, czy też oba systemy będą rozwijane oddzielnie, z założeniem większej niż dotychczas synergii.

## 2. Założenia i elementy ECVET

Podstawowym założeniem ECVET jest opisywanie kwalifikacji w oparciu o efekty uczenia się, które określają, co osoba posiadająca daną kwalifikację wie, umie zrobić i jakie posiada kompetencje społeczne odnoszące się m.in. do samodzielności i odpowiedzialności. Ponadto, zgodnie z Zaleceniem w sprawie ECVET, efekty uczenia się powinny być pogrupowane w zestawy (jednostki). Zestawy są częściami składowymi kwalifikacji, które powinny móc być osobno potwierdzone (Dębowski & Stęchły, 2015).

Stosowanie zasad ECVET ma ułatwiać zdobywanie kwalifikacji zawodowych (świadectw, dyplomów, certyfikatów), bo umożliwia w większym stopniu etapowe gromadzenie (akumulowanie) poszczególnych osiągnięć, a także ma wspierać wykorzystanie uzyskanych osiągnięć do zdobywania innych kwalifikacji (transfer osiągnięć), co pozwala na unikanie ponownego potwierdzania już zweryfikowanych

efektów uczenia się i zwiększenie świadomości posiadanych kompetencji.

W zależności od przebiegu kariery zawodowej, zdobytego wykształcenia czy sytuacji materialnej osoby uczące się mają zróżnicowane potrzeby i możliwości w zakresie uczenia się oraz zdobywania kwalifikacji. Systemy akumulowania i przenoszenia osiągnięć są wdrażane, aby zwiększać elastyczność ścieżek dochodzenia do kwalifikacji i umożliwić pełniejsze wykorzystanie efektów uczenia się. Jest to szczególnie ważne z punktu widzenia potwierdzania kwalifikacji zawodowych – wiele efektów uczenia się wymaganych w poszczególnych kwalifikacjach można uzyskać w toku pracy lub nieformalnego uczenia się. Wymaganie od osób ubiegających się o kwalifikacje, by podejmowały ponownie naukę z zakresu wcześniej uzyskanych kompetencji, jest nie tylko stratą czasu i zasobów, ale także czynnikiem demotywującym do dalszego uczenia się i zdobywania kwalifikacji.

## Schemat 1. Kluczowe pojęcia dotyczące ECVET

Osiągnięcie (credit) - osoba ucząca się zdobywa osiągnięcie, gdy opanowanie przez niego określonych efektów uczenia się zostało zweryfikowane i potwierdzone

Akumulowanie osiągnięć - etapowe gromadzenie potwierdzonych efektów uczenia się, najczęściej prowadzące do uzyskania określonej kwalifikacji (np. dyplomu, certyfikatu) lub innej formy uznania (np. zaliczenie praktyk, zwolnienie z części wymagań)

Przenoszenie (transfer) osiągnięć - uznanie osiągnięć zgromadzonych w danym kontekście, jako ważnych dla uzyskania innej kwalifikacji lub spełnienia innych wymogów

Źródło: opracowanie własne.

Założenia i elementy ECVET mogą być również wykorzystywane przez podmioty kształcące i szkolące do realizacji międzynarodowych projektów dotyczących mobilności edukacyjnej oraz przez władze publiczne do tworzenia rozwiązań systemowych w obszarze akumulowania i przenoszenia osiągnięć (Bartosiak, Dębowski, Maciejewska, & Stęchły, 2014). Jest to możliwe, bo ECVET pozwala zwiększyć porównywalność kwalifikacji z różnych systemów kształcenia i szkolenia zawodowego, a także wspierać mobilność edukacyjną i zawodową, nie tylko międzynarodowo, ale też między poziomami edukacji i sektorami. Zwraca się z w tym kontekście na dużą komplemen-

tarność zasad ECVET oraz krajowych ram kwalifikacji odniesionych do Europejskiej Ramy Kwalifikacji.

Zalecenie w sprawie ECVET określa jego najważniejsze **elementy** oraz definiuje kluczowe pojęcia i terminy. Elementy systemu ECVET można podzielić na trzy grupy, odnoszące się do:

- struktury opisu kwalifikacji (efekty uczenia się i ich grupowanie w zestawy/jednostki),
- rozwiązań umożliwiających akumulowanie i przenoszenie osiągnięć,
- promowania mobilności zagranicznej (sieci współpracy, dokumentacja).



## Schemat 2. Elementy systemu ECVET



- Kolorem pomarańczowym oznaczone elementy systemu ECVET odnoszące się do opisu kwalifikacji.
- Kolorem niebieskim oznaczone zostały elementy systemu ECVET odnoszące się do rozwiązań akumulowania i przenoszenia osiągnięć.
- Kolorem zielonym oznaczone zostały elementy systemu ECVET odnoszące się do promowania zagranicznej mobilności.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: EC 2012 oraz Bartosiak i in. 2014.

Warto zwrócić uwagę, że punkty ECVET od początku były najbardziej kontrowersyjnym elementem ECVET. Zalecenie w sprawie ECVET wskazuje, że punkty ECVET powinny być określane w dwóch etapach. W pierwszym etapie określania punktów, który odnosi się do całej kwalifikacji, powinno się brać pod uwagę nakład pracy potrzebny do uzyskania efektów uczenia się (60 punktów ECVET powinno odpowiadać rocznemu nakładowi pracy ucznia w systemie edukacji formalnej, podobnie jak w systemie ECTS wykorzystywanym w szkolnictwie wyższym). W drugim etapie, który odnosi się do określenia punktów dla zestawów (jednostek) efektów uczenia, można brać pod uwagę znaczenie danego zestawu efektów uczenia się w kontek-

ście wykorzystania go na rynku pracy lub w procesie zdobywania kolejnych kwalifikacji lub nakładu pracy potrzebnego do opanowania efektów opisanych w danym zestawie. Ta dowolność w wyborze kryteriów określaniu punktów ECVET spowodowała, że różne podmioty mogły przypisać różną liczbę punktów tej samej jednostce efektów uczenia się. Pozbawiło to punkty ECVET uniwersalnej wartości informacyjnej i utrudniło porównywanie, przenoszenie i uznawanie osiągnięć, które są celem ECVET. Z tych właśnie powodów Komisja Europejska uznała, że punkty są drugorzędną kwestią w ECVET, podkreślając, że o wiele ważniejsze są inne elementy ECVET (PPMI, 2014).

Choć w nazwie ECVET znajduje się explicitie określenie „system” to zarówno na szczeblu krajowym, jak i europejskim wciąż prowadzone są dyskusje czy ECVET powinien być zbiorem zasad wyznaczających ramy, w obrębie których państwa mogą wdrażać rozwiązania dostosowane do ich potrzeb i specyfiki, czy raczej jednolitym systemem z określonymi, wspólnymi dla

wszystkich zasadami i wytycznymi (jak w przypadku systemu ECTS). Obecnie, analizując dokumenty unijne oraz dyskusje pomiędzy ekspertami z poszczególnych krajów członkowskich na forach unijnych (ECVET User’s Group, EQF Advisory Group) można stwierdzić, że w Europie przeważa pierwsze podejście traktujące ECVET jako zbiór zasad (Stęchły, 2019).

### 3. Wdrażanie ECVET w Europie

W Zaleceniu w sprawie ECVET, Parlament Europejski i Rada rekomendują państwom członkowskim, aby „stworzyły niezbędne warunki, a w stosownych przypadkach przyjęły odpowiednie środki, tak, aby od 2012 r. – zgodnie z krajowym ustawodawstwem i krajową praktyką oraz na podstawie testów i prób – możliwe było stopniowe stosowanie systemu ECVET w odniesieniu do kwalifikacji VET na wszystkich poziomach ERK, i używanie do celów transferu, uznawania i akumulacji indywidualnych efektów uczenia się, uzyskanych w kontekście formalnym oraz – tam, gdzie to stosowne – w kontekście pozaformalnym i nieformalnym”.

Zgodnie z Zaleceniem z 2009 r. wdrożenie ECVET jest dobrowolne – w gestii każdego państwa członkowskiego i działających w nim instytucji leży określenie zasad i zakresu funkcjonowania ECVET. Jednak Zalecenie w sprawie ECVET nie jest jednoznaczne w kwestii co oznacza wdrożenie ECVET do krajowych systemów. Przede wszystkim nie jest jasne, czy chodzi o wdrożenie wszystkich elementów, czy tylko wybranych; czy wystarczy wdrożenie ich w obszarze szkolnictwa zawodowego,

w całym systemie edukacji formalnej, w ramach programów na rzecz mobilności edukacyjnej, a może w obszarze całego systemu kwalifikacji, jako rozwiązanie systemowe na rzecz uczenia się przez całe życie. Nie jest jasne, w którym momencie można uznać, że ECVET został wdrożony, co znacząco utrudnia analizę stanu wdrażania ECVET w poszczególnych krajach, gdyż każdy eksperci w danym kraju mogą rozumieć wdrażanie ECVET nieco inaczej (Dębowski & Stęchły, 2015).

