

FUNDACJA REKTORÓW POLSKICH

„Poziom 5 – brakujące ogniwo?”

praca zbiorowa pod redakcją
Ewy Chmieleckiej
Katarzyny Trawińskiej-Konador

Warszawa 2014

Recenzent
Prof. dr hab. Maria Mendel

Opracowanie redakcyjne
Maria Pacuska

Opracowanie graficzne
Andrzej Kowalczyk

Fundacja Rektorów Polskich
Instytut Społeczeństwa Wiedzy
ul. Górnośląska 14
00-432 Warszawa

email: frpfund@mbox.pw.edu.pl
tel.: +22 621 09 72
faks: +22 621 09 73

Utwór w całości ani we fragmentach nie może być powielany, ani rozpowszechniany za pomocą urządzeń elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych, bez pisemnej zgody posiadaczy praw autorskich.

© Copyright by Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2014

ISBN 978-83-7814-260-7

Druk i oprawa:
Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, ul. Polna 50, 00-644 Warszawa
tel.: 22 234 75 03, Wydanie I, Nakład: 300 egz., nr zam. 132/2014

**W imieniu Fundacji Rektorów Polskich
wyrażamy podziękowanie Firmie Pearson Central and Eastern Europe
– partnerowi strategicznemu,
bez którego wsparcia książka nie mogłaby się ukazać**

The Pearson logo consists of the word "PEARSON" in white, uppercase, sans-serif font, centered within a dark red rectangular background.

PEARSON

Spis treści

Przedmowa (<i>Jerzy Woźnicki</i>)	7
Wprowadzenie (<i>Andrzej Butra</i>)	11
Dlaczego 5. poziom? Uzasadnienie podjęcia badania (<i>Ewa Chmielecka</i>).....	13
Rozdział 1	
Charakterystyka poziomu 5. w Europejskiej i Polskiej Ramie Kwalifikacji.....	15
1.1. Charakterystyka poziomu 5. w raporcie EURASHE pt. “Short Cycle Higher Education in Europe. Level 5: the Missing Link” (<i>Katarzyna Trawińska-Konador</i>)	15
1.2. Charakterystyka 5. poziomu Europejskiej Ramy Kwalifikacji (ERK) na podstawie badania przeprowadzonego przez CEDEFOP (<i>Jolanta Urbanikowa</i>)	22
1.3. Poziom 5. w Polskiej Ramie Kwalifikacji (<i>Agnieszka Chłoń-Domińczak</i>)....	24
Rozdział 2	
Uzasadnienie potrzeby poziomu 5. w Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego	31
2.1. Kapitał ludzki i potrzeby rynku pracy a poziom 5. ram kwalifikacji (<i>Agnieszka Chłoń-Domińczak, Andrzej Kraśniewski</i>)	31
2.2. Uczenie się przez całe życie, umasowienie kształcenia na poziomie wyższym i jego jakość (<i>Ewa Chmielecka, Joanna Obiegałka</i>).....	39
2.3. Szczególne potrzeby społeczne (<i>Izabela Buchowicz</i>).....	47
Rozdział 3	
Poziom 5. w szkolnictwie wyższym – wybrane przykłady	51
3.1. Doświadczenia firmy Pearson (<i>Andrzej Butra</i>).....	51
3.2. Francja (<i>Tomasz Saryusz-Wolski, Dorota Piotrowska</i>)	55
3.3. Szkocja (<i>Izabela Buchowicz</i>).....	63
3.4. Niemcy (<i>Katarzyna Trawińska-Konador</i>)	71
3.5. Holandia (<i>Katarzyna Trawińska-Konador</i>)	80
3.6. Działalność Grupy „Chain5” (<i>Katarzyna Trawińska-Konador</i>)	88

Rozdział 4

Poziom 5. ram kwalifikacji w opiniach przedstawicieli polskiego środowiska akademickiego (<i>Ewa Chmielecka, Katarzyna Trawińska-Konador</i>)	91
4.1. Opis badania.....	91
4.2. Scenariusz wywiadów.....	92
4.3. Ilościowe podsumowanie wyników badania.....	94
4.4. Wybrane wypowiedzi respondentów	99

Rozdział 5

Podsumowanie (<i>Ewa Chmielecka</i>).....	117
---	-----

Bibliografia	125
---------------------------	-----

Fundacja Rektorów Polskich	129
---	-----

Przedmowa

Jerzy Woźnicki

Przedkładamy kolejną publikację przygotowaną w ramach projektu „*Piąty poziom Krajowych Ram Kwalifikacji*”, realizowanego w 2013 roku przez Fundację Rektorów Polskich (FRP), wspólnie z naszym instytucjonalnym partnerem firmą Pearson Central Europe.

Celem tego projektu było wstępne rozpoznanie zasadności i możliwości wprowadzenia do systemu polskiego szkolnictwa wyższego piątego poziomu Europejskiej i Polskiej Ramy Kwalifikacji. Wyniki tego rozpoznania przedstawione są w niniejszym wydawnictwie.

Wprowadzenie w 2011 roku Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK) dla polskiego szkolnictwa wyższego wyprzedziło opracowanie i wprowadzenie w życie Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK). Polska Rama została przyjęta przez Komitet Sterujący ds. Krajowych Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie i przedstawiona w tzw. *Raporcie Referencyjnym* na forum Grupy Doradczej ds. Europejskiej Ramy Kwalifikacji Komisji Europejskiej w maju 2013 r. Polska Rama zwiera 8 poziomów kwalifikacji pełnych, a wśród nich poziom 5., lokujący się pomiędzy świadectwem maturalnym (poziom 4.) a dyplomem licencjata i inżyniera (poziom 6.). Na poziomie 5. obecnie nie jest przyznawana żadna kwalifikacja wydawana przez szkoły wyższe. Zatem z punktu widzenia szkolnictwa wyższego jest to poziom „pusty”. Powstaje pytanie, czy tak być powinno i czy polskie uczelnie nie mogłyby prowadzić programów kształcenia skutkujących kwalifikacjami tego 5. poziomu.

W wielu krajach europejskich (i nie tylko) oferowane są programy kształcenia na poziomie 5. Zgodnie z terminologią przyjętą w Ramie Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW) nazywane są one „krótkim cyklem” kształcenia wyższego. Najczęściej jest on sprofilowany praktycznie, zawodowo, zaś wydawany po ich ukończeniu dyplom ma rozmaite nazwy. Zawsze pozwala on na kontynuację kształcenia na wyższych poziomach ram kwalifikacji. Uważany jest za poziom edukacji istotnie sprzyjający rozwojowi koncepcji uczenia się przez całe życie (*Lifelong Learning* – LLL) i uznawaniu efektów uczenia się zdobytych poza edukacją formalną (*Recognition of Prior Learning* – RPL).

Odpowiedź na pytanie, czy polskie uczelnie powinny prowadzić programy kształcenia na 5. poziomie i wydawać stosowne kwalifikacje nie może być udzielona *ad hoc*. Ani pozytywna, ani negatywna. Wymaga ona poważ-

nej debaty z udziałem środowiska akademickiego i innych interesariuszy. Pośród nich najważniejszymi są przedstawiciele rynku pracy. Oni to bowiem powinni odpowiedzieć na pytanie, czy na kwalifikacje poziomu 5. istnieje w Polsce zapotrzebowanie, czy absolwenci tego poziomu zostaną przez rynek wchłonięci. Także twórcy strategii rozwoju polskiego szkolnictwa wyższego i decydenci wprowadzający ją w życie powinni wyrazić opinię na ten temat, rozważyć argumenty za i przeciw. Czynniki demograficzne sprawiają, że na programy kształcenia prowadzące do kwalifikacji poziomu 6. i 7. zgłasza się coraz mniej kandydatów, zaś uczelnie akceptują kandydatów coraz gorzej przygotowanych do studiów. To skutkuje obniżaniem się jakości kształcenia na poziomie 6. i 7. Rozważenia wymaga zatem, czy uruchomienie programów 5. poziomu nie pozwoliłoby na skierowanie części najłabszych studentów na krótsze i łatwiejsze ścieżki edukacyjne, po których mogliby oni wejść na rynek pracy jako wykwalifikowani specjaliści, bądź kontynuować kształcenie na poziomie 6. Trzeba zatem odpowiedzieć na pytanie, czy masowość studiów wyższych niezbędna dla rozwoju społeczeństwa wiedzy da się pogodzić z utrzymywaniem wysokich wymagań w procesie kształcenia i z zapewnianiem jego jakości bez otwarcia programów poziomu 5.

Tą publikacją i zaprezentowanym w niej badaniem chcielibyśmy rozpocząć ogólnopolską debatę nad możliwością zagospodarowania poziomu 5. przez szkolnictwo wyższe. Struktura tej monografii jest następująca:

- W rozdziale 1. przedstawiono charakterystykę 5. poziomu przedstawioną w Polskiej Ramie Kwalifikacji oraz w badaniach przeprowadzonych w ostatnich latach przez EURASHE i CEDEFOP.
- W rozdziale 2. omówiono rolę, jaką poziom 5. mógłby odegrać w systemie polskiej edukacji. Uczyniono to biorąc pod uwagę kontekst demograficzny, uwarunkowania rynku pracy i systemu uczenia się przez całe życie, a także wymogi masowości kształcenia na poziomie wyższym oraz szczególnych potrzeb społecznych.
- Rozdział 3. to przegląd rozwiązań dotyczących 5. poziomu wdrożonych w systemach edukacji w różnych krajach europejskich. Przedstawiono przykłady Francji, Niemiec, Holandii i Szkocji. Swoje doświadczenia w szkoleniach zlokalizowanych na 5. poziomie przedstawiła tu również firma Pearson.
- Wyniki badania opinii środowiska akademickiego na temat poziomu 5. przedstawiono w rozdziale 4. To szczególnie ważna część publikacji, choć badanie to z pewnością ma charakter służący wstępnemu rozpoznaniu tej opinii, przeprowadzone bowiem zostało na niewielkiej próbie respondentów. Zebrane opinie pozwalają jednak stwierdzić, że rozpoczęcie szerszej debaty na temat 5. poziomu jest pożądane.
- Konkluzja zawiera propozycję przeprowadzenia debaty oraz wstępną listę pytań i spraw, od których powinna się owa debata rozpocząć.

W projekcie wzięło udział łącznie 11 ekspertów związanych już uprzednio z problematyką ram kwalifikacji. Wywiadów udzieliło nam 13 respondentów z placówek szkolnictwa wyższego, w tym z 2 kolegów. Ich listę znajdziecie Państwo w opisie badania. Wszystkim osobom biorącym za udział w projekcie serdecznie dziękujemy!

Powtórzmy: nie było naszą intencją rozstrzygnięcie, czy poziom 5. powinien stanowić integralną część polskiego systemu szkolnictwa wyższego, czy też nie. Uważamy, że przed podjęciem decyzji o tym, poziomowi 5. powinna być poświęcona poważna, merytoryczna, wnikliwa debata. Jej odkładanie nie jest rozwiązaniem problemu. Debatę taką uważamy za właściwy wstępny etap w procesie podejmowania decyzji systemowych dużej wagi dla środowiska akademickiego.

Jerzy Woźnicki
Prezes Fundacji Rektorów Polskich

Wprowadzenie

Andrzej Butra

Motto „Zawsze warto się uczyć” od lat przyświeca działaniom Pearsona. Jako największa na świecie firma edukacyjna wierzymy, że kluczem do sukcesu każdego człowieka jest dostęp do edukacji, edukacji dostosowanej do realnych potrzeb i możliwości danego ucznia, bez względu na jego wiek czy pochodzenie.

Obserwujemy oraz aktywnie uczestniczymy w kształtowaniu trendów edukacyjnych, zarówno na poziomie lokalnym, jak i globalnym. Współpracując z ministerstwami edukacji, niezależnymi fundacjami, czy placówkami oświatowymi działającymi na każdym z poziomów edukacyjnych, a także wspierając w codziennych zadaniach nauczycieli/lektorów i uczniów, widzimy jak ważne jest, by edukacja przynosiła rzeczywiste, mierzalne efekty, pozwalając na zdobycie umiejętności prowadzących do pełnego i aktywnego zaistnienia na rynku pracy.

Idea potwierdzonej efektywności edukacyjnej – „*efficacy*” – jest dla nas kluczowa do tego stopnia, że jako firma w listopadzie 2013 roku złożyliśmy publiczną deklarację, że w przeciągu pięciu lat opublikujemy szczegółowy, potwierdzony zewnętrznie raport pokazujący postęp, jaki poczyniliśmy w kierunku faktycznego podnoszenia standardów edukacyjnych na świecie. Nasze bieżące działania mają na celu stworzenie swoistej sieci badawczej łączącej działania ekspertów Pearsona i ekspertów zewnętrznych, tak by możliwym było zaproponowanie jak najskuteczniejszych rozwiązań podnoszących skuteczność działań edukacyjnych oraz oferujących efektywne rozwiązania w obszarach, w których w chwili obecnej nie są one dostępne.

Stawiając na pierwszym miejscu ucznia (rozumianego, jako osobę w każdym wieku, na każdym z etapów życia, która potrzebuje i chce podnieść swoje kwalifikacje w dowolnym obszarze) i dążąc do zaoferowania mu możliwości edukacyjnych jak najlepiej odpowiadających jego potrzebom, zawsze patrzymy na rzeczywiste środowisko edukacyjne i zawodowe, w którym znajduje się on lub znaleźć planuje. Efektem takiego podejścia do edukacji – dbania by rzeczywistość odpowiadała na potrzeby otaczającego nas świata – jest zaangażowanie Pearsona we wprowadzenie możliwości uzyskania kwalifikacji na poziomie 5. Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK).

Doświadczenia Pearsona wyniesione z działań edukacyjnych na całym świecie pokazują, że wprowadzenie poziomu 5. PRK, ma kluczowe znaczenie zarówno dla systemu edukacji, jak i dla gospodarki. Kwalifikacje zdobywane w ramach 5. poziomu PRK, a więc w systemie krótszym niż 3- lub 5-letnie studia, skutecznie połączone z zewnętrznym systemem zapewniania jakości, stanowią bardzo efektywną ścieżkę kształcenia.

Pearson od ponad trzydziestu lat, w wielu krajach na świecie, oferuje możliwość uzyskania kwalifikacji BTEC (wywodzących się z *Business and Technology Education Council*), które doskonale wpisują się w 5. poziom Polskiej Ramy Kwalifikacji. Równocześnie zauważamy, że w chwili obecnej poziom ten w Polsce kwalifikacyjnie jest „pusty”, zmuszając wiele osób do podjęcia studiów licencjackich. Chcielibyśmy przyczynić się do wypełnienia poziomu 5. realnymi możliwościami uzyskania wykształcenia specjalistycznego i zawodowego, w ramach systemu pozwalającego na ewentualne kontynuowanie edukacji na wyższym poziomie PRK, w kraju i za granicą. Otwarcie chcemy dzielić się naszymi doświadczeniami, spostrzeżeniami i rozwiązaniami w tym zakresie, równocześnie zapraszając Państwa do włączenia się w tę debatę nad kształtem systemu edukacji wyższej.

Andrzej Butra

Dlaczego 5. poziom? Uzasadnienie podjęcia badania

Ewa Chmielecka

Każdy kraj wdrażający krajową ramę kwalifikacji (KRK) projektuje ją w sposób, który uwzględnia cechy istniejącego systemu edukacji: regulujące go akty prawne, pragmatykę działania, tradycje. Granicą tej dowolności jest jasne odniesienie ram krajowych do Europejskiej Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (ERK LLL) oraz do Ramy Kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (RK EOSW). Wdrożenie ram krajowych wymaga przygotowania tzw. raportu referencyjnego pokazującego zgodność zastosowanych w kraju rozwiązań z ERK oraz z wymaganiami, które raport referencyjny (a zatem i krajowy system kwalifikacji) powinny spełniać. Częścią raportu referencyjnego jest tzw. raport samopotwierdzenia, w którym kraj wykazuje, że na poziomach KRK właściwych dla szkolnictwa wyższego spełnione zostały kryteria referencji dla ERK LLL i RK EOSW. Zespół przygotowujący *Raport samopotwierdzenia* dla polskich KRK potwierdził zasadniczą zgodność KRK z wymienionymi zbiorami wymagań w zakresie poziomu 6. (licencjat, inżynier), 7. (magister) i 8. (doktor). Niezagospodarowany przez szkolnictwo wyższe pozostał 5. poziom ERK i PRK. Pytanie, czy powinien on zostać włączony do Polskiej Ramy Kwalifikacji znalazło pozytywną odpowiedź po przeprowadzeniu szeroko zakrojonych, gruntownych konsultacji ze wszystkimi partnerami społecznymi. W Polsce istnieją kwalifikacje spełniające wymagania tego poziomu oferowane w systemie szkoleń zawodowych (patrz rozdział 1.3. tej publikacji). Pytanie, czy poziom ten może być zagospodarowany przez kwalifikację pełną, nadawaną przez szkolnictwo wyższe, pozostaje na razie bez odpowiedzi.

Względy natury ekonomicznej, społecznej i politycznej przedstawione w tej publikacji przemawiają za rozpoczęciem debaty nad kwestią, czy potrzebna jest nam w systemie szkolnictwa wyższego kwalifikacja pośrednia pomiędzy kwalifikacją poziomu 4. i poziomu 6. Kwalifikacja ta pozwalałaby na kontynuację kształcenia w systemie szkolnictwa wyższego bądź wejście na rynek pracy. Dobre doświadczenia innych krajów skłaniają do podjęcia tej dyskusji. Postępująca internacjonalizacja kształcenia na poziomie wyższym dodaje dodatkowe argumenty – do Polski przyjeżdżają słuchacze zagraniczni legitymujący się dyplomami 5. poziomu uzyskanymi w innych

krajach i przydałoby się nam skuteczniejsze narzędzie oceny i walidacji takich kompetencji. Rozwijającym się w Europie i w Polsce formom uczenia się przez całe życie, włączającym uznawanie kompetencji zdobytych poza edukacją formalną, także przydałoby się wsparcie płynące z dookreślenia kwalifikacji ulokowanych na poziomie 5. Te względy brałismy pod uwagę rozpoczynając niniejsze badanie i dziś – mając przed sobą jego wyniki – proponując debatę nad możliwością wprowadzenia programów kształcenia poziomu 5. do polskiego systemu szkolnictwa wyższego.

Jednakże najważniejszym przyczynkiem do rozpoczęcia debaty o „krótkim cyklu” jest zainteresowanie środowiska akademickiego. Nasze niewielkie badanie nie pretenduje do zupełności, do rozstrzygnięcia kwestii umieszczenia kwalifikacji pełnej poziomu 5. w PRK. Nie jest przeprowadzone na reprezentatywnej próbie instytucji i respondentów. Jego podstawowym celem było wstępne zbadanie opinii podmiotów, które potencjalnie mogłyby być zainteresowane prowadzeniem studiów na tym poziomie, zestawienie tych opinii i ich skomentowanie. Chcieliśmy się przekonać, czy szkoły wyższe w ogóle chcą zabrać głos na temat poziomu 5., a jeśli tak – jaka będzie ich ocena celowości wprowadzenia takich studiów. Przyznaję, że rozpoczynając badanie, które relacjonujemy w tym tomie, spodziewaliśmy się raczej oporu i niechęci wynikającej ze sprzeciwu wobec dalszej segmentacji programów oraz ze zmęczenia reformą wprowadzającą Krajowe Ramy Kwalifikacji. Tymczasem nasi respondenci wyrazili ostrożną chęć wprowadzenia programów kształcenia ulokowanych na poziomie 5. do swych uczelni. Widzą dla nich miejsce w ofercie edukacyjnej; dostrzegają grona interesariuszy, którzy mogą być zainteresowani taką formą kształcenia; zauważają możliwe korzyści dla uczelni i jej otoczenia społecznego. Oczywiście, wprowadzenie studiów na poziomie 5. przedstawiciele uczelni obwarowują szeregiem warunków, które powinny być uprzednio spełnione – ale są otwarci na dyskusję nad tym nowym systemowym elementem. Sądzę, że tego głosu nie można nie wysłuchać.

Ewa Chmielecka

1. Charakterystyka poziomu 5. w Europejskiej i Polskiej Ramie Kwalifikacji

1.1. Charakterystyka poziomu 5. w raporcie EURASHE pt. „Short Cycle Higher Education in Europe. Level 5: the Missing Link”

Katarzyna Trawińska-Konador, IBE

1.1.2. Kontekst i zakres badania przeprowadzonego przez EURASHE

Raport zatytułowany „*Short Cycle Higher Education in Europe. Level 5: The Missing Link*” prezentuje wyniki badania przeprowadzonego przez EURASHE (Europejskie Stowarzyszenie Instytucji Szkolnictwa Wyższego) na zlecenie Komisji Europejskiej. Raport opublikowany został w 2011 r. Głównym celem tego badania było dokonanie analizy funkcjonowania tzw. krótkiego cyklu (*Short Cycle Higher Education*), jako części składowej studiów I stopnia (lub, generalnie, na poziomie 5. Europejskiej Ramy Kwalifikacji – ERK). Badanie przeprowadzono w 32 krajach, w których wprowadzono boloński 3-stopniowy system studiów: w 27 krajach członkowskich UE, w krajach zrzeszonych w EFTA (Norwegia, Islandia, Szwajcaria i Lichtenstein) oraz w Turcji.

W poprzednim badaniu przeprowadzonym przez EURASHE w 2003 roku („*Existing tertiary short cycle (TSC) education in Europe*”), także na zlecenie Komisji Europejskiej, autorzy poddali analizie różnorodne formy kształcenia na poziomie wyższym niż średni, zarówno te wpisujące się w system szkolnictwa wyższego, jak i te funkcjonujące poza nim, z uwzględnieniem kształcenia pomaturalnego. W badaniu opublikowanym w 2011 r. skupiono się natomiast tylko na studiach krótkiego cyklu organizowanych w ramach kształcenia wyższego na poziomie 5. ERK. Badanie nie objęło programów kształcenia organizowanych poza systemem szkolnictwa wyższego. Autorzy badania duży nacisk położyli na kwestię zależności między wprowadzeniem ram kwalifikacji, a wdrożeniem studiów krótkiego cyklu. Dużo większą wagę niż w badaniu poprzednim przyłożono do kwestii związanych z polityką uczenia się przez całe życie, potrzebami rynku pracy, współpracą pracodawców z uczelniami oferującymi studia w ramach krótkiego cyklu oraz poziomem zatrudnienia studentów.

Jednym z głównych celów, jakie postawili sobie autorzy badania, było pozyskanie wiedzy na temat zmian w obszarze kształcenia w ramach krótkie-

go cyklu w Europie, jakie dokonały się od czasu badania przeprowadzonego w roku 2003. Analiza pozwoliła odpowiedzieć na pytania: którym krajom nieoferującym kształcenia w ramach krótkiego cyklu na etapie pierwszego badania, udało się w oparciu o zmiany w prawie krajowym wprowadzić krótkie cykle do swoich systemów szkolnictwa wyższego, które kraje są na etapie planowania implementacji tego typu kształcenia w przyszłości i wreszcie jakie innego rodzaju działania podejmowane są na rzecz rozwijania krótkich cykli w Europie. Innym ważnym celem była próba oceny, czy i w jaki sposób kształcenie w ramach krótkiego cyklu przyczynia się do osiągnięcia celów sformułowanych w dokumencie stanowiącym strategiczny zarys współpracy europejskiej w zakresie edukacji i szkolenia *Edukacja i szkolenia 2020* (ET 2020)¹:

- realizacji koncepcji uczenia się przez całe życie i mobilności;
- poprawy jakości i skuteczności kształcenia i szkolenia;
- promowania równości, spójności społecznej i aktywności obywatelskiej;
- zwiększania kreatywności i innowacyjności, w tym przedsiębiorczości, na wszystkich poziomach kształcenia i szkolenia.

oraz celów sformułowanych w trakcie Konferencji Ministrów w Leuven „*Uczenie się dla przyszłości: priorytety dla szkolnictwa wyższego w nadchodzącej dekadzie*”² w szczególności:

- zapewnienia równego dostępu do studiów wyższych i możliwości ich ukończenia;
- dalszego rozwoju programu uczenia się przez całe życie, ze szczególnym podkreśleniem wdrażania krajowych ram kwalifikacji;
- zatrudnialności absolwentów i współpracy uczelni z rynkiem pracy;
- upodmiotowienia studenta w procesie kształcenia i organizacji szkolnictwa wyższego;
- powiązania edukacji, badań i innowacji;
- umiędzynarodowienia studiów;
- wzrostu mobilności poprzez tworzenie tzw. „okienek mobilności” oraz wspólnego kształcenia;
- zbierania danych i tworzenia baz danych potrzebnych dla sprawnego monitorowania postępu w zakresie mobilności, zatrudnialności i wymiaru społecznego kształcenia;
- opracowania mechanizmów ułatwiających identyfikowanie i porównywanie instytucji szkolnictwa wyższego w Europie (klasyfikacje i rankingi szkół wyższych);
- zwrócenia uwagi na finansowanie szkolnictwa wyższego.

¹ *Edukacja i szkolenie 2020* (ET 2020), Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram Europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia.

² Komunikat z konferencji europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe, Leuven i Louvain-la-Neuve, 28–29 kwietnia 2009.

Autorzy raportu, Magda Kirsch i Yves Beernaert, na podstawie wyników badania odpowiedzieli m.in. na następujące pytania:

- Czy w porównaniu z rokiem 2003 więcej krajów wprowadziło kształcenie w ramach krótkiego cyklu?
- Czy krótki cykl zawsze stanowi część studiów pierwszego stopnia?
- Czy krótki cykl zawsze jest umieszczony na 5. poziomie ERK?
- Jaki jest główny profil studentów i wykładowców dla tej ścieżki kształcenia?
- Jaki jest rola krótkiego cyklu w rozwijaniu polityki uczenia się przez całe życie?
- Czy krótki cykl jest sposobem zapewnienia progresji w odniesieniu do kolejnych stopni kształcenia na poziomie wyższym?
- W jaki sposób instytucje oferujące kształcenie w ramach krótkiego cyklu współpracują z przemysłem i innymi interesariuszami?
- Czy krótki cykl sprzyja mobilności studentów i nauczycieli?
- W jakim kontekście w odniesieniu do studiów krótkiego cyklu należy mówić o zapewnianiu jakości?
- W jaki sposób krótki cykl przyczynia się i ma wpływ na poziom zatrudnialności, aktywność obywatelską i społeczne zaangażowanie?

1.1.2. Kluczowe wnioski z badania zamieszczone w raporcie

- Studia krótkiego cyklu zyskują coraz większą popularność w Europie.

Porównując wyniki badania przeprowadzonego w roku 2003 z wynikami opisanymi w raporcie z roku 2011 można jednoznacznie stwierdzić, że studia krótkiego cyklu zyskują w Europie coraz większą popularność. W momencie zakończenia badania (koniec 2010 roku) w 19 krajach europejskich (lub regionach) oferowano możliwość studiów w ramach krótkiego cyklu usytuowanego na 5. poziomie. Odnotowano liczbę 1,694,080 studentów uczestniczących w kształceniu tego typu. Dwuletnie studia cieszą się szczególnym zainteresowaniem wśród grupy studentów nietradycyjnych (*non-traditional*), dojrzałych, z różnorodną przeszłością edukacyjną i zawodową. Choć w większości krajów objętych badaniem, programy kształcenia usytuowane na 5. poziomie stanowią studia krótkiego cyklu, to istnieją jeszcze inne formy kształcenia przypisywane 5. poziomowi ram kwalifikacji. W niektórych krajach funkcjonują studia lub kursy zawodowe, które nie stanowią bezpośrednio części studiów I stopnia. Istnieją także kraje, w których funkcjonują obok siebie obydwa modele – studia krótkiego cyklu na 5. poziomie (w ramach szkolnictwa wyższego) oraz kursy i szkolenia zawodowe na poziomie wyższym niebędące częścią systemu szkolnictwa wyższego.

- Studia krótkiego cyklu otrzymały należne im miejsce w systemie kształcenia na poziomie wyższym.

Studia w ramach krótkiego cyklu mogą być uważane za brakujące ogniwo między kształceniem na poziomie średnim i wyższym. Wprowadzenie w 2005 r. Ram Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, wzmocniło i ugruntowało status studiów krótkiego cyklu. Studia te pozwalają studentom krok po kroku pokonywać kolejne stopnie w ramach kształcenia wyższego. W większości krajów objętych badaniem punkty uzyskane w ramach krótkiego cyklu są zaliczane na poczet studiów kolejnego stopnia, czyli na poczet studiów licencjackich. Minimalna liczba punktów ECTS, która może być przeniesiona wynosi 30. We wszystkich krajach oferujących studia krótkiego cyklu, funkcjonowanie tej ścieżki kształcenia oparte jest o regulacje prawne. Wpisują się one albo w ustawę o szkolnictwie wyższym albo stanowią osobny akt prawny opracowany tylko na potrzeby studiów krótkiego cyklu.

- Studia krótkiego cyklu organizowane są przez różnorodne instytucje edukacyjne.

W większości przypadków studia krótkiego cyklu organizowane są przez publiczne instytucje edukacyjne, rzadziej prywatne. W obu przypadkach odnotowuje się przykłady współpracy z organizacjami branżowymi, izbami handlowymi, pojedynczymi przedsiębiorstwami i związkami zawodowymi odnośnie tworzenia i rozwijania programów kształcenia dla studiów krótkiego cyklu. Studia krótkiego cyklu oferowane są przez publiczne instytucje edukacyjne różnego typu: uniwersytety, wyższe szkoły zawodowe, uczelnie techniczne, instytucje edukacyjne kształcenia ustawicznego, organizacje nastawione na kształcenie osób dorosłych, szkoły pomaturalne. We wszystkich krajach objętych badaniem studia krótkiego cyklu dotowane są przez państwo. Fakt, iż kształcenie tego typu oferowane jest przez różnorodne typy szkół i uczelni, sprawia, że są one bardziej dostępne dla potencjalnych studentów z różnorodną historią edukacyjną i zawodową.

- Studia krótkiego cyklu wychodzą naprzeciw zapotrzebowaniom rynku pracy.

Głównym celem studiów krótkiego cyklu usytuowanych na 5. poziomie jest specjalizacja zawodowa służąca ułatwieniu zatrudnienia – studia te zawsze jednoznacznie prowadzą do kwalifikacji o profilu zawodowym. Duża liczba programów oferowanych w ramach krótkiego cyklu dotyczy takich dziedzin jak zarządzanie, administracja, budownictwo, hotelarstwo i turystyka, inżynieria i mechanika. Jednak wciąż tworzone i rozwijane są nowe programy w obszarach takich jak logistyka, ekologia, leśnictwo, ochrona, przedsiębiorczość, handel winami, hydroponika, nauka jazdy, mechanika samolotowa, itp. Wskazuje to na dynamiczny rozwój tej ścieżki kształcenia i jej zdolność do szybkiego reagowania na zmieniające się potrzeby rynku pracy.

- Krótki cykl umożliwia rozwinięcie partnerstwa pomiędzy organami władzy publicznej, instytucjami szkolnictwa wyższego, studentami, pracodawcami, związkami zawodowymi oraz izbami handlowymi.

We wszystkich krajach objętych badaniem studia krótkiego cyklu stanowiące część systemu szkolnictwa wyższego, są bardzo silnie zaangażowane we współpracę z przedstawicielami przemysłu oraz innymi ekonomicznymi i społecznymi interesariuszami. W niektórych przypadkach przepisy prawa wymagają takiej współpracy. Kluczowym argumentem za współpracą jest potrzeba kształcenia wykwalifikowanych specjalistów, którzy są poszukiwani na rynku pracy i których kompetencje odpowiadają wprost potrzebom tego rynku.

- Krótki cykl zwiększa zatrudnialność i stopę zatrudnienia studentów.

W krajach oferujących kursy krótkiego cyklu odnotowuje się duże zapotrzebowanie na absolwentów tej ścieżki kształcenia. Większość z nich znajduje dość łatwo pracę w niedługim czasie po uzyskaniu dyplomu. Przeprowadzone badanie pokazuje, że absolwenci krótkiego cyklu zatrudniani są na stanowiskach wykwalifikowanych specjalistów, czemu sprzyja skoncentrowanie tej ścieżki kształcenia na szybkim i bezpośrednim zatrudnieniu. Na wysokie wskaźniki zatrudnialności absolwentów krótkiego cyklu wpływ ma z całą pewnością także dobór wykładowców na programach 5 poziomu. Stanowią oni kadrę o zróżnicowanym profilu zarówno akademickim jak i zawodowym. W części państw objętych badaniem takie zróżnicowanie kadry dydaktycznej stanowi wymóg uregulowany prawnie dla kierunków w ramach krótkiego cyklu.

- Krótki cykl sprzyja uczeniu się przez całe życie.

Należy podkreślić, że rozwój i wdrożenie studiów krótkiego cyklu przyczynia się w znaczącym stopniu do realizacji tego celu. Na podstawie przeprowadzonego badania można stwierdzić, że dużą część studentów kształcących się na studiach krótkiego cyklu stanowią studenci nietradycyjni, podejmujący na nowo naukę na dalszych etapach życia. Znacząca ich liczba łączy pracę zawodową z nauką. W większości krajów kompetencyjne wymagania brzegowe dla studiów krótkiego cyklu są zbliżone do wymagań dla studiów I i II stopnia (egzamin dojrzałości). Warto jednak odnotować większą elastyczność w dostępie do studiów w ramach krótkiego cyklu np. w postaci uznawania efektów uczenia uzyskanych poza edukacją formalną, np. poprzez doświadczenie zawodowe.

- Studia krótkiego cyklu sprzyjają równości, aktywności obywatelskiej i spójności społecznej.

Europa z całą pewnością potrzebuje większej liczby dobrze wykształconych obywateli a studia krótkiego cyklu odgrywają tu znaczącą rolę. Autorzy

raportu z dużą mocą podkreślają, że wprowadzenie studiów krótkiego cyklu stanowi wyjątkową okazję do przyciągnięcia większej liczby studentów i ułatwienia dostępu do kształcenia na poziomie wyższym przedstawicielom wszystkich grup społecznych.

- Krótki cykl wzmacnia kreatywność, innowacyjność oraz przedsiębiorczość.

Instytucje oferujące studia krótkiego cyklu są innowacyjne i otwarte na nowe technologie. Zamieszczona w raporcie lista programów kształcenia, w ramach których organizowane są krótkie cykle wskazuje na najnowocześniejsze programy odpowiadające aktualnym trendom (np. „zielone zawody”) oraz nowym technologiom. Doświadczenie praktyczne wykładowców zdobyte w trakcie pracy zawodowej w branżach związanych z kierunkiem studiów, na których wykładają, w połączeniu ze stosowanymi nowoczesnymi metodami dydaktycznymi (np. udział studentów w projektach realizowanych w przedsiębiorstwach), rozwija kreatywność, innowacyjność oraz przedsiębiorczość studentów kształcących się w ramach krótkich cykli.

- Krótki cykl ma udział we wdrażaniu ERK i KRK.

Wprowadzenie Ram Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego oraz Europejskiej Ramy Kwalifikacji wpłynęło na strukturę szkolnictwa wyższego państw europejskich. Część z nich wprowadziła do systemów szkolnictwa wyższego studia krótkiego cyklu, inne z kolei zaktualizowały i rozszerzyły programy o profilu zawodowym podnosząc je do poziomu licencjackiego. Na etapie zakończenia badania (koniec roku 2010) wszystkie kraje rozwinęły lub były w trakcie tworzenia krajowych ram kwalifikacji, jednakże w większości przypadków proces referencyjny nie był jeszcze zakończony. W wyniku tego w części państw nie było na tamtym etapie podjętej decyzji, na którym poziomie ramy kwalifikacji (5. czy 6.) powinny znaleźć się niektóre specjalizacyjne szkolenia lub kursy z obszaru kształcenia na poziomie wyższym.

- Krótki cykl sprzyja mobilności i umiędzynarodowieniu w ograniczonym stopniu.

Godnym odnotowania jest fakt, że w większości państw oferujących krótkie cykle, nakład pracy wciąż mierzony jest w latach. Studia krótkiego cyklu trwają przeciętnie dwa lata. Tylko w kilku krajach nakład pracy w ramach krótkiego cyklu wyrażany jest w punktach ECTS. Suplement do dyplomu stosowany jest w 13 na 20 państw oferujących krótkie cykle. Większość instytucji oferujących studia krótkiego cyklu podkreśla, że ich wykładowcy biorą udział w różnych programach wspierających mobilność, takich jak: Erasmus, Leonardo, Comenius, Grundtvig. Studenci biorą udział głównie w progra-

mach Erasmus i Leonardo, jednakże ze względu na krótki czas trwania studiów, napotykają na trudności związane z wpasowaniem wyjazdu na uczelnię zagraniczną w program swoich studiów.

- Krótki cykl przyczynia się do poprawy jakości i wydajności kształcenia i szkolenia.

Połowa respondentów reprezentujących instytucje oferujące studia krótkiego cyklu zadeklarowała posiadanie w swoich placówkach wewnętrznego systemu zapewniania jakości. We wszystkich (poza jednym) krajach objętych badaniem funkcjonuje system zewnętrznego zapewniania jakości, głównie akredytacji.

- Dokumenty potwierdzające ukończenie krótkiego cyklu różnią się między sobą w zależności od kraju w którym zostały wystawione.

Tytuły, stopnie, certyfikaty i dyplomy wieńczące zakończenie studiów krótkiego cyklu różnią się między sobą zarówno co do stosowanej terminologii, jak i samej natury oraz wagi dokumentu. Utrudnia to w znacznym stopniu ich przejrzystość i czytelność oraz – z punktu widzenia posiadaczy tych dokumentów – ich użyteczność. Sytuację tę poprawia wprowadzenie ram kwalifikacji.

- Krótki cykl przyczynia się do osiągnięcia celów sformułowanych w dokumentach „Edukacja i szkolenie 2020” oraz w Komunikacie z Leuven „Uczenie się dla przyszłości: priorytety dla szkolnictwa wyższego w nadchodzącej dekadzie”.

Wniosek ten zawiera w sobie wnioski poprzedzające, na podstawie których można stwierdzić, że krótki cykl w dużej mierze przyczynia się do realizacji celów wymienionych w powyższych dwóch dokumentach.

- Kontekst funkcjonowania krótkiego cyklu zmienia się nieustająco.

Część państw objętych badaniem w końcowym etapie jego realizacji nie wdrożyła jeszcze krajowych ram kwalifikacji, a w niektórych wciąż nie było jasne czy wybrane kursy i programy z obszaru kształcenia pomaturalnego należy przypisać do poziomu 5. czy 6. ERK. Inne kraje rozważały z kolei, czy programy, których kwalifikacje umieszczono już na poziomie 5. mogą uzyskać rangę krótkich cykli. Ponadto niektóre kraje, które na etapie przeprowadzania badania nie oferowały jeszcze kształcenia w ramach krótkiego cyklu, rozważały jego wprowadzenie. Różnorodność etapów na jakich znajdowały się kraje objęte badaniem odnośnie wdrażania KRK oraz krótkich cykli, każe traktować wnioski przedstawione w raporcie jako odzwierciedlenie stanu rzeczy na koniec 2010 roku.

1.2. Charakterystyka 5. poziomu Europejskiej Ramy Kwalifikacji (ERK) na podstawie badania przeprowadzonego przez CEDEFOP³

Jolanta Urbanikowa, UW

Kwalifikacje przypisane do poziomu 5. Europejskiej Ramy Kwalifikacji, będącego pomostem pomiędzy oświatą, kształceniem i szkoleniami zawodowymi a szkolnictwem wyższym, odgrywają ważną rolę w zapewnianiu dostępu do rynku pracy, pozwalają na skuteczne zatrudnienie, wspomagają rozwój zawodowy posiadaczy takich kwalifikacji, jak również umożliwiają kontynuację kształcenia także na poziomie wyższym. Z tych względów, kwalifikacje przypisane do poziomu 5. są atrakcyjne zarówno dla osób kształcących się, jak i pracodawców.

Taka konstatacja wynika z badania przeprowadzonego przez CEDEFOP w piętnastu krajach wybranych spośród tych, w których zakończono do czerwca 2012 r. proces odnoszenia krajowych ram kwalifikacji do ERK. Analizę stanu oparto na badaniach przeprowadzonych w Austrii, Belgii (Flandria), Chorwacji, Czechach, Danii, Estonii, Francji, Holandii, Irlandii, Litwie, Łotwie, Luksemburgu, Malcie, Portugalii, Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Północna Irlandia, Szkocja i Walia) oraz na pogłębionych studiach przypadku odnoszących się do poszczególnych kwalifikacji nadawanych w Austrii, Czechach, Francji, Irlandii, Litwie i Holandii.

Rezultaty badań, jeszcze przed ich oficjalną publikacją, zostały przedstawione na posiedzeniu EQF Advisory Group, 26–27 września 2013 r. Wynika z nich, co następuje:

1. Istnieje duża różnorodność „wypełnienia” odpowiedniego poziomu kwalifikacji powiązanego z poziomem 5. ERK. W różnych krajach przypisano do poziomu 5. różną liczbę kwalifikacji nadawanych w różnych sektorach systemu edukacji. I tak na przykład na Litwie nie zidentyfikowano w ogóle takich kwalifikacji. W Czechach i Estonii do poziomu 5. przypisane są wyłącznie kwalifikacje spoza edukacji formalnej. We Flandrii, Holandii oraz na Łotwie do poziomu odpowiadającego poziomowi piątemu ERK przypisane są wyłącznie kwalifikacje nadawane w szkolnictwie wyższym, natomiast w Austrii tylko te, jakie są nadawane w systemie kształcenia zawodowego. Portugalski dyplom specjalizacji technicznej jest zarejestrowany jako kwalifikacja zawodowa poziomu piątego, lecz programy prowadzące do uzyskania tej kwalifikacji mogą być oferowane zarówno przez instytucje szkolnictwa wyższego, jak i instytucje spoza szkolnictwa wyższego. W krajach takich jak Dania, Luksemburg oraz Chorwacja do poziomu 5.

³ Note AG 21–6, Information on the CEDEFOP study on ‘Qualifications at level 5 of the EQF’ for the joint meeting of the EQF Advisory Group and the Structural Reforms Working Group, 25 September 2013 and the EQF Advisory Group, Brussels, 26–27 September 2013.

ram przypisane są kwalifikacje nadawane zarówno w szkolnictwie wyższym, jak i zawodowym. W pozostałych krajach przypisane do poziomu 5. są rozmaite kwalifikacje nadawane w sektorze prywatnym i publicznym, w systemie edukacji ogólnej i branżowej. W poszczególnych krajach istnieje również wielka różnorodność pod względem ilościowym, to jest: liczby programów kształcenia, liczby uczestników programów kształcenia oraz liczby posiadaczy danej kwalifikacji. Brak szczegółowych danych, lub brak dostępu do danych, utrudnia przeprowadzenie rzetelnej analizy porównawczej. Niemniej udało się wyodrębnić 4 klastry krajów wedle kryterium znaczenia kwalifikacji poziomu 5. ERK. I tak na przykład w Austrii i Francji kwalifikacje te odgrywają znaczną rolę, natomiast w Holandii, Chorwacji oraz Czechach znaczenie to jest znacznie mniejsze. Funkcjonują także kwalifikacje jeszcze nieprzypisane do poziomu 5. ERK, które spełniają kryteria przypisania, co sprawia, że rola kwalifikacji poziomu 5. przybierze na znaczeniu. W krajach o długiej tradycji istnienia kwalifikacji poziomu 5. (Francja) zauważa się, iż są one częściej uznawane przez pracodawców niż w krajach, w których funkcjonują one od niedawna.

2. Kwalifikacje poziomu 5. umożliwiają różne ścieżki dostępu i progresji pomiędzy pracą zawodową a kształceniem na poziomie wyższym. Należy odnotować, że przede wszystkim umożliwiają one dostęp do rynku pracy oraz awans zawodowy. Spośród 30 wyróżnionych typów kwalifikacji, trzynastie jest zorientowanych na rynek pracy, dziewięć ma podwójną funkcję (warunek wstępu na studia z możliwością przeniesienia części osiągnięć, jak i dostępu do rynku pracy), a osiem umożliwia wstęp na studia pierwszego stopnia.
3. Wiele z kwalifikacji 5. poziomu jest tak zaprojektowanych, aby umożliwić podniesienie kompetencji osób już zatrudnionych. Kształcenie w ramach takich programów umożliwia zdobycie zaawansowanych umiejętności technicznych i menedżerskich (np. Holandia i Francja).
4. Kwalifikacje poziomu 5. można uzyskać (np. Estonia i Czechy) poprzez walidację efektów kształcenia zdobytych w pracy. Walidacja efektów kształcenia pozaformalnego i nieformalnego stanowi drogę do zdobycia kwalifikacji poziomu piątego w wielu krajach, a także prowadzi do skrócenia okresu formalnego kształcenia w celu uzyskania danej kwalifikacji.
5. Kwalifikacja poziomu 5. umożliwia przejście do kształcenia na poziomie wyższym. Ta funkcja jest jednak znacznie mniej wyeksponowana niż umożliwienie nabycia umiejętności przydatnych na rynku pracy. Wiele kwalifikacji 5. poziomu ERK jest kwalifikacjami krótkiego cyklu w ramach kształcenia na poziomie wyższym. Z badania wynika, że kwalifikacje 5. poziomu uznaje się za samodzielne kwalifikacje, o wyraźnym profilu i znaczeniu dla rynku pracy. Ogólnie rzecz biorąc, jeśli kwalifikacja 5. poziomu jest ściśle powiązana z programem kształcenia na poziomie licencjackim, lub też stanowi jego część, to zagwarantowane jest przeniesienie osiągnięć i dostęp do kwalifikacji poziomu 6.

6. Uczestnicy programów kształcenia prowadzących do uzyskania kwalifikacji poziomu 5. są zróżnicowani pod względem wykształcenia, wieku oraz stażu pracy.
7. Efekty kształcenia są opisane różnie dla poszczególnych kwalifikacji. Różni się zakres efektów, jak i stosowana terminologia. Przyjęte kategorie efektów odwołują się do charakterystyk poziomów ERK, krajowych ram kwalifikacji (krk) lub też nie wykazują żadnych podobieństw do znanych klasyfikacji.
8. Do poszczególnych poziomów krk przypisywane są albo pojedyncze kwalifikacje (Czechy, Flandria), albo typy kwalifikacji (Luksemburg, Holandia). Poziom kwalifikacji jest określany poprzez językowe porównanie charakterystyk kwalifikacji i poziomów (Dania, Estonia, Luksemburg) i/lub poprzez ocenie społecznej rangi danej kwalifikacji. Czasem stosuje się także inne kryteria, jak np. długość programu kształcenia lub nakład pracy uczącego się (Dania, Malta, Holandia).
9. Główną przeszkodą dla stosowania podejścia opartego na efektach kształcenia w określeniu poziomu kwalifikacji jest fakt, iż tylko niektóre kwalifikacje i tylko do pewnego stopnia są opisane w kategoriach efektów kształcenia (Austria, Portugalia).

1.3. Poziom 5. w Polskiej Ramie Kwalifikacji

Agnieszka Chłoi-Domińczak, IBE, SGH

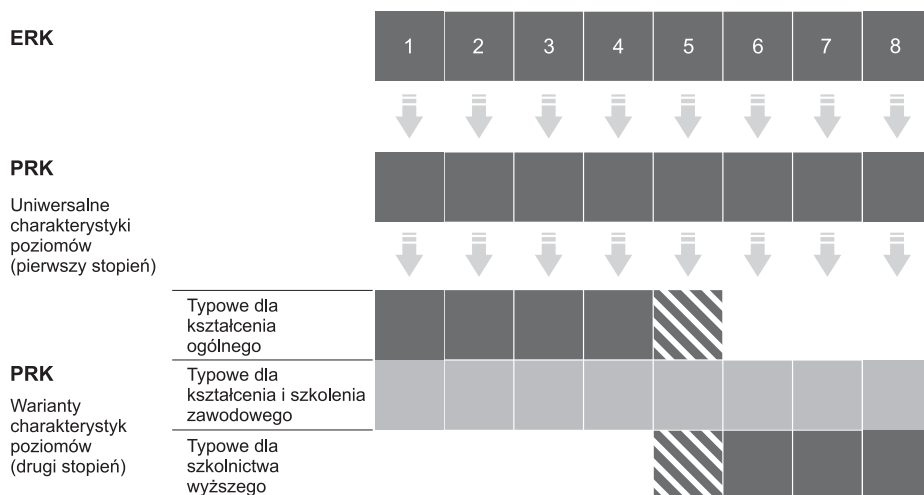
Polska Rama Kwalifikacji (PRK), podobnie jak rama europejska, ma 8 poziomów. Odbiega zatem ona od tradycyjnej 7-stopniowej struktury kształcenia funkcjonującej w polskiej oświacie oraz szkolnictwie wyższym, przez wprowadzenie do niej dodatkowego, 5. poziomu. Jest to poziom znajdujący się pomiędzy cyklem kształcenia związanym z kształceniem ogólnym (od wykształcenia podstawowego na poziomie 1. do matury na poziomie 4.) a kolejnymi stopniami wykształcenia w szkolnictwie wyższym (odpowiednio na poziomach od 6. do 8.). Umieszczenie 5. poziomu w Polskiej Ramie Kwalifikacji ilustruje rys. 1.

W polskim systemie kwalifikacji wyróżnione zostały dwa rodzaje kwalifikacji: kwalifikacje pełne oraz kwalifikacje częściowe. Zgodnie z definicjami przyjętymi w *Słowniku podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji*⁴ **kwalifikacja pełna** to taka kwalifikacja zarejestrowana,

⁴ Sławiński S., Dębowski H., Michałowicz H., Urbanik J., *Słownik najważniejszych terminów związanych z krajowym systemem kwalifikacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.

której nadanie następuje wyłącznie w ramach systemów oświaty i szkolnictwa wyższego po osiągnięciu odpowiednich efektów uczenia się, tzn. efektów odpowiadających wymaganiom dla kwalifikacji nadawanych po określonych etapach kształcenia. **Kwalifikacje cząstkowe** są to kwalifikacje zarejestrowane, niebędące kwalifikacjami pełnymi. Kwalifikacje cząstkowe mogą być tworzone zarówno w systemach oświaty i szkolnictwa wyższego, jak i poza nimi. W przypadku kwalifikacji cząstkowych zakres wymaganych efektów uczenia się jest zasadniczo węższy niż w przypadku kwalifikacji pełnych.

Rysunek 1. Schemat Polskiej Ramy Kwalifikacji



Źródło: Sławiński S., Dębowski H., Chłoń-Domińczak A., Kraśniewski A., Pierwieńiecka R., Stęchły W., Ziewiec G., *Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.

Obecnie w polskich systemach oświaty i szkolnictwa wyższego nie występują kwalifikacje pełne na poziomie 5. (na co wskazuje rys. 1.), niemniej jednak zidentyfikowano szereg kwalifikacji cząstkowych, w przypadku których efekty uczenia się odpowiadają 5. poziomowi. Nie jest to zatem poziom pusty, niemniej jednak istnieje możliwość włączenia w strukturę kształcenia w Polsce wykształcenia odpowiadającego 5. poziomowi w PRK.

W trakcie prac nad wstępnym przypisaniem kwalifikacji do poziomów, prowadzonych w Instytucie Badań Edukacyjnych, piąty poziom przypisano łącznie 65 kwalifikacjom (tj. 15,7% wszystkich kwalifikacji przypisanych), w znacznej mierze (23 kwalifikacje) z branży logistyka i transport. Poziom ten wstępnie przypisano do kwalifikacji poświadczających przygotowanie osoby uczącej się do samodzielnego i sprawnego wykonywania złożonych zadań zawodowych, z zastosowaniem często złożonych, specjalistycznych

metod, technologii i procedur oraz z zachowaniem szczególnej dbałości o bezpieczeństwo oraz wysoką jakość działań własnych i kierowanego zespołu. Zadania zawodowe typowe dla kwalifikacji wstępnie odniesionych do 5. poziomu PRK wymagają ponadto gotowości do ponoszenia odpowiedzialności nie tylko za jakość wykonywanych czynności i działań zawodowych, ale także – co zdaniem zespołów eksperckich jest szczególnie istotne – za zdrowie i życie innych ludzi. Poziom 5. PRK został wstępnie przypisany do większości analizowanych dyplomów mistrzowskich. W analizie efektów uczenia się właściwych dla tych kwalifikacji uwzględniono także warunki wstępne ubiegania się o tytuł mistrza, w tym przede wszystkim okres wykonywania danego zawodu lub pokrewnego, oraz zakres kompetencji pedagogicznych niezbędny do kształcenia w miejscu pracy.⁵

Wymagania dotyczące stopnia zaawansowania efektów uczenia się na poszczególnych poziomach w PRK określone są przez charakterystyki poziomów (ang. *level descriptors*). W polskim systemie przyjęto kilkuwarstwową strukturę opisu poszczególnych poziomów (por. rys. 1), zawierającą uniwersalne charakterystyki poziomów (pierwszy stopień) oraz charakterystyki typowe dla różnych rodzajów kształcenia (drugi stopień).

Ponadto w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego charakterystyki poziomów odpowiadających kwalifikacjom pierwszego i drugiego stopnia są opisane w dwóch warstwach:

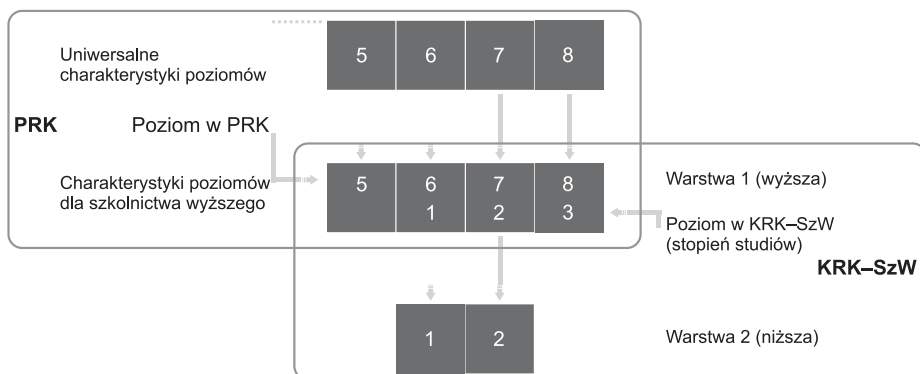
- pierwszą, wyższą warstwę tworzą charakterystyki poziomów 6. i 7. dla sektora szkolnictwa wyższego, odpowiadających kwalifikacjom uzyskiwanym w wyniku ukończenia odpowiednio studiów pierwszego i drugiego stopnia, będące częścią PRK;
- drugą, niższą warstwę tworzą bardziej szczegółowe opisy kompetencji (efektów kształcenia), odpowiadających kwalifikacjom pierwszego i drugiego stopnia; mogą być one traktowane jako interpretacja sformułowań użytych w charakterystykach poziomów występujących w wyższej warstwie, ułatwiająca ich praktyczne, czy operacyjne wykorzystanie.

Ta dwuwarstwowa struktura opisu efektów kształcenia nie występuje na poziomie odpowiadającym kwalifikacjom trzeciego stopnia – są one opisane wyłącznie w postaci opisu charakterystyki poziomu 8. dla sektora szkolnictwa wyższego, będącego elementem PRK⁶. Struktura ta została zilustrowana na rys. 2.

⁵ Ziewiec G., *Kwalifikacje wstępnie odniesione do 5. poziomu Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK)*, Notatka robocza, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.

⁶ Efektem prac zespołów roboczych opracowujących opisy efektów kształcenia tworzących drugą warstwę charakterystyk poziomów KRK-SW były także efekty kształcenia odpowiadające kwalifikacjom trzeciego stopnia, nie stały się one jednak przedmiotem regulacji prawnych.

Rysunek 2. Dwuwarstwowa struktura opisu efektów kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego



Źródło: Marciniak Z., Chmielecka E., Kraśniewski A., Saryusz-Wolski T., *Raport samopotwierdzenia Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.

Charakterystyki poziomów, zarówno uniwersalne, jak i typowe dla danego rodzaju kształcenia), a także charakterystyki dotyczące obszarów służą z jednej strony projektowaniu efektów kształcenia dla danego kierunku, a z drugiej strony – przypisywaniu poziomu do już istniejących kwalifikacji celem ich włączenia do zintegrowanego rejestru kwalifikacji, tj. publicznego rejestru, który ma obejmować kwalifikacje nadawane w Polsce. Każda kwalifikacja włączona do rejestru będzie miała nadany poziom w PRK. Poziom kwalifikacji wyznaczany jest poprzez porównanie efektów uczenia się określonych dla danej kwalifikacji, oraz charakterystyk poziomów, dokonywane przez grupę ekspertów z obszaru kwalifikacji. W przypadku określania efektów kształcenia wybranej kwalifikacji, bądź też określania jej poziomu w PRK, można wykorzystywać uniwersalne charakterystyki poziomów, jak również charakterystyki szczegółowe:

- charakterystyki szczegółowe właściwe dla kształcenia ogólnego/wyższego dla poziomu 5.,
- charakterystyki szczegółowe właściwe dla kształcenia i szkolenia zawodowego dla poziomu 5.

W tabeli 1. przedstawione są charakterystyki poziomu 5. oraz poziomów sąsiednich, celem zilustrowania progresji wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych pomiędzy poziomem 5. a poziomami sąsiadującymi. Kolejne tabele zawierają jedynie zapisy poziomu 5. uszczegóławiające wymagania typowe dla danego rodzaju kształcenia: ogólnego lub szkolnictwa wyższego (tabela 2.) oraz kształcenia i szkolenia zawodowego (tabela 3.)⁷.

⁷ Zapisy w tabelach 2 i 3 przyjęte są na dzień 30 września 2013 r. Mają one na tym etapie charakter roboczy i mogą jeszcze podlegać modyfikacjom.

Tabela 1. Uniwersalne charakterystyki poziomów

Zapisy w kolumnach – wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne – należy odnosić do określonej dziedziny uczenia się lub działalności zawodowej	
WIEDZA	UMIĘTNOŚCI
ZNA I ROZUMIE:	POTRAFI:
<p>POZIOM 4</p> <ul style="list-style-type: none"> poszerzony zbiór podstawowych faktów, umiarkowanie złożonych pojęć, teorii i zależności między wybranymi zjawiskami przyrodniczymi, społecznymi oraz w sferze wytworów ludzkiej myśli; a ponadto w określonych dziedzinach: <ul style="list-style-type: none"> w szerszym zakresie fakty, umiarkowanie złożone pojęcia, teorie i zależności między nimi podstawowe uwarunkowania prowadzonej działalności w szerokim zakresie – fakty, teorie, metody i zależności między nimi różnorodne uwarunkowania prowadzonej działalności 	<ul style="list-style-type: none"> wykonywać niezbyt złożone zadania w części bez instrukcji często w zmiennych warunkach rozwiązywać niezbyt proste, w pewnej części nie-typowe problemy często w zmiennych warunkach uczyć się samodzielnie w zorganizowanej formie odbierać złożone wypowiedzi, tworzyć niezbyt złożone wypowiedzi dotyczące szerokiego zakresu zagadnień; odbierać i formułować proste wypowiedzi w języku obcym wykonywać zadania bez instrukcji w zmiennych, przewidywalnych warunkach rozwiązywać niezbyt złożone i nietypowe problemy w zmiennych, przewidywalnych warunkach uczyć się samodzielnie odbierać niezbyt złożone wypowiedzi, tworzyć nietypowe wypowiedzi z użyciem specjalistycznej terminologii odbierać i formułować bardzo proste wypowiedzi w języku obcym z uwzględnieniem specjalistycznej terminologii
<p>POZIOM 5</p> <ul style="list-style-type: none"> w zaawansowanym stopniu – fakty, teorie, metody oraz złożone zależności między nimi różnorodne, złożone uwarunkowania prowadzonej działalności 	<ul style="list-style-type: none"> przyjmowania odpowiedzialności związanej z uczestnictwem w różnych wspólnotach i funkcjonowaniem w różnych rolach społecznych autonomicznego działania i współdziałania w zorganizowanych warunkach oceniania działań swoich i osób, którymi kieruje; przyjmowania odpowiedzialności za skutki działań własnych oraz tych osób podjęmowania podstawowych obowiązków zawodowych i społecznych, ich oceniania i interpretacji samodzielnego działania oraz współdziałania z innymi w zorganizowanych warunkach, kierowania niedużym zespołem w zorganizowanych warunkach oceniania działań swoich i osób oraz zespołów, którymi kieruje; przyjmowania odpowiedzialności za skutki tych działań kultywowania i upowszechniania wzorów i właściwego postępowania w środowisku pracy i poza nim samodzielnego podejmowania decyzji, krytycznej oceny działań własnych, działań zespołów, którymi kieruje i organizacji, w których uczestniczy, przyjmowania odpowiedzialności za skutki tych działań
<p>POZIOM 6</p> <ul style="list-style-type: none"> w zaawansowanym stopniu – fakty, teorie, metody oraz złożone zależności między nimi różnorodne, złożone uwarunkowania prowadzonej działalności 	<ul style="list-style-type: none"> innowacyjnie wykonywać zadania oraz rozwiązywać złożone i nietypowe problemy w zmiennych i nie w pełni przewidywalnych warunkach samodzielnie planować własne uczenie się przez całe życie komunikować się z otoczeniem, uzasadniać swoje stanowisko

Tabela 2. Charakterystyki poziomu 5. typowe dla szkolnictwa wyższego

WIEDZA	ZNA I ROZUMIE:
	<ul style="list-style-type: none"> • wybrane fakty, teorie, metody oraz złożone zależności między nimi z zakresu podstawowej wiedzy ogólnej tworzącej podstawy teoretyczne oraz wybrane zagadnienia z zakresu wiedzy szczegółowej – właściwe dla programu kształcenia • podstawowe ekonomiczne, prawne i inne istotne skutki różnych rodzajów działań zawodowych typowych dla kwalifikacji odpowiadającej programowi kształcenia
UMIĘTNOŚCI	POTRAFI:
	<ul style="list-style-type: none"> • wykorzystywać posiadaną wiedzę – rozwiązywać niezbyt złożone i nietypowe problemy i wykonywać zadania w zmiennych przewidywalnych warunkach poprzez: <ul style="list-style-type: none"> ○ właściwy dobór źródeł oraz informacji z nich pochodzących ○ dobór oraz stosowanie właściwych metod i narzędzi, w tym technik informacyjno-komunikacyjnych (ICT) • komunikować się z otoczeniem – odbierać niezbyt złożone wypowiedzi, tworzyć niezbyt proste wypowiedzi z użyciem specjalistycznej terminologii • przedstawiać i uzasadniać własne stanowisko • posługiwać się językiem obcym na poziomie B1+ (podstawowe słowa i zwroty używane w środowisku związanym z daną dziedziną)
	• organizować swoją pracę – indywidualnie oraz w zespole
	• oceniać posiadaną wiedzę, samodzielnie planować własne uczenie się
KOMPETENCJE SPOŁECZNE	JEST GOTÓW DO:
	• krytycznej oceny informacji pochodzących z różnych źródeł
	• wypełniania zobowiązań społecznych
	• uczestniczenia w działaniach na rzecz interesu publicznego
	• działania w sposób przedsiębiorczy
	• odpowiedzialnego pełnienia ról zawodowych, w tym przestrzegania zasad etyki zawodowej

Tabela 3. Charakterystyki poziomu 5. typowe dla kształcenia i szkolenia zawodowego

WIEDZA	ZNA I ROZUMIE:
	<ul style="list-style-type: none"> • podstawy teoretyczne metod i technologii stosowanych w działalności zawodowej • zasady prowadzenia działalności gospodarczej i przedsiębiorczości • zasady etyczne obowiązujące w działalności zawodowej
	• wybrane teorie wyjaśniające zjawiska i procesy odnoszące się do działalności zawodowej
	<ul style="list-style-type: none"> • w szerokim zakresie metody i technologie stosowane w działalności zawodowej • w szerokim zakresie rozwiązania organizacyjne w działalności zawodowej

UMIEJĘTNOŚCI	POTRAFI:
	<ul style="list-style-type: none"> • prowadzić dokumentację wymaganą w działalności zawodowej • śledzić rozwój danego obszaru działalności zawodowej, uwarunkowania prawne oraz lokalne konteksty • dokonywać analizy prowadzonej działalności zawodowej w oparciu o dostępne dane ilościowe
	<ul style="list-style-type: none"> • przygotowywać plan działań dotyczący zadań zawodowych, własnych i kierowanego zespołu z uwzględnieniem zmiennych, dających się przewidzieć warunków, oraz korygować plan stosownie do okoliczności
	<ul style="list-style-type: none"> • dobierać metody, technologie, procedury i materiały potrzebne w działalności zawodowej
	<ul style="list-style-type: none"> • wykonywać niezbyt złożone zadania zawodowe w zmiennych, ale przewidywalnych warunkach • analizować i oceniać przebieg oraz efekty działalności zawodowej, rozwiązywać nietypowe problemy i wprowadzać odpowiednie korekty • kierować małym zespołem pracowniczym realizującym złożone zadania zawodowe • zarządzać obiegiem informacji związanych z działalnością zawodową • współpracować z klientami i kooperantami
	<p>w zakresie rozwoju kariery zawodowej:</p> <ul style="list-style-type: none"> • analizować i oceniać swoje kompetencje zawodowe • korzystać z dostępnych możliwości aktualizacji i poszerzania kompetencji zawodowych • oceniać potrzeby szkoleniowe podległych pracowników • pełnić funkcje opiekuna stażysty/mentora
KOMPETENCJE SPOŁECZNE	JEST GOTÓW DO:
	<ul style="list-style-type: none"> • przestrzegania obowiązujących w działalności zawodowej zasad postępowania gwarantujących właściwą jakość działań zawodowych oraz bezpieczeństwo
	<ul style="list-style-type: none"> • utrzymywania właściwych relacji w lokalnym środowisku zawodowym
	<ul style="list-style-type: none"> • promowania zasad etycznych w działalności zawodowej • przyjmowania odpowiedzialności związanej z działalnością zawodową • brania pod uwagę jakości, kontekstu ekonomicznego i społecznego oraz innych istotnych skutków działalności zawodowej

2. Uzasadnienie potrzeby poziomu 5. w Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego

2.1. Kapitał ludzki i potrzeby rynku pracy a poziom 5. ram kwalifikacji

Agnieszka Chłóń-Domińczak, IBE, SGH, Andrzej Kraśniewski, PW, FRP

2.1.1. Zmiany demograficzne i kapitał ludzki

Jednym z najważniejszych czynników rozwoju społeczno-gospodarczego jest wielkość zasobów kapitału ludzkiego, który uwzględnia zarówno czynniki demograficzne (stan i strukturę ludności, w tym w szczególności osób aktywnych zawodowo), jak również kapitał ludzki poszczególnych jednostek.