Monitorowanie wdrażania i stosowania Zalecenia ECVET jest prowadzone przez Europejskie Centrum Rozwoju Szkolenia Zawodowego (Cedefop). Cedefop analizuje także, jak państwa członkowskie propagują ECVET i w jaki sposób wspierają interesariuszy w jego stosowaniu. W raporcie z 2016 r. Cedefop wyróżnia trzy grupy krajów pod względem stopnia zaawansowania we wdrażaniu i stosowaniu ECVET.

- Grupa 1 – kraje, które mają wdrożony system akumulowania i przenoszenia osiągnięć spójny z ECVET (Anglia, Belgia, Estonia, Finlandia, Francja, Hiszpania, Irlandia, Irlandia Północna, Islandia,

Luksemburg, Malta, Słowenia, Szwecja, Szkocja, Walia);

- Grupa 2 – kraje, które pracują nad wdrożeniem systemów akumulowania i przenoszenia osiągnięć, spójnych z ECVET. Wydzielone są tutaj dwie podgrupy:
  - grupa 2a – kraje rozwijające istniejący system, aby dostosować go do założeń ECVET (Bułgaria, Chorwacja, Cypr, Czechy),
  - grupa 2b – kraje, które testują wybrane elementy ECVET (Austria, Dania, Holandia, Łotwa, Litwa, Norwegia, Polska, Portugalia, Rumunia, Włochy);
- Grupa 3 – kraje bez systemów akumulowania i przenoszenia osiągnięć, nieplanujące wdrożenia rozwiązań systemowych na poziomie kraju (Grecja, Liechtenstein, Niemcy, Węgry, Słowacja, Szwajcaria).

W części 4 niniejszego artykułu wskazujemy, które elementy i w jakich obszarach Polska wdrożyła elementy systemu ECVET. Szerzej ten temat został omówiony w (Dębowski & Stęchły, 2015).

Dodatkowych informacji odnośnie wdrażania ECVET w Europie dostarczają m.in. raporty ewaluacyjne z wdrażania ECVET w Europie. Pierwszy powstał w 2014, drugi

w 2016, a trzeci pochodzi z 2019 r. i prezentuje wyniki badania przeprowadzonego w 2018 r.<sup>154</sup> (EC, 2019).

Celem ostatniego badania ewaluacyjnego – w części dotyczącej ECVET – było: (a) przeanalizowanie wpływu ECVET na rozwój polityki w obszarze kształcenia zawodowego na poziomie krajowym i europejskim; (b) zbadanie relacji ECVET z innymi instrumentami UE (EQAVET, EQF, Europass, VNIL itp.); oraz (c) zbadanie, czy i jak ECVET może funkcjonować w przyszłości (patrz: część 4 niniejszego artykułu).

Autorzy badania wskazują, że działania nakierowane na wdrożenie ECVET na poziomie krajowym i europejskim w szczególności przyczyniły się do popularyzowania stosowania efektów uczenia się do opisów wymagań kwalifikacji zawodowych. W latach 90. XX wieku efekty uczenia się stosowane były w szkolnictwie zawodowym w 10 krajach (w tym Finlandia, Francja), a po 2005 r. kolejnych 17 państw (w tym Austria, Czechy i Włochy)<sup>155</sup>. Obserwuje się też coraz szersze zastosowanie zestawów (jednostek) efektów uczenia się. Do 2009 r. stosowało je 15 państw, w 2018 r. było ich już 21. Dotyczy to jednak tylko obszaru kształcenia zawodowego w ramach obowiązkowej edukacji szkolnej<sup>156</sup> (EC, 2019: 34-36).

<sup>154</sup> Badanie dotyczyło łącznie analizy wdrażania i stosowania systemu ECVET oraz EQAVET. W ramach badania (a) przeprowadzono wywiady (81 osób z 26 państw) z przedstawicielami ministerstw i innych władz odpowiedzialnych za zapewnianie jakości i tworzenie programów nauczania; (b) przeprowadzono konsultacje (15 odpowiedzi) z przedstawicielami ECVET Users'Group i EQAVET National Reference Points; (c) zrobiono desk research - analiza 130 dokumentów; (d) zrobiono case studies; (e) przeprowadzono spotkania z kluczowymi interesariuszami (10-15 interesariuszy, konsultowanie scenariuszy); (f) przeprowadzono badanie ankietowe metodą delficką (8 odpowiedzi); (g) przeprowadzono konsultacje z siecią ECVET i EQAVET (m.in. ECVET Network Meeting). W trakcie tych działań opracowywano scenariusze na przyszłość, najpierw osiem spośród których potem wybrano pięć, a na koniec zarekomendowano jeden i dwa pomocnicze. Na zakończenie prac opracowano raport zawierający analizy, wnioski i rekomendacje.

<sup>155</sup> Przynajmniej w ujęciu prawnym, ale nie zawsze w programach nauczania.

<sup>156</sup> Initial vocational education and training (IVET).

W państwach, w których są stosowane zestawy (jednostki), systemy kształcenia zawodowego są dość elastyczne i przeniesienie osiągnięć jest co do zasady możliwe. Jednak nie zawsze gwarantuje to możliwość uzyskiwania kwalifikacji na drodze gromadzenia poszczególnych zestawów (jednostek) efektów uczenia się. Założenie ECVET odnoszące się do tego, aby zestawy efektów uczenia się były możliwe do osobnego potwierdzenia i certyfikowania w celu akumulowania i przenoszenia osiągnięć – jak się okazuje nie przystaje wielu rozwiązań i praktyk stosowanych w krajowych systemach kwalifikacji.

Ponadto, 15 państw członkowskich UE stworzyło krajowe mechanizmy koordynacji walidacji w obszarze edukacji, rynku pracy i trzeciego sektora. Mechanizmy te obejmują m.in. utworzenie podmiotu koordynującego walidację (promowanie dobrych praktyk, tworzenie wytycznych, zapewnianie spójności rozwiązań itp.) na poziomie krajowym. W większości państw są to ministerstwa (EC, 2019: 38).

Ocenia się, że ECVET odegrał istotną rolę w uelastycznianiu ścieżek uczenia się w kształceniu zawodowym na poziomie krajów europejskich. Najważniejszą rolę przypisują się wdrożeniu podejścia opartego na efektach uczenia się. Jednak w niektórych państwach (Estonia, Łotwa, Finlandia)

uelastycznienie ścieżek kształcenia było jednym z głównych celów ostatnich reform kształcenia. W tych krajach dokumenty strategiczne oraz regulacje odnoszą się do ECVET *explicite*. (EC, 2019: 48). Także Polska reforma kształcenia zawodowego odwołuje się do założeń ECVET, choć nazwa ECVET nie jest stosowana.

Ocenia się, że ECVET największy wpływ w poszczególnych krajach miał na jakość mobilności edukacyjnych w obszarze kształcenia zawodowego i możliwości uznawania w kraju osiągnięć zdobytych za granicą. Narzędzia ECVET, szczególnie dokumenty takie jak porozumienie o współpracy i o programie zajęć, są szeroko stosowane. Za szczególnie pomocne uważa się zawarte w nich opisy efektów uczenia się oraz opisy weryfikacji i walidacji (EC, 2019: 49).

Podsumowując, w większości krajów europejskich wdraża się wybrane elementy ECVET, ale często jedynie w obszarze formalnego kształcenia zawodowego, a przenoszenie i akumulowanie osiągnięć jest możliwe najczęściej tylko w ramach krajowego systemu kwalifikacji. Za wyjątkiem projektów mobilności edukacyjnych finansowanych w ramach programu Erasmus+, przenoszenie osiągnięć pomiędzy krajami stosowane jest nadal w stosunkowo niewielkim zakresie.

## 4. Zakres stosowania ECVET w Polsce

Omawiając zakres stosowania opisanych w poprzednich częściach założeń ECVET w Polsce odnosimy się przede wszystkim do szkolnictwa zawodowego w ramach systemu oświaty oraz kwalifikacji rynkowych w Zintegrowanym Systemie

Kwalifikacji. W obszarze szkolnictwa wyższego w Polsce, gdzie powszechny jest system ECTS, elementy ECVET stosowane są w bardzo ograniczonym zakresie w szczególności przez państwowe wyższe szkoły zawodowe.

Zakres stosowania ECVET omawiamy kolejno według opisanych w poprzednich częściach trzech wymiarów: struktury opisów kwalifikacji; rozwiązań umożliwiających akumulowanie i przenoszenie osiągnięć oraz wspierania mobilności międzynarodowej i przenoszenie osiągnięć w kontekście międzynarodowym.

### **1) Struktura opisów kwalifikacji**

Zalecenie w sprawie ECVET przewiduje stosowanie efektów uczenia się, ich uporządkowanie w zestawy (jednostki), a także powiązanie efektów uczenia się z informacjami o tym, w jaki sposób będą one poddawane weryfikacji.

Efekty uczenia się zostały w Polsce wprowadzone w sposób systemowy: w kształceniu ogólnym w systemie oświaty w 2009 roku, w szkolnictwie wyższym w 2011, a w szkolnictwie zawodowym w systemie oświaty w 2012 roku (Stawiński, Dębowski et. al 2013). Wyodrębnienie kwalifikacji w zawodach szkolnictwa zawodowego oraz podzielenie efektów uczenia się opisanych w podstawach programowych kształcenia zawodowego na zestawy (jednostki) efektów uczenia się oznacza wprowadzenie zasad ECVET do polskiego systemu oświaty.

W kolejnych latach, w ramach projektów systemowych prowadzonych przez Instytut Badań Edukacyjnych, rozpoczęto prace pilotażowe związane z projektowaniem zestawów (jednostek) efektów uczenia się dla kwalifikacji zawodowych

nadawanych poza systemem oświaty, w tym możliwościami określania nakładu pracy oraz stosowania punktów ECVET. Prace pilotażowe obejmowały także obszar szkolnictwa wyższego w szczególności w odniesieniu do programów studiów tworzonych przez państwowe wyższe szkoły zawodowe (Saryusz-Wolski 2013, Mazur et al.). W ramach prac pilotażowych w IBE został opracowany standard opisu kwalifikacji dla kwalifikacji spoza systemu oświaty i szkolnictwa wyższego włączanych do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji (Ziewiec, Stęchły, Saryusz-Wolski, Tauber & Poczmańska, 2015).

Od 2016 roku na mocy ustawy o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, każda kwalifikacja włączana do ZSK (nadawana poza systemem oświaty i szkolnictwa wyższego) musi być opisana przy pomocy efektów uczenia się, a także wyodrębnionych zestawów efektów uczenia się oraz kryteriów weryfikacji (Stawiński, Królik, & Stęchły, 2017; Ziewiec-Skokowska, Stęchły, & Danowska-Florczyk, 2016). Rozwiązania związane ze sposobem opisywania kwalifikacji włączanych do ZSK wpłynęły na rozwiązania stosowane w systemie oświaty. Opisy efektów uczenia się w podstawach programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego, przyjęte w maju 2019 roku, są uzupełnione o kryteria weryfikacji<sup>157</sup>. Do każdego efektu uczenia się z podstawy programowej zostało sformułowanych kilka kryteriów weryfikacji<sup>158</sup>.

<sup>157</sup> W tym kontekście warto zwrócić uwagę, że w systemie szkolnictwa wyższego programy kształcenia muszą również wskazywać metody weryfikacji oraz dokumentowanie efektów uczenia się.

<sup>158</sup> Istotną zmianą było również przeformułowanie zakresu efektów uczenia się wymaganych dla kwalifikacji w zawodach – wcześniej były to wyodrębnione efekty uczenia się związane z specyficznymi dla danego zawodu zadaniami zawodowymi, a od 2019 roku w skład kwalifikacji wchodzi również efekty o charakterze przekrojowym i wspólne dla kilku zawodów. Jest o to tyle istotna zmiana, że jest ona równoznaczna z poszerzeniem zakresu efektów uczenia się sprawdzanych podczas egzaminu zawodowego.

W analizie sposobu opisywania kwalifikacji w kontekście wdrażania ECVET warto zwrócić uwagę na to w jaki sposób zostały pogrupowane efekty uczenia się w zestawy oraz jaka jest „granularność<sup>159</sup>” efektów uczenia się.

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

- poprzez **tematycznie** uporządkowanie efektów uczenia się – zwykle w odniesieniu do przedmiotów, dziedzin wiedzy, bloków tematycznych;
- poprzez uporządkowane efektów ucze-

nia się w odniesieniu do **perspektywy ich praktycznego zastosowania** – zwykle w ujęciu procesowym, według zadań zawodowych lub stanowisk pracy.

**Wysoka granularność** efektów uczenia się oznacza stosunkowo dużą liczbę bardziej szczegółowych efektów uczenia się, a przez to położenie większego akcentu na intersubiektywną zrozumiałość i sprawdzalność efektów uczenia się. **Niska granularność** oznacza mniejszą liczbę bardziej ogólnych efektów uczenia się, a przez to większą uniwersalność i holistyczność tworzonych opisów.

**Tabela 1.** Sposób porządkowania efektów uczenia się oraz granularność opisów efektów uczenia się w wybranych obszarach systemu kwalifikacji w Polsce

	Zasada porządkowania efektów uczenia się	Granularność efektów uczenia się
Podstawa programowa kształcenia ogólnego (kształcenie ogólne w systemie oświaty)	Tematycznie (efekty są opisane w podziale na przedmioty oraz wyodrębnione bloki tematyczne)	Wysoka
Podstawa programowa kształcenia w zawodach (kształcenie zawodowe w systemie oświaty)	Praktyczne zastosowanie (wyodrębniono kwalifikacje i zestawy efektów uczenia się)	Wysoka w podstawie programowej z 2019 r. (umiarkowanie wysoka w podstawach z lat 2012 i 2017)
Opisy efektów uczenia się osiągniętych przez uczniów w ramach znaczącej części mobilności edukacyjnych realizowanych w ramach programu Erasmus+, akcji K2 VET	Praktyczne zastosowanie (zwykle wyodrębnia się zestawy efektów uczenia się)	Zróżnicowana
Programy studiów oraz opisy modułów/przedmiotów w systemie szkolnictwa wyższego	Tematycznie (kierunkowe efekty uczenia się prezentowane są w podziale na wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne <sup>160</sup> , efekty modułowe zwykle w ujęciu tematycznym)	Niska dla efektów kierunkowych oraz zróżnicowana dla opisów modułów / przedmiotów

cd. tab ▶

<sup>159</sup> Termin granularność odpowiada angielskiemu *granularity*, które jest stosowane w publikacjach poświęconych problematyce efektów uczenia się, por. np. (Cedefop, 2012a, s. 93). Terminem tym posługujemy się dlatego, że brak jest w języku Polskim odpowiednika tego pojęcia.

<sup>160</sup> Należy zauważyć, że efekty uczenia się wskazywane w kategorii umiejętności często odnoszą się do praktycznego ich zastosowania, powszechne jest jednak przedstawianie ich jako wykonywanie okre-

	Zasada porządkowania efektów uczenia się	Granularność efektów uczenia się
Opisy pilotażowych kwalifikacji uczelnianych budowanych w oparciu o system ECVET w PWSZ Elbląg	Praktyczne zastosowanie (por. artykuł 8 w niniejszej publikacji)	Wysoka
Opisy włączonych do ZSK kwalifikacji uzyskiwanych po ukończeniu wybranych studiów podyplomowych nadawanych na Politechnice Łódzkiej	Praktyczne zastosowanie (opisano efekty uczenia się w odniesieniu do zadań realizowanych w miejscu pracy, wyodrębniono zestawy efektów uczenia się)	Wysoka
Opis kwalifikacji rynkowych w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji	Praktyczne zastosowanie (opisy efektów uczenia się odnoszą się najczęściej do wykonywanych zadań zawodowych lub etapów pracy)	Wysoka

Źródło: opracowanie własne.

### Ramka 1. Stosowanie ECVET w uczelniach

W szkolnictwie wyższym system ECVET znajduje zastosowanie w szczególności w odniesieniu do kształcenia o charakterze zawodowym – w uczelniach zawodowych i studiach podyplomowych. Dotychczas zasady ECVET stosowano pilotażowo w kilku uczelniach, szczególnie liczne doświadczenia zgromadzono w PWSZ w Elblągu oraz Politechnice Łódzkiej.