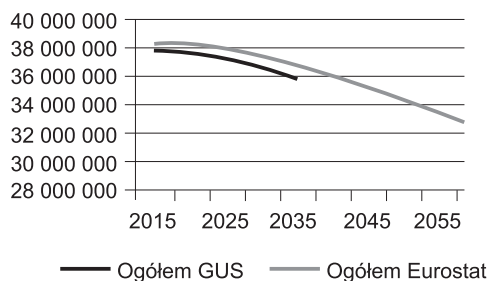
P.A. David wyróżnia dwie grupy składowych kapitału ludzkiego: materialną i niematerialną. Wśród składowych materialnych jednym z podstawowych elementów jest stan fizyczny osoby, na który składa się między innymi: postura, siła i wytrzymałość fizyczna, wzrok, słuch, a także stan zdrowia. Do składników niematerialnych należą: umiejętności psychomotoryczne, możliwości umysłowe oraz umiejętności proceduralne.⁸ Te ostatnie możemy rozumieć jako wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne zgromadzone przez daną osobę (zgodnie z podejściem ram kwalifikacji).

Zatem, zasób kapitału ludzkiego w gospodarce możemy rozumieć jako liczbę i stan fizyczny ludności oraz ich umiejętności. Zasób ten determinowany jest przede wszystkim przez sytuację demograficzną, w tym stan i strukturę wieku ludności. Zgodnie z prognozami demograficznymi, liczba ludności Polski w perspektywie kolejnych kilkudziesięciu lat będzie się zmniejszać, co spowodowane jest przede wszystkim odnotowywaną od początku lat 90-tych niską liczbą urodzeń, a także zachodzącymi procesami migracyjnymi. W efekcie, zgodnie z prognozą demograficzną Eurostat w 2060 r. liczba ludności Polski ogółem wyniesie 32,7 mln osób (spadek o 5,4 mln w porównaniu do 2015 r.). Należy też oczekiwać dalszego spadku liczby dzieci i młodzieży w wieku 15–24 lata, których liczba pomiędzy

⁸ David P.A., *Knowledge, Capabilities and Human Capital Formation in Economic Growth*, New Zealand Treasury Working Paper 01/13, Wellington 2001.

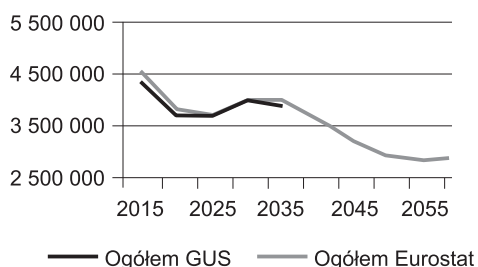
2015 i 2016 r. spadnie do poziomu poniżej 3 mln (spadek o ponad 1/3 w porównaniu do 2015 r.).

Wykres 1. Prognoza liczby ludności Polski ogółem



Źródło: Prognoza demograficzna GUS z 2008 r., prognoza EUROPOP 2011, Eurostat.

Wykres 2. Prognoza liczby osób w wieku 15–24 lata



Źródło: Prognoza demograficzna GUS z 2008 r., prognoza EUROPOP 2011, Eurostat.

W związku z powyższym, w perspektywie kolejnych dekad należy spodziewać się istotnych ubytków kapitału ludzkiego, w tym wśród osób młodych zasilających rynek pracy po zakończeniu edukacji.

Pojawia się zatem pytanie, czy ubytek kapitału ludzkiego wynikający ze zmian demograficznych można uzupełnić składowymi niematerialnymi. Z tej perspektywy kapitał ludzki, przyjmując m.in. za Schultzem i Beckerem, możemy rozumieć jako zasób kompetencji, wiedzy oraz indywidualnych i społecznych cech, które są wykorzystywane w pracy, aby kształtować wartość ekonomiczną. Inwestowanie w rozwój kapitału ludzkiego przez inwestycje w edukację, a także rozwój umiejętności w ramach szkoleń i innych form uczenia się przez całe życie wpływa na wzrost gospodarczy, produktywność i innowacje.

Jednym z głównych wyznaczników kapitału ludzkiego jednostek jest ich poziom wykształcenia. W Polsce już od lat 60. XX w. obserwujemy stopniowe zmiany struktury wykształcenia, których efektem jest rosnący udział osób posiadających wykształcenie średnie (wraz z policealnym) oraz wyższe (tab. 4).

Tabela 4. Ludność w wieku 15 lat i więcej według poziomu wykształcenia i płci, NSP 1960, 1988, 2002, 2011 (%)

Poziom ukończonego wykształcenia	mężczyźni				kobiety			
	1960 ^a	1988	2002	2011 ^b	1960 ^a	1988	2002	2011 ^b
Pozostałe ^c	–	4,8	4,2	6,2		8,0	5,5	6,9
Podstawowe ^d	38,5	35,9	26,2	22,0	40,0	41,5	29,9	24,4
Zasadnicze zawodowe	47,7	31,5	31,2	27,9	48,9	16,3	17,5	15,9
Średnie wraz z policealnym	10,7	20,6	28,7	29,1	9,9	28,3	36,3	33,8
Wyższe	3,1	7,2	9,7	14,8	1,2	5,9	10,8	19,0

^a dla osób w wieku 14 lat i więcej

^b dla osób w wieku 14 lat i więcej

^c podstawowe nieukończone, bez wykształcenia szkolnego, nieustalony poziom wykształcenia.

^d dla 2011 r. również wykształcenie gimnazjalne

Źródło: Holzer J.Z., *Demografia*, 2003, s. 159, *Rocznik Demograficzny 2005*, s. 170, *Ludność. Stan i struktura demograficzno-społeczna. Narodowy Spis Powszechny 2011*. s.105.

Według prognoz⁹ w Polsce w perspektywie najbliższych kilkudziesięciu lat nastąpi ubytek zasobów kapitału ludzkiego, tj. spadek liczby ludności, nie zostanie w pełni skompensowany poprawą kapitału ludzkiego poszczególnych generacji i osób.

2.1.2. Rynek pracy i popyt na kwalifikacje

W analizach kapitału ludzkiego coraz mniejsza uwaga przywiązywana jest do wykształcenia formalnego, a coraz większa – do faktycznych kompetencji populacji, obejmujących poziom wiedzy oraz umiejętności, a także kierunków wykształcenia i umiejętności praktycznych (zawodowych) populacji.¹⁰

Rozwój społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy pociąga za sobą konieczność stałego rozszerzania i aktualizacji zdobytej wiedzy, umiejętności i kompetencji. Nie tylko sprostanie wymaganiom współczesnego rynku pracy, ale także funkcjonowanie w społeczeństwie i przystosowanie się do zachodzących zmian wiąże się z posiadaniem innych umiejętności niż kilkanaście lat temu.

⁹ Stonawski M., *Kapitał ludzki w warunkach starzenia się ludności a wzrost gospodarczy*, Rozprawa doktorska, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie 2010.

¹⁰ Lutz W., & KC S., *Demography and Human Development: Education and Population Projections*, Human Development Report Office 2013, str. 1–20.

W perspektywie ostatnich kilkunastu lat w Polsce istotnie zmieniło się zapotrzebowanie rynku pracy ze względu na strukturę wykształcenia pracujących. Z jednej strony jest to wynikiem zmiany struktury wykształcenia ludności, z drugiej – zmiany struktury popytu na pracę, gdyż prace proste, wymagające niskich kwalifikacji, stają się coraz mniej potrzebne. Pojawia się z kolei zapotrzebowanie na wykwalifikowanych pracowników, w tym w obszarze usług wymagających indywidualnego podejścia do klientów.

Ilustrują to statystyki zatrudnienia, przedstawione w tabeli 5. W ciągu 12 lat w Polsce ponad dwukrotnie zwiększyła się liczba osób pracujących posiadających wykształcenie wyższe. W tym samym czasie liczba osób pracujących z wykształceniem gimnazjalnym, podstawowym lub niższym zmniejszyła się niemal dwukrotnie. Warto zwrócić uwagę na udział w zatrudnieniu osób z wykształceniem policealnym i średnim zawodowym, który utrzymuje się na poziomie około 30 procent ogółu pracujących – możemy założyć, iż część z tych osób posiada kompetencje odpowiadające poziomowi 5. w PRK.

Tabela 5. Struktura zatrudnienia według poziomu wykształcenia w Polsce w 2000 r. i 2012 r.

Poziom wykształcenia	2000	2012	2000	2012	Zmiana 2000–2012 (%)	
	w tys. osób		struktura (w proc.)		absolutna	w %
wyższe	2 014	4 612	13,9	29,6	2 598	129,0%
policealne oraz średnie zawodowe	4 436	4 320	30,5	27,7	-116	-2,6%
średnie ogólnokształcące	979	1 345	6,7	8,6	366	37,4%
zasadnicze zawodowe	4 943	4 242	34,0	27,2	-701	-14,2%
gimnazjalne, podstawowe i niższe	2 154	1 072	14,8	6,9	-1 082	-50,2%
Razem	14 526	15 591	100	100	1 065	-

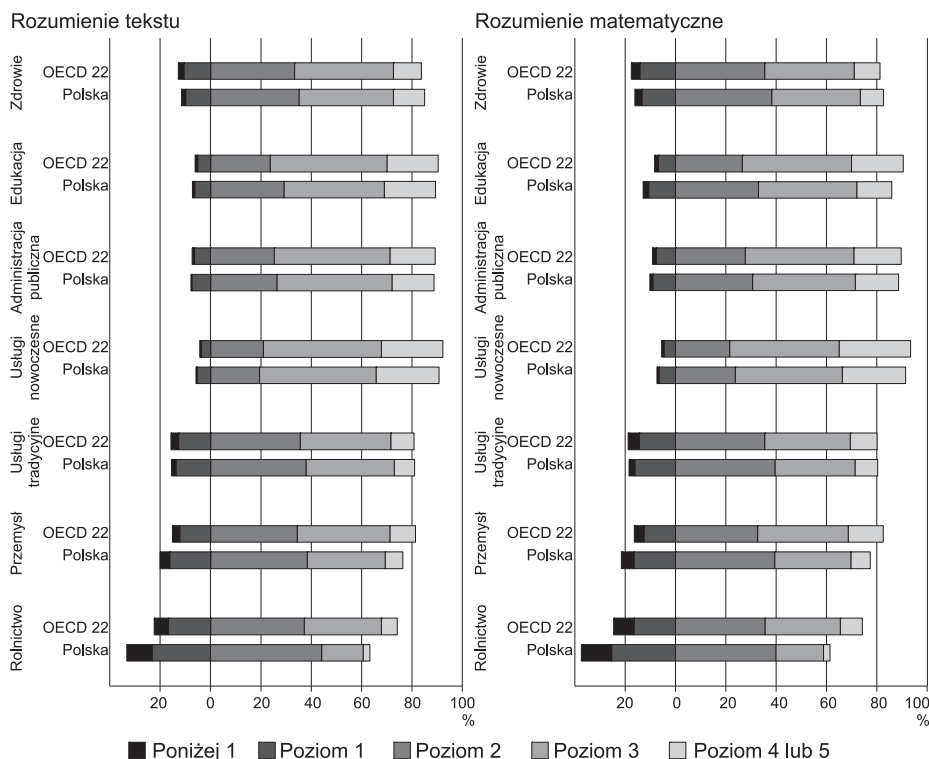
Źródło: GUS Bank Danych Lokalnych; obliczenia własne.

Zmiany struktury zatrudnienia i rosnący udział pracujących z wyższymi poziomami wykształcenia odnotowywane są we wszystkich sektorach. W przypadku sektora usług nierynkowych dominują osoby z wykształceniem wyższym, ale również interesujący jest wzrost udziału osób z wykształceniem średnim ogólnokształcącym zatrudnionych w usługach rynkowych, przemyśle oraz rolnictwie. W przypadku ostatniego sektora rośnie również udział pracowników z wykształceniem policealnym i średnim zawodowym.¹¹

¹¹ Federowicz M., Sitek M. (red.), *Spółeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*, Instytut Badań Edukacyjnych 2011.

Opublikowane w październiku wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Dorosłych (PIAAC) wskazują, że nie tylko wykształcenie, ale także umiejętności pracujących zależą od sektora zatrudnienia (Rynko, 2013). Są one najwyższe w tych sektorach, w których również jest najwyższy udział pracowników z wyższym wykształceniem, takich jak usługi nowoczesne, administracja publiczna, zdrowie czy edukacja (wykres 3).

Wykres 3. Częstości poziomów umiejętności (w %) pracujących w wieku 25–65 lat w Polsce i w OECD wg rodzaju działalności miejsca pracy



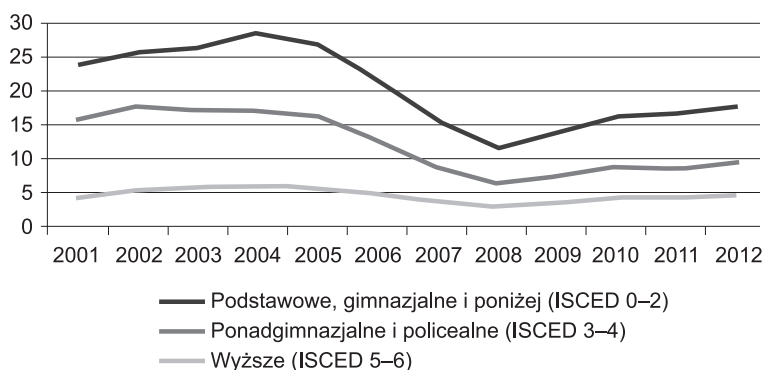
Źródło: Rynko M. (red.), *Umiejętności Polaków – wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych (PIAAC)*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.

Przedstawione grupowanie rodzajów działalności oparte jest o klasyfikację ISIC (w Polsce klasyfikacja PKD), przyporządkowując do przedstawionych grup odpowiednie sekcje klasyfikacji. Rolnictwo: Rolnictwo, leśnictwo, łowiectwo i rybactwo (A); Przemysł: Górnictwo i wydobywanie (B), Przetwórstwo przemysłowe (C), Wytwarzanie i zaopatrywanie w energię elektryczną, gaz, parę wodną, gorącą wodę i powietrze do układów klimatyzacyjnych (D), Dostawa wody, gospodarowanie ściekami i odpadami oraz działalność związana z rekultywacją (E), Budownictwo (F); Usługi

tradycyjne: Handel hurtowy i detaliczny, naprawa pojazdów samochodowych, włączając motocykle (G), Transport i gospodarka magazynowa (H), Działalność związana z zakwaterowaniem i usługami gastronomicznymi (I), Działalność w zakresie usług administrowania i działalność wspierająca (N), Usługi nowoczesne: Informacja i komunikacja (J), Działalność finansowa i ubezpieczeniowa (K), Działalność związana z obsługą rynku nieruchomości (L), Działalność profesjonalna, naukowa i techniczna (M), Administracja publiczna: Administracja publiczna i obrona narodowa, obowiązkowe zabezpieczenia społeczne (O); Edukacja: Edukacja (P); Zdrowie: Opieka zdrowotna i pomoc społeczna (Q).

Miarą niedopasowania kompetencji do potrzeb rynku pracy jest również kształtowanie się stopy bezrobocia. Wykształcenie ma istotne znaczenie dla ryzyka bezrobocia, co ilustruje wykres 4. Warto zwrócić uwagę, że wśród osób z wykształceniem wyższym bezrobocie podlega również niewielkim wahaniom, pomimo zmiany sytuacji gospodarczej.

Wykres 4. Stopa bezrobocia w Polsce według poziomu wykształcenia



Źródło: Eurostat.

Dostępne statystyki pokazują również, że w Polsce nie wykształciła się praktyka uczenia się przez całe życie. Dorośli Polacy dwukrotnie rzadziej niż Europejczycy ogółem biorą udział w szkoleniach i kształceniu (4,5% wobec 9%)¹². Częściej kształcą się osoby młode, znaczenie ma również wykształcenie – osoby z wykształceniem wyższym często również na dalszych etapach przebiegu życia angażują się w różne formy aktywności edukacyjnej.

W kontekście dyskusji na temat celowości prowadzenia w Polsce kształcenia na 5. poziomie PRK można założyć, że zapotrzebowanie rynku pra-

¹² Dane Eurostat w oparciu o badanie Labour Force Survey (LFS), odnoszące się do udziału w kształceniu i szkoleniu w ciągu 4 tygodni poprzedzających termin badania.

cy w Polsce na kwalifikacje poszczególnych poziomów (w tym poziomu 5. PRK) będzie zbliżone do zapotrzebowania w Stanach Zjednoczonych (por. Ramka 1). Wydaje się, że w chwili obecnej nie da się w prosty sposób zwerifikować poprawności tego założenia ze względu na to, że istniejące oceny i prognozy dotyczące sytuacji na rynku pracy w Polsce nie uwzględniają kwalifikacji na poziomie 5. Dane z rynku amerykańskiego mogą wskazywać, że także w naszym kraju z perspektywy rynku pracy potrzebne jest kształcenie na poziomie 5. PRK. Można się jedynie zastanawiać, jaki powinien być ilościowy wymiar tego kształcenia (jaki procent populacji powinno objąć) i jakie instytucje powinny realizować to kształcenie.

Jest kilka argumentów przemawiających za tym, aby kształcenie na 5. poziomie PRK było realizowane – przede wszystkim w uczelniach, a nie w instytucjach systemu oświaty. Kształcenie prowadzące do uzyskania wszystkich wymienionych w przypadku USA kategorii kwalifikacji z wyjątkiem „high school degree or less” jest prowadzone w instytucjach tworzących system szkolnictwa wyższego (elementami tego systemu są w szczególności kolegia nadające kwalifikacje mieszczące się w kategoriach „some college” i „Associate’s degree”). Wprowadzenie programów kształcenia 5. poziomu może również doprowadzić do urealnienia struktury kształcenia oferowanej przez polskie uczelnie.

W ocenie autorów kształcenie na poziomie 5. może również przyczynić się do poprawy zatrudnialności wśród osób posiadających wykształcenie średnie ogólnokształcące, które stanowi dobrą podbudowę do uzyskania sprofilowanego, zawodowego kształcenia na poziomie 5., co może wpłynąć na poprawę wskaźników zatrudnienia i obniżenie relatywnie wysokiego poziomu bezrobocia w tej grupie osób.

Analizując dane w tabeli 6 warto przede wszystkim zauważyć, że dane dotyczące pożądanego rozkładu kwalifikacji w prognozie dotyczącej roku 2018 (ostatnia kolumna) niewiele się różnią od danych dotyczących roku 2008 (przedostatnia kolumna). Oznacza to pewną „stabilność” zapotrzebowania na kwalifikacje określonego poziomu. Można zatem zasadnie założyć, że prognoza dotycząca roku 2018 będzie – przynajmniej w pewnym stopniu – odzwierciedlała sytuację w kolejnych kilku latach.

Spoglądając na dane dotyczące kwalifikacji na poziomie odpowiadającym 5. poziomowi PRK, widać, że:

- zapotrzebowanie na posiadaczy kwalifikacji *Associate’s degree*, odpowiadającej wprost 5. poziomowi PRK, wyniesie w roku 2018 ok. 10% i ma tendencję wzrostową,
- zapotrzebowanie na posiadaczy kwalifikacji określonych w tab. 1 zbiorczym terminem „some college”, z których część może odpowiadać 5. poziomowi PRK lub stanowić kwalifikację cząstkową na 5. poziomie PRK, wyniesie w roku 2018 ok. 25%.

Tabela 6. Pożądany rozkład poziomów kwalifikacji pracowników na rynku pracy w Stanach Zjednoczonych w 2008 r. i 2018 r.

Kategoria wykształcenia	Pracujący (tys.)				Rozkład	
	2008	2018	Zmiana absolutna	Zmiana procentowa	2008	2018
High school degree or less	54 539	54 701	162	0,3%	37,5%	34,0%
Some college	35 182	39 560	4 378	12,4%	24,2%	24,6%
Associate's degree	12 144	15 879	3 735	30,8%	8,4%	9,9%
Bachelor's degree	28 038	32 822	4 784	17,1%	19,3%	20,4%
Master's degree	10 614	12 608	1 994	18,8%	7,3%	7,8%
Professional degree beyond bachelor's	3 059	2 816	-243	-7,9%	2,1%	1,8%
Doctorate	1 786	2 326	540	30,2%	1,2%	1,4%
Wszystkie kategorie wykształcenia	145 362	160 713	15 351	10,6%	100,0%	100,0%

Wyjaśnienie:

- *High school degree or less*: kwalifikacje odpowiadające poziomom 1–4 PRK;
- *Some college*: kwalifikacje – najczęściej o charakterze zawodowym – nadawane przez różnego typu kolegia po ukończeniu cyklu kształcenia trwającego zwykle rok lub dłużej (ale mniej niż 2 lata); określane typowo nazwą *certificate* lub *diploma*, w odróżnieniu od *degree*; wydaje się, że większość tego typu kwalifikacji odpowiada poziomowi 4. PRK (mogą też być traktowane jako kwalifikacje cząstkowe na poziomie 5. PRK), choć nie jest wykluczone, że niektórym z nich mógłby być przyporządkowany poziom 5. PRK;
- *Associate's degree*: kwalifikacja nadawana po ukończeniu studiów trwających najczęściej 2 lata, prowadzonych przez różnego typu kolegia (*community college*, *technical college*, *junior college*), a niekiedy także przez uczelnie prowadzące 4-letnie studia na poziomie *bachelor* (studia takie są wówczas zbliżone programowo do pierwszych 2 lat studiów 4-letnich); kwalifikacja ta odpowiada poziomowi 5. PRK;
- *Bachelor's degree*: kwalifikacja odpowiadająca poziomowi 6. PRK (tak jak poziom ten został zdefiniowany w PRK; w rzeczywistości kompetencje wielu absolwentów polskich uczelni legitymujących się dyplomami ukończenia studiów pierwszego stopnia odbiegają od tej definicji)
- *Master's degree*: kwalifikacja odpowiadająca poziomowi 7. PRK (tak jak poziom ten został zdefiniowany w PRK; w rzeczywistości kompetencje wielu absolwentów polskich uczelni legitymujących się dyplomami ukończenia studiów drugiego stopnia odbiegają od tej definicji)
- *Professional degree beyond bachelor's*: kwalifikacje o charakterze zawodowym, często nadawane w zawodach medycznych, prawniczych itp., nadawane po ukończeniu programu kształcenia, który można rozpocząć po ukończeniu co najmniej 2 lat studiów; łączny czas studiów prowadzących do uzyskania tego typu kwalifikacji wynosi co najmniej 6 lat; kwalifikacje odpowiadające poziomowi 7. PRK (mogą też być traktowane jako kwalifikacje cząstkowe na poziomie 8. PRK);
- *Doctorate*: kwalifikacja odpowiadająca poziomowi 8. PRK.

Źródło: Neumark D., Johnson H., Cuellar Mejia M., *Future Skill Shortages in the U.S. Economy?* 2011. Strona internetowa: http://www.employmentpolicy.org/sites/www.employmentpolicy.org/files/field-content_file/pdf/David%20Neumark/Neumark%20et%20al%20Skill%20Shortages%20EPRN.pdf

Można zatem przyjąć, że sumaryczne zapotrzebowanie na posiadaczy kwalifikacji odpowiadających 5. poziomowi PRK wyniesie w niedalekiej przyszłości co najmniej kilkanaście procent ogółu pracujących. Należy zwrócić uwagę, że jest to projekcja, której wynik zależy od przyjętych założeń. Istnieją też inne szacunki, np. Bureau of Labor Statistics (BLS), opierające się na założeniu, że zestaw kompetencji odpowiadający kwalifikacji uzyskanej w wyniku kształcenia formalnego jest zwykle uzupełniany w różny sposób w miejscu pracy i w związku z tym kwalifikacje formalne niezbędne do wykonywania danego zawodu mogą być niższe niż często wymagane i posiadane przez osoby wykonujące ten zawód. W efekcie takiego podejścia, szacowane zapotrzebowanie rynku pracy w roku 2018 (podobnie jak w roku 2008) na kwalifikacje na poziomie wyższym niż odpowiadający ukończeniu szkoły średniej (na poziomie wyższym niż 4. poziom PRK) wyniesie niewiele ponad 30%, w tym na kwalifikacje na poziomie *bachelor* i wyższym (na poziomie 6–8. PRK) – niewiele ponad 20%.¹³

2.2. Uczenie się przez całe życie, umasowienie kształcenia na poziomie wyższym i jego jakość

Ewa Chmielecka, SGH, FRP, Joanna Obiegałka, SGH

Według danych Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego obecnie (stan na listopad 2013 r.) w Polsce działa 467 szkół wyższych, z czego 326 to uczelnie niepubliczne. W uczelniach tych kształci się prawie 1,5 miliona studentów; ponad 50% maturzystów wstępuje w mury placówek kształcenia realizujących programy 6., 7. i 8. poziomu Europejskiej i Polskiej Ramy Kwalifikacji. W czasie dekady 1990–2000 i w następnych latach kształcenie wyższe stało się w Polsce masowe. Ta tendencja nie może zostać zatrzymana – wymagania społeczeństwa wiedzy i rynku pracy omawiane w poprzednich rozdziałach nie pozwalają na zmniejszenie liczby studiujących. Natomiast istotną kwestią jest, czy obecna struktura kształcenia wyższego jest do nich – i do zmieniających się czynników demograficznych – odpowiednio dostosowana. Dotyczy to zarówno programów i form kształcenia, jak i rozwiązań pozwalających utrzymać właściwą jakość kształcenia w warunkach umasowienia.

Umasowienie kształcenia na poziomie wyższym wymaga zróżnicowania oferty programowej, lepszego dostosowania jej do słuchaczy o różnych potrzebach życiowych, edukacyjnych i o różnych możliwościach intelektualnych. Kształcenie masowe nie może być podporządkowane jednemu mode-

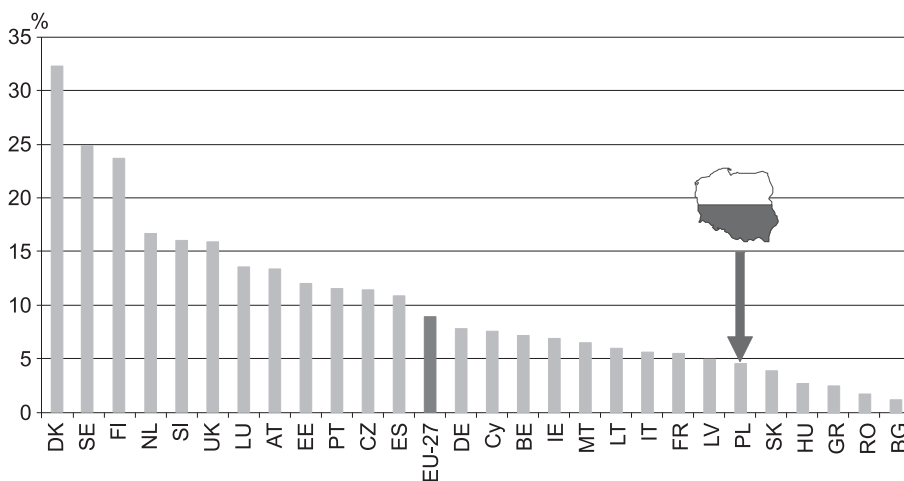
¹³ Kraśniewski A., *Uzasadnienie prowadzenia studiów na 5. poziomie Polskiej Ramy Kwalifikacji w świetle analiz potrzeb rynku pracy w USA, 2013.*

lowi, bazować na tych samych treściach. Ramy kwalifikacji wprowadzane w systemy edukacji Europy i Polski pozwalają na takie zróżnicowanie: zachowując stałe punkty odniesienia w postaci uniwersalnych wymagań właściwych dla poziomów efektów kształcenia, otwierają zarazem możliwość ich interpretacji dostosowanej do bardzo różnorodnych oczekiwań słuchaczy, rynku pracy, wreszcie samych uczelni. Pozwalają lepiej zintegrować tę ofertę z potrzebami społecznego kontekstu, w którym działa uczelnia.

Masowe kształcenie wyższe odbywa się w świecie nie tylko poprzez ofertę programów prowadzących do kwalifikacji pełnych (dyplomów 5–8. poziomu ERK), lecz przede wszystkim przez rozwój rozmaitych form uczenia się przez całe życie (*Lifelong learning* – LLL) i w różnych rolach społecznych (*Lifewide learning* – LWL). Na tle innych krajów UE Polska ma, wspomniane powyżej, bardzo wysokie wskaźniki uczenia się w uczelniach skutkujące kwalifikacjami pełnymi (np. dyplomami 6. i 7. poziomu PRK) oraz bardzo niski udział osób uczących się po zakończeniu takiej edukacji. Według danych Eurostatu, w 2011 r. Polska miała jeden z najniższych w krajach Unii Europejskiej wskaźników LLL: niecałe 5% osób między 25. a 64. rokiem życia zdobywa nowe lub aktualizuje posiadane kompetencje, podczas gdy średnia w krajach UE wynosi prawie 9%, a np. w Danii, Finlandii, Szwecji – ponad 20%.

Dane pokazujące niedostatki w udziale Polaków w uczeniu się przez całe życie obrazuje wykres 5.

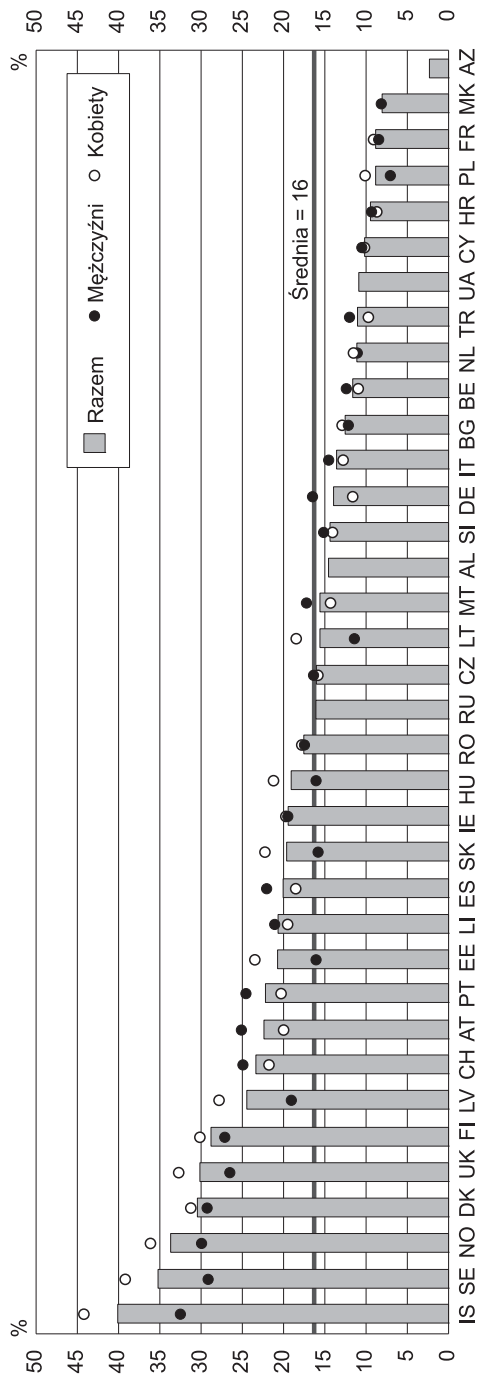
Wykres 5. Procent populacji w wieku 24-65 lat uczestniczącej w LLL w krajach europejskich



Źródło: Eurostat, LFS, 2011.

Sytuacja w polskim szkolnictwie wyższym, jeśli idzie o ofertę kształcenia zaliczaną do LLL, a za nią – o udział studentów w LLL, jest również niedobra w porównaniu z innymi krajami europejskimi. Ilustruje to wykres 6.

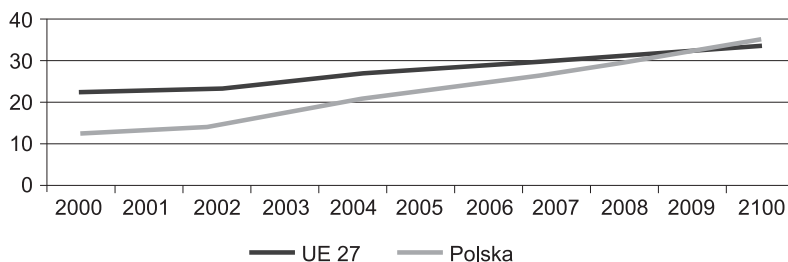
Wykres 6. Procent osób w wieku powyżej 30 lat uczących się w instytucjach szkolnictwa wyższego



Źródło: *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*, European Commission, 2012.

Czynniki demograficzne oraz potrzeby społeczeństwa wiedzy i rynku pracy, omawiane w poprzednich rozdziałach, wskazują na to, że uczenie się przez całe życie będzie w znacznej mierze realizowane w szkołach wyższych, co spowodowane jest upowszechniającym się wykształceniem wyższym – do roku 2020 znacząca część społeczeństwa, będzie miała w kieszeni dyplom wyższej szkoły. Na pewno dotyczy to obecnej generacji 30–45-latków, najaktywniejszych na rynku pracy. Tym osobom należy zaoferować dodatkowe formy uczenia się właściwe dla ich ogólnego intelektualnego przygotowania. Oczywiście nie mówimy tu o następnym dyplomie następnego kierunku studiów, ale o ofercie, która wspomże, dopełni lub zmieni dotychczasowe dokonania absolwentów dzięki ofercie LLL – zmieni ich w LL-learnerów¹⁴.

Wykres 7. Odsetek osób z wykształceniem wyższym w wieku 30–34 lata



Źródło: A. Chłoń-Domińczak, wystąpienie na zgromadzeniu założycieli Fundacji Retorów Polskich, 19 września 2012.

Dodajmy do tego, że motywacja do uczestniczenia w uczeniu się przez całe życie rośnie wraz ze wzrostem ogólnego poziomu wykształcenia, zatem uczelnie powinny zmienić wyraźnie nastawienie dotyczące głównych grup swych potencjalnych klientów. Grupa pierwsza – to świeżo upieczeni maturzyści. Druga – to prężna grupa absolwentów szkół wyższych, którzy chcą w murach swych uczelni dopełnić lub zmienić uzyskane uprzednio kwalifikacje. Grupa trzecia – to absolwenci szkół średnich bardziej zaawansowani wiekiem i doświadczeniem zawodowym, którzy chcą wstąpić w mury uczelni, aby uzyskać kwalifikacji pomocne im w życiu zawodowym. W przypadku grupy 2. i 3. ważnym motywem pojawienia się w uczelni jest (będzie) chęć potwierdzenia efektów uczenia się zdobytych w trakcie doświadczeń zawodowych i życiowych, oraz spożytkowanie ich jako składowej (lub punktu startowego) dalszej edukacji. W przypadku grupy 2. – także rozszerzenie po-

¹⁴ Porównaj także Chmielecka E., *Uczenie się przez całe życie w strategii rozwoju uczelni*, część I „Forum Akademickie” 2/2013, s. 44–46; część II „Forum Akademickie” 3/2013, s. 34–45.

siadanych kwalifikacji lub ich zmiana – przygotowanie do nowych dziedzin życia zawodowego. Rynek pracy poszukuje dziś pracowników o wysokich kwalifikacjach i czyni to w okolicznościach wymagających silnych procesów dostosowawczych ze strony pracownika. Wpływa na to zmieniający się charakter pracy w wielu zawodach (nowe zadania, nowe środowisko pracy), znikanie niektórych zawodów i pojawianie się nowych (np. *cloud computing engineer*, *waste data handler* – nie mamy dla nich jeszcze przekonujących nazw polskich). Zatem na rynku pracy mamy wzajemnie uzupełniające się żądania nowych kompetencji w tradycyjnych zawodach oraz kwalifikacji dla nowych stanowisk na rynku pracy. Taki charakter rynku pracy wymusza na ich uczestnikach stałe uczenie się w systemie LLL.

Podjęcie wyzwania wdrażania LLL wymaga od środowiska akademickiego kolejnej zmiany myślenia o organizacji nauczania. Dywersyfikacja uczelni zachodząca w Polsce znalazła wsparcie w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, które – zdejmując z oferty programowej gorset listy kierunków i nakazów treściowych – otworzyły bramy dla autonomicznej inwencji uczelni w formowaniu programów studiów. Europejskie Ramy Kwalifikacji wprowadzone rekomendacją Parlamentu Europejskiego z 2008 roku, to podstawowe narzędzie prowadzenia „uczenia się przez całe życie”, co znajduje nawet odbicie w ich nazwie.¹⁵ Strategie LLL i LWL są nowym wyzwaniem dla polskich uczelni. Nieuniknionym, lecz dziś, w większości z nich, rozumianym i rozpoznawanym w niedostateczny sposób.

Rozwińmy krótką charakterystykę tego czym jest *Lifelong Learning* (LLL) i *Lifewide Learning* (LWL) tłumaczone na polski niezgrabnie jako „uczenie się przez całe życie” i „uczenie się w różnych rolach społecznych”. Założenia europejskiego obszaru LLL – LWL oraz państwowe polityki LLL oznaczają postawienie osoby uczącej się w centrum zainteresowania, a w tym:

- pełniejsze korzystanie z potencjału uczenia się osób w różnych miejscach, formach i okresach życia, w tym przede wszystkim lepsze korzystanie z potencjału doświadczenia zawodowego,
- gwarantowanie przez państwo równego traktowania różnych dróg uczenia się poprzez opieranie krajowych systemów kwalifikacji na efektach uczenia się, w których wartość (poziom) kwalifikacji osób określa się niezależnie od tego gdzie, jak i kiedy osoby te się uczyły. To postulat równorzędności uczenia się w różnych formach, miejscach i okresach życia (uczenia się formalnego, pozaformalnego, nieformalnego),

Właściwym probierzem skuteczności polityki skupionej na osobach uczących się nie są cechy dotyczące instytucji (np. wzrost nakładów na szkolnictwo i szkolenia w firmach, jakość programów, podręczników i kadry), ale zmiany

¹⁵ *European Qualifications Framework for LifeLong Learning*.

poziomu wiedzy i umiejętności osób. Polska z wielkim opóźnieniem opracowała strategiczny dokument dotyczący uczenia się przez całe życie czyli „*Perspektywę uczenia się przez całe życie*”, który został przyjęty przez Komitet Rady Ministrów 18 marca 2011 r.. Jest on włączony do „*Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego*” jako jej aneks. Dokumenty europejskie uznają szkolnictwo wyższe za sektor szczególnie zaangażowany w LLL. Jeśli idzie o Proces Boloński, to począwszy od komunikatu z Pragi w 2001 roku poprzez wszystkie następne dokumenty Konferencji Ministrów i Bologna Follow Up Group, LLL jest uznawany za kluczowy element budowy Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego w kontekstach: równości i spójności społecznej, innowacyjności i budowy społeczeństwa wiedzy, zwiększenia stopnia umasowienia szkół wyższych i innych. W roku 2008 European Universities Association (EUA) wydała Kartę LLL dla uniwersytetów zachęcając je do budowy strategii LLL i wykorzystywania ich dla tworzenia społeczeństwa wiedzy w ich krajach i w Europie. Dokumenty Komisji Europejskiej dotyczące szkolnictwa wyższego, takie jak nota „*The Role of Universities in the Europe of Knowledge*” czy „*Modernisation of Higher Education*” z 2013 r. dają jasne dyrektywy dotyczące różnicowania uczelni i przejmowania odpowiedzialności za powodzenie społeczeństw, w których funkcjonują. Te wytyczne wspiera działalność EUCEN¹⁶ wydając, m.in. zbiory dobrych zasad i praktyk projektowania i wdrażania LLL w uczelniach.

Dodatkowym impulsem do rozwoju właściwie pojętego uczenia się przez całe życie jest wydana 26 listopada 2012 r. Rekomendacja Komisji Europejskiej dotycząca walidacji efektów kształcenia zdobytych poza edukacją formalną i integrowania ich do osiągnięć osoby uczącej się zdobytych w murach instytucji edukacyjnych. Potwierdzenie takich osiągnięć to dodatkowy impuls dla osób uczących się do kontynuacji edukacji, której punkt startowy może być wzbogacony o kompetencje zdobyte np. jako doświadczenie zawodowe, a które zyskują formalne potwierdzenie – piszemy o tym wyżej. Rekomendacja zaleca krajom członkowskim uruchomienie procesów i powołanie instytucji, które taką walidację efektów będą mogły rzetelnie prowadzić. Propozycja nowelizacji Ustawy Prawo o Szkolnictwie Wyższym, znowelizowanej w 2011 r. zawiera ustępy pozwalające uczelniom na tworzenie takich ośrodków. Ich istnienie jest integralnym składnikiem orientacji na uczenie się przez całe życie.

W tzw. „*Strategii środowiskowej*” rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2020¹⁷ w dziale poświęconym LLL powiada się, że podstawowo-

¹⁶ EUCEN (*European University Continuing Education Network*) jest obecnie jest największym europejskim wielodyscyplinarnym stowarzyszeniem gromadzącym uniwersytety oferujące kształcenie ustawiczne (*lifelong learning*). Skupia 212 członków z 42 krajów Jest członkiem EUA.

¹⁷ *Polskie Szkolnictwo Wyższe. Stan, uwarunkowania, perspektywy*, Warszawa 2009.

wym zadaniem dla szkół wyższych, które prowadziłyby do stworzenia modelu edukacji realizującej te zasady jest pełnienie roli „integratora” strategii życiowych słuchaczy i potencjalnych słuchaczy (osób uczących się całe życie) w obrębie tych celów, które mogą być osiągnięte poprzez edukację. Dla uczelni, która chciałaby budować strategię LLL i wypełniać rolę „integratora” oznacza to coś więcej, niż rozwijanie tradycyjnych form kształcenia utożsamianych powszechnie z LLL, takich jak uniwersytety dziecięce, uniwersytety trzeciego wieku, czy studia podyplomowe, choć mogą one stanowić ważną część i punkt startowy tej strategii.

Wypełnienie 5. poziomu PRK ofertą właściwą dla szkolnictwa wyższego pozwala na dalszą segmentację procesu kształcenia na poziomie wyższym. Podkreślmy: pozwala na nią, ale jej nie wymusza – uczelnie nadal mogą zachowywać obecne ścieżki kształcenia dla słuchaczy, którzy chcą realizować swą edukację poprzez dłuższe programy studiów. Poziom 5. pozwala natomiast studentom o innych preferencjach życiowych lub zdolnościach intelektualnych zrealizować „krótki cykl” kształcenia wyższego, który jest w pełni otwarty na kontynuację w przyszłości, bądź dopełnienie przez jedną z form LLL – LWL. Doświadczenia innych krajów prezentowane w rozdziale 3. niniejszej publikacji (patrz: zwłaszcza Francja) czy rozdziale 1. (USA) pokazują, że takie mniejsze jednostki edukacyjne doskonale wpisują się i w zobowiązania społeczne uczelni, i w strategię życiowe ich słuchaczy. Także rynek pracy chętnie korzysta z kompetencji absolwentów tego poziomu. Głosy naszych respondentów (patrz: rozdział 4.) także potwierdzają, że poziom 5. znalazłby zainteresowanie wśród potencjalnych studentów, którzy dziś – z różnych powodów – nie wstępują na studia 6. stopnia. Uderzający jest tu głos rektora z uczelni ulokowanej w regionie rolniczym i obfitującym w gospodarstwa mleczarskie. Rolnicy, którzy je prowadzą, chętnie uczestniczyliby w krótkim cyklu kształcenia wyższego, który wykorzystywałby ich doświadczenia profesjonalne (RPL!) i nie był zbyt obciążony składową teoretyczną, a pozwalał na zdobycie dyplomu szkoły wyższej, dobrze widzianym w momentach uzyskiwania certyfikatów europejskich dla wytwarzanych przez nich produktów.

Pozostaje kwestia zapewniania jakości kształcenia na poziomie 5. (i wyższych), która, wedle wielu źródeł, pozostawia wiele do życzenia z powodu umasowienia kształcenia wyższego¹⁸. Przychodzący na studia

¹⁸ Patrz np. wyniki projektu IBAR (*Identifying barriers in promoting European Standards and Guidelines for Quality Assurance at institutional level*) w pakiecie badawczym przedstawiającym relacje pomiędzy szkolnictwem średnim a wyższym oraz w innych pakietach. W opiniach wielu respondentów projektu absolwenci szkół średnich wchodzący na uczelnie nie mają wiedzy potrzebnej do studiów na poziomie 6., ani też nie są dostatecznie intelektualnie dojrzały do studiowania. Patrz: www.ibar.eu, także *Journal of the European Higher Education Area*, Raabe Academic Publishers, Issue 4–2013.

absolwenci szkół średnich nie mają potrzebnej wiedzy oraz umiejętności i obyczaju samodzielnego uczenia się. Realizacja programów kształcenia na poziomie 6. napotyka w związku z tym na wiele trudności, zwłaszcza, jeśli idzie o wiedzę teoretyczną, którą powinni słuchacze przyswoić. Dyplomy inżyniera lub licencjata wydawane są z naruszeniem zasad rzetelności akademickiej. Także wypowiedzi naszych respondentów prezentowane w rozdziale 4. są zbieżne z tymi opiniami. Zacytujmy jeden z głosów: *Trzeba ze smutkiem stwierdzić, że wiele polskich uczelni mogłoby mieć obecnie spore trudności z wykazaniem, że wszyscy ich absolwenci legitymujący się dyplomem ukończenia studiów pierwszego stopnia mają kompetencje odpowiadające 6. poziomowi PRK, a być może także – kompetencje odpowiadające 5. poziomowi PRK (tak jak zostały one zdefiniowane w projekcie PRK).*

Zacytowany powyżej głos dobrze definiuje problem, którego tu dotykamy. Część polskich absolwentów poziomu 6. nie spełnia wymagań właściwych dla tego poziomu – wydajemy im dyplomy, choć ich wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne nie odpowiadają deskryptorom efektów kształcenia poziomu 6. Być może kompetencje te odpowiadałyby opisowi poziomu 5., który posiada mniej wymagające deskryptory i dyplom tego poziomu mógłby być „wyjściem awaryjnym” dla wielu słuchaczy i uczelni. Pozwalałby zachować uczelniom rzetelność postępowania, zaś słuchaczom, którzy nie mogliby sprostać wymaganiom właściwym dla dyplomu licencjata lub inżyniera, otwierałby możliwość dostosowania się do wymagań niższego poziomu, skrócenia czasu studiowania i uzyskania świadectwa szkoły wyższej. Z zachowaniem możliwości kontynuacji edukacji w przyszłości. Zauważmy, że także rozwój różnorodnej oferty LLL – LWL także otwiera takie „furtki awaryjne” – możliwość uzyskania kompetencji i kwalifikacji dostosowanych do możliwości osoby studiującej i alternatywa wobec prostego skreślenia studenta z listy słuchaczy. Zacytujmy ponownie: *Zakładając utrzymanie, a w warunkach niżu demograficznego – możliwe dalsze zwiększanie współczynnika skolaryzacji, utworzenie studiów prowadzących do uzyskania kwalifikacji „ulokowanych” na 5. poziomie PRK wydaje się zatem jedynym możliwym sposobem przywrócenia odpowiedniej jakości dyplomom ukończenia studiów pierwszego stopnia, a w ślad za tym także - studiów drugiego stopnia.*

Osobnym zagadnieniem, na które także zwracali uwagę nasi respondenci (oraz respondenci projektu IBAR) jest to, że dziś wiele uczelni oferuje kursy dostosowujące absolwentów szkół średnich do studiów 6. poziomu. Dotyczy to zwłaszcza wiedzy z przedmiotów ścisłych i kompetencji językowych. Być może otwarcie poziomu 5. złagodziłoby ten problem – mechanizmy dostosowawcze mogłyby być ulokowane w jego obrębie.

Dodatkowym elementem zagrażającym jakości kształcenia jest tu niż demograficzny. Nasi respondenci podkreślali, że w warunkach niżu demograficznego wiele uczelni/wydziałów pragnących utrzymać dzisiejszy poziom rekrutacji, będzie musiało przyjmować coraz większą liczbę niedostatecznie przygotowanych kandydatów, którzy będą mieli ogromne trudności z ukończeniem studiów 6. poziomu. Otwarcie kształcenia na poziomie 5. miałyby i w tych okolicznościach szczególnie dobre skutki, ponieważ ta młodzież, która nie jest w stanie sprostać wymaganiom wejścia na studia licencjackie, czy inżynierskie, miałyby możliwość wzmocnienia, zwiększenia swojej wiedzy i umiejętności, a jednocześnie przygotowania się do kontynuowania studiów już na wyższym poziomie.

Podsumujmy: strategia rozwoju społecznego Polski do roku 2030 wskazuje, że potrzeby społeczeństwa wiedzy dotyczące kwalifikacji na poziomie wyższym są tak duże, że nawet obecne umasowienie kształcenia wyższego nie sprosta ich zaspokojeniu – należy je zwiększyć. Jednakże owo zwiększenie udziału słuchaczy szkół wyższych odbywać się może niekoniecznie przez rozwój studiów prowadzących do dyplomów 6., 7. i 8. poziomu, ale raczej przez rozwój kształcenia LLL i LWL. Drugim wyjściem, pozwalającym na utrzymanie wysokiego wskaźnika scholaryzacji na poziomie wyższym, a zarazem zabezpieczenia ich jakości, może być wprowadzenie w obszar szkolnictwa wyższego 5. poziomu ram kwalifikacji. Obydwa te rozwiązania są ze sobą silnie splecione i wspierają się wzajemnie; obydwie sprzyjają potrzebnej dywersyfikacji uczelni, programów i form kształcenia. Niż demograficzny jest dodatkowym czynnikiem, który należy wziąć pod uwagę w debacie nad możliwością uruchomienia studiów 5. poziomu w polskim szkolnictwie wyższym.

2.3. Szczególne potrzeby społeczne

Izabela Buchowicz, SGH

Tempo zmian gospodarczych i społecznych wymusza zmianę nastawienia do zdobywania wiedzy. Przyjmuje się, że edukacja jest drogą prowadzącą do dobrobytu a jednocześnie jest prawem jednostek¹⁹ i koniecznością społeczną²⁰. Warto rozważyć wprowadzenie 5. poziomu PRK w kontekście ubóstwa i równych szans jako przykładów „szczególnych potrzeb społeczny-

¹⁹ Prawo do edukacji zostało zapisane w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka z 1948 r. i Międzynarodowym Pakcie Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych.

²⁰ Zamorska K., *Edukacja – sprawa prywatna czy publiczna?* [w:] Rączaszek A., Koczur W. (red.), *Polityka społeczna w procesie integracji europejskiej – Przegląd problemów*, Prace naukowe AE w Katowicach, Katowice 2009.

ch”²¹. W 2012 roku odsetek osób w gospodarstwach domowych o wydatkach poniżej granicy ubóstwa skrajnego (tzn. żyjących poniżej poziomu minimum egzystencji) wynosił 6,8%²². Natomiast odsetek osób zagrożonych ubóstwem relatywnym (tzn. takich, których wydatki wynosiły mniej niż 50% średnich wydatków ogółu gospodarstw domowych) wyniósł 16,3%. Poniżej ustawowej granicy ubóstwa w omawianym roku żyło 7,2%²³. Szczególnie narażone na ubóstwo były rodziny niepełne, gospodarstwa domowe z dziećmi niepełnosprawnymi a także, chociaż w znacznie mniejszym stopniu, gospodarstwa domowe rolników. Dużą grupę wśród osób zagrożonych ubóstwem stanowią gospodarstwa domowe z osobą bezrobotną. Pauperyzacji sprzyja także wykonywanie nisko płatnej pracy. Dotyczy to głównie osób o niskim poziomie wykształcenia, pracujących na stanowiskach robotniczych. W gospodarstwach domowych, w których głowa rodziny posiadała wykształcenie co najwyżej gimnazjalne, wskaźnik zagrożenia ubóstwem skrajnym kształtował się na poziomie ok. 16%. Wykształcenie wyższe prawie całkowicie odsuwa zagrożenie ubóstwem skrajnym, ponieważ życia poniżej minimum egzystencji wśród osób z interesującym nas wykształceniem doświadcza mniej niż co setna osoba. Porównując osoby zagrożone ubóstwem w kategoriach wiekowych należy zwrócić uwagę, że w Polsce częściej zagrożeni ubóstwem są ludzie młodzi. Kolejnym czynnikiem, który wpływa na zagrożenie ubóstwem jest miejsce zamieszkania. Największe różnice występują pomiędzy wsiami i dużymi miastami. W 2012 roku w największych miastach w Polsce w skrajnym ubóstwie żyło ok. 1% mieszkańców, a na wsiach poniżej minimum egzystencji żyło 10% mieszkańców.

Działania związane z wyrównywaniem szans mają na celu stworzenie takich samych (podobnych) warunków dla dzieci rozpoczynających „przygodę” z edukacją oraz młodzieży wkraczającej na rynek pracy. Nierówności, jakie są brane pod uwagę dotyczą miejsca zamieszkania, pochodzenia ekonomiczno-społecznego, pochodzenia z rodziny dysfunkcyjnej czy deficytowej. Mieszkanie na wsi, czy w małym mieście postrzegane jest jako element obniżający szanse na dobrą edukację, a w związku z tym i zdobycie wyższe-

²¹ Szerzej o potrzebach społecznych: Szewczyk W., *Osiem szkiców do teorii osobowości*, PWN, Warszawa-Kraków 1990; Obuchowski K., *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, KN Zysk i s-ka, Poznań 1995; Obuchowski K., *W poszukiwaniu właściwości człowieka*, KiW, Warszawa 1989.

²² GUS, *Ubóstwo w Polsce w świetle badań GUS*, Warszawa 2013.

²³ Wskaźnik ten był tak niski ze względu na fakt, że został on obliczony z uwzględnieniem dwóch różnych progów interwencji socjalnej przyjmowanych jako granice ubóstwa ustawowego. Gdyby stopa ubóstwa ustawowego dla całego roku została obliczona według progu wprowadzonego w IV kwartale, odsetek osób w gospodarstwach domowych o wydatkach poniżej ustawowej granicy ubóstwa wyniósł by nie 7,2% a 13,2%.

go wykształcenia. Podobnie dzieje się w przypadku pochodzenia z rodzin o niskim statusie ekonomiczno-społecznym, dysfunkcyjnych i deficytowych.

Duże zróżnicowanie poziomów kształcenia w systemie edukacji pozwala na zaspokojenie potrzeb różnych jednostek. Wprowadzenie 5. poziomu może stać się szansą dla wielu osób, szczególnie tych, dla których uczestniczenie w edukacji wyższej jest zbyt kosztowne, a uzyskanie wykształcenia wyższego z tytułem magistra nieosiągalne. Osoby z rodzin ubogich często muszą rezygnować z wykształcenia i zaraz po szkole średniej (ponadgimnazjalnej) wchodzić na rynek pracy. Wprowadzenie 5. poziomu da szansę takim właśnie ludziom i pozwoli na zdobycie wykształcenia, które zapewni im lepiej płatną pracę, a poprzez to pozwoli wyjść ze sfery ubóstwa. Uzupełnienie systemu edukacji o 5. poziom PRK będzie działaniem mającym na celu wyrównywanie szans młodzieży i dorosłych. Przyjmując jednocześnie uznawanie kwalifikacji na wyższych poziomach, może zachęcać do kontynuowania nauki. Realizacja potrzeb edukacyjnych i zaangażowanie państwa w edukację prowadzi do wzrostu wydajności siły roboczej, a tym samym przyczynia się do rozwoju gospodarczego²⁴.

W odniesieniu do szczególnych potrzeb społecznych, ale również do potrzeb jednostek należy dać każdemu szansę na jak najpełniejszą realizację osobistych możliwości. Niestety jedną z najpoważniejszych barier edukacyjnych jest wspomniane już ubóstwo. Ubóstwo może mieć różną genezę. Jedną z przyczyn ubóstwa jest niskie wykształcenie będące barierą w znalezieniu dobrze płatnej pracy. Brak dobrze płatnej pracy ogranicza możliwości w zakresie kształcenia. Wzrost możliwości realizacji potrzeb społecznych związanych z edukacją poprzez wprowadzenie 5. poziomu może być sposobem na zmniejszenie sfery ubóstwa.

Zwiększenie możliwości zdobywania wykształcenia, podnoszenia kwalifikacji poprzez rozbudowę (uzupełnienie) systemu edukacji o 5. poziom Krajowych Ram Kwalifikacji jest szansą przede wszystkim dla młodzieży ze środowisk o niskim statusie ekonomicznym, dla osób, które chcą w stosunkowo krótkim czasie rozpocząć pracę zawodową. Edukacja na poziomie 5. KRK pozwoli na zdobycie wykształcenia na poziomie wyższym, ale jeszcze nie licencyjnym/inżynierskim, przy mniejszym zaangażowaniu środków i wcześniejszym wkroczeniu na rynek pracy. Jednocześnie możliwość uznawania kompetencji już posiadanych jest szansą dla osób już pracujących na udokumentowanie umiejętności, a w konsekwencji legitymowanie się dyplomem. Dzięki takiemu rozwiązaniu poprawi się ich sytuacja na rynku pracy. Będą atrakcyjniejszymi pracownikami dla pracodawców mając potwierdzenie swoich umiejętności w postaci dyplomu zaświadczonego o ich kwalifikacjach na poziomie 5. KRK.

²⁴ Barr N., *Ekonomika polityki społecznej*, Poznań 1993.

Państwo, które dba o osiągnięcie celu, jakim jest kapitał ludzki w aspekcie ilościowym i jakościowym odpowiadający potrzebom społeczeństwa wiedzy i wysoko rozwiniętej gospodarki powinno być zainteresowane możliwością jak najszerszego realizowania potrzeb społecznych związanych z edukacją. Poziom 5. rozszerzy ofertę edukacyjną w Polsce, zwiększy możliwości zdobywania wykształcenia nie tylko osobom dotkniętym ubóstwem, ludziom mającym mniejsze szanse na wykształcenie ze względu na pochodzenie społeczne, ale również pozwoli uznać kompetencje osobom pracującym, które podnosiły swoje umiejętności w czasie trwania zatrudnienia na kursach i szkoleniach i w efekcie są dobrymi specjalistami w wąskiej dziedzinie. Możliwość uzyskania wykształcenia na 5. poziomie może dać szansę młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i młodzieży z rodzin dysfunkcyjnych, które nie są w stanie podołać intelektualnie wykształceniu akademickiemu na 6. czy 7. poziomie Polskiej Ramy Kwalifikacji. W niektórych zawodach (np. fryzjer, laborant medyczny) i na niektórych stanowiskach pracy wręcz nie jest potrzebne wykształcenie na 7. poziomie. Istnieje jeszcze jeden rodzaj korzyści, jakie mogą być osiągnięte na skutek wprowadzenia 5. poziomu – osoby, które ze względów zdrowotnych lub finansowych przerywają studia. Obecnie mają status osoby z wykształceniem średnim, nawet jeśli studiowały rok, czy dwa lata. Wprowadzenie poziomu 5. może dać im szansę na uzyskanie dyplomu tego poziomu z wykorzystaniem zdobytych już efektów kształcenia.

W związku z istniejącą luką w polskim systemie edukacji nie wykorzystujemy w pełni możliwości społeczeństwa. Możliwość uzyskiwania kwalifikacji na poziomie 5. spowoduje podniesienie jakości kapitału ludzkiego. Rozwiązanie to jest szczególnie istotne wobec zmian ilościowych, jakie zachodzą i będą zachodziły w kapitale ludzkim Polski w przyszłości.

3. Poziom 5. w szkolnictwie wyższym – wybrane przykłady

3.1. Doświadczenia firmy Pearson

Andrzej Butra, Pearson

5. poziom edukacyjny, w Ramie Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW) zwany umownie krótkim cyklem kształcenia wyższego, jest niewątpliwie jednym z najciekawszych elementów w systemach edukacyjnych Europy. To nie tylko rozwiązanie wspierające ideę uczenia się przez całe życie – Lifelong Learning, ale zarazem bardzo konkretne rozwiązanie odpowiadające na potrzeby edukacyjne występujące we współczesnym świecie.

To także obszar edukacyjny, w ramach którego Pearson wypracował szeroką ofertę kwalifikacji specjalistycznych i zawodowych objętych wewnętrznym i zewnętrznym systemem zapewniania jakości. Kwalifikacje, o których mowa, to znane na całym świecie BTEC-i (wywodzące się z *Business and Technology Education Council*, dawnej instytucji walidującej i certyfikującej, dziś stanowiącej integralną część Pearsona). Kwalifikacje BTEC obejmują w chwili obecnej 20 sektorów branżowych i od wielu lat stanowią konstytucyjną część brytyjskiego systemu edukacji.

Zastanawiając się nad rozwiązaniami możliwymi do wprowadzenia w Polsce w ramach 5. poziomu edukacyjnego proponujemy przyjrzeć się rozwiązaniom Pearsona już wprowadzonym na świecie. Ich elementy składowe to:

1. kwalifikacje BTEC *Higher Nationals*,
2. kwalifikacje BTEC *Higher Apprenticeships*,
3. kursy BTEC *Level 5 Professional*.

1. Kwalifikacje BTEC Higher Nationals

Kwalifikacje BTEC Higher Nationals (HNs) to najpopularniejsze kwalifikacje specjalistyczne i zawodowe w Wielkiej Brytanii (w tym kraju podzielone zostały one na poziomie 4. i 5. brytyjskich ram kwalifikacji – QCF), z powodzeniem przyznawane przez Pearsona na całym świecie.