W szkołach wyższych efekty uczenia się dla kwalifikacji i programy studiów są opisywane w podziale na wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne. Ten sposób jest dogodny dla przygotowania odpowiedniego procesu dydaktycznego, a także umożliwia to przedstawienie sylwetki absolwenta uwzględniającej zakres i głębię jego wiedzy, rodzaj i poziom umiejętności poznawczych i praktycznych. Nie pokazuje natomiast sylwetki absolwenta, roli i zadań do których przygotowany jest absolwent.

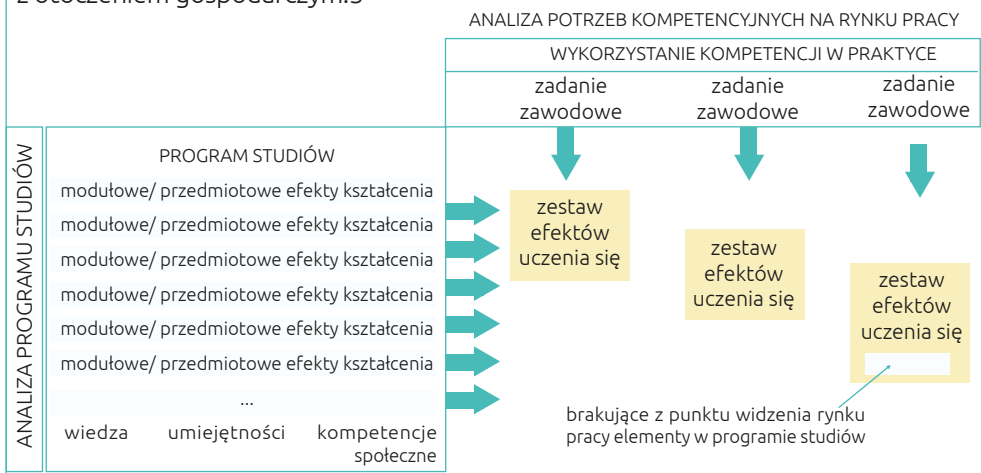
Poniżej przedstawiono schemat tworzenia zestawów/jednostek efektów uczenia się w uczelniach. Powstają one w wyniku analizy efektów kształcenia w programach studiów przez pryzmat ich stosowania w praktyce (najczęściej w odniesieniu do określonych zadań zawodowych i typowych stanowisk i miejsc pracy).

ślonej klasy zadań lub czynności (np. „Posiada umiejętności samodzielnej interpretacji uzyskanych danych empirycznych i wyciągania wniosków”; „Potrafi przeprowadzić analizę ekonomiczną całości przedsiębiorstwa oraz jego wybranych elementów”; „Potrafi realizować proste projekty związane z hurtowniami danych i systemami eksploracji danych”; „Ma umiejętność rozwiązywania konkretnych problemów i samodzielnego proponowania odpowiedniego rozstrzygnięcia. Potrafi interpretować tekst normatywny. Potrafi zastosować określone zasady wykładni prawa oraz reguły wnioskowania logicznego dla rozstrzygnięcia konkretnego stanu faktycznego”; „Posiada umiejętność zarządzania indywidualnym gospodarstwem i przedsiębiorstwem ogrodniczym oraz współdziałania w grupie producenckiej i z innymi podmiotami gospodarczymi z otoczenia ogrodnictwa”).



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

Doświadczenia zgromadzone m.in. w ramach pilotażowych projektów realizowanych dla Instytutu Badań Edukacyjnych wskazują, że dodatkową korzyścią z wykorzystania zasad ECVET jest doskonalenie programów studiów, np. identyfikacja brakujących (z punktu widzenia zadań zawodowych) efektów uczenia się oraz lepsza komunikacja z otoczeniem gospodarczym.<sup>5</sup>



Źródło: opracowanie własne na podstawie materiałów IBE, PWSZ Elbląg.

## 2) Rozwiązania umożliwiające akumulowanie i przenoszenie osiągnięć

W tym aspekcie wdrażania ECVET szczególnie istotne są możliwości związane z oddzielnym potwierdzaniem osiągnięć (zwykle odpowiadającym wyodrębnionym częściom w kwalifikacji); łączeniem osiągnięć uzyskiwanych w różnych kontekstach oraz dostępnością dogodnych form kształcenia i walidacji, tj. możliwie inkluzywnych.

W obszarze systemu oświaty wprowadzone w ramach podstawy programowej kształcenia w zawodach kwalifikacje stanowią ważny aspekt umożliwiający przenoszenie i akumulowanie osiągnięć. Wyodrębnienie kwalifikacji w zawodach stworzyło możliwość etapowego gromadzenia świadectw potwierdzających część kompetencji składających się na zawód, a w przypadku przerwania nauki także możliwości potwierdzenia kontynuacji nauki bez

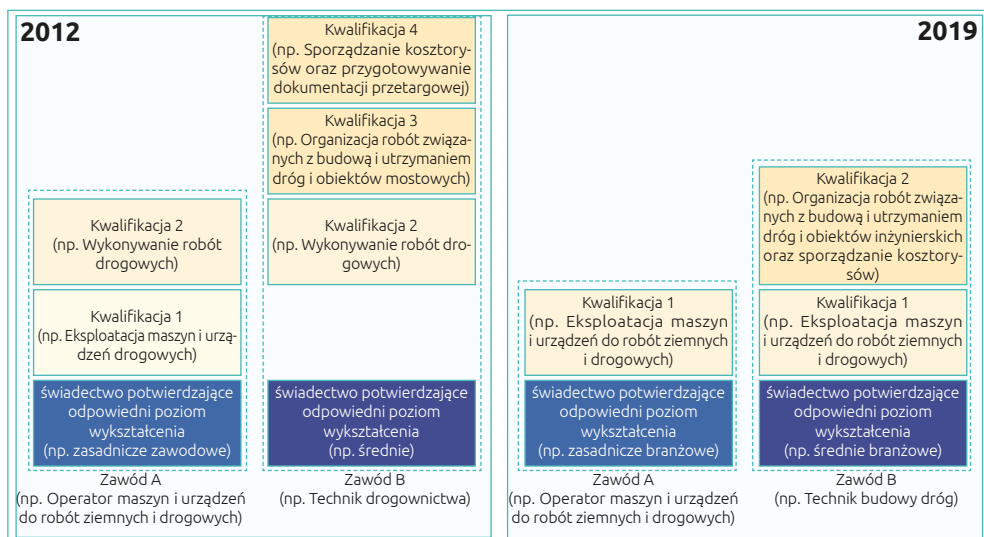
<sup>161</sup> Podsumowanie doświadczeń PWSZ w Elblągu dostępne jest na stronie: [http://www.rgnisw.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2018\\_12/4bd12d27e34a578df967087b106adf4b.pdf](http://www.rgnisw.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2018_12/4bd12d27e34a578df967087b106adf4b.pdf), a przykład opisanej zgodnie z zasadami ECVET i włączonej do ZSK kwalifikacji nadawanej po ukończeniu studiów podyplomowych w Politechnice Łódzkiej dostępny jest na stronie: <https://rejestr.kwalifikacje.gov.pl/frontend/index.php?r=kwalifikacja%2Fview&id=12691>



konieczności powtarzania kształcenia lub walidacji potwierdzonych wcześniej efektów uczenia się. Dodatkowo przewidziano możliwość zdobywania kwalifikacji przez osoby dorosłe w ramach kwalifikacyjnych kursów zawodowych. Schemat 2 Zmiany

w podstawie programowej, a sposób zdobywania kwalifikacji pełnych w systemie kształcenia zawodowego w ramach systemu oświaty w roku 2012 i 2019 poniżej przedstawia możliwość zdobywania kolejnych kwalifikacji w polskim systemie oświaty.

**Schemat 3.** Zmiany w podstawie programowej, a sposób zdobywania kwalifikacji pełnych w systemie kształcenia zawodowego w ramach systemu oświaty w roku 2012 i 2019<sup>162</sup>



Źródło: opracowanie własne.