Każdego roku ponad milion osób rejestruje się w programach prowadzących do ich uzyskania. Popularność tego rozwiązania edukacyjnego wynika

z faktu, że kwalifikacje BTEC HN odzwierciedlają faktyczne wymagania stawiane przez organizacje branżowe i opierają się na brytyjskich krajowych standardach zawodowych. Kwalifikacje te przygotowują absolwentów do pracy, a wielu studentów od razu może podjąć zatrudnienie na wyższych stanowiskach takich jak starszy technik lub kierownik niższego szczebla. Istnieją dwa rodzaje kwalifikacji BTEC Higher Nationals:

- **BTEC Higher National Certificates (HNC),**
- **BTEC Higher National Diplomas (HND).**

BTEC Level 4 HNCs	BTEC Level 5 HNDs
<p>Czym są?</p> <p>Kwalifikacje BTEC Level 4 HNC (<i>Higher National Certificates</i>) to międzynarodowo uznawane kwalifikacje zapewniające możliwość kontynuowania nauki na wyższych uczelniach lub awansu i rozwoju zawodowego dla osób pracujących.</p>	<p>Czym są?</p> <p>Kwalifikacje BTEC Level 5 HND (<i>Higher National Diplomas</i>) oferują większe zaawansowanie i specjalizację niż kwalifikacje BTEC Level 4 HNCs, zapewniając solidne podstawy do podjęcia pracy, rozwoju kariery lub rozpoczęcia studiów wyższego stopnia.</p>
<p>Jak długo trwa program?</p> <p>Program studiów jest elastyczny i może być realizowany w pełnym lub niepełnym wymiarze godzin, co pozwala uczącym na dostosowanie programu do ich indywidualnych potrzeb. Program w niepełnym wymiarze zazwyczaj trwa 2 lata, podczas gdy ukończenie go w pełnym wymiarze godzin zajmuje z reguły 1 rok.</p>	<p>Jak długo trwa program?</p> <p>BTEC Level 5 HND charakteryzuje się tą samą elastycznością co BTEC Level 4 HNC, z tym że obejmuje blisko dwukrotnie większy materiał i zazwyczaj jest realizowany jako dwuletni cykl w pełnym wymiarze godzin, co umożliwia naukę treści programowych na odpowiednim poziomie szczegółowości.</p>
<p>Punkty ECTS: 60</p>	<p>Punkty ECTS: 120</p>

Poszukując rozwiązania edukacyjnego w obszarze finalnie wypełnionym kwalifikacjami BTEC zauważyliśmy, że współczesny uczeń/student potrzebuje takiej formy podnoszenia swoich kwalifikacji, która zapewni mu:

1. **Związek z pracą.** Kwalifikacje BTEC skupiają się na konkretnych sektorach istniejących na rynku pracy, takich jak inżynieria czy media masowe. Zostały specjalnie zaprojektowane we współpracy z sektorowymi radami ds. umiejętności (*Sector Skills Councils*) i pracodawcami, tak aby odzwierciedlały wymagania poszczególnych sektorów i uczyły studentów, jak to jest naprawdę pracować w danej branży.
2. **Praktyczną naukę.** Kwalifikacje BTEC są nauczane w sposób praktyczny i interaktywny, tak aby lepiej przygotować uczących się do pracy, przekazując im nie tylko wiedzę, ale także nauczając umiejętności i postaw niezbędnych do osiągnięcia sukcesu.

- 3. Podejście modułowe.** Poszczególne kwalifikacje BTEC składają się z kilku modułów (*units*), z których każdy obejmuje pewne kluczowe umiejętności. Dzięki temu system kwalifikacji BTEC jest elastyczny, gdyż poszczególne kwalifikacje mogą składać się z różnych kombinacji modułów, w tym modułów z wyższych poziomów lub dotyczących innych sektorów, jeżeli wynika to z lokalnych potrzeb i rynku.
- 4. Elastyczność.** Kwalifikacje BTEC nie są nieodłącznie powiązane z konkretnym sposobem nauczania, co oznacza, że można ich nauczać w różnych trybach, a nauczyciele mogą dostosować naukę do potrzeb swoich uczniów, bez narzucania wszystkim tego samego rozwiązania. Nauczyciele BTEC mogą:
- wykorzystywać aktualne informacje z zakładów pracy;
 - zapraszać przedstawicieli lokalnego rynku w charakterze gości, aby mogli podzielić się swoją wiedzą i przekazać umiejętności;
 - czerpać zasoby naukowe z otoczenia;
 - wykorzystywać studia przypadków i zadania, aby pokazać uczącym się, co się dzieje w miejscu pracy;
 - wymagać od uczących się reagowania na typowe problemy mogące pojawiać się w ich przyszłym miejscu pracy;
 - prowadzić nauczanie w sposób odpowiedni do charakteru szkoły lub uczelni.
- 5. Stały proces oceny wewnętrznej i weryfikacji zewnętrznej.** Kompetencje BTEC nie są oceniane na podstawie końcowego egzaminu, jak większość tradycyjnych kwalifikacji. Zamiast tego kwalifikacje te oceniane są na przestrzeni całego programu na podstawie zadań obejmujących jego poszczególne elementy, wykonywanych przez uczących się. Uczący się i nauczyciel wspólnie określają zadanie, które jest następnie zatwierdzone. Zapewnia to możliwość odniesienia się do warunków lokalnych i swobodę w doborze metody nauczania, co pozwala nauczycielowi i uczącym się na większą elastyczność w osadzaniu zadań w warunkach lokalnych.

Każda z tych cech sprawia, że kwalifikacje te doskonale wpisują się w poziom 5. PRK, gdzie widoczna jest potrzeba elastycznego podejścia zorientowanego na umiejętności specjalistyczne i zawodowe, umożliwiającego uczącym się zdobycie umiejętności potrzebnych w konkretnych miejscach pracy, np. rolnictwo i środowisko, budownictwo i infrastruktura, czy podróże i komunikacja.

Warto zauważyć, że kwalifikacje te zdobyły również uznanie uczelni wyższych (ponad 90 uczelni w samej Wielkiej Brytanii), które coraz chętniej oferują studentom możliwość uzupełnienia kwalifikacji BTEC HNDs i uzyskania tytułu zawodowego lub akademickiego po zaliczeniu ostatniego roku tradycyjnych studiów. W tych przypadkach kwalifikacje BTEC HNDs

są traktowane jako bezpośredni odpowiednik dwóch pierwszych lat tradycyjnych studiów. Ścieżka ta umożliwia studentom dokończenie studiów po dwóch latach (po uzyskaniu kwalifikacji BTEC HNDs) lub przerwanie nauki w celu zdobycia doświadczenia zawodowego w miejscu pracy przed uzupełnieniem studiów i uzyskaniem tytułu zawodowego lub akademickiego. Zapewnia to większą elastyczność niż ta, jaką oferuje obecnie większość programów uniwersyteckich.

Wartym zauważenia jest fakt, że coraz większa liczba Polaków mieszkających w Wielkiej Brytanii stara się uzyskać te i inne kwalifikacje BTEC, aby następnie kontynuować naukę na poziomie licencjackim.

Kwalifikacje BTEC HNs są oferowane nie tylko przez uczelnie brytyjskie, lecz również przez uczelnie wyższe na całym świecie, w tym w Europie w krajach takich jak: Hiszpania, Francja, Włochy, Czechy i Grecja. Tutaj kwalifikacje BTEC HNs zapewniają podobne korzyści jak w Wielkiej Brytanii, oferując ścieżki edukacyjne prowadzące do zatrudnienia (często pracodawcy współpracują bezpośrednio z uczelnią w tym zakresie) lub dalszej edukacji, czy to w Wielkiej Brytanii, czy w innych krajach.

Ponieważ globalizacja ma coraz większy wpływ na mobilność studentów i pracowników, Pearson stworzył wyszukiwarkę studiów wyższych DegreeCourseFinder.edexcel.com, która pomaga studentom uzyskać informacje o możliwościach kontynuowania nauki na uczelniach wyższych w wybranej części świata.

2. Kwalifikacje BTEC Higher Apprenticeships

Kwalifikacje BTEC Higher Apprenticeships łączą w sobie kwalifikacje BTEC Higher Nationals lub inne kwalifikacje z poziomu 5. z praktykami realizowanymi w miejscu pracy oraz wsparciem pracodawców i organizacji branżowych. Ponownie, są to kwalifikacje opracowane w porozumieniu z najważniejszymi pracodawcami, tak aby wypełniały obecne i przyszłe potrzeby w zakresie umiejętności specjalistycznych i zawodowych.

W efekcie, kwalifikacje te uzyskały oficjalne zatwierdzenie brytyjskich organizacji branżowych, takich jak Instytut Inżynierii Mechanicznej (ImechE), Towarzystwo Biologiczne, Królewskie Towarzystwo Chemiczne, PRCA i Królewskie Towarzystwo Lotnicze.

3. Programy BTEC Level 5. Professional

Są to krótkie kursy, dostępne również na 5. poziomie edukacyjnym, mające na celu zaspokojenie szczegółowych potrzeb rynkowych. Jest to więc rozwiązanie między innymi dla pracujących i przekwalifikowujących się osób dorosłych, które potrzebują dostępu do edukacji realizowanej w niepełnym wymiarze godzin. Przykładowe programy BTEC Professional na poziomie 5. ERK to:

zarządzanie i przywództwo, reklama i komunikacja marketingowa, zarządzanie kryzysowe w przypadku pożaru, ratownictwo oraz poradnictwo terapeutyczne.

Naszkiecowane modele zastosowania kwalifikacji BTEC w różnych krajach Europy to zgłoszenie pilnej potrzeby przyjrzenia się zapotrzebowaniom edukacyjnym na 5. poziomie w Polsce i postulat opracowania rozwiązań wypełniających obecnie istniejącą lukę. Zapotrzebowania rynku pracy, edukacyjne oczekiwania i potrzeby współczesnych ludzi, konieczność uczenia się przez całe życie, czy w końcu nacisk na stworzenie „światowego systemu umiejętności” bardzo mocno promowany przez koalicję rządową m. in. w Wielkiej Brytanii to czynniki, które nie pozwalają na pozostawienie poziomu 5. edukacji w stanie obecnym.

3.2. Francja

Tomasz Saryusz-Wolski, PŁ, IBE, Dorota Piotrowska, PŁ

3.2.1. Obecne uwarunkowania funkcjonowania francuskiego szkolnictwa wyższego

Zmieniająca się struktura demograficzna społeczeństwa francuskiego, względy socjologiczno-kulturowe, a także wartość kwalifikacji na poziomie wyższym jako ważnego czynnika gwarantującego sukces na rynku pracy, spowodowały stały wzrost zainteresowania studiami wyższymi. Obecnie 59% populacji kończącej edukację na poziomie szkolnictwa średniego kontynuuje naukę na poziomie wyższym.

Z drugiej strony, pracodawcy nie tylko badają kompetencje kandydatów na wejściu na rynek pracy, ale przede wszystkim jasno precyzują swoje oczekiwania względem systemu edukacji. Bliska współpraca pracodawców z uczelniami jest we Francji bardzo silnie zakorzeniona. W wyniku tego znacząca część programów kształcenia oparta jest na silnych relacjach z rynkiem pracy i zapewnia uczącym się kompetencje zapewniające zatrudnialność absolwentów.

Francuski system szkolnictwa wyższego charakteryzuje ogromna różnorodność ofert kształcenia. Ma to bezpośredni związek z jego misją, w której jednym z głównych priorytetów jest umożliwienie uczącym się zdobywania szerokiego wachlarza różnorodnych kwalifikacji, niezbędnego do zapewnienia efektywnego funkcjonowania społeczeństwa i gospodarki. Właśnie „zatrudnialność” i „zapewnienie właściwego miejsca i roli szkolnictwa wyższego w społeczeństwie opartym na wiedzy”, są wskazywane jako największe wyzwania czekające francuskie szkolnictwo wyższe w nadchodzących dekadach.

Tabela 7. przedstawia rozkład preferencji w zakresie dalszej edukacji, populacji kończącej naukę na poziomie szkolnictwa średniego. Wynika

z niej, że 33% populacji rozpoczyna aktywność zawodową nieposiadając świadectwa maturalnego. Około 26% rozpoczyna pracę zawodową posiadając jedynie świadectwo maturalne. Pozostała część (41%) po uzyskaniu świadectwa maturalnego kontynuuje naukę: 13% kończy edukację na poziomie 5. EQF – są to tzw. krótkie cykle, a 28% populacji kończy edukację na poziomie studiów pierwszego stopnia lub wyżej. Ponieważ „krótkie cykle” wliczane są do szkolnictwa wyższego, dlatego całkowity udział osób z wykształceniem wyższym wchodzących na rynek pracy szacuje się na 41% (13% + 28%).

Tabela 7. Rozkład preferencji w zakresie dalszej edukacji, populacji kończącej naukę na poziomie szkolnictwa średniego

	Liczba osób kończących edukację poniżej matury	Liczba osób ze świadectwem maturalnym	Liczba osób niekontynuujących nauki po uzyskaniu świadectwa maturalnego	Osoby, które zrezygnowały ze studiów przed ich zakończeniem	Osoby z dyplomem na poziomie 5. EQF	Osoby z kwalifikacją na poziomie 6., 7. lub 8. EQF
Całość populacji	250 000	500 000	70 000	126 000	96 000	208 000
Udział w grupie uzyskującej maturę	–	100%	39%		19%	42%
Udział w całości populacji uczniów szkół średnich	33%	67%	26%		13%	28%

Źródło: *Szkolnictwo wyższe we Francji – stan aktualny i perspektywy dalszego rozwoju (L'enseignement supérieur en France – état des lieux et propositions)*, raport z dnia 15 maja 2007 r. opublikowany przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego we Francji. Strona internetowa: <http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/09/2/7092.pdf>

Informacji na temat rozkładu zatrudnienia w poszczególnych sektorach w zależności od poziomu posiadanej kwalifikacji dostarcza analiza przygotowana przez Centrum Analiz i Badań nad Kwalifikacjami (CEREQ *Centre d'études et de recherches sur les qualifications*). Wynika z niej jednoznacznie, że znakomita część osób zatrudnionych w różnych sektorach gospodarki francuskiej legitymuje się dyplomem na poziomie 5. EQF.

Tabela 8. Zatrudnienie absolwentów z poszczególnymi poziomami kwalifikacji w poszczególnych sektorach

Poziom kwalifikacji	Rolnictwo	Przemysł	Budownictwo	Usługi	Suma	% populacji absolwentów
Dyplom Magistra /Doktora 7-8 EQF	0,3%	20,6%	2,4%	76,6%	100%	17%
Dyplom Licencjata 6 EQF	0,2%	9,4%	1,1%	89,3%	100%	22%
Dyplom cyklu krótkiego 5 EQF	1,4%	18,2%	3,2%	77,2%	100%	39%
Świadectwo maturalne 4 EQF	1,2%	17,1%	3,2%	78,5%	100%	23%
% populacji absolwentów	0,9%	16,4%	2,6%	80,1%	100%	100%

Źródło: www.cereq.fr

3.2.2. Poziom 5. we francuskim systemie szkolnictwa

Na poziomie 5. Europejskich Ram Kwalifikacji, na którym wymaganiem wstępnym jest posiadanie świadectwa maturalnego, istnieją cztery grupy kwalifikacji zaznaczone na poniższym rysunku (Rys 3.) pomarańczowym prostokątem. Należy je sklasyfikować jako kwalifikacje należące do szkolnictwa wyższego.

Są to:

- DEUST** (*Diplôme d'Étude Universitaire Scientifique et Technique*) – Dyplom studiów naukowo-technicznych.
- DUT** (*Diplôme universitaire de technologie*) – Techniczny dyplom uniwersytecki.

oraz ujęte na poniższym rysunku łącznie:

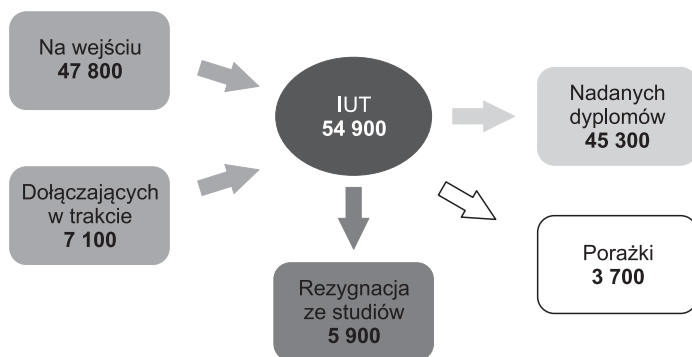
- BTS** (*Brevet de Technicien Supérieur*) – Świadectwo technika na poziomie wyższym.
- BTSA** (*Brevet de Technicien Supérieur Agricole*) – Świadectwo technika-rolnika na poziomie wyższym.

Pozostałe grupy kwalifikacji, które należy zaliczyć do piątego poziomu trudno sklasyfikować jako należące do szkolnictwa wyższego i nie zostały ujęte na tym rysunku:

- DMA** (*Diplôme de métiers d'art*) – Dyplom rzemieślniczy.
- TP** (*Titre professionnel*) – Certyfikat zawodowy.

logie – Uniwersyteckie Instytuty Techniczne). Utworzono je we Francji w roku 1966. Obecnie jest ich około 125 rozmieszczonych w 175 miastach Francji. Proponują one 25 specjalności (kwalifikacji z punktu widzenia EQF). Ich głównym zadaniem jest dostarczanie kadr średniego szczebla, charakteryzujących się wykształceniem pomiędzy typowym akademickim (uniwersyteckim) i czysto zawodowym, opartym głównie na praktyce. Ta ścieżka kształcenia jest niezwykle ceniona i popularna we Francji. Cieszy się dużym uznaniem wśród studentów, uczelni, przedsiębiorców, a przede wszystkim opinii publicznej.

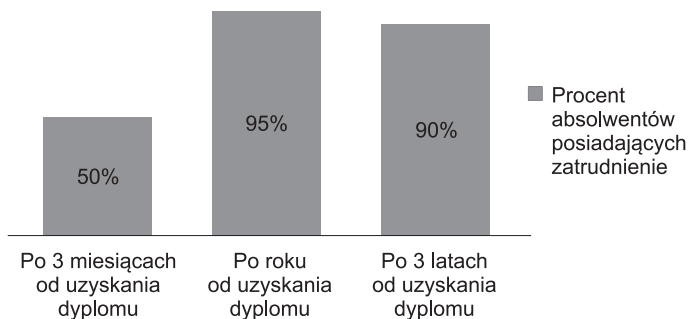
Rysunek 4. Liczba osób studiujących i kończących uzyskaniem dyplomu – Institut universitaire de technologie (IUT)



Kształcenie w Uniwersyteckich Instytutach Technicznych ma głównie za zadanie wykształcenie kompetencji zawodowych, z tego powodu bardzo ważne miejsce w programach zajmują staże zawodowe. Dużą wagę przywiązuje się w procesie kształcenia do indywidualnych projektów, opartych na rzeczywistych doświadczeniach zawodowych studentów.

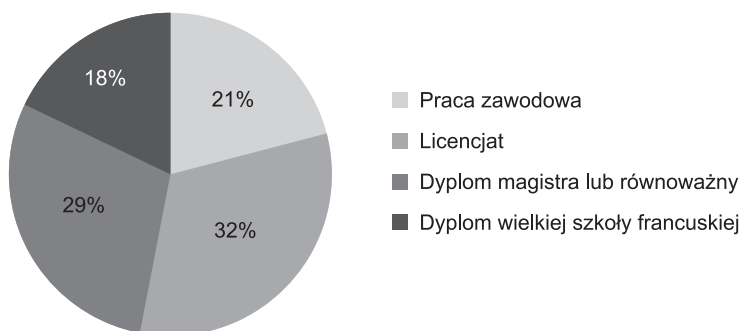
Bardzo dobrze kształtuje się wśród absolwentów IUT wskaźnik zatrudnialności. Potwierdza to poniższy wykres który pokazuje odsetek absolwentów posiadających zatrudnienie z grupy, która nie podjęła dalszego kształcenia.

Wykres 8. Wskaźnik zatrudnienia absolwentów IUT/Dyplom DUT



Charakterystyczną cechą absolwentów posiadających dyplom DUT jest tendencja do kontynuowania nauki na wyższych poziomach kształcenia. Pomimo bardzo wysokiego współczynnika zatrudnialności jedynie 21% absolwentów IUT zaczyna pracę zawodową, 79% kontynuuje naukę. Poniższy wykres pokazuje tendencje w zakresie dalszych aktywności absolwentów IUT.

Wykres 9. Dalsze losy absolwentów IUT/dyplom DUT



Z powyższego wykresu wynika, że uzyskanie dyplomu DUT jest alternatywną względem **CPGE** (*classes préparatoires aux grandes écoles*) ścieżką dostania się do wielkich szkół francuskich.

- **BTS** (*Brevet de Technicien Supérieur*) – Dyplom/Świadectwo technika na poziomie wyższym

Kształcenie prowadzące do dyplomu **BTS** jest prowadzone we Francji w ramach szkół nazywanych sekcją STS (*La section de technicien supérieur* – Wyższą Sekcją Techniczną). W znakomitej większości programy prowadzące do BTS są prowadzone przez licea. Nadzorowane są przez ministerstwo właściwe dla oświaty a nie dla szkolnictwa wyższego. Pomimo to, są one klasyfikowane jako należące do szkolnictwa wyższego – patrz rysunek 3. Aktualnie oferowanych jest około 150 programów w ramach BTS, realizowanych w około 1300 liceach w 1000 miastach i miasteczkach. Programy prowadzące do BTS są również realizowane w ramach programów proponowanych przez tzw. CFA (*Les centres de formation d'apprentis* – centra kształcenia zawodowego). Te ostatnie specjalizują się w kształceniu młodzieży w wieku 16–25 lat, pracującej i studiującej jednocześnie („*en alternance*”).

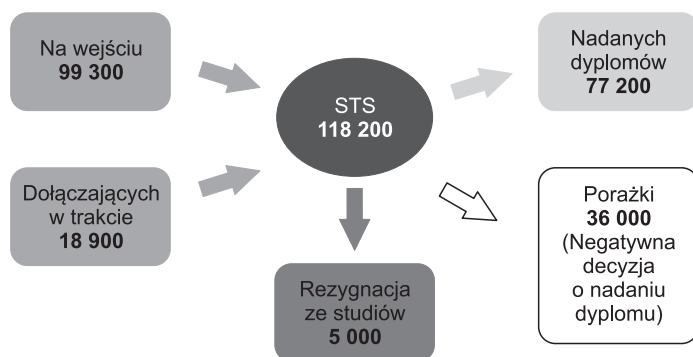
BTS jest ścieżką kształcenia szczególnie docenianą przez mniej zamożną część społeczeństwa z mniejszych miast. Ma to ogromne znaczenie społeczne.

Kształcenie w ramach programów prowadzących do BTS charakteryzują się silną zawodowością – są tworzone w ścisłej relacji z otoczeniem zawodowym. Spośród dostępnych programów kształcenia największa część jest osadzona w sektorze produkcji i usług, a także w rolnictwie.

W programach kształcenia zachowano równowagę pomiędzy przedmiotami ogólnymi (matematyka, j. francuski) i zawodowymi – specjalistycznymi. Programy w znacznej części wypełniają przedmioty praktyczne. Znaczna część studentów, realizuje kształcenie w ramach studiów mieszanych („*en alternance*”), ucząc się i pracując zawodowo jednocześnie. Pozostali studenci, niezaangażowani zawodowo, muszą odbyć kilka staży w ramach każdego programu. Studenci tego rodzaju programu są dość mocno obciążeni pracą – tygodniowo programy przewidują 30–32 godzin zajęć z nauczycielami.

Poniższy rysunek pokazuje przepływ studentów, liczby przyjmowanych i kończących studia, w ramach STS (*section de technicien supérieur*) – Wyższej Sekcji Technicznej, prowadzącej programy BTS.

Rysunek 5. Liczba osób studiujących i kończących uzyskaniem dyplomu w ramach STS



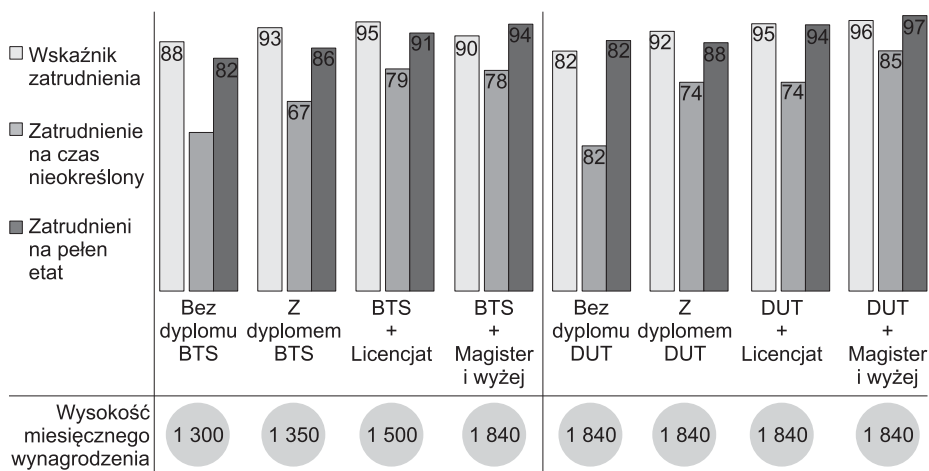
Znakomita większość absolwentów STS legitymujących się dyplomem BTS jest zatrudniona w sektorze usług (65%). Pozostała część absolwentów jest zatrudniona w sektorze produkcji (35%).

Bardzo ważnym problemem, z jakim boryka się ten sektor kształcenia jest wysoki współczynnik porażki studentów. Jedynie 65% rozpoczynających kształcenie w ramach STS otrzymuje dyplomy. Niski jest również odsetek absolwentów kontynuujących naukę w celu uzyskania kwalifikacji na poziomie wyższym niż 5. – jedynie 14%.

Porównanie dyplomów DUT i BTS

Poniższy wykres pokazuje porównanie absolwentów programów BTS i DUT trzy lata po uzyskaniu dyplomów. Wynika z niego, że absolwenci obydwu opcji znajdują stosunkowo bez problemów zatrudnienie (wskaźnik zatrudnialności rzędu 80–88%). Wykres pokazuje również wysoką wartość tych dyplomów jako będących podstawą do zdobywania wyższych kwalifikacji i osiągnięcia sukcesu na rynku pracy.

Rysunek 6. Poziom jakości pracy absolwentów – dyplomy DUT i BTS 3 lata po uzyskaniu dyplomu



- **BTSA** (*Brevet de Technicien Supérieur Agricole*) – Dyplom/Świadectwo technika-rolnika na poziomie wyższym

Kwalifikacja **BTSA**, podobnie jak dwie poprzednie, jest nadawana absolwentom dwuletnich studiów. Programy BTSA są realizowane w ramach kilku obszarów: ochrony środowiska, produkcji rolniczej, usług, przekształcania rolnictwa, bioinżynierii produkcji rolniczej.

W odróżnieniu od pozostałych, dyplom BTSA jest nadzorowany przez Ministerstwo Rolnictwa. Podobnie jak w przypadku BTS możliwa jest realizacja studiów w systemie mieszanym.

- **DEUST** (*Diplôme d'Étude Universitaire Scientifique et Technique*) – Dyplom studiów naukowo-technicznych

Jest to kwalifikacja charakteryzująca się dużym nasyceniem kompetencji zawodowych. W większości przypadków jest realizowana w ramach specyficznych sektorów (informatyczny, gospodarki wodnej itp.). W swojej strukturze jest podobny do BTS i DTU, w które w wyniku reformy ma zostać włączony. Przez część studentów program jest realizowany w formie mieszanej (*en alternance*). Absolwenci DEUST kontynuują edukację na poziomach wyższych (Licencjat, Grandes Ecoles).

- **DMA** (*Diplôme de métiers d'art*) – Dyplom rzemieślniczy

Jest to kwalifikacja potwierdzająca kompetencje w ramach konkretnego zawodu. Jest nadawana w formie dyplomu (zegarmistrzowski, cyrkowy, jubilerski, reżyserii światła i dźwięku itd.). Programy tego rodzaju są prowadzone przez wyższe szkoły rzemiosła zawodowego.

- TP (*Titre professionnel*) – Certyfikat zawodowy

Jest to certyfikat nadawany jako potwierdzenie określonego zbioru kompetencji/umiejętności. Zazwyczaj nadaje go uprawniona instytucja, np. izba, która organizuje w tym celu specjalne egzaminy. Jest to kwalifikacja często pożądana w celu kreowania rozwoju zawodowego związanego z potrzebą potwierdzania posiadanych kompetencji na nowych stanowiskach. Certyfikaty zawodowe są sklasyfikowane w Krajowym Rejestrze Kwalifikacji (<http://www.rncp.cncp.gouv.fr/>).

3.2.4. Podsumowanie

Przedstawione powyżej dane pokazują jak ogromne znaczenie ma kwalifikacja 5. poziomu dla funkcjonowania gospodarki i społeczeństwa francuskiego. Gdyby przełożyć wskaźnik liczby francuskich absolwentów tego poziomu sięgający 100 000 absolwentów rocznie, na warunki polskie, to liczba absolwentów tego poziomu sięgałaby w Polsce około 60 000.

Dalsze umasowienie kształcenia na poziomie wyższym, jak pokazuje przykład Francji, może odbyć się i to z dobrymi skutkami poprzez wprowadzenie kwalifikacji poziomu przejściowego pomiędzy oświatą a szkolnictwem wyższym. Pozwala to na ukierunkowanie kształcenia na kompetencje zawodowe, przy jednoczesnym umożliwieniu kontynuacji ścieżki uczenia się na studiach I stopnia.

Jak pokazują powyższe przykłady, wszystkie studia pierwszego cyklu posiadają bardzo istotny komponent związany z uczeniem się w miejscu pracy, realizowany przez studia dualne lub długoterminowe praktyki zawodowe.

Pokazany znaczący odsetek decyzji odmownych o nadanie dyplomu (w przypadku dyplomów DUT i BTS sięgający 40% ubiegających się o nadanie dyplomu) można odczytać jako dbałość o wiarygodność nadawanych kwalifikacji.

3.3. Szkocja

Izabela Buchowicz, SGH

Szkocka Rama Kwalifikacji (*The Scottish Credit and Qualifications Framework* – SCQF) funkcjonuje od 2001 roku. Obejmuje ona wszystkie rodzaje kwalifikacji nadawane w Szkocji i wyrosła z potrzeby uznawania kompetencji nabytych poza systemem edukacji formalnej oraz z tradycji edukacyjnej opartej na efektach uczenia się. Integralną częścią Szkockiej Ramy Kwalifikacji są programy edukacji wyższej odpowiadającej 5. poziomowi Europejskiej ramy Kwalifikacji (ERK) oraz możliwość walidacji efektów uczenia się zdobytych poza edukacją formalną i uzyskiwanie na tej podstawie kwalifikacji odpowiadających 5. poziomowi ERK.

Szkocki system kwalifikacji jest odrębny od systemu obowiązującego w pozostałej części Wielkiej Brytanii. SCQF został stworzony w taki sposób, aby możliwe było porównanie kwalifikacji szkockich z angielskimi, walijskimi i tymi, które są nadawane w Irlandii Północnej. W 2008 roku rozpoczęto prace nad dopasowaniem Szkockich Ram Kwalifikacji do ERK. Najważniejszym celem tych zmian było odniesienie dwunastopoziomowej Szkockiej Ramy Kwalifikacji (SCQF) do ośmiopoziomowej ERK, co zostało dokonane w 2009 r. Dzięki temu odniesieniu 7. i 8. poziom Szkockiej Ramy Kwalifikacji odpowiada 5. poziomowi Europejskiej Ramy Kwalifikacji.

Poziomy 7. i 8. Szkockiej Ramy Kwalifikacji są zdefiniowane tak, aby prowadziły do osiągnięcia różnego rodzaju kwalifikacji, nie utrudniały przejścia z jednej kwalifikacji do drugiej, a przy tym, aby możliwe było uznawanie wcześniej zdobytych kwalifikacji poprzez przejrzysty system transferu punktów pomiędzy kwalifikacjami.

Instytucją odpowiedzialną za Szkocką Ramę Kwalifikacji, w tym za prowadzenie rejestru kwalifikacji, jest Szkockie Partnerstwo dla Kwalifikacji (*Scottish Credit and Qualifications Framework Partnership – SCQF Partnership*). Do zadań SCQF Partnership należy również dbanie o zachowanie jakości i spójności Szkockiej Ramy Kwalifikacji, a także promowanie tworzenia nowych kwalifikacji, udzielanie informacji i międzynarodowa współpraca w zakresie kwalifikacji. SCQF Partnership prowadzi bazę danych kwalifikacji znajdujących się w SCQF oraz pełni funkcję krajowego punktu koordynacyjnego mającego na celu wspomaganie organów państwowych w ustanowieniu związków między Szkocką Ramą Kwalifikacji a Europejską Ramą Kwalifikacji. W skład SCQF Partnership wchodzi:

- Szkocki Urząd ds. Kwalifikacji (*Scottish Qualifications Authority – SQA*), będący autonomicznym ciałem pozarządowym odpowiadającym za nadawanie kwalifikacji, akredytacje niektórych podmiotów nadających kwalifikacje, a także za walidację kwalifikacji innych niż dyplomy szkół wyższych;
- Agencja ds. Zapewnienia Jakości w Szkolnictwie Wyższym (*Quality Assurance Agency for Higher Education – QAA*);
- Stowarzyszenie szkockich college'ów (*Association of Scotland's Colleges*);
- Stowarzyszenie Szkockich Uniwersytetów (*Universities Scotland*) reprezentujące szkoły wyższe;
- Przedstawiciele ministerstw;
- Przedstawiciel pracodawców.

Kwalifikacje uzyskiwane w systemie edukacji formalnej w Szkocji mają określone poziomy. Jednak integralną częścią szkockiego systemu kwalifikacji – obok Szkockiej Ramy Kwalifikacji – jest system akumulacji i przenoszenia zaliczonych osiągnięć, a także uznawanie efektów uczenia się zdobytych poza edukacją formalną w celu uzyskania odpowiednich kwalifikacji lub skrócenia czasu uczenia się. Uznawane są również kompetencje zdobyte poprzez niefor-

malne uczenie się. W Szkocji procesy kształcenia i nadawania kwalifikacji są rozłączne. Kwalifikacja poświadczona dyplomem, certyfikatem, świadectwem (lub tylko programem kształcenia) zostaje włączona do systemu w momencie, gdy uprawniony do tego podmiot nada mu odpowiedni poziom SCQF i określi (zdefiniuje) nakład pracy potrzebny do uzyskania kwalifikacji.

Szkocka Rama Kwalifikacji składa się z dwunastu poziomów. Na poziomach 1-6 Szkockiej Ramy Kwalifikacji znajdują się kwalifikacje uzyskiwane w instytucjach edukujących na poziomach odpowiadających polskiemu szkolnictwu podstawowemu i średniemu. Podmiotem nadającym kwalifikacje z tych poziomów jest Scottish Qualifications Authority. Na poziomach 7-8. Szkockiej Ramy Kwalifikacji znajdują się kwalifikacje zazwyczaj uzyskiwane w college'ach. Na poziomie 7. SCQF – Higher National Certificate. Na poziomie 8 SCQF – Higher National Diploma. Poziomy te odpowiadają 5. poziomowi w Europejskiej Ramie Kwalifikacji (por. tabela 9).

Na poziomach 9–12. Szkockiej Ramy Kwalifikacji znajdują się kwalifikacje nadawane przez uniwersytety. Na poziomie 11. SCQF uzyskiwany jest dyplom magistra. Na poziomie 12. SCQF uzyskiwany jest dyplom doktora. Jednocześnie kwalifikacje zawodowe Scottish Vocational Qualifications²⁶ wyuczane zwyczajowo w toku pracy zawodowej znajdują się na poziomach 4–9. i 11. Szkockiej Ramy Kwalifikacji. Poza tym każdej kwalifikacji po spełnieniu odpowiednich warunków może być nadany poziom Szkockiej Ramy Kwalifikacji.

Tabela 9. Relacje poziomów Szkockiej Ramy Kwalifikacji (SCQF) do poziomów Europejskiej Ramy Kwalifikacji (ERK) i Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK)

Poziomy SCQF	Poziomy ERK	Poziomy PRK
1		
2		
3	1	1
4	2	2
5	3	3
6	4	4
7	5	5
8		
9	6	6
10		
11	7	7
12	8	8

Źródło: *Szkocka Rama Kwalifikacji*, IBE. Strona internetowa: biblioteka-krk.ibe.edu.pl.

²⁶ Kwalifikacje zawodowe nadawane są przez Scottish Qualifications Authority.

Wymagania wobec osób legitymujących się kwalifikacjami z konkretnego poziomu opisane są przez pięć kategorii deskryptorów:

1. wiedza i rozumienie;
2. wykorzystanie wiedzy, umiejętności i rozumienia w praktyce;
3. ogólne umiejętności poznawcze (kognitywne);
4. umiejętności komunikacyjne (porozumiewania się), kompetencje matematyczne i umiejętności posługiwania się technologią informacyjną (IT);
5. autonomia, odpowiedzialność i zdolność do współpracy z innymi.

Szkockie Uniwersytety oferują zdobycie kwalifikacji na poziomach od 7. do 12. Szkockiej Ramy Kwalifikacji. Polski poziom licencjata odpowiada 9. poziomowi SCQF, a polski dyplom magistra odpowiada dyplomowi na poziomie 11. SCQF. Dyplom doktora to w Szkocji poziom 12. SCQF. Poziom 7. i 8. Szkockiej Ramy Kwalifikacji (zwany krótkim cyklem) może być realizowany w szkołach typu „*Further education college*” lub na uniwersytetach. Sektory szkolnictwa wyższego i „*further education*” ściśle ze sobą współpracują. Studenci wybierają odpowiadający im sposób studiowania w ramach trójstopniowych studiów odpowiadających trzem cyklom bolońskim. Szkocka Rama Kwalifikacji przewiduje możliwość kontynuacji kształcenia przy zmianie jego dziedziny lub specjalności. Dzięki dobrze zbudowanemu systemowi oceny kompetencji uznawanie kwalifikacji przy zmianie obszaru edukacji nie stanowi problemu.

Edukacja na poziomie 7. i 8. może przebiegać w trzech cyklach²⁷. Student może studiować na poziomie wyższym wybierając jedną z trzech możliwości. Roczny program studiów z poziomu 7. i 8. kończy się dyplomem Higher National Certificate (HNC). Dwuletni program studiów kończy się dyplomem Higher National Diploma (HND). Trzyletni program prowadzi do uzyskania „*Ordinary degree*” a czteroletni program „*Honours degree*”. Większość osób uczących się w cyklu HNC i HND łączy zdobywanie kwalifikacji w miejscu pracy i na studiach w niepełnym wymiarze godzin. Program uczenia się przez całe życie w Szkocji (*A Lifelong Skills Strategy*) obok edukacji w szkołach i uniwersytetach zakłada uczenie się w miejscu pracy, uczenie się w kontekście poza formalnym i nieformalnym. Organizacja systemu kształcenia w Szkocji uwzględnia następujące cele: nastawienie na rozwój indywidualny, reagowanie na potrzeby gospodarki i zapotrzebowanie pracodawców. W grupie osób studiujących na poziomie 7. i 8. przeważają ludzie dorośli, a średnia wieku studentów w omawianym cyklu wynosi 25 lat. Programy kursów układane są w taki sposób, aby spełnić oczekiwania osób uczących się bezpośrednio związane z potrzebami rynku pracy. Wymagania instytucji prowadzących edukację na poziomie 7. i 8. dotyczące

²⁷ Kirsch M., Beernaert Y., *Short Cycle Higher Education in Europe. Level 5: The Missing Link*, EURASHE, Brussels 2011, s. 237–242.

warunków wstępnych (przyjęcia) są wszędzie takie same. Kandydat musi legitymować się dyplomem zaświadcującym ukończenie edukacji na poziomie 6.

Tabela 10. Opis deskryptorów poziomu 7. i 8. Szkockiej Ramy Kwalifikacji

Deskryptory	Poziom 7 SCQF	Poziom 8 SCQF
Wiedza i rozumienie	<p>Prezentuje (i/lub jest w stanie wykorzystać w pracy):</p> <ul style="list-style-type: none"> – Szeroką wiedzę dotyczącą przedmiotu/dyscypliny. – Wiedzę, która jest obudowana głównymi teoriami, pojęciami i zasadami. – Świadomość ewoluującej/zmieniającej się natury wiedzy i zrozumienia. – Zrozumienie różnic pomiędzy wyjaśnieniami opartymi na dowodach i/lub badaniach i innymi formami wyjaśnień, oraz znaczenie tych różnic. 	<p>Prezentuje (i/lub jest w stanie wykorzystać w pracy)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Szeroką wiedzę dotyczącą zakresu, podstawowych cech i głównych obszarów tematu/dyscypliny. – Szczegółową wiedzę w pewnych obszarach. – Rozumie ograniczony zakres najważniejszych teorii, zasad i pojęć. – Ograniczoną wiedzę i zrozumienie pewnych głównych bieżących zagadnień i specjalności. – Podstawową wiedzę i zrozumienie badań (naukowych) i odpowiadających im szkolnych/akademickich działań.
Wykorzystanie wiedzy, umiejętności i rozumienia w praktyce	<p>Stosuje niektóre podstawowe i standardowe umiejętności zawodowe, techniki, praktyki i/lub materiały związane z tematem/dyscypliną. Wykorzystanie tych umiejętności zarówno w standardowym i niestandardowym kontekście.</p>	<p>Stosuje pewien zakres standardowych umiejętności, technik, praktyk i/lub materiałów związanych z tematem/dyscypliną, z których kilka jest zaawansowanych i skomplikowanych. Przeprowadza standardowe ankiety, prace rozwojowe i badawcze na poziomie zawodowym. Dostosowuje standardowe praktyki w ramach zaakceptowanych standardów.</p>
Ogólne umiejętności poznawcze	<p>Prezentuje i ocenia argumenty, informacje i poglądy, które są typowe dla tematu/dyscypliny. Stosuje pewien zakres poglądów w celu rozwiązania zdefiniowanych i/lub rutynowych problemów i zagadnień w ramach znanego kontekstu.</p>	<p>Podejmuje krytyczne analizy, oceny i/lub syntezy idei, pojęć, informacji i zagadnień, które są w zakresie powszechnego rozumienia tematu/dyscypliny. Stosuje zakres rozwiązań w celu formułowania rozwiązań/odpowiedzi opartych dowodami dla określonych i/lub standardowych problemów/zagadnień. Krytycznie ocenia rozwiązania/odpowiedzi oparte na dowodach dla określonych i/lub standardowych problemów/zagadnień.</p>

<p>Umiejętności komunikacyjne, kompetencje matematyczne i umiejętności posługiwania się technologią informacyjną (IT)</p>	<p>Stosuje szeroki zakres tradycyjnych umiejętności i pewne zaawansowane umiejętności związane z tematem/dyscypliną, na przykład:</p> <ul style="list-style-type: none"> – wyraża/komunikuje złożone idee w dobrze zorganizowany i logiczny sposób; – efektywnie stosuje pewien zakres form komunikacji, zarówno w znanych jak i nowych kontekstach; – stosuje standardowe aplikacje w celu przetwarzania i uzyskiwania różnorodnych informacji i danych; – stosuje razem szereg liczbowych i graficznych umiejętności; – stosuje dane liczbowe i graficzne w celu zmierzenia postępu i osiągnięcia celów. 	<p>Stosuje zakres standardowych umiejętności i pewne zaawansowane i specjalistyczne umiejętności, na przykład:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Komunikuje/wyraża/przedstawia złożone informacje kierowane do różnych odbiorców i w różnych celach. – Stosuje standardowe aplikacje w celu przetwarzania i pozyskiwania danych. – Stosuje i ocenia liczbowe i graficzne dane w celu określenia postępu i osiągnięcia celów/zamiarów.
<p>Samodzielność, odpowiedzialność i zdolność do współpracy z innymi</p>	<p>Wykazuje inicjatywę i niezależność w przeprowadzaniu określonych aktywności na poziomie zawodowym.</p> <p>Podejmuje opiekę (nadzór) w mniej znanych obszarach pracy.</p> <p>Podejmuje pewną odpowiedzialność menadżerską za pracę innych w ramach zdefiniowanych i nadzorowanych struktur.</p> <p>Zarządza ograniczonymi środkami w ramach określonych zakresów pracy.</p> <p>Podejmuje kierownicze działania w celu wprowadzenia uzgodnionych planów w znanych lub określonych kontekstach.</p> <p>Bierze pod uwagę zadania i odpowiedzialności własne i innych w wykonaniu i ocenie zadań.</p> <p>Pracuje w grupie w celu wsparcia bieżących działań zawodowych pod nadzorem.</p>	<p>Wykazuje niezależność i inicjatywę w pewnych działaniach na poziomie zawodowym.</p> <p>Podejmuje znaczące zadanie menadżerskie lub nadzorcze wobec pracy innych w określonych zakresach.</p> <p>Zarządza zasobami w określonych obszarach pracy.</p> <p>Podejmuje kierownictwo w planowaniu w znanych i zdefiniowanych kontekstach.</p> <p>Zdaje sobie sprawę z roli, odpowiedzialności i udziału własnego i innych w przeprowadzaniu i ocenie zadań.</p> <p>Wspiera pod nadzorem bieżące praktyki zawodowe.</p> <p>Pod nadzorem zajmuje się etycznymi i profesjonalnymi zagadnieniami zgodnie z bieżącymi profesjonalnymi i/lub etycznymi regułami lub praktykami.</p>

Źródło: tłumaczenie własne na podstawie: *SCQF Level Descriptors, SCQF Level 7 i SCQF Level 8*. Strona internetowa: www.scqf.org.uk.

W Szkocji trzy typy instytucji mogą nadać osiem rodzajów kwalifikacji, które zaliczane są do poziomu 7. i 8. Szkockiej Ramy Kwalifikacji, odpowiadające poziomowi 5. w Polskiej Ramie Kwalifikacji (por. tabela 11). Wśród nich można zdobyć dwa rodzaje kwalifikacji zawodowych (SVQ3 i SVQ4) (por. tabela 12) spośród pięciu rodzajów (poziomów) kwalifikacji zawodowych możliwych do uzyskania w Szkocji.

Tabela 11. Kwalifikacje uzyskane na poziomach 7. i 8. Szkockiej Ramy Kwalifikacji odpowiadające poziomowi 5. Polskiej Ramy Kwalifikacji

Poziom kwalifikacji SCQF	Kwalifikacje nadawane przez Scottish Qualifications Authority			Kwalifikacje nadawane przez szkoły wyższe	Kwalifikacje zawodowe nadawane przez Scottish Qualifications Authority
6			Professional Development Award		SVQ3
7	Advanced Higher	Higher National Certificate		Certificate of Higher Education	
8		Higher National Diploma		Diploma of Higher Education	SVQ4
9					

Źródło: na podstawie opracowania IBE: *Szkocka Rama Kwalifikacji*, IBE. Strona internetowa: biblioteka.krk.ibe.edu.pl.

Tabela 12. Kwalifikacje zawodowe (Scottish Vocational Qualifications)

SVQ1	Umiejętności wykonywania podstawowych, rutynowych, powtarzalnych prac
SVQ2	Szeroki zakres umiejętności, w tym do wykonywania prac nierutynowych i przyjmowania osobistej odpowiedzialności
SVQ3	Umiejętności związane z nadzorowaniem
SVQ4	Umiejętności związane z zarządzaniem
SVQ5	Zaawansowane umiejętności związane z zarządzaniem

Źródło: na podstawie opracowania IBE: *Szkocka Rama Kwalifikacji*, IBE.

Wiodące uniwersytety na swoich stronach internetowych zamieszczają programy dotyczące studiów kończących się stopniem „Bachelor”²⁸ (odpowiednik polskiego licencjata) lub „Master” (odpowiednik polskiego magistra)²⁹. Jednocześnie podają informacje o możliwości ukończenia różnorodnych kursów. Każdy z kursów ma wartość punktową. Są to punkty przeliczeniowe wykorzystywane do oceny kwalifikacji w ramach Szkockiej Ramy Kwalifikacji.

Tabela 13. Studenci w wybranych latach ogółem i studiujący na poziomach 7. i 8. SCQF

Lata	Razem studenci wszystkich poziomów	Uczący się na poziomie 7. i 8.	
		Kończący dyplomem HNC/HND	Kończący innymi dyplomami
2000/2001	260 940	47 800	62 120
2001/2002	269 635	49 640	62 495
2005/2006	273 050	41 550	48 070
2009/2010	287 565	41 230	45 205

Źródło: Higher Education Statistics Agency (HESA) and Scottish Funding Council (SFC).
Strona internetowa: www.hesa.ac.uk

Studiujący na poziomach 7. i 8. Szkockiej Ramy Kwalifikacji (równoznacznymi z 5. poziomem ERK i PRK) stanowią rokrocznie znaczącą grupę wśród wszystkich studentów (por. tabela 13). Udział studentów poziomu 7.

²⁸ Na Uniwersytecie w Edynburgu z zakresu edukacji można zrealizować program studiów zakończony tytułem „Bachelor” tylko w specjalności „praktyka przedszkolna” i „edukacja społeczeństwa”. Natomiast wszystkie pozostałe specjalności takie jak: „edukacja podstawowa w zakresie matematyki”, „edukacja podstawowa w zakresie historii” itp. Kończą się uzyskaniem tytułu „Master”. W zakresie nauk związanych z ekonomią w większości przypadków można uzyskać tytuł „Master”.

Na Uniwersytecie Królowej Małgorzaty w Edynburgu oprócz studiów zakończonych dyplomem „Bachelor” lub „Master” można zrealizować kilkudniowe kursy. Wszystkie uniwersytety oferują naukę na poziomie „postgraduate” kończącą się zdobyciem tytułu doktora nauk. Uniwersytety oferują również kursy typu CPD (Continuing Professional development courses). Większość kursów CPD ma kwalifikację „Lifelong Learning”.

²⁹ www.gla.ac.uk – strona internetowa Uniwersytetu w Glasgow, www.ed.ac.uk – strona internetowa Uniwersytetu w Edynburgu, www.gmu.ac.uk – strona internetowa Queen Margaret University w Edynburgu.

i 8. wśród wszystkich osób studiujących w Szkocji pozwala sądzić, że omawiany poziom edukacji skupia największą liczbę studentów ze wszystkich poziomów, a w tym odpowiadających polskiemu stopniowi licencjata i magistra. W roku szkolnym 2000/2001 ich udział wśród wszystkich studentów wynosił ok. 42%. Natomiast w roku szkolnym 2009/2010 stanowili ok. 30% populacji studentów.

Edukacja na poziomie 7. i 8. SCQF (5. poziom ERK i PRK) zajmuje ważne miejsce w systemie szkolnictwa wyższego Szkocji, przygotowując ludzi do uczestnictwa w rynku pracy lub otwierając drogę do dalszych etapów studiów. Interesującym rozwiązaniem jest również wielość możliwości, jakie daje poziom 7. i 8. osobom zdobywającym wykształcenie w Szkocji.

3.4. Niemcy

Katarzyna Trawińska-Konador, IBE

3.4.1. System szkolnictwa wyższego w Niemczech i Niemiecka Rama Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego

System szkolnictwa wyższego w Niemczech obejmuje uczelnie oraz inne placówki, które prowadzą studia przygotowujące do podjęcia pracy w określonym zawodzie.

Do uczelni zalicza się: *Universitäten* (uniwersytety) i równorzędne uczelnie (*Technische Hochschulen/Universitäten*, *Pädagogische Hochschulen*, *Theologische Hochschulen*), *Kunsthochschulen* (uczelnie artystyczne), *Musikhochschulen* (uczelnie muzyczne) i *Fachhochschulen* (uczelnie prowadzące studia w dziedzinie nauk stosowanych). Szczególną rolę pełni 29 *Verwaltungsfachhochschulen*, tj. uczelnie prowadzących studia w dziedzinie administracji publicznej, które szkolą przyszłych urzędników tzw. wyższego szczebla służby cywilnej. Utrzymywane są ze środków Federacji lub danego landu. Ich studenci posiadają tymczasowy status pracownika służby cywilnej.

Do szkolnictwa wyższego należą również *Berufsakademie*, funkcjonujące w niektórych landach, które łączą kształcenie akademickie w *Studienakademie* z praktycznym kształceniem zawodowym w zakładzie pracy, zgodnie z zasadą systemu dualnego.

Zgodnie z Międzynarodową Standardową Klasyfikacją Kształcenia (ISCED), *Fachschulen*, *Fachakademien* w Bayern oraz dwu i trzyletnie szkoły zdrowia publicznego (*Schulen des Gesundheitswesens*) są również klasyfikowane jako instytucje kształcące na poziomie szkolnictwa wyższego. *Fachschulen*, umożliwiające kontynuację kształcenia zawodo-

wego, przyjmują kandydatów, którzy ukończyli okres kształcenia formalnego w danym zawodzie, a następnie podjęli pracę. Szkoły prowadzące kształcenie w zakresie zdrowia publicznego przygotowują do pracy w sektorze służby zdrowia, szkoląc np. pielęgniarki czy fizjoterapeutów. Wiele takich placówek jest logistycznie i organizacyjnie związanych ze szpitalami, w których odbywają się zajęcia zarówno praktyczne, jak i teoretyczne.

Niemiecka Rama Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego została ustanowiona w 2005 roku i od tego czasu jest rozwijana. **Nie zawiera ona kwalifikacji w ramach krótkiego cyklu.** W roku 2008 został opublikowany niemiecki raport samopotwierdzania zgodności NRK dla szkolnictwa wyższego z Europejską Ramą Kwalifikacji (*Report on The Compatibility of the "Qualifications Framework for German Higher Education Qualifications" with the "Qualifications Framework for the European Higher Education Area"*). W raporcie tym w następujący sposób wyjaśniono trudność wprowadzenia krótkiego cyklu do systemu szkolnictwa wyższego: „Zasadnicza różnica między deskryptorami dublińskimi a NRK dla szkolnictwa wyższego dotyczy poziomu, na którym umiejscowione są krótkie cykle. Logiki tej nie można obecnie odnaleźć w NRK dla szkolnictwa wyższego. Choć w jego ramach odnajdujemy kierunki, które mogłyby zostać uznane jako krótkie cykle, jednak na dzień dzisiejszy ich głównym celem jest rozwijanie kompetencji zawodowych i poprzez to zwiększenie szansy na zatrudnienie. Ich bezpośrednia kontynuacja w celu uzyskania stopnia licencjata nie jest na razie przewidywana, ani w rozumieniu systemowym, ani instytucjonalnym.”³⁰

Warto jednak zwrócić uwagę, iż na mocy Zalecenia z dnia 26 sierpnia 2003 roku kompetencje i kwalifikacje uzyskane w ramach doksztalcania zawodowego na poziomie policealnym mogą być po odpowiednim zweryfikowaniu zaliczone na poczet studiów na poziomie 6.³¹

³⁰ *Report on The Compatibility of the "Qualifications Framework for German Higher Education Qualifications" with the "Qualifications Framework for the European Higher Education Area"*, The Federal Ministry of Education and Research (BMBF) and the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder of the Federal Republic of Germany (KMK), 18.09.2008, s.25. Strona internetowa: www.kmk.org.

³¹ W tabeli 15. stosowny fragment zaznaczono pogrubioną czcionką.

Tabela 14. Niemiecka rama kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego³²

System stopni w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego		
Poziom	Aspekty formalne	Kwalifikacje przyznawane przez uczelnie wyższe; Stopnie w szkolnictwie wyższym oraz <i>Staatsexamina</i> (egzamin państwowe) ³³
Poziom 1: stopień licencjata	3, 3,5 lub 4-letnie studia dzienne lub 180, 210 albo 240 punktów ECTS Wszystkie stopnie uprawniają do ubiegania się o tytuł magistra	B. A., B. Sc., B. Eng., B.F.A., B. Mus, LLB <i>Diplom (FH)</i> (przyznawany przez uniwersytety nauk stosowanych) <i>Staatsexamen</i>
Poziom 2: stopień magistra	5-letnie studia dzienne lub 300 punktów ECTS; Programy studiów w różnych cyklach – 1, 1,5 i 2-letnie lub 60, 90 albo 120 punktów ECTS na poziomie magisterskim. Typy dyplomów magisterskich: z przewagą praktyki, z przewagą przygotowania badawczego, profil artystyczny, profil pedagogiczny; Wszystkie tytuły uprawniają do ubiegania się o stopień doktora ³⁴ .	M.A., M. Sc., M. Eng., M.F.A., M. Mus., LLM etc. <i>Diplom (Univ.)</i> (przyznawany przez uniwersytety) <i>Magister, Staatsexamen</i> (egzamin państwowy) Studia magisterskie w cyklu dwustopniowym i jednolite stworzone na potrzeby kształcenia uzupełniającego, specjalistycznego ³⁵
Poziom 3: stopień doktora	Kształcenie na tym poziomie wymaga zwykle posiadania tytułu magistra (300 punktów ECTS lub więcej) ³⁶ .	Dr., Ph.D.

Źródło: tłumaczenie własne na podstawie: *Niemieckie Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie z dn. 22.03.2011r.* Dokument uchwalony przez „Komisję ds. Niemieckich Ram Kwalifikacji” (AK DQR). Strona internetowa: www.deutscherqualifikationsrahmen.de.

³² W niemieckiej ramie kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego dla zawierających się w niej trzech poziomów zastosowano numerację opartą na systemie bolońskim, tj. zgodną z trzema stopniami kształcenia.

³³ *Staatsprüfungen* (egzamin państwowe) są co do zasady przypisane do drugiego stopnia kształcenia, jednak istnieją warunki specjalne: programy kształcenia kończące się egzaminem państwowym trwają od 3 lat (studia pedagogiczne przygotowujące do nauczania na etapie szkoły podstawowej lub gimnazjum, które mogą być przypisane do kształcenia na poziomie pierwszym) do 6,5 roku (medycyna). Jest to ekwiwalent 180–390 punktów ECTS.

³⁴ Dla artystycznych kierunków kształcenia w *Kunst- und Musikhochschulen* (uczelnie artystyczne i muzyczne) prawo to przysługuje pod ściśle określonymi warunkami.

³⁵ Dyplomy uzyskiwane w ramach jednolitych i dwustopniowych studiów magisterskich nie ograniczają się do tych wymienionych wyżej (np. MBA).

³⁶ Wyjątkowo uzdolnieni posiadacze tytułu licencjata lub *Diplom (FH)* mogą zostać przyjęci bezpośrednio na studia doktoranckie.

Tabela 15. Poziom 1: stopień licencjata/inżyniera (180, 210 lub 240 ECTS)

Wiedza i rozumienie	Umiejętności (wykorzystanie wiedzy)	Aspekty formalne
<p><u>Poszerzanie zakresu wiedzy:</u> Absolwenci poszerzają wiedzę w oparciu o kwalifikacje uzyskane w wyniku kształcenia na poziomie średnim oraz zdobywają wiedzę znacząco wykraczającą poza ten zakres.</p> <p>Absolwenci wykazują się szeroką i zintegrowaną wiedzą oraz rozumieniem naukowych podstaw dziedziny ich kształcenia.</p> <p><u>Głębka rozumienia:</u> Absolwenci prezentują krytyczne rozumienie kluczowych teorii, zasad oraz metod związanych z programem kształcenia oraz zależności między nimi. Absolwenci wykazują się wiedzą oraz poziomem rozumienia zagadnień odpowiadającym stanowi wiedzy zawartej w literaturze fachowej. Wiedza ta powinna jednocześnie obejmować obszary zagadnień związane z aktualnymi badaniami prowadzonymi w ramach dziedziny kształcenia.</p>	<p>Absolwenci uzyskali następujące kompetencje: <u>Kompetencje w zakresie rozwiązywania problemów i stosowania wiedzy w praktyce:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – potrafili stosować zdobytą wiedzę wykonując obowiązki zawodowe, a także są w stanie tworzyć i ulepszać rozwiązania dla zagadnień w swoim obszarze tematycznym. <p><u>Kompetencje ogólne:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – potrafili zbierać, oceniać i interpretować stosowne informacje, w szczególności te związane z programem kształcenia – potrafili wyciągać wnioski dotyczące zagadnień społecznych, naukowych i etycznych w oparciu o przesłanki naukowe – potrafili samodzielnie organizować zaawansowane procesy uczenia się <p><u>Kompetencje w zakresie komunikowania się:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – potrafili tworzyć rozwiązania specjalistycznych problemów oraz uzasadnić swój tok rozumowania w dyskusji – potrafili dyskutować nt. informacji, pomysłów, problemów i rozwiązań ze specjalistami i nie-specjalistami – potrafili przyjmować odpowiedzialność za zadania wykonywane w zespole 	<p><u>Warunki przyjęcia:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – wykształcenie średnie (<i>higher education entrance qualification</i>) – spełnienie warunków zawartych w regulacjach federalnych dotyczących przyjmowania na studia wyższe osób z wykształceniem zawodowym nieposiadających wykształcenia średniego³⁷ <p><u>Czas trwania:</u> (włącznie z seminarium magisterskim) 3, 3,5 lub 4 lata (180, 210 lub 240 punktów ECTS). Dyplomy na poziomie licencjackim stanowią podstawową kwalifikację niezbędną do wykonywania danego zawodu.</p> <p><u>Możliwości po uzyskaniu dyplomu:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – programy studiów magisterskich (wybitne wyniki w nauce mogą nawet umożliwić przyjęcie prosto na studia doktoranckie) – inne możliwości kontynuowania kształcenia <p><u>Przejęcie z placówek kształcenia zawodowego:</u> Rozpoczynając naukę na uczelni wyższej, kwalifikacje i kompetencje zdobyte poza instytucjami szkolnictwa wyższego mogą zostać uznane w stopniu odpowiadającym wymaganiom przyjmowania na określony kierunek studiów poprzez procedurę sprawdzania ekwiwalencji³⁸.</p>

³⁷ Cf. Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany (publisher): *Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen* (Prezentacja porównawcza możliwości dostępnych w prawie federalnym w oparciu o regulacje instytucji szkolnictwa wyższego w celu umożliwienia dostępu do kształcenia na poziomie wyższym osobom z wykształceniem zawodowym nieposiadającym wykształcenia średniego).

³⁸ Cf. Gemeinsame Empfehlung des BMBF, der KMK und der HRK an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium (Wspólna rekomendacja Federalnego Ministerstwa Edukacji i Badań Naukowych, Stałej Konferencji Ministrów Edukacji i Kultury Landów oraz Konferencji Rektorów Niemieckich z 26 września 2003r. dla instytucji szkolnictwa wyższego w sprawie przyznawania punktów za osiągnięcia uzyskane w ramach kształcenia zawodowego na poczet studiów wyższych).

Źródło: tłumaczenie własne na podstawie *Niemieckie Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie* z dn. 22.03.2011r. Dokument uchwalony przez „Komisję ds. Niemieckich Ram Kwalifikacji” (AK DQR). Strona internetowa: www.deutscherqualifikationsrahmen.de.

3.4.2. Niemiecka Rama Kwalifikacji (NRK)

Niemiecka Rama Kwalifikacji, podobnie jak rama europejska, posiada strukturę ośmiopozomową. Aby w najwłaściwszy i najbardziej adekwatny sposób zobrazować specyfikę niemieckiego systemu kształcenia i nadawanych w nim kwalifikacji na różnych poziomach, w centrum NRK postawiono pojęcie kompetencji. Oznacza ono zdolność i gotowość jednostki do stosowania wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, a także do zachowania się w sposób rozważny i społecznie odpowiedzialny. Kompetencja w tym znaczeniu jest rozumiana jako szeroka kompetencja działania.

NRK rozróżnia dwie kategorie kompetencji: „kompetencje specjalistyczne”, dzielące się na „wiedzę” i „umiejętności”, oraz „kompetencje personalne”, dzielące się na „kompetencje społeczne i autonomię”. Tego rodzaju analityczne rozróżnienia wyrastają ze świadomości współzależności między różnymi aspektami kompetencji w odniesieniu do konkretnych kwalifikacji.