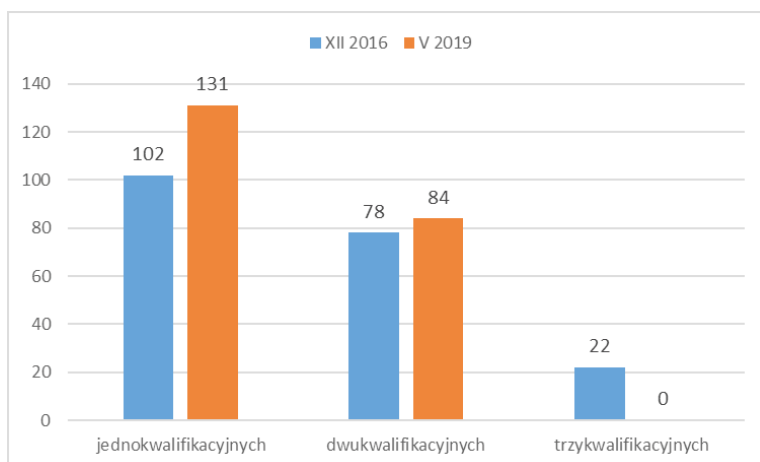
Należy jednak zwrócić uwagę, że zmiana struktury opisów kwalifikacji w systemie kształcenia zawodowego w ramach systemu oświaty miała jednak także konsekwencje organizacyjne – spowodowała znaczące obciążenie dla systemu egzaminowania, gdyż w miejsce jednego egzaminu organizowanego dla zawodu, wprowadzono egzaminy potwierdzające kwalifikacje

w zawodach – odpowiednio 1 egzamin, 2 lub 3 egzaminy w zależności od liczby kwalifikacji wyodrębnionych w zawodzie. W rezultacie w ramach reformy systemu kształcenia zawodowego z 2018 roku ograniczono liczbę kwalifikacji wyodrębnionych w zawodzie do maksymalnie dwóch<sup>163</sup>, patrz Wykres 1.

<sup>162</sup> Ze względu na identyczną strukturę opisu kwalifikacji, w porównaniu pominięto podstawę programową z 2017 roku.

<sup>163</sup> Modyfikacja architektury kwalifikacji stanowi tylko jeden z wielu aspektów tej reformy, obejmującej m.in. wprowadzenie nowego typu szkół i czasu trwania kształcenia w poszczególnych typach szkół, zwiększenie udziału kształcenia w miejscu pracy, zaangażowanie pracodawców w tworzenie podstaw programowych i organizowanie kształcenia.

Wykres 1. Zawody w podstawie programowej według liczby kwalifikacji



Źródło: obliczenia własne na podstawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego.

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

Ważną zmianą w systemie oświaty z punktu widzenia przenoszenia osiągnięć jest wprowadzona na mocy zmian w sys-

temie oświaty w 2018 roku możliwość uzyskiwania kwalifikacji rynkowych w ramach kształcenia branżowego (por. artykuł nr 1). Warto zwrócić uwagę, że zgłaszane do ZSK kwalifikacje rynkowe często odpowiadają swoją specyfiką i treścią fragmentom kwalifikacji zawodowych z systemu oświaty, co stwarza przestrzeń i konieczność do przenoszenia osiągnięć pomiędzy kwalifikacjami.

**Tabela 2.** Zestawienie kwalifikacji zawodowych z systemu oświaty i rynkowych, które tworzą ścieżki uczenia się

Zawody i kwalifikacje zawodowe z systemu oświaty	Kwalifikacje rynkowe
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sprzedawca (PRK 3, BS I)</li> <li>• Technik handlowiec (PRK 4, BS II, T)</li> <li>• HAN.01. Prowadzenie sprzedaży (PRK 3)</li> <li>• HAN.02. Prowadzenie działań handlowych (PRK 4)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obsługa klienta i sprzedaż w punkcie handlowym – sprzedawca (PRK 3 31 godzin<sup>164</sup>),</li> <li>• Tworzenie oferty, planowanie i prowadzenie sprzedaży skierowanej do klientów biznesowych – handlowiec (PRK 5, 64 godziny)</li> <li>• Aktywne prowadzenie sprzedaży skierowanej do klientów biznesowych – przedstawiciel handlowy (PRK 4, 44 godziny)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Technik grafiki i poligrafii cyfrowej (PRK 4, T)</li> <li>• Technik fotografii i multimedków (PRK 4, BS II, T)</li> <li>• AUD.05. Realizacja projektów graficznych i multimedialnych (PRK 4)</li> <li>• PGF.04. Przygotowywanie oraz wykonywanie prac graficznych i publikacji cyfrowych; (PRK 4)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projektowanie grafiki komputerowej (PRK 4, 145 godzin)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Technik informatyk (PRK 5, T)</li> <li>• Technik programista (PRK 5, T)</li> <li>• INF.03. Tworzenie i administrowanie stronami i aplikacjami internetowymi oraz bazami danych (PRK 5)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tworzenie witryn internetowych (PRK 4, 120 godzin)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kucharz (PRK 3, BS I)</li> <li>• Technik żywienia i usług gastronomicznych (PRK 4, BS II, T)</li> <li>• HGT.02. Przygotowanie i wydawanie dań (PRK 3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Przygotowanie potraw zgodnie z trendami rynkowymi i zasadami zdrowego żywienia (PRK 3, 160 godzin)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kelner (PRK 3, BS I)</li> <li>• Technik usług kelnerskich (PRK 4, BS II, T)</li> <li>• HGT.01. Wykonywanie usług kelnerskich (PRK 3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Serwis napojów mieszanych i alkoholi (PRK 4, 360 godzin)</li> </ul>

cd. tab ►

<sup>164</sup> PRK – Polska Rama Kwalifikacji; cyfra przy PRK oznacza poziom ramy, który przypisano danej kwalifikacji. Natomiast liczba godzin oznacza orientacyjny nakład pracy potrzebny do zdobycia efektów uczenia się określonych dla danej kwalifikacji.

Zawody i kwalifikacje zawodowe z systemu oświaty	Kwalifikacje rynkowe
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monter stolarki budowlanej (PRK 3, BS I)</li> <li>• BUD.10. Wykonywanie robót związanych z montażem stolarki budowlanej (PRK 3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Montowanie stolarki budowlanej (PRK 3, 60 godzin)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Technik administracji (PRK 5, SP)</li> <li>• Technik prac biurowych (PRK 4, T)</li> <li>• EKA.01. Obsługa klienta w jednostkach administracji (PRK 5)</li> <li>• EKA.06. Wykonywanie prac biurowych (PRK 4)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rejestrowanie i obsługiwanie pacjentów (PRK 4, 190 godzin) *</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monter izolacji budowlanych (PRK 3, BS I)</li> <li>• Monter konstrukcji budowlanych (PRK 3, BS I)</li> <li>• BUD.08. Montaż konstrukcji budowlanych (PRK 3)</li> <li>• BUD.06. Wykonywanie izolacji budowlanych (PRK 3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Montowanie systemów termoizolacji budynków (PRK 3, 130 godzin) *</li> </ul>
<p><i>Oznaczenia:</i></p> <p><i>BS I – kształcenie odbywa się w branżowej szkole I stopnia (3 lata); BS II – kształcenie odbywa się w branżowej szkole II stopnia (2 lata); T – kształcenie odbywa się w technikum (5 lat); SP – kształcenie odbywa się w szkole policealnej (1-2,5 lat)</i></p>	<p><i>* kwalifikacja zgłoszona do ZSK</i></p>

Źródło: opracowanie własne.

Do ZSK zgłoszono prawie 200 kwalifikacji rynkowych (stan na maj 2019 roku), a włączono już ponad 40 kwalifikacji. Jednak ze względu na to, że dopiero 8 kwalifikacji uzyskało status funkcjonujących (posiadają instytucję certyfikującą oraz podmiot zewnętrznego zapewniania jakości), trudno jest na ten moment stwierdzić, czy kształtujące się zasady i procedury będą umożliwiały przenoszenie i akumulowanie osiągnięć pomiędzy kwalifikacjami w ZSK w tym pomiędzy kwalifikacjami nadawanymi w systemie oświaty a kwalifikacjami rynkowymi.

Kluczowa dla tworzenia inkluzywnych ścieżek kształcenia w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji będzie odpowiedź na poniższe pytania:

- Czy instytucje certyfikujące będą uznawać osiągnięcia odpowiadające zbliżonym zestawom efektom uczenia się, ale pochodzącym z innych kwalifikacji (np. na mocy porozumień o współpracy)?
- Czy rozwiązania związane z walidacją efektów nieformalnego uczenia się i wsparciem doradców/mentorów staną się realną alternatywą dla tradycyjnego

zdobywania kwalifikacji poprzez udział w kształceniu a następnie egzaminie końcowym?

### **3) Wspieranie mobilności międzynarodowej i przenoszenie osiągnięć w kontekście międzynarodowym**

Elementy systemu ECVET są powszechnie wykorzystywane w projektach mobilności edukacyjnych, które są realizowane przede wszystkim przez szkoły zawodowe w ramach programu Erasmus+. Projekty mobilności mają najczęściej charakter praktyk zawodowych, w ramach których uczniowie polskich szkół mogą zdobyć praktyczne umiejętności oraz rozwinąć kompetencje społeczne poprzez pracę u zagranicznego pracodawcy. Warto zwrócić uwagę, że w ramach projektów Erasmus+

oraz w oficjalnych dokumentach używa się nazwy ECVET *explicitie*.