Do opisu ośmiu poziomów NRK przyjęto jednolitą strukturę:

Tabela 16. Opis poziomów NRK³⁹

Wskaźnik poziomu			
Struktura wymagań			
Kompetencje specjalistyczne		Kompetencje personalne	
Wiedza	Umiejętności	Kompetencje społeczne	Autonomia
Głębokość i szerokość ³⁹	Umiejętności instrumentalne i systemowe, zdolność oceny	Umiejętność pracy w zespole / kierowania ludźmi, współtworzenie i komunikacja	Samodzielność/ odpowiedzialność, refleksyjność i kompetencja uczenia się

Źródło: *Niemieckie Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie* z dn. 22.03.2011r. Dokument uchwalony przez „Komisję ds. Niemieckich Ram Kwalifikacji” (AK DQR). Strona internetowa: www.deutscherqualifikationsrahmen.de.

³⁹ Do zaproponowanego na język polski tłumaczenia kluczowych kategorii opisu NRK należy podejść z ostrożnością. Tłumaczenie zostało dokonane w czasie, kiedy *Słownik kluczowych pojęć związanych z Krajowym Systemem Kwalifikacji* opracowany w Instytucie Badań Edukacyjnych nie był jeszcze opublikowany. Wydaje się także, iż stosowane w PRK określenia „zakres i głębokość rozumienia” byłyby właściwszym tłumaczeniem dla *Tiefe und Breite*, aniżeli zaproponowane „głębokość i szerokość”.

3.4.3. Poziom 5. w niemieckiej ramie kwalifikacji

Poziomowi 5. NRK przypisano dotychczas dwie kwalifikacje nadawane w ramach systemu doksztacania zawodowego. Kwalifikacjami tymi są: **dyplomowany technik – serwisant pojazdów samochodowych** [Kfz-Service-techniker (Gepruefter)] oraz **certyfikowany spacialista IT** [IT-Spezialist (Zertifizierten)]. Dyplom technika-serwisanta pojazdów samochodowych uzyskać można na podbudowie kwalifikacji czeladniczej i stanowi on pierwszy stopień doksztacania zawodowego. Dyplom wydawany jest przez izby handlowe, przemysłowe, a także rzemieślnicze. W przypadku certyfikowanego specjalisty IT, dokument (certyfikat) potwierdzający tę kwalifikację wydawany jest przez odpowiednie akredytowane jednostki certyfikujące, a także przez izby handlowe i przemysłowe.

Żadna z powyższych kwalifikacji nie uprawnia do podjęcia kształcenia na poziomie 6. Umożliwiają one natomiast kontynuowanie nauki na kolejnych poziomach doskonalenia zawodowego.

Na potrzeby niniejszego opracowania nawiązano korespondencję z berlińskim biurem NRK odnośnie planów przypisania kolejnych kwalifikacji do 5. poziomu NRK. W odpowiedzi na zapytanie skierowane przez autorkę niniejszego opracowania (mail z dn. 20.02.2014) udzielono informacji, iż *„na dzień dzisiejszy nie istnieją żadne konkretne plany przypisania kolejnych kwalifikacji do poziomu 5. NRK. Ponieważ w Niemczech nie istnieją „Short Cycle Higher Education”, w szczególności kwalifikacje z obszaru szkolnictwa wyższego nie są brane pod uwagę w kontekście 5. poziomu NRK. Pragniemy zwrócić uwagę, iż w kontekście przypisywania kolejnych kwalifikacji do NRK, można zakładać, iż w toku dyskusji podjęta zostanie decyzja o przypisywaniu do NRK kwalifikacji z obszaru kształcenia pozaformalnego. Szacujemy, iż jeszcze w tym roku, pierwsze kwalifikacje z tego obszaru zostaną przypisane do NRK.”*

Tabela 17. NRK – poziomy 4., 5., 6.

Poziom 4.		Kompetencja specjalistyczna		Kompetencja personalna	
Wiedza		Umiejętności		Kompetencja społeczna	Autonomia
<p>Dysponowanie kompetencjami pozwalającymi na samodzielne planowanie i wykonywanie specjalistycznych zadań w szerokiej i zmieniającej się dziedzinie nauki lub szerze działalności zawodowej.</p>		<p>Dysponowanie szeroką gamą kognitywnych i praktycznych umiejętności umożliwiających samodzielne wykonywanie zadań i rozwiązywanie problemów oraz ocenianie wyników i procesów pracy z uwzględnieniem alternatyw działania i interakcji z sąsiednimi dziedzinami.</p> <p>Przenoszenie umiejętności na inne dziedziny.</p>		<p>Współkształtowanie pracy w zespole i jego otoczeniu nauki lub pracy oraz nieprzerwane oferowanie wsparcia. Uzasadnianie procesów i wyników.</p> <p>Szczegółowa wymiana informacji na temat stanów faktycznych.</p>	<p>Wyznaczanie celów nauki i pracy, rozważanie ich, realizowanie i branie za nie odpowiedzialności.</p>

Poziom 5.	
Dysponowanie kompetencjami pozwalającymi na samodzielne planowanie i wykonywanie kompleksowych specjalistycznych zadań w kompleksowej, specjalistycznej i zmieniającej się dziedzinie nauki lub szerze działalności zawodowej.	
Kompetencja specjalistyczna	
Wiedza	Umiejętności
<p>Dysponowanie zintegrowaną wiedzą zawodową w konkretnej dziedzinie nauki</p> <p>lub</p> <p>Zintegrowaną wiedzą zawodową w konkretnej szerze działalności.</p> <p>Powyższe obejmuje także pogłębioną wiedzę teoretyczno-zawodową.</p> <p>Znajomość wielkości i granic dziedziny nauki lub sfery działalności zawodowej.</p>	<p>Dysponowanie bardzo szeroką gamą specjalistycznych kognitywnych i praktycznych umiejętności.</p> <p>Planowanie na szeroką skalę procesów pracy oraz ich ocenianie z uwzględnieniem alternatyw działania i interakcji z sąsiednimi dziedzinami.</p> <p>Kompleksowe przenoszenie umiejętności na inne dziedziny.</p>
Kompetencja społeczna	
Autonomia	Kompetencja społeczna
<p>Rozważanie własnych i wyznaczonych przez inne osoby celów nauki i pracy, ocenianie ich, samoregulacyjne dążenie do nich, oraz wyciąganie wniosków z procesów pracy w zespole.</p>	<p>Kooperatywne planowanie i kształtowanie procesów pracy, także w zespołach heterogenicznych, kierowanie innymi osobami i wspieranie ich ugruntowanym doradztwem w zakresie uczenia się.</p> <p>Prezentowanie kompleksowych stanów faktycznych, także w obszarze wielu dziedzin, w sposób zorganizowany, zorientowany na osiągnięcie celu i skierowany do właściwych odbiorców.</p> <p>Przewidujące uwzględnianie interesów i zapotrzebowania odbiorców.</p>

Poziom 6.	
Dysponowanie kompetencjami pozwalającymi na planowanie, wykonywanie i analizę kompleksowych specjalistycznych zadań i problemów oraz na regulowanie na własną odpowiedzialność procesów w częściowych zakresach konkretnej dyscypliny naukowej lub w sferze działalności zawodowej. Struktura wymagań charakteryzuje się kompleksowością i częstymi zmianami.	
Kompetencja specjalistyczna	
Wiedza	Umiejętności
Dysponowanie szeroką i zintegrowaną wiedzą, łącznie z podstawami naukowymi, praktycznym zastosowaniem konkretnej dyscypliny naukowej oraz krytycznego rozumienia najważniejszych teorii i metod (zgodnie ze stopniem 1 [poziom licencjackiej ram kwalifikacji] dla niemieckich dyplomów ukończenia szkoły wyższej) (w dalszych dziedzinach nauki lub dysponowanie szeroką i zintegrowaną wiedzą zawodową, łącznie z aktualnym postępem w danej dziedzinie.	Dysponowanie bardzo szeroką gamą metod niezbędnych do rozwiązywania kompleksowych problemów w konkretnej dyscyplinie naukowej, (zgodnie ze stopniem 1 [poziom licencjackiej ram kwalifikacji] dla niemieckich dyplomów ukończenia szkoły wyższej), w dalszych dziedzinach nauki lub w sferze zawodowej. Opracowywanie i ocenianie nowych rozwiązań z uwzględnieniem różnych kryteriów, także w przypadku często zmieniających się wymagań.
Posiadanie wiedzy niezbędnej do rozwoju dyscypliny naukowej lub sferzy działalności zawodowej. Dysponowanie odpowiednią wiedzą na styku z innymi dziedzinami.	Odpowiedzialne wykonywanie pracy w zespołach ekspertów lub odpowiedzialne kierowanie zespołami lub organizacjami ⁸ . Kierowanie rozwojem innych osób w danej dziedzinie i przebidujące obchodzenie się z problemami w zespole. Obrona argumentami kompleksowych specjalistycznych problemów i rozwiązań przed specjalistami i udoskonalanie ich z nimi.
Kompetencja społeczna	
Autonomia	
Definiowanie, rozważanie i ocenianie celów procesów nauki i pracy oraz samodzielne i długofalowe kształtowanie tych procesów.	

Źródło: Niemieckie Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie z dn. 22.03.2011 r. Dokument uchwalony przez „Komisję ds. Niemieckich Ram Kwalifikacji” (AK DQR). Strona internetowa: www.deutscherqualifikationsrahmen.de

3.5. Holandia

Katarzyna Trawińska-Konador, IBE

3.5.1 System szkolnictwa wyższego w Holandii

System szkolnictwa wyższego w Holandii ma charakter binarny i obejmuje studia akademickie (*wetenschappelijk onderwijs* – WO) prowadzone przez uniwersyte-ty (w tym wyspecjalizowane w inżynierii lub rolnictwie, a także uniwersytet otwarty ‘Open University’) oraz studia zawodowe (*hoger beroeponderwijs* – HBO) prowa-dzone przez wyższe szkoły zawodowe – m.in. wyspecjalizowane uczelnie rolnicze, ale także szkoły kształcące nauczycieli lub artystów różnych dziedzin sztuki.

Warunkiem przyjęcia na studia w wyższej szkole zawodowej jest posia-danie jednego z następujących świadectw: świadectwa ukończenia kształce-nia ogólnego na poziomie szkoły średniej II stopnia (HAVO) lub świadectwa ukończenia kształcenia na poziomie średniego szczebla kierowniczego lub na poziomie specjalistycznym (MBO) lub świadectwa ukończenia kształcenia przygotowującego do podjęcia studiów wyższych (VVO). O przyjęcie na uni-wersytet mogą ubiegać się osoby posiadające świadectwo ukończenia kształ-cenia przygotowującego do podjęcia studiów wyższych (VVO), kwalifikacje HBO lub świadectwo ukończenia kształcenia przygotowawczego w HBO.

W ramach kształcenia na poziomie wyższym wyróżnia się w Holandii trzy cykle:

Cykl pierwszy – umożliwia absolwentom szkół średnich HAVO, VVO lub VET uzyskanie w ramach trzy- lub czteroletnich studiów dyplomu licencjata (*Bachelor*). W ramach pierwszego cyklu organizowane są także dwuletnie studia (*associate degree programme* – AD) włączone w program studiów licencjackich.

Cykl drugi – prowadzi do uzyskania tytułu magistra (*Master*). Nauka trwa od roku do dwóch. Dostęp do studiów magisterskich jest otwarty po uzyska-niu dyplomu Bachelor (licencjat).

Cykl trzeci – prowadzący do uzyskania tytułu doktora.

Tabela 18. Cykle szkolnictwa wyższego w Holandii, 2012 r.⁴⁰

Amission from	First cycle	Second cycle	Third cycle
Pre-vocational secondary education/higher general secondary education/ /pre-university education	Associate degree (120 ECTS) Bachelor (240 ECTS) Professionally oriented	Master (60-120 ECTS)	Doctorate (4 years) Design engineer (2 years)
Pre-university education	Bachelor (180 ECTS) Academically oriented	Master (180-240 ECTS)	Medical specialist (3-6 years)

⁴⁰ van den Sanden K., Smit W., Dashorst M., *The referencing document of The Dutch National Qualification Framework to the European Qualification Framework*, February 2012, str. 14.

Tabela 19. Schemat Holenderskiej Ramy Kwalifikacji, 2012 r.⁴¹

EQF	NLQF	Adult education	Pre-vocational secondary education	Vocational education and training	Higher general secondary education/ pre-university education	Higher education	Other qualifications
8	8					Doctorate/Design Engineer/Medical Specialist	
7	7					Master	
6	6					Bachelor	
5	5					Associate Degree	
4	4/4+	General secondary education pre-university education General secondary education general higher secondary education		Vocational education and training 4	Higher general secondary education Pre-university education		
3	3			Vocational education and training 3			
2	2	General secondary education – Vocational education and training (theoretical level) Basic Education 3	Advanced vocational pathway Combined vocational and theoretical pathway Theoretical pathway	Vocational education and training 2			
1	1	Basic Education 2	Basic vocational pathway	Vocational education and training 1			
	Entry level	Basic Education 1					

3.5.2. Associate degree (AD) – 5. poziom Holenderskiej Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym

W roku akademickim 2006/2007 wprowadzony został po raz pierwszy pilotażowy program dwuletnich kursów włączonych w program studiów licencjackich, stanowiących nową ścieżkę kształcenia w ramach kształcenia na poziomie wyższym i dających możliwość uzyskania kwalifikacji *Associate degree*. Ścieżka ta w terminologii ramy bolońskiej uznana została za tzw. krótki cykl w ramach kształcenia wyższego (SCHE).

Programy *Associate-degree* (AD) zostały uruchomione w odpowiedzi na zapotrzebowanie holenderskiego rynku pracy. Jak wspomniano wyżej, pierwsze studia w tym cyklu uruchomiono w roku akademickim 2006/2007 oraz w kolejnym 2007/2008. Po pierwszych dwóch latach testów wyższe szkoły zawodowe wystąpiły z prośbą o uruchomienie trzeciego pilotażu w roku akademickim 2009/2010 oraz kolejnego w latach 2010/2011 i 2011/2012. W roku 2010 Komitet na rzecz Przyszłego Rozwoju Holenderskiego Systemu Szkolnictwa Wyższego (*Committee Veerman*) zaproponował rządowi usankcjonowanie i włączenie *Associate-degree* w ramy holenderskiego szkolnictwa wyższego. Rok później ten typ kształcenia został oficjalnie wprowadzony do tego systemu. Holenderskie prawo o szkolnictwie wyższym określa jasno zasady organizacji dwuletnich studiów w ramach krótkiego cyklu, w tym warunki przyjęcia, zasady zapewniania jakości i akredytacji, a także wysokość czesnego. Prawo określa także status krótkiego cyklu w Holandii, a mianowicie jego formalny charakter w ramach studiów licencjackich, wartość co najmniej 120 ECTS, a także jego tymczasowo pilotażowy charakter.

Krótki cykl usytuowany jest w Holenderskiej Ramie Kwalifikacji na poziomie 5. Poziom 5. zaliczany jest do szkolnictwa wyższego, natomiast poziom 4. stanowi część kształcenia ogólnego i zawodowego na poziomie średnim.

Efekty kształcenia opisane w ramach programów kształcenia krótkich cykli odpowiadają deskryptorom poziomu 5. Kwalifikacją obowiązującą dla krótkiego cyklu zapisaną w prawie jest *Associate degree* (AD).

Tabela 20. Opisy deskryptorów 4., 5. i 6. poziomu Holenderskiej Ramy Kwalifikacji, 2012.⁴²

Poziom 4	Wiedza	Umiejętności	Kompetencje
	<p>Posiada szeroką i wyspecjalizowaną wiedzę nt. materiałów, faktów, pojęć abstrakcyjnych, teorii, idei, metod i procesów związanych z zawodem lub dziedziną wiedzy</p>	<ul style="list-style-type: none"> • odtwarza, analizuje i stosuje w praktyce wiedzę • ewaluuje i wykorzystuje dane oraz tworzy strategie postępowania • dostrzega ograniczenia w aktualnym zakresie wiedzy praktycznej lub teoretycznej i podejmuje w związku z tym działania • analizuje i wykonuje relatywnie złożone zadania • identyfikuje, analizuje i rozwiązuje relatywnie złożone problemy związane z praktyką zawodową lub dziedziną wiedzy poprzez kreatywny dobór stosowanych danych • kontynuuje rozwój osobisty poprzez analizę własnych postępów uczenia się • pozyskuje, przetwarza i systematyzuje poszerzony i wyspecjalizowany zbiór materiałów, faktów, pojęć abstrakcyjnych, teorii, idei, metod i procesów związanych z zawodem lub dziedziną wiedzy • komunikuje się ze współpracownikami, przełożonymi oraz klientami w różnych okolicznościach, stosując się do konwencji obowiązującej w danym zawodzie 	<ul style="list-style-type: none"> • współdziała z innymi pracownikami, przełożonymi i klientami • przyjmuje odpowiedzialność za rezultaty swoich działań, pracy i badań • przyjmuje współodpowiedzialność za rezultaty działań współpracowników

⁴² Ibid., str.43-49; tłumaczenie własne.

	Wiedza	Umiejętności	Kompetencje
<p style="text-align: center;">Poziom 5</p>	<ul style="list-style-type: none"> • posiada szeroką, specjalistyczną i dogłębną wiedzę dotyczącą zawodu lub dziedziny • posiada szczegółową wiedzę nt. innych profesji lub dziedzin, zna i rozumie wybrany zakres podstawowych teorii i pojęć • posiada podstawową wiedzę dotyczącą aktualnych, istotnych wydarzeń i zagadnień związanych z wykonywanym zawodem lub obszarem wiedzy 	<ul style="list-style-type: none"> • odtwarza i wykorzystuje wiedzę w różnorodnych warunkach w celu rozwiązywania problemów związanych z wykonywaną pracą • stosuje procedury w elastyczny i innowacyjny sposób • dostrzega ograniczenia w istniejącym zakresie wiedzy praktycznej lub teoretycznej i podejmuje w związku z tym działania • analizuje i wykonuje złożone zadania • identyfikuje, analizuje i rozwiązuje złożone problemy w kreatywny sposób, dobierając i wykorzystując odpowiednie dane • kontynuuje rozwój osobisty poprzez analizę własnych postępów uczenia się • pozyskuje, przetwarza, systematyzuje i potrafi przedstawić szeroki i szczegółowy zakres informacji dotyczący podstawowych pojęć i teorii, a także podstawowe informacje dotyczące aktualnych zagadnień związanych z zawodem lub dziedziną wiedzy • Komunikuje się ze współpracownikami, przełożonymi i klientami w sposób dostosowany do odbiorcy i okoliczności 	<ul style="list-style-type: none"> • współdziała ze współpracownikami, przełożonymi i klientami • przyjmuje odpowiedzialność za rezultaty swoich działań, pracy i badań • przyjmuje współodpowiedzialność za rezultaty działań współpracowników oraz za zarządzanie procesami

Poziom 6	Wiedza	Umiejętności	Kompetencje
	<ul style="list-style-type: none"> • posiada zaawansowaną, specjalistyczną wiedzę oraz krytyczny ogląd teorii i zasad związanych z wykonywanym zawodem, obszarem wiedzy lub szeroką dziedziną naukową • posiada szeroką, zintegrowaną wiedzę nt. zakresu, najważniejszych obszarów i ograniczeń danej dziedziny • zna i rozumie istotne, aktualne wydarzenia i zagadnienia związane z wykonywanym zawodem 	<ul style="list-style-type: none"> • odtwarza, analizuje i wykorzystuje wiedzę w różnych okolicznościach, stosując profesjonalne i naukowe podejście do stawianych zagadnień • wykorzystuje złożone, specjalistyczne umiejętności w oparciu o wyniki badań • wykonuje badanie podstawowe i stosowane pod nadzorem, w oparciu o wiedzę metodologiczną • dostrzega ograniczenia w istniejącym zakresie wiedzy praktycznej lub teoretycznej i podejmuje w związku z tym działania • poddaje analizie oraz wykonuje skomplikowane zadania zawodowe lub naukowe • identyfikuje, analizuje i rozwiązuje złożone problemy w kreatywny sposób, stosując odpowiednie strategie oraz dobierając i wykorzystując odpowiednie dane • kontynuuje rozwój osobisty poprzez analizę własnych postępów uczenia się • dokonuje krytycznej selekcji, odpowiedzialnie analizuje i potrafi przedstawić szeroki i szczegółowy zakres informacji dotyczący podstawowych pojęć i teorii, a także podstawowe informacje dotyczące aktualnych zagadnień związanych z zawodem lub dziedziną wiedzy • Komunikuje się ze współpracownikami, przełożonymi i klientami w sposób dostosowany do odbiorcy i okoliczności 	<ul style="list-style-type: none"> • Współdziała ze współpracownikami, specjalistami, niespecjalistami, przełożonymi i klientami • przyjmuje odpowiedzialność za rezultaty swojej pracy i badań oraz pracy i badań innych • przyjmuje współodpowiedzialność za zarządzanie procesami oraz za rozwój zawodowy innych osób i grup ludzi • zbiera i interpretuje istotne dane w celu formułowania opinii w oparciu o społeczne, naukowe, etyczne i zawodowe aspekty

Kształcenie w ramach krótkiego cyklu organizowane jest w Holandii zarówno w prywatnych, jak i publicznych Szkołach Nauk Stosowanych (*Hogeschole*). W ramach szkolnictwa publicznego, krótki cykl (AD) jest prowadzony przez uniwersytety biorące udział w działaniach pilotażowych. Krótkie cykle (AD) organizowane są w Holandii w ramach następujących kierunków kształcenia: administracja, rolnictwo, biotechnologia, budownictwo, zarządzanie i marketing, turystyka i hotelarstwo, chemia, rzemiosło, edukacja (trenerów), inżynieria, ochrona środowiska, ochrona zdrowia, teleinformatyka, muzykologia i teatrologia, służby społeczne.

Czas trwania studiów AD to minimum 120 punktów ECTS zorganizowanych w trybie dziennym, zaocznym lub dualnym („*work-based learning*” – nauka w miejscu pracy). Organizacje pracodawców, pracowników oraz otoczenia biznesu są zaangażowane w projektowanie i konstruowanie planów nauczania konkretnych kierunków studiów. Program nauczania jest tak skonstruowany, aby uczestnik mógł nabyć wiedzę teoretyczną, umiejętności praktyczne oraz odbyć praktykę na stanowisku pracy. Studia w ramach krótkiego cyklu organizowane są w sposób elastyczny, np. poprzez stosowanie tzw. mieszanych metod kształcenia („*blended learning*”), łączących tradycyjne metody kształcenia (wykłady, seminaria w bezpośrednim kontakcie z prowadzącym) z aktywnościami prowadzonymi zdalnie przy pomocy komputera i Internetu. Elastyczność ta wychodzi na przeciw specyficznym potrzebom uczących się w ramach krótkich cykli.

Jak czytamy w artykule CEDEFOP „*Qualifications at level 5: benefits for career and higher education. Main findings from the Cedefop study “Qualifications at level 5 of the EQF”*”⁴³, stanowiącego zapowiedź i wstęp do publikacji kompletnych wyników badania *Qualifications at level 5 of the EQF*, mającego na celu scharakteryzowanie kwalifikacji znajdujących się na 5. poziomie krajowych ram kwalifikacji w piętnastu państwach europejskich, celem wprowadzenia w Holandii kwalifikacji associate degree było: po pierwsze, wypełnienie luki między kształceniem zawodowym na poziomie średnim a kształceniem na poziomie wyższym oraz, po drugie, wprowadzenie poziomu pośredniego stanowiącego łącznik między powyższymi. Kwalifikacja AD posiada w Holandii podwójną funkcję: z jednej strony stanowi bezpośrednie przygotowanie do podjęcia pracy oraz rozwijania kariery zawodowej, a z drugiej stanowi etap w kształceniu na poziomie licencjata. Kwalifikacja AD zorientowana jest zatem zarówno na potrzeby rynku pracy, jak i na umożliwienie kształcenia specjalistycznego na poziomie wyższym.

⁴³ *Qualifications at level 5: benefits for career and higher education. Main findings from the Cedefop study “Qualifications at level 5 of the EQF”, Cedefop, 2014.*

- Warunki przystąpienia do studiów w ramach krótkiego cyklu oraz możliwości przejścia na kolejne poziomy kształcenia

Minimalnym wymaganiem umożliwiającym przystąpienie do dwuletnich studiów (AD) jest dyplom ukończenia szkoły średniej ogólnokształcącej lub szkoły średniej zawodowej (poziom 4. EQF). Podjęcie tego typu studiów jest możliwe także na podstawie uznania efektów uczenia się uzyskanych wcześniej na drodze nieformalnej lub pozaformalnej (*Recognition of Prior Learning* - RPL). W holenderskiej ustawie odnoszącej się do szkolnictwa wyższego zapisano, iż krótki cykl (AD) stanowi integralną część studiów na poziomie licencjackim. Posiadacze kwalifikacji Associate degree (120 ECTS) automatycznie uzyskują wstęp na uzupełniające studia licencjackie, w trakcie których mają możliwość uzyskania kolejnych 120 ECTS w celu uzyskania kwalifikacji licencjata (240 ECTS). Studenci zagraniczni z krajów, które tak jak Holandia wprowadziły krótki cykl do szkolnictwa wyższego, mogą otrzymać kwalifikację AD w Holandii w oparciu o uzyskane wcześniej punkty ECTS.

- Profil studentów i nauczycieli uczestniczących w krótkich cyklach

Udział w kształceniu w ramach cykli krótkich wynosi w Holandii mniej niż 1% studentów biorących udział we wszystkich formach kształcenia w ramach szkolnictwa wyższego. Jeśli jednak spojrzeć tylko na kierunki licencjackie posiadające zintegrowany cykl dwuletni AD, to poziom partycypacji wynosi już średnio 10%. Całkowita liczba studentów, którzy do tej pory wzięli udział w programach pilotażowych wyniosła 3000 (1200 kobiet i 1800 mężczyzn). 55% to studenci dzienni, a 45% to studenci studiujący zaocznie.

Studenci z grup zagrożonych wykluczeniem oraz studenci o niskim pochodzeniu społeczno-ekonomicznym nie są bardziej reprezentowani wśród studentów krótkiego cyklu w porównaniu do innych ścieżek kształcenia w szkolnictwie wyższym.

Część nauczycieli i lektorów pracujących na kierunkach dwuletnich może posiadać tylko wykształcenie licencjackie oraz specjalizację zawodową wraz z udokumentowanym doświadczeniem zawodowym stosownym do nauczanego przedmiotu.

- Zatrudnialność

Krótki cykl został wprowadzony do holenderskiego szkolnictwa wyższego w odpowiedzi na rzeczywistą potrzebę holenderskiego rynku pracy na absolwentów tego rodzaju kierunków. Stowarzyszenie pracodawców małych i średnich przedsiębiorstw (MBK-Nederland) skutecznie forsowało wprowadzenie do szkolnictwa wyższego krótkiego cyklu. Wskaźnik zatrudnialno-

ści absolwentów z kwalifikacją AD jest bardzo wysoki i wynosi pomiędzy 95% a 100% (pierwsza praca, 2-4 miesiące po ukończeniu studiów). Wielu studentów otrzymuje pracę jeszcze przed formalnym ukończeniem studiów. Zatrudniani są oni głównie jako pracownicy umysłowi w administracji, sprzedaży czy w branży hotelarskiej.

Pracodawcy wspierają organizację studiów w ramach krótkiego cyklu uczestnicząc w konstruowaniu programów nauczania i adaptowaniu ich treści do rzeczywistych potrzeb rynku pracy oraz oferując w swoich przedsiębiorstwach praktyki dla studentów w ramach kształcenia dualnego.

- Współpraca z lokalnymi społecznościami

Szkoły wyższe i przedstawiciele rynku pracy uznają współpracę za sobą za niezwykle istotną dla jakości kształcenia w ramach krótkiego cyklu. Przedstawiciele lokalnych przedsiębiorców zasiadają w radach szkół wyższych. Pomagają tworzyć programy nauczania, niejednokrotnie sami pełnią rolę nauczycieli. Pomagają w definiowaniu kompetencji zawodowych, są włączeni w kształtowanie wewnętrznych systemów zapewniania jakości oraz zasiadają w radach na rzecz zewnętrznego zapewniania jakości kształcenia w ramach krótkich cykli. Lokalni przedsiębiorcy oferują także praktyki i zatrudnienie studentom ze swoich regionów. Szkoły wyższe prowadzące krótkie cykle szczególnie dbają o wizerunek zaangażowanych społecznie poprzez współpracę z lokalnymi organizacjami pozarządowymi, kreowanie polityki zrównoważonego rozwoju oraz poprzez wpisanie do programów studiów treści odnoszących się do społecznej odpowiedzialności biznesu.

3.6. Działalność Grupy „Chain5”

Katarzyna Trawińska-Konador, IBE

Grupa „Chain5” założona została w Amsterdamie 9 grudnia 2013 roku. Inicjatorem jej powołania jest holenderska organizacja non-profit Leido, której aktywność od lat koncentruje się wokół tematów związanych z kształceniem zawodowym na poziomie krajowym oraz międzynarodowym. Idei powołania „Chain5” przyświecało przekonanie inicjatorów, że niezbędne jest stworzenie międzynarodowej platformy, umożliwiającej wymianę poglądów i doświadczeń związanych z rolą 5. poziomu Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, elastycznych ścieżek kształcenia, przejść pomiędzy kształceniem zawodowym na poziomie średnim i wyższym, łączenia kształcenia pozaformalnego z formalnym oraz walidacji efektów uczenia się uzyskanych na drodze uczenia się nieformalnego.

W trakcie seminarium w Amsterdamie dn. 9 grudnia 2013 r., powołującego do życia „Chain5” sformułowano następujące główne obszary przyszłej

działalności grupy, wpisujące się w jej misję, tj. stworzenie niezależnego, apolitycznego miejsca spotkań i dyskusji dot. najlepszych praktyk związanych z kwalifikacjami na 5. poziomie, które pozwoli:

- pamiętać o specyficznej pozycji tych kwalifikacji w różnych krajach, lecz podkreślać to, co dla wszystkich jest wspólne;
- z otwartym umysłem i w atmosferze zaufania dyskutować z wszystkimi interesariuszami 5. poziomu;
- wymieniać między uczestnikami informacje o dobrych praktykach w tym obszarze;
- pokazywać różnorodność realizacji dobrych praktyk na poziomie międzynarodowym i przede wszystkim w Europie;
- lepiej rozumieć i uzasadniać potrzebę istnienia 5. poziomu w kontekście ram kwalifikacji i ich powiązanie z innymi elementami Procesu Bolońskiego;
- lepiej rozumieć i uzasadniać potrzebę istnienia 5. poziomu w odniesieniu do rynku pracy.

Założyciele grupy „Chain5” szczególny nacisk kładą na włączenie szerokiego grona interesariuszy do działań na rzecz poziomu 5. Do współpracy zaproszeni są przede wszystkim przedstawiciele rynku pracy, publicznych i prywatnych instytucji z obszaru szkolnictwa wyższego, kształcenia zawodowego i kształcenia pozaformalnego (także z grona studentów) oraz przedstawiciele instytucji koordynujących ramy kwalifikacji i instytucji odpowiedzialnych za zapewnianie jakości – stosownie do tematów podejmowanych przez grupę Chain5.

Na koniec stycznia 2014 r. grupa „Chain5” liczy 72 członków z 32 krajów. Reprezentują oni różnorodne europejskie stowarzyszenia i organizacje. Zainteresowanie interesariuszy działalnością „Chain5” oraz chęć uczestniczenia w pracach grupy pokazuje, iż „Chain5” ma szansę stać się znaczącą europejską wspólnotą, zajmującą się tematyką roli kwalifikacji na 5. poziomie.

Źródło: www.chain5.net, www.leido.nl

4. Poziom 5. ram kwalifikacji w opiniach przedstawicieli polskiego środowiska akademickiego

Ewa Chmielecka, SGH, FRP, Katarzyna Trawińska-Konador, IBE

4.1. Opis badania

Analizy literaturowe związane z 5. poziomem ram kwalifikacji, które przedstawiliśmy w rozdziałach poprzednich, zostały w niniejszym projekcie uzupełnione o niewielkie badanie empiryczne. Nie pretenduje ono do zupełności, do rangi badania, które mogłoby rozstrzygnąć kwestię umieszczenia kwalifikacji poziomu 5. w Polskiej Ramie Kwalifikacji. Nie jest przeprowadzone na reprezentatywnej próbie instytucji i respondentów. Jego podstawowym celem było wstępne zbadanie opinii podmiotów, które mogłyby być zainteresowane prowadzeniem studiów na tym poziomie, zestawienie tych opinii i ich skomentowanie. Chcieliśmy się przekonać, czy szkoły wyższe w ogóle chcą zabrać głos na temat poziomu 5., a jeśli tak – jaka będzie ich ocena celowości wprowadzenia takich studiów.