Analiza dokumentacji projektowych<sup>165</sup> oraz wyniki wizyt monitorujących w szkołach realizujących projekty mobilności edukacyjnych, które były prowadzone przez zespół ECVET w Polsce (Stęchły & Poczmańska, 2018) pozwalają stwierdzić, że w ciągu ostatnich 5 lat nastąpił znaczący wzrost świadomości uczestników programu Erasmus+ w obszarze stosowania efektów uczenia się do planowania, realizacji i ewaluacji mobilności. Według pracowników szkół realizujących projekty mobilności, stosowanie ECVET przyczyniło się do zwiększenia wartości mobilności edukacyjnych dla uczniów oraz widoczności uzyskanych w trakcie staży zagranicznych kompetencji.

## **Ramka 2. Stosowanie ECVET w programie Erasmus+**

System ECVET w programie Erasmus+ zajmuje miejsce wśród innych narzędzi Unii Europejskiej zapewniających przejrzystość i ułatwiających uznawalność umiejętności i kwalifikacji, takich jak Europass, Europejska Rama Kwalifikacji (EQF), Europejskie ramy odniesienia na rzecz zapewniania jakości w kształceniu i szkoleniu zawodowym (EQAVET), a także ECTS. Założenia systemu ECVET znajdują szczególne zastosowanie w projektach realizowanych w ramach sektora Kształcenie i szkolenia zawodowe (VET). Sektor ten kontynuuje tradycję programu Leonardo da Vinci, działającego w latach 2007- 2013 w ramach programu „Uczenie się przez całe życie”. Organizacje i instytucje prowadzące działalność w obszarze kształcenia i szkoleń zawodowych mogą realizować projekty mobilności edukacyjnej (Akcja 1) oraz projekty partnerstw strategicznych (Akcja 2). Sektor VET promuje również udział w działaniach scentralizowanych programu Erasmus+ (Akcja 3), zarządzanych przez Europejską Agencję ds. Kultury i Sektora Audiowizualnego (EACEA). W ramach projektów mobilności edukacyjnej (Akcja 1) osoby uczące się zawodu mogą zdobywać praktyczne doświadczenie zawodowe i podwyższać swoje umiejętności językowe, korzystając z zagranicznych praktyk lub staży. Projekty mobilności mogą trwać od roku do dwóch lat. Wnioski o dofinansowanie projektów mogą składać wyłącznie organizacje, które prowadzą działalność edukacyjną i dydaktyczną w obszarze kształcenia i szkolenia zawodowego. Uczniowie mogą podjąć staż w przedsiębiorstwie, w centrum kształcenia lub szkolenia zawodowego w innym kraju. W projekcie uczestniczyć mogą: (a) uczniowie szkół zawodowych i technicznych;

<sup>165</sup> [http://www.ekspercietvet.org.pl/ecvet/article/Dobre\\_praktyki/lang:pl](http://www.ekspercietvet.org.pl/ecvet/article/Dobre_praktyki/lang:pl) [dostęp: 17.05.2019]

(b) osoby w trakcie szkolenia zawodowego u pracodawcy; (c) absolwenci do jednego roku po ukończeniu szkoły. Zasady organizacji mobilności edukacyjnej w sektorze Kształcenie i szkolenia zawodowe w ramach programu Erasmus+ są określone w Przewodniku po programie Erasmus+. (Dębowski i in. 2016; s.7)

W projektach na rzecz mobilności edukacyjnej stosowanie założeń systemu ECVET można sprowadzić do następujących zadań do wykonania: (a) zdefiniowanie efektów uczenia się, które mają być uzyskane przez uczniów w trakcie mobilności oraz połączenie efektów uczenia się w zestawy (jeżeli jest to uzasadnione); (b) sformułowanie odpowiednich kryteriów weryfikacji (aby m.in. był możliwy transfer i uznanie efektów uczenia się); (c) zastosowanie odpowiednich dokumentów: Porozumienia o partnerstwie, Porozumienia o programie zajęć oraz Indywidualnych wykazów osiągnięć; (d) uznanie efektów uczenia się uzyskanych przez uczniów w trakcie stażu/praktyki zagranicznej (Debowski i in. 2016, s.12).

## 5. Podsumowanie

System kształcenia zawodowego w ramach systemu oświaty jest obszarem, w którym zasady ECVET zostały wdrożone w sposób najbardziej kompleksowy. Dotyczy to wszystkich trzech analizowanych wymiarów stosowania ECVET: struktury opisów kwalifikacji; rozwiązań umożliwiających akumulowanie i przenoszenie osiągnięć oraz wspierania mobilności międzynarodowej w tym przenoszenia osiągnięć w kontekście międzynarodowym.

Stosowanie ECVET w Polsce zostało rozszerzone poza obszar systemu oświaty poprzez wdrożenie Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji, w którym wszystkie włączane kwalifikacje muszą być zaprojektowane według określonych zasad, które są zbliżone z ECVET. W szczególności dotyczy to obowiązkowego wykorzystywania opisów efektów uczenia, grupowania efektów w zestawy oraz możliwości formułowania kryteriów weryfikacji. ZSK nakłada również wymóg określania nakładu czasu pracy.

Rozwiązania ZSK stwarzają też nową przestrzeń instytucjonalną do tworzenia

rozwiązań na rzecz akumulowania i przenoszenia osiągnięć. Z jednej strony dotyczy to proponowanej przez system integracji różnych obszarów edukacji i kwalifikacji. Zwiększanie spójności opisów kwalifikacji w ZSK, oraz przypisywanie poziomów Polskiej Ramy Kwalifikacji, służy większej czytelności kwalifikacji nadawanych przez różne instytucje certyfikujące, a tym samym powinno ułatwiać porozumienia na rzecz przenoszenia osiągnięć pomiędzy nimi. Rozwiązaniem perspektywnym jest możliwość łączenia kształcenia zawodowego w systemie oświaty z możliwością uzyskiwania kwalifikacji rynkowych przez uczniów.

Przewiduje się, że znaczenie zastosowań rozwiązań na rzecz akumulowania, przenoszenia i potwierdzania osiągnięć będzie w Polsce rosło, podobnie jak potrzeba projektowania indywidualnych ścieżek uczenia się. Przede wszystkim w odpowiedzi na potrzeby związane z przekwalifikowywaniem się pracowników, a także w kontekście migracji do Polski

pracowników z innych krajów chcących uznawać lub rozwijać swoje kompetencje w ramach polskiego systemu kwalifikacji. (Dębowski & Stęchły, 2019).

W innych krajach europejskich również dostrzega się konieczność dalszego rozwijania rozwiązań związanych z akumulowaniem i przenoszeniem osiągnięć. Coraz więcej krajów europejskich wskazuje na coraz szersze stosowanie zasad ECVET, głównie w systemach szkolnictwa zawodowego. ECVET wykorzystywany jest również w ramach projektów mobilności edukacyjnych przez wiele instytucji i szkół zawodowych w Europie.

Europejskie dokumenty strategiczne (m.in. New Skills Strategy, Zalecenie w sprawie ERK z 2017 roku) zwracają uwagę na konieczność wdrażania systemów akumulowania i przenoszenia osiągnięć na wszystkich poziomach Europejskiej Ramy Kwalifikacji, co mogłoby się wiązać z połączeniem systemu ECTS z ECVET, choć nie ma jasnych planów w tym zakresie.

Na forum unijnym, w ramach grup eksperckich i doradczych Komisji Europej-

skiej oraz w samej Komisji, prowadzone są natomiast dyskusje o tym, na ile potrzebne jest osobne zalecenie europejskie w sprawie ECVET. Zwraca się uwagę na rozproszenie zarządzania wdrożeniem różnych instrumentów unijnych (EQF, EQAVET, ECVET, Europass, walidacja) na poziomie poszczególnych krajów oraz trudności związane z koordynacją ich rozwijania na poziomie europejskim. Możliwy jest scenariusz połączenia tych instrumentów oraz opisanie ich stosowania w jednym lub dwóch dokumentach europejskich (zapewne w formie zaleceń). Powstałby wtedy nowy system zarządzania grupami i podgrupami zajmującymi się instrumentami i politykami unijnymi na rzecz rozwoju szkolnictwa zawodowego i uczenia się przez całe życie. Propozycje i rozwiązania szczegółowe w tym zakresie zostaną zapewne zaproponowane po 2019 roku w ramach funkcjonowania nowego składu Parlamentu Europejskiego oraz Komisji Europejskiej.

## Najważniejsze pozycje bibliograficzne

- Bartosiak, P., Dębowski, H., Maciejewska, E., & Stęchły, W. (2014). *System ECVET. Podstawowe informacje oraz wskazówki dotyczące organizowania mobilności edukacyjnych*. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Google Scholar.
- Cedefop. (2012). *Curriculum reform in Europe. The impact of learning outcomes* (Cedefop research paper Nr No 29). Luxembourg: Publications Office.
- Dębowski, H., Stęchły, W. (2015). Implementing ECVET Principles. Reforming Poland's Vocational Education and Training through Learning Outcomes Based Curricula and Assessment. *Warsaw Forum of Economic Sociology*, (6:2(12)). Google Scholar.
- Dębowski, H., & Stęchły, W. (2019). *Kształcenie dla przyszłości a kompetencje przekrojowe. W: Edukacja dla przyszłości – jakość kształcenia*. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich. Google Scholar.
- Dębowski, H., Karczmarczyk, A., Świerk, K., Bączan-Wiśniewska, A., Motysia, K. (2016). *Wykorzystanie założeń systemu ECVET w projektach mobilności edukacyjnej w sektorze kształcenie i szkolenia zawodowe programu Erasmus+*. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Google Scholar.
- Dębowski, H., Świerk, K. (2018). *Wdrażanie systemu ECVET w Europie. [w:] ECVET – rozwój kompetencji, umiejętności i talentów*. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Google Scholar.
- European Commission (2019). *Study on EU VET instruments (EQAVET and ECVET)*, European Commission.
- European Commission (2012). *Using ECVET to Support Lifelong Learning. Annotated Examples Of How ECVET Can Be Used To Support Lifelong Learning*.
- Mazur, P., Dębowski, H., Saryusz-Wolski, T., Piotrowska, D., Olszewska, K., Starańczak, K., Walczyk, Z. (2019), *Raport Zespołu ECVET powołanego przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w ramach realizacji „Programu praktyk zawodowych w Państwowych Wyższych Szkołach Zawodowych” z wdrożenia pilotażowego systemu implementacji (ECVET) dla praktyk zawodowych na poziomie studiów I stopnia o profilu praktycznym* (raport nieopublikowany).
- Nowakowski, M., Woźniak, I. (2018). *Potwierdzanie efektów uczenia się za pomocą cyfrowych otwartych identyfikatorów kompetencji (open badges), [w:] ECVET – rozwój kompetencji, umiejętności i talentów*. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Poczmańska, A., Stęchły, W. (2018) *Efekty uczenia się i ich weryfikacja w projektach mobilności edukacyjnej. Katalog przykładów*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Google Scholar.
- PPMI. (2014). *Implementation of the Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 June 2009 on the establishment of a European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.



- Saryusz-Wolski, T. (2013). *Kompetencje zawodowe w kształceniu wyższym – pilotaż ECVET w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Elblągu*. Referat wygłoszony podczas konferencji Instytutu Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Sławiński S., Dębowski H., Chtóń-Domińczak A., Kraśniewski A., Pierwienicka R., Stęchły W., Ziewiec G. (2013). *Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013. Google Scholar.
- Sławiński, S., Królik, K., Stęchły, W. (2017). *Włączanie kwalifikacji do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji*. Instytut Badań Edukacyjnych. Google Scholar.
- Stęchły, W. (2019). Czy ECVET to system przenoszenia i akumulacji osiągnięć? Pobrano z EPAL website: <https://ec.europa.eu/epale/pl/blog/czy-ecvet-system-przenoszenia-i-akumulacji-osiagniec>
- Ziewiec, G., Stęchły, W., Saryusz-Wolski, T., Tauber, M., Poczmańska, A. (2015). *Standard opisu kwalifikacji nadawanych poza systemami oświaty i szkolnictwa wyższego. Przewodnik* (G. Ziewiec, Red.). Instytut Badań Edukacyjnych. Google Scholar.
- Ziewiec-Skokowska, G., Stęchły, W., Danowska-Florczyk, E. (2016). *Opisywanie kwalifikacji nadawanych poza systemami oświaty i szkolnictwa wyższego. Poradnik*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. Google Scholar.

# Bibliografia

## Najważniejsze pozycje bibliograficzne

- Allais, S. (2010). *The implementation and impact of National Qualifications Frameworks: Report of a study in 16 countries*. ILO Geneva. Google Scholar.
- Bartosiak, P., Dębowski, H., Maciejewska, E., & Stęchły, W. (2014). *System ECVET. Podstawowe informacje oraz wskazówki dotyczące organizowania mobilności edukacyjnych*. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Google Scholar.
- Bauman, Z. (2007). *Płynne czasy: życie w epoce niepewności*. Wydawnictwo Sic!
- Baumann, Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. Wydawnictwo Literackie: Kraków.
- Bjørnåvold, J., & Coles, M. (2007). *Governing education and training; the case of qualifications frameworks*. *European journal of vocational training*, (42/43), 203–235. Google Scholar.
- Bjørnåvold, J., & Pevec Grm, S. (2017). *Do national qualifications frameworks make a difference? Measuring and evaluating NQF impact. Background paper. Peer learning conference, Thessaloniki, 9-10 November 2017*. Pobrano z [http://www.cedefop.europa.eu/files/background\\_paper\\_pla\\_nqf\\_impact\\_cedefop\\_final\\_2.11.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/background_paper_pla_nqf_impact_cedefop_final_2.11.pdf)
- Brůha, J., Dželalija, M., Carev, I., Knezić, S., Horská, V., Kadlec, M., Sgarzi, M. (2018). *Including Non-formal Sector Qualifications in National Qualifications Frameworks. The Experiences and Solutions of Seven European Countries. Volume I: Country Reports*. Pobrano z <http://nqf-in.eu/index.php/publications/nqf-in-reports-and-papers>. Google Scholar.
- Cedefop. (2012a). *Curriculum reform in Europe. The impact of learning outcomes* (Cedefop research paper Nr No 29). Luxembourg: Publications Office.
- Cedefop. (2012b). *International Qualifications*. Pobrano z Cedefop website: [https://www.cedefop.europa.eu/files/4116\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4116_en.pdf)
- Cedefop. (2016). *Application of learning outcomes approaches across Europe. A comparative study*. Luxembourg: Publications Office of the European Union: Cedefop.
- Cedefop. (2017). *Defining, writing and applying learning outcomes. A European handbook*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cedefop. (2018). *National Qualifications Framework Developments in Europe 2017*. Pobrano z [https://www.cedefop.europa.eu/files/4163\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4163_en.pdf)
- Cedefop. (2019a). *France. European inventory on NQF 2018*. Pobrano z [http://www.cedefop.europa.eu/files/france\\_-\\_european\\_inventory\\_on\\_nqf\\_2018.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/france_-_european_inventory_on_nqf_2018.pdf)
- Cedefop. (2019b). *Germany. European inventory on NQF 2018*. Pobrano z [https://www.cedefop.europa.eu/files/germany\\_-\\_european\\_inventory\\_on\\_nqf\\_2018.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/germany_-_european_inventory_on_nqf_2018.pdf)

- Cedefop. (2019c). *Qualifications frameworks in Europe. Briefing note*. Pobrano z <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/9139>
- Cedefop, & EAC DG. (2009). *Criteria and procedures for referencing national qualifications levels to the EQF*. Pobrano z <http://ec.europa.eu/transparency/regexpert/index.cfm?do=groupDetail.groupDetailDoc&id=10973&no=2>
- Chłoń-Domińczak, A., Kraśniewski, A., Pierwieniecka, R., Stęchły, W., Ziewiec, G., Sławiński, S., & Dębowski, H. (2013). *Referencing Report. Referencing The Polish Qualifications Framework for Long Life Learning to The European Qualifications Framework*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. Google Scholar.
- Chłoń-Domińczak, A., Kraśniewski, A., Sławiński, S., & Chmielecka, E. (2017). *Polska Rama Kwalifikacji. Wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne*. Pobrano z <http://www.kwalifikacje.gov.pl/images/Publikacje/Polska-rama-kwalifikacji.pdf>
- Chmielecka, E. (2013). *Proces boloński i krajowe ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*. *Studia BAS*, (3), 107–134.
- Delors, J. (1998). *Learning: The Treasure Within, Report to UNESCO of the International Commission Pocket Edition*. UNESCO. Google Books.
- Dębowski, H., & Stęchły, W. (2015). Implementing ECVET Principles. Reforming Poland's Vocational Education and Training through Learning Outcomes Based Curricula and Assessment. *Warsaw Forum of Economic Sociology*, (6:2(12)). Google Scholar.
- Dębowski, H., & Stęchły, W. (2019). Kształcenie dla przyszłości a kompetencje przekrojowe. W *Edukacja dla przyszłości - jakość kształcenia*. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich. Google Scholar.
- EC. (2011). *Using learning outcomes. European Qualifications Framework Series: Note 4*. Luxembourg: Publications Office of the EU.
- ETF, Cedefop, UIL, & UNESCO. (2017). *Global inventory of regional and national qualifications frameworks 2017. Volume I: Thematic chapters*. Pobrano z <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/2221>
- ETF, Cedefop, UIL, & UNESCO. (2019). *Global inventory of regional and national qualifications frameworks 2019. Volume I: Thematic chapters*. Pobrano z <https://www.etf.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/global-inventory-regional-and-national-qualifications>
- European Commission. Directorate-General XXII. Education, T. and Y. (1995). *White paper on education and training: teaching and learning towards the learning society*. Pobrano z <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-en>
- Faure, E. (1972). *Learning to be: the world of education today and tomorrow*. Unesco.
- Gmaj, I., Leyk, A., Pierwieniecka, R., Tauber, M., Walicka, S., & Sławiński, S. (2016). *Walidacja – nowe możliwości zdobywania kwalifikacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

- Hart, J., & Chakroun, B. (2019). World Reference Levels for Lifelong Learning: a tool for comparison and recognition of learning outcomes. *W Global inventory of regional and national qualifications frameworks 2019. Volume I: Thematic chapters*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- IBE. (2016). *The pilot project on the horizontal comparison of levelled qualifications. Draft of the final report for discussion at the AG38 meeting*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kraśniewski, A. (2006). *Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*
- Kwiatkowski, S. M. (2003). Edukacja dorosłych w koncepcji uczenia się przez całe życie... *Edukacja ustawiczna dorosłych*, (3), 42.
- Lengrand, P. (1978). *An Introduction to Lifelong Education*. Evans.
- Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji. (2013). *Perspektywa uczenia się przez całe życie* [Załącznik do uchwały Nr 160/2013 Rady Ministrów z dnia 10 września 2013 r.].
- Półturzycki, J. (1999). Edukacja ustawiczna a rozwój i przemiany dydaktyki. *Rocznik Andragogiczny*.
- PPMI. (2014). *Implementation of the Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 June 2009 on the establishment of a European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Rada Ministrów. (2017). *Strategia na rzecz odpowiedzialnego rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030 r.)* [Dokument przyjęty uchwałą Rady Ministrów w dniu 14 lutego 2017 r.].
- Rada Ministrów. (2019). *Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część ogólna)* [Dokument przyjęty przez Radę Ministrów 25 stycznia 2019 r.].
- Sienkiewicz, Ł., Jawor-Joniewicz, A., Sajkiewicz, B., Trawińska-Konador, K., & Podwójcic, K. (2013). Zarządzanie zasobami ludzkimi w oparciu o kompetencje. *Perspektywa uczenia się przez całe życie*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Stawiński, S. (2016). *Omówienie zasadniczych rozwiązań w ustawie o ZSK*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Stawiński, S. (2017a). *Przegląd kwalifikacji uregulowanych*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Stawiński, S., Dębowski, H., Chtoń-Domińczak, A., Kraśniewski, A., Pierwieńicka, R., Stęchły, W., & Ziewiec, G. (2013). *Raport Referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji*. Google Scholar.
- Stawiński, S., Królik, K., & Stęchły, W. (2017). *Włączanie kwalifikacji do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji*. Instytut Badań Edukacyjnych. Google Scholar
- Stęchły, W. (2019). Czy ECVET to system przenoszenia i akumulacji osiągnięć? Pobrano z EPAL website: <https://ec.europa.eu/epale/pl/blog/czy-ecvet-system-przenoszenia-i-akumulacji-osiagniec>

- Stęchły, W., & Poczmańska, A. (2018). *Efekty uczenia się i ich weryfikacja w projektach mobilności edukacyjnej. Katalog przykładów*. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Google Scholar.
- Szczepański, J. (1989). *Polska wobec wyzwań przyszłości* (T. 17). Uniwersytet Warszawski, Wydz. Geografii i Studiów Regionalnych UW.
- Toffler, A. (1974). *Szok przyszłości*, wyd. I. PIW, Warszawa.
- Worek, B., & Turek, K. (2015). *Uczenie się przez całe życie – „akcelerator” rozwoju*, [w:] *Polski rynek pracy – wyzwania i kierunki działań na podstawie badań Bilans Kapitału Ludzkiego 2010–2015*. Jarosław Górniak. Warszawa, Kraków: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, 80–98.
- Zespół KRK, & Kraśniewski, A. (2015). *Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji. Aktualizacja*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Ziewiec, G., Stęchły, W., Saryusz-Wolski, T., Tauber, M., & Poczmańska, A. (2015). *Standard opisu kwalifikacji nadawanych poza systemami oświaty i szkolnictwa wyższego. Przewodnik* (G. Ziewiec, red.). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Ziewiec-Skokowska, G., Stęchły, W., & Danowska-Florczyk, E. (2016). *Opisywanie kwalifikacji nadawanych poza systemami oświaty i szkolnictwa wyższego. Poradnik*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. Google Scholar.
- Ziewiec-Skokowska, G., Stęchły, W., Danowska-Florczyk, E., Marszałek, A., & Sławiński, S. (2017). *Przypisywanie poziomu PRK do kwalifikacji*. Instytut Badań Edukacyjnych. Google Scholar.

## Akty prawa krajowego i europejskiego

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej oraz Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 czerwca 2016 r. w sprawie charakterystyki drugiego stopnia Polskiej Ramy Kwalifikacji typowej dla kwalifikacji uzyskiwanych po uzyskaniu kwalifikacji pełnej na poziomie 5 (Dz. U. poz. 915).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 13 lipca 2016 r. w sprawie wzorów znaków graficznych informujących o poziomach Polskiej Ramy Kwalifikacji przypisanych do kwalifikacji pełnych i częściowych włączonych do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji (Dz. U. poz. 1022).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 19 sierpnia 2016 r. w sprawie warunków, jakie muszą spełniać eksperci powoływani do zespołu ekspertów, trybu powoływania ekspertów oraz procedury porównywania efektów uczenia się wymaganych dla kwalifikacji z charakterystykami poziomów Polskiej Ramy Kwalifikacji (Dz. U. poz. 1321).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 kwietnia 2016 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia Polskiej Ramy Kwalifikacji typowych dla kwalifikacji o charakterze ogólnym – poziomy 1–4 (Dz. U. poz. 520).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 kwietnia 2016 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia Polskiej Ramy Kwalifikacji typowych dla kwalifikacji o charakterze zawodowym – poziomy 1–8 (Dz. U. poz. 537).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 maja 2019 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego (Dz.U. poz. 991).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 lutego 2019 r. w sprawie ogólnych celów i zadań kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego (Dz. U. poz. 316).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 marca 2017 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz. U. poz. 622).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 14 listopada 2018 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6–8 Polskiej Ramy Kwalifikacji (Dz. U. poz. 2218).
- Ustawa z 22 marca 1989 r. o rzemiośle (Dz. U. z 2018 r. poz. 1267).
- Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. 2001 Nr 84, poz. 455 z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Dz. U. z 2018 r. poz. 2153, 2245, z 2019 r. poz. 534).

- Ustawa z dnia 4 września 1997 r. o działach administracji rządowej (Dz. U. z 1997 r. nr 141 poz. 943).
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2018 r. poz. 1457, 1560, 1669, 2245, z 2019 r. poz. 730).
- Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z dnia 20 lipca 2018 r. (Dz. U. poz. 1668, z późn. zm.).
- Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 r. (Dz.U. 2005 nr 164 poz. 1365, z późn. zm.).
- Uzasadnienie do projektu ustawy o ZSK z dnia 8 grudnia 2015 r., dostępne na stronie portalu ZSK, w zakładce prawo: [www.zsk.gov.pl](http://www.zsk.gov.pl)
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET). Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, C 155, 8.7.2009, s. 11–18.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, C 155, 8.7.2009, str. 11–18.
- Zalecenie Rady z dnia 20 grudnia 2012 r. w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, C 398, 22.12.2012, s. 1–5.
- Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2017 r. w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie i uchylające zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, C 189, 15.6.2017, str. 15–28.