Badanie przeprowadzone było metodą wywiadu pogłębionego. Wywiady w siedzibach uczelni przeprowadził zespół ankieterów w składzie: Izabela Buchowicz, Agnieszka Chłoń-Domińczak, Marek Frankowicz, Andrzej Kraśniewski, Joanna Obiegałka, Tomasz Saryusz-Wolski, Katarzyna Trawińska-Konador.

Ponieważ zdawaliśmy sobie sprawę, że nasi rozmówcy mogą nie posiadać dostatecznej wiedzy dotyczącej poziomu 5., wraz z zaproszeniem do wywiadu rozesłaliśmy pakiet podstawowych wiadomości o nim: zbiory deskryptorów 4., 5. i 6. poziomu Europejskiej i Polskiej Ramy Kwalifikacji, wyciąg z badania CEDEFOP (patrz r. 1.2) i kilkunastopunktowe podsumowanie raportu EURASHE.

W badaniu udział wzięło 13 respondentów reprezentujących polskie uczelnie zarówno o profilu zawodowym, jak i akademickim. Wybór uczelni do badania miał charakter celowy. Kryteriami doboru były: różnorodność oferty kształcenia, rozłożenie geograficzne, a także wiodąca pozycja w regionie/mieście. Respondentami poproszonymi o udzielenie wywiadu byli przedstawiciele władz (lub ich pełnomocnicy) uczelni wytypowanych do badania:

- Kolegium Pracowników Służb Społecznych w Toruniu,
- Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Radomiu,
- Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego,
- Państwowa Wyższa Szkoła Informatyki i Przedsiębiorczości w Łomży,
- Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu,
- Akademia Leona Koźmińskiego w Warszawie,
- Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie,
- Politechnika Łódzka,
- Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach,
- Politechnika Warszawska,
- Uniwersytet Warszawski,
- Szkoła Główna Handlowa w Warszawie,
- Wydział Chemii Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie.

4.2. Scenariusz wywiadów

Przedstawiony poniżej scenariusz wywiadu to narzędzie badawcze wykorzystane w tym projekcie. Scenariusz składa się z piętnastu pytań podzielonych według dwóch głównych wątków tematycznych: **zasadności** wprowadzenia programów kształcenia na 5. poziomie KRK do systemu szkolnictwa wyższego w Polsce oraz **możliwości** wprowadzenia takich programów w konkretnych uczelniach reprezentowanych przez respondentów biorących udział w badaniu. Scenariusz otwiera „pytanie wprowadzające”, przywołujące kontekst badania, a także przybliżające respondentowi główne motywy możliwego zainteresowania środowiska akademickiego wprowadzeniem programów na 5. poziomie KRK do systemu szkolnictwa wyższego w Polsce. Czas trwania wywiadu został przewidziany na ok. 1–1,5 godziny. Poniżej prezentujemy pytania tego wywiadu.

Uwagi i pytania wprowadzające:

Wprowadzenie idei uczenia się przez całe życie (LLL – lifelong learning) zmienia wizję działania uczelni. Podtrzymywana jest dzięki niej masowość kształcenia wyższego zorganizowanego w rozmaity sposób. Z wprowadzeniem programów 5. poziomu wiąże się oczekiwania dot. m.in. zwiększenia naboru na studia oraz zapewniania jakości kształcenia na poziomie studiów licencjackich/inżynierskich związanej z konsekwentnym przestrzeganiem wymagań dot. weryfikacji efektów kształcenia poziomu 6. Studia 5. poziomu byłyby alternatywą dla tych słuchaczy, którzy nie mogliby sprostać wymaganiom 6. poziomu. Jaka jest Pana(i) opinia w tej sprawie? Czy w istocie wprowadzenie programu 5. poziomu

może zwiększyć napływ kandydatów do szkół wyższych oraz podnieść jakość kształcenia na poziomie 6.?

Pytania dotyczące **zasadności** wprowadzenia programów kształcenia na 5. poziomie KRK w szkolnictwie wyższym.

1. Czy uważa Pan(i), że wprowadzenie takich programów jest uzasadnione z punktu widzenia polskich uczelni/studentów/pracodawców?
 - 1a. Czy dopuszcza Pan(i) możliwość uznawania efektów kształcenia zdobywanych w trybie kolegialnym na poczet programu na poziomie 6.?
(to pytanie kierowane było do dyrektorów kolegiów i dotyczyło miejsca dotychczas prowadzonego w kolegiach kształcenia. Co prawda instytucje te mają zniknąć do 2015/16 roku, ale przedstawiciele tego typu kształcenia mogą mieć swoją wizję na temat przyszłości i/lub potrzeby takiego kształcenia.)
2. Która z wyżej wymienionych grup będzie największym beneficjentem wprowadzenia tego programu i w jakim zakresie?
 - 2a. Kto może być Pana(i) zdaniem głównym odbiorcą oferty studiów 5. stopnia: młodzi ludzie po liceum, dorośli uzupełniający swoje kwalifikacje?
3. W projekcie dotyczącym 5. poziomu zakładamy możliwość istnienia dwóch modeli programu: o profilu zawodowym (praktycznym) oraz programu o profilu ogólnokształcącym (akademickim). Czy uważa Pan(i) za uzasadnione funkcjonowanie obydwu?
4. Czy studia prowadzące do osiągnięcia kwalifikacji na 5. poziomie powinny kończyć się wydaniem dyplomu? (alternatywa: tylko certyfikat lub inne świadectwo uczelni). Jaką nazwę takiego dyplomu Pan(i) proponuje?
5. Co w Pana(i) opinii stanowi czynnik różnicujący poziom 5. i 6. w Polskiej Ramie Kwalifikacji?
6. Co sądzi Pan(i) o uznawaniu w ramach programu kształcenia na poziomie 5. części efektów uczenia się uzyskanych poza systemem edukacji formalnej np. doświadczenie uzyskane w pracy zawodowej (patrz: projektowane zmiany w przepisach prawa dot. poziomów 6. i 7.)?
7. Czy uważa Pan(i), że idea programów 5. poziomu zostanie zaakceptowana przez środowisko akademickie?
 - 7a. Jakie mogą być motywy tej akceptacji?
 - 7b. Jakie mogą być źródła oporu?
 - 7c. Jakich argumentów użył(a)by Pan(i), aby przekonać o zasadności wprowadzenia takich programów?

Pytania dotyczące **możliwości** wprowadzenia programów 5. poziomu w badanej instytucji.

8. Czy w swojej uczelni/na swoim wydziale wprowadził(a)by Pan(i) program kształcenia na poziomie 5. KRK?

9. [jeśli TAK w pyt. 8] Jakie oczekiwania wiązał(a)by Pan(i) z uruchomieniem takiego programu w Pana(i) uczelni? Jakie konkretne korzyści mogłoby to przynieść uczelni?
10. Czy mógłby/mogłaby Pan(i) podać ogólną charakterystykę programu, który chciał(a)by Pan(i) uruchomić w swojej uczelni?
 - roboczy tytuł,
 - dyscyplinę nauki i obszar kształcenia,
 - długość programu (liczba semestrów i punktów ECTS),
 - profil,
 - zasady rekrutacji.
11. Jak zaprojektował(a)by Pan(i) drogę przejścia między poziomem 5. i 6.?
 - kontynuacja studiów na tym samym kierunku,
 - zmiana kierunku prowadząca do kształcenia interdyscyplinarnego (np. zarządzanie po dowolnym kierunku technicznym – na uczelniach technicznych).
12. Czy uważa Pan(i), że w jej/jego regionie/mieście byłoby zapotrzebowanie na takie studia powiązane z:
 - a) konkretnym zapotrzebowaniem lokalnego rynku pracy?
 - b) z ujawnianymi obecnie potrzebami kandydatów na studia?
13. Czy uważa Pan(i), że do stworzenia programu kształcenia na poziomie 5. należy zaprosić przedstawicieli otoczenia społecznego, w tym pracodawców? Czy umiał(a)by Pan(i) ich do tego przekonać? Czy ma Pan(i) już takie doświadczenia wynikające z dotychczasowej pracy na uczelni? Czy są to dobre doświadczenia?
14. Jakie wymienił(a)by Pan(i) główne przeszkody mogące utrudnić wprowadzenie programów kształcenia na poziomie 5. w polskich uczelniach?

4.3. Ilościowe podsumowanie wyników badania

Przy tak niewielkiej próbie osób i uczelni, które wzięły udział w badaniu, ilościowe podsumowanie nie może dostosować się do ogólnych zasad metodologicznych wykorzystujących narzędzia statystyczne. Poniżej zestawiamy tylko liczby głosów „za” i „przeciw” wprowadzeniu 5. poziomu do polskiego szkolnictwa wyższego oraz zestawienie opinii na temat najważniejszych aspektów tego wprowadzenia, z najkrótszym komentarzem. Możliwa do zauważenia niekonsekwencja zestawień opinii w odpowiedziach na kolejne pytania może wynikać z faktu, że ankietowane osoby czasem nieco zmieniały nachylenie swej opinii w trakcie wypowiedzi. Wybrane fragmenty wypowiedzi szerzej interpretujące problemy zawarte w pytaniach przedstawione są w punkcie 4.4.

Pytanie „0” – o zwiększenie napływu kandydatów do szkół wyższych oraz podniesienie jakości kształcenia.

Odpowiedzi na pytanie udzieliło 5 z 13 respondentów:

- 3 respondentów reprezentujących uczelnie akademickie podkreśliło, że wprowadzenie 5. poziomu należy rozpatrywać w kategoriach racji polityki publicznej, czy szerszej polityki społecznej;
- 1 respondent reprezentujący nauczycielskie kolegium języków obcych uważa, że takie rozwiązanie jest bardzo pożądane ze względu na fakt, iż kształcenie nauczycieli języków obcych nie będzie możliwe po roku 2015 w tzw. kolegiach kuratorskich;
- 1 respondent reprezentujący wyższą szkołę prywatną jest zdania, że programy na poziomie 5. nie są potrzebne, gdyż pracodawcy przede wszystkim potrzebują pracowników z wykształceniem na poziomie licencyjnym.

Pytanie „1” – o to, czy wprowadzenie programów 5. poziomu jest uzasadnione z punktu widzenia polskich uczelni/studentów/pracodawców.

Odpowiedzi na pytanie udzieliли wszyscy respondenci:

- **Wszyscy uznali zasadność rozważenia wprowadzenia studiów poziomu 5.** w Polsce, choć z różnymi zastrzeżeniami;
- 8 respondentów podkreśliło zasadność wprowadzenia 5. poziomu w odniesieniu do wszystkich trzech grup wymienionych w pytaniu: uczelni, studentów, pracodawców;
- 3 respondentów wskazało na pracodawców, jako grupę, która odniesie największe korzyści z wprowadzenia 5. poziomu;
- 1 respondent wskazał na studentów, którzy jego zdaniem powinni być punktem odniesienia dla planowanych działań w obszarze 5. poziomu.

Pytanie „1a” – o to, czy należy uznawać efekty kształcenia zdobyte w kolegiach na poczet poziomu 6.

Odpowiedzi na pytanie udzieliło 2 respondentów reprezentujących kolegia. Byli oni zgodni co do zasadności uznawania efektów kształcenia uzyskiwanych w kolegiach na poczet programu na poziomie 6. Jeden z respondentów uznał, że kształcenie 5. poziomu nie powinno być oferowane w uniwersytecie – tu należy oferować kwalifikacje 6. i 7. poziomu. Można natomiast kwalifikacje 5. poziomu, uzyskane gdzie indziej, uznawać na poczet kwalifikacji poziomu 6. w uniwersytecie. Dotyczy to zwłaszcza kompetencji o charakterze praktycznym.

Pytanie „2” – o głównych potencjalnych beneficjentów studiów na poziomie 5.

Odpowiedzi na pytanie udzieliło 10 z 13 respondentów:

- 2 respondentów nie wskazało żadnych beneficjentów, gdyż nie widzą korzyści z wprowadzenia 5. poziomu dla wymienionych grup;

- 8 respondentów uważa, że wszystkie wymienione grupy skorzystają na wprowadzeniu kierunków na 5. poziomie PRK, pod warunkiem wszakże, że zmiana ta doprowadzi do osiągnięcia celu, jakim jest ochrona jakości kwalifikacji na wszystkich poziomach kształcenia.

Pytanie „2a” – o głównych odbiorców oferty studiów 5. stopnia.

Odpowiedzi na pytanie udzieliło 11 z 13 respondentów:

- Zdaniem 9 respondentów obydwie grupy mają szansę być reprezentowane na kierunkach w ramach 5. poziomu i każda z tych grup będzie miała inne motywacje do podjęcia takich studiów;
- 2 respondentów wskazało jedną grupę odbiorców oferty studiów 5. poziomu – młodych ludzi bezpośrednio po szkole średniej.

Pytanie „3” – o profil studiów poziomu 5.

Odpowiedzi na pytanie udzieliło 11 z 13 respondentów:

- 4 respondentów (reprezentujących wyższe szkoły o profilu zawodowym) było zdania, że zdecydowanie bardziej byłby pożądanym model praktyczny studiów na 5. poziomie.
- 7 respondentów (w tym 6 reprezentujących uczelnie akademickie) uznało za uzasadnione funkcjonowanie dwóch modeli studiów na poziomie 5. PRK: programu o profilu zawodowym (praktycznym) oraz programu o profilu ogólnokształcącym.

Pytanie „4” – o dyplom lub inne świadectwo kończące studia poziomu 5.

Odpowiedzi na pytanie udzieliło 11 z 13 respondentów:

- 8 respondentów było zgodnych, że jeśli traktujemy poważnie wprowadzenie poziomu 5., to powinien on kończyć się dyplomem o takim samym charakterze jak dyplomy studiów I i II stopnia;
- 2 respondentów było zdania, że po ukończeniu dwuletnich studiów wystarczyłby certyfikat uczelniany (tj. nie objęty regulacjami na poziomie ustawy);
- 1 respondent uznał, iż powyżej egzaminu maturalnego żaden dyplom ukończenia kolejnych etapów kształcenia nie jest potrzebny.

Pytanie „5” - o różnice w opisie poziomu 5. i 6. w Polskiej Ramie Kwalifikacji.

Odpowiedzi na pytanie udzieliło 10 z 13 respondentów:

- 4 respondentów (reprezentujących wyższe szkoły o profilu zawodowym) było zgodnych co do tego, że poziom 5. w porównaniu z 6. jest bardziej „upraktyczniony” i zadaniowy;
- 6 respondentów (reprezentujących uczelnie akademickie) udzieliło zróżnicowanych wypowiedzi, które w większości odnosiły się do widocznej

progresji wymagań dla poziomów 4., 5., 6. sformułowanych w uniwersalnej Polskiej Ramie Kwalifikacji.

Pytanie „6” – o możliwość uznawania na poziomie 5. efektów uczenia się uzyskanych poza systemem edukacji formalnej.

Odpowiedzi na pytanie udzieliło 10 z 13 respondentów:

- 9 respondentów jest zgodnych co do tego, że efekty uczenia się uzyskiwane poza systemem edukacji formalnej, np. poprzez doświadczenie na stanowisku pracy, powinny być uznawane na poczet kwalifikacji z poziomu 5.;
- 1 respondent był zbyt mało zaznajomiony z tematem, aby jego wypowiedź uznać za miarodajną.

Pytanie „7” – o możliwą akceptację studiów 5. poziomu przez środowisko akademickie.

Odpowiedzi na pytanie udzieliли wszyscy respondenci:

- 6 respondentów reprezentujących wyższe szkoły o profilu zawodowym jest zdania, że środowisko zaakceptuje ideę programów 5. poziomu, choć motywy tej akceptacji są różnie formułowane i nie musi się to stać natychmiast. Ich zdaniem, z pewnością będzie to poprzedzone wieloma dyskusjami;
- 7 respondentów reprezentujących uczelnie akademickie żywiło obawy, co do tego, czy i w jakim stopniu idea kształcenia na 5. poziomie PRK zostanie zaakceptowana przez środowisko akademickie.

Pytanie „8” – o możliwość wprowadzenia programów 5. poziomu w badanej instytucji.

Odpowiedzi na pytanie udzieliło 11 z 13 respondentów:

- 9 respondentów zadeklarowało chęć wprowadzenia (pod pewnymi warunkami) programu kształcenia na 5. poziomie w swojej uczelni, w przypadku stworzenia takiej możliwości;
- 1 respondent nie uważa aby program taki był potrzebny. Wyraził on opinię, że z perspektywy „rynku usług edukacyjnych” program taki będzie bezwartościowy i nie będzie na niego zapotrzebowania wśród potencjalnych studentów;
- 1 respondent zdecydowanie odrzucił taką możliwość nie podając uzasadnienia.

Pytanie „9” – o oczekiwania i potencjalne korzyści, które uczelnia mogłaby odnieść z wprowadzenia studiów 5. poziomu.

Odpowiedzi na pytanie udzieliło 5 z 13 respondentów:

- Odnośnie oczekiwań i potencjalnych korzyści związanych z uruchomieniem kierunków na 5. poziomie, 3 respondentów wymieniło zacieśnienie relacji z otoczeniem zewnętrznym uczelni, z interesariuszami;

- 1 respondent wskazał na korzyści społeczne;
- 1 respondent wskazał na możliwość rozwinięcia uznawania efektów uczenia się zdobytych poza edukacją formalną (RPL).

Pytanie „10” – o ogólną charakterystykę programu takich studiów.

Odpowiedzi na pytanie udzieliło 7 z 13 respondentów:

- 5 respondentów podzieliło się swoimi ogólnymi i nie do końca jeszcze sprecyzowanymi pomysłami dotyczącymi potencjalnego programu, który mogliby uruchomić w swojej uczelni.
- 2 respondentów zaproponowało programy uwzględniające wszystkie elementy wymienione w pytaniu.

Pytanie „11” – o drogę przejścia między poziomem 5. i 6.

Odpowiedzi na pytanie udzieliło 8 z 13 respondentów:

- 6 respondentów opowiedziało się zdecydowanie za wariantem kontynuacji studiów na tym samym kierunku, przy czym 1 z nich podkreślił wagę wyraźnie określonych warunków, na jakich można kontynuować studia na kolejnym poziomie;
- 1 respondent uznał za zasadne dopuszczenie obu wariantów;
- 1 respondent nie opowiedział się za żadnym wariantem, podkreślił natomiast istotność odpowiedniej kontroli kompetencji wymaganych na poziomie 6. dla osób przychodzących z poziomu 5.

Pytanie „12” – o zapotrzebowanie na takie studia w mieście / regionie.

Odpowiedzi na pytanie udzieliło 11 z 13 respondentów:

- 3 respondentów z ostrożnością wyraziło opinię, że w ich regionach/miastach mogłoby być zapotrzebowanie na studia na 5. poziomie;
- 7 respondentów wyraziło zdecydowaną opinię, iż w ich regionach/miastach z pewnością będzie zapotrzebowanie na studia na 5. poziomie;
- 1 respondent, reprezentujący uczelnię warszawską, jest zdania, iż Warszawa w porównaniu z innymi regionami/miastami nie jest najlepszym miejscem do wprowadzenia kształcenia na 5. poziomie na dużą skalę.

Pytanie „13” – o zaproszenie przedstawicieli otoczenia społecznego do tworzenia studiów 5. poziomu.

Odpowiedzi na pytanie udzielili wszyscy respondenci:

- 12 respondentów z całym przekonaniem twierdzi, że do tworzenia programów na 5. poziomie należy zaprosić przedstawicieli otoczenia społecznego, w tym pracodawców. 6 z nich posiada dobre doświadczenia wyniesione z takiej współpracy w swoich uczelniach;

- 1 respondent uważa, że do tego tematu należy podejść ostrożnie, ale z pewnością nie byłaby taka współpraca szkodliwa; nie posiada on doświadczenia współpracy z interesariuszami wyniesionego ze swojej uczelni.

Pytanie „14” – o główne przeszkody mogące utrudnić wprowadzenie programów kształcenia na poziomie 5. w polskich uczelniach.

Odpowiedzi na pytanie udzielili wszyscy respondenci. W odpowiedziach wymieniali często więcej niż jedną barierę:

- 6 respondentów jako główną potencjalną barierę mogącą utrudnić wprowadzenie programów kształcenia na 5. poziomie wymieniło brak odpowiedniego finansowania. 2 z nich wymieniło dodatkowo bariery administracyjno-prawne;
- 3 respondentów wymieniło jako barierę zachowawczość środowiska akademickiego;
- 2 respondentów wymieniło brak zainteresowania potencjalnych studentów kierunkami na tym poziomie;
- 1 respondent wymienił niebezpieczeństwo zbyt szybkiej i tym samym zbyt słabo przygotowanej reformy.

4.4. Wybrane wypowiedzi respondentów

Po konsultacjach z naszymi respondentami zdecydowaliśmy się na opublikowanie ich wypowiedzi bez podawania nazwisk oraz nazw instytucji, które reprezentują. Sądzymy, że pozwala to na lepsze oddanie opinii naszych respondentów dotyczących przedmiotu dyskusji niż w przypadku wypowiedzi autoryzowanych. Wypowiedzi cytowane poniżej zostały wybrane ze spisanych nagrań wywiadów i zredagowane wyłącznie pod względem stylistycznym i gramatycznym. Czasami treść wypowiedzi „dekonspiruje” autora i instytucję (patrz zwłaszcza odpowiedzi na pytanie 10).

Pytanie „0” – o zwiększenie napływu kandydatów do szkół wyższych oraz podniesienie jakości kształcenia.

- */.../ powiększenie oferty [o 5. poziom – red.] na pewno powinno zwiększyć liczbę chętnych, którzy przyjdą do systemu szkolnictwa wyższego – to nie ulega wątpliwości. Natomiast to, do których szkół oni trafią, to już jest oddzielna sprawa, /.../ bo może ci, którzy by chcieli pójść na 6 poziom nagle się zorientują, że lepiej pójść na poziom 5., bo poziom 6. jest za trudny. W związku z tym będzie to problem dla uczelni tych właśnie, które mają głównie 6. poziom. /.../ takich jak wyższe szkoły zawodowe.*
- *W obecnym systemie edukacji istnieje pewna luka pomiędzy maturą a studiami wyższymi /.../ i licencjatem lub studiami inżynierskimi. Jestem ab-*

solutnie przekonany, że istnieje obszar do zagospodarowania pomiędzy maturą a studiami inżynierskimi. Istnieje wiele stanowisk pracy, nazwijmy je technicznymi, które nie wymagają wykształcenia na poziomie inżyniera, ale wymagają umiejętności, które można wykształcić bez tak mocnej i głębokiej podbudowy teoretycznej, jak wymagają tego studia inżynierskie. Część młodzieży, ze względu na słabe przygotowanie z matematyki i fizyki lub chemii, boi się studiów inżynierskich i tym samym ucieka od zawodów technicznych. Tę grupę można by przyciągnąć do studiów/kształcenia na poziomie 5. w zakresie zawodów związanych z techniką. Młodzież ta w późniejszym okresie, kiedy zobaczy, że dla dalszego rozwoju zawodowego potrzebne są im studia inżynierskie, może je podjąć.

- Trzeba ze smutkiem stwierdzić, że wiele polskich uczelni mogłoby mieć obecnie spore trudności z wykazaniem, że wszyscy ich absolwenci legitymujący się dyplomem ukończenia studiów pierwszego stopnia mają kompetencje odpowiadające 6. poziomowi PRK, a być może także – kompetencje odpowiadające 5. poziomowi PRK (tak jak zostały one zdefiniowane w projekcie PRK). Zakładając utrzymanie, a w warunkach niżu demograficznego – możliwe dalsze zwiększanie współczynnika skolaryzacji, utworzenie studiów prowadzących do uzyskania kwalifikacji „ulokowanych” na 5. poziomie PRK wydaje się zatem jedynym możliwym sposobem przywrócenia odpowiedniej jakości dyplomom ukończenia studiów pierwszego stopnia, a w ślad za tym także – studiów drugiego stopnia. /.../ W warunkach niżu demograficznego wiele uczelni/wydziałów pragnących utrzymać dzisiejszy poziom rekrutacji będzie musiało przyjmować coraz większą liczbę słabych kandydatów, którzy mieliby ogromne trudności z ukończeniem studiów I stopnia.
- Wydaje mi się, że dopuszczenie do kształcenia na poziomie 5. miałyby dobre skutki /.../ Ta młodzież, która nie jest w stanie sprostać wymaganiom wejścia na uczelnie wyższe, na studia licencjackie, miałyby możliwość przez pewien okres czasu, krótszy niż studia licencjackie, do wzmocnienia, zwiększenia swojej wiedzy i umiejętności, a jednocześnie przygotowania się do kontynuowania studiów już na wyższym poziomie.

Pytanie „1” – o to, czy wprowadzenie programów 5. poziomu jest uzasadnione z punktu widzenia polskich uczelni/studentów/pracodawców.

- Do tej pory interesowaliśmy się tylko 6., 7. i 8. poziomem. Korzystaliśmy z poziomu 4. Zgodnie z demografią [niż demograficzny – red.], która nas dotyka, mamy do czynienia z mniejszą ilością ludzi młodych, którzy chcą się edukować dalej. Ten poziom 5. to jest wymóg. Trzeba to po prostu zrobić. Powinniśmy to zrobić, a nie zastanawiajmy się, czy chcemy.
- Nie wiem, czy powinienem to mówić, ale to jest chyba jakaś szansa dla uczelni. Szczególnie takich uczelni /.../ jak wyższe szkoły zawodowe.

Z racji tego niżu demograficznego, to może to jest taka nisza do zagospodarowania. Ale żeby też była pewność, że kształcenie na tym 5. poziomie będzie prowadzone na przyzwoitym poziomie kształcenia [odpowiedniej jakości – red.].

- *[Z punktu widzenia studentów – red.] /.../ tak, pod warunkiem że będzie to zorganizowane w ten sposób, że nie będzie wymagana od nich formalna matura tylko zamknięcie szkoły średniej. Bo wyobrażam sobie, że to może być ciekawa oferta dla osób, które nie chcą zdawać matury - egzaminu dojrzałości /.../, ale chcą się kształcić w profilu bardzo praktycznym. Bo wyobrażam sobie, że 5. poziom miałby profil bardzo praktyczny i osoby, które nie podchodzą do matury mogą bezpośrednio iść na poziom 5. A jeżeli zdają maturę mogą iść na poziom 6. Czyli z punktu widzenia studentów może to być korzystne.*
- *[Z punktu widzenia uczelni – red.] /.../ jeżeli to będzie zlokalizowane w murach uczelni, to może być korzystne, bo jak gdyby zwiększa potencjał ewentualnych kandydatów na poziom 6. i 7. /.../ ale pamiętajmy, że może to również obniżać frekwencję na poziomie 6., bo jeżeli byłby to profil bardzo praktyczny, to siłą rzeczy po tych dwóch latach edukacji /.../ chcielibyśmy, aby był to absolwent, który podejmie pracę. Więc być może paradoksalnie nie zwiększy to naboru na poziom 6., ale wręcz przeciwnie - obniży. Bo jest jakąś alternatywą między studiami licencjackimi a pójściem na rynek pracy.*
- *[A jeśli chodzi o pracodawców – red.] to jest dosyć ciekawe przedsięwzięcie. Jeżeli pracodawcy zaangażowaliby się w ten proces dydaktyczny i wspierali swoimi praktykami, ekspertami, którzy by brali udział w zajęciach. Tu można by sobie wyobrazić, że to byłyby takie programy celowane w potrzeby indywidualne dużych firm.*
- *Myślę że dla wielu, dla bardzo wielu maturzystów /.../ 5. poziom jest dobrym wyjściem. Dzisiaj decyduje się [student – red.] na marsz trzy, trzy i pół letni /.../ a tutaj może się zdecydować jeszcze to przełamać – dwuletni marsz, piąty poziom. /.../ i 6. stopień będzie przyjmował na zasadzie przeniesienia kompetencji z 5. stopnia. Czyli po 5. stopniu to już nie będzie musiał iść na pełen 6. /.../ bo między 1. a 2. stopniem [6. i 7. poziomem PRK – red.] można teraz tylko jeden semestr przenieść. /.../ myślę, że to uelastyczyłoby cały system.*
- */.../ z punktu widzenia części absolwentów, to szansa na uzyskanie dobrej pracy, z punktu widzenia pracodawców, to możliwość otrzymania niezłych pracowników na wiele stanowisk, gdzie dziś ich brakuje. Jeśli chodzi o uczelnie to istnieje potencjał kadrowy i laboratoryjny, który można w tym celu wykorzystać. Wszystko, jak zwykle, będzie zależało od zaproponowanych rozwiązań finansowych /.../ czy uczelnie otrzymają dostateczne fundusze na takie kształcenie. Trzeba pamiętać że 5.*

poziom będzie wymagał rozwoju lub utrzymania większej liczby kadry o kompetencjach nakierowanych bardziej praktycznie a mniej naukowo, a to rzutuje na otrzymywane finanse. Od tego będzie zależało ewentualne powodzenie tej inicjatywy.

- Myślę, że uczelnie w minimalnym stopniu są zainteresowane poziomem 5. Natomiast myślę, że interesariusze zewnętrzni, pracodawcy – jak najbardziej. Trzeba by było sięgnąć do interesariuszy, dojść do nich. Trzeba by było wyjść od analizy rynku pracy – przeprowadzić badania w konkretnych zakładach pracy. Może są tacy pracownicy, którzy mają doświadczenie a nie mają wykształcenia. Maturę tylko mają i pracodawca jest zainteresowany, żeby [pracownik – red.] w krótkim czasie zdobył przygotowanie na takim poziomie, jak wcześniej były szkoły pomaturalne czy kursy.
- Uczelnie, zwłaszcza uczelnie akademickie, mogą odczuwać niezrozumiałość niechęć do kształcenia na 5. poziomie, w wielu przypadkach niezbyt zgodnym z ich tradycją i misją uniwersytecką. Poza tym jest jeszcze kwestia finansowania takich studiów. Już dziś, ze względów finansowych, uczelnie dążą do tego, aby jak najdłużej „przytrzymać” studenta – stąd obniżone kryteria selekcji kandydatów na studia II stopnia i niski poziom [jakość – red.] tych studiów. Względy te są także w wielu przypadkach przesłanką postulatu powrotu do jednolitych studiów magisterskich. Studenci – przyszli absolwenci mogą gwałtownie zaprotestować przeciwko rozwiązaniu sprowadzającemu się w ich mniemaniu do tego, że za studia prowadzące do uzyskania podobnych kompetencji będą otrzymywać dyplom „niższej rangi”. Z drugiej strony, odpowiednio sprofilowane studia na 5. poziomie PRK mogłyby dostarczać absolwentów atrakcyjnych dla pracodawców. Niektórzy z nich woleliby zapewne zatrudnić „superteknika” niż słabo wykształconego posiadacza dyplomu licencjata lub inżyniera.

Pytanie „2” – o głównych potencjalnych beneficjentów studiów na poziomie 5.

- Z pewnością zdecydowanie większym beneficjentem niż uczelnie będą studenci i pracodawcy. Uczelnie będą wypełniać swoją misję, jeśli potrzeba takiego kształcenia istnieje. Naturalnie nie wszystkie uczelnie muszą włączyć się w to kształcenie. Jeśli 5. poziom zostanie wprowadzony, to /.../ moja uczelnia włączy się w te działania.
- Myślę, że jest kilka powodów dla których dla studentów jest to z korzyścią. Jeden taki, że edukacja na poziomie 5. może się odbywać w ich miejscu zamieszkania, w związku z tym jest to powód ekonomiczny, materialny, po prostu będzie im łatwiej i taniej niż przenoszenie się do dużego ośrodka akademickiego. Drugi powód także dobry dla studentów to

to, że w sposób może mniej ostry zauważą przejście z poziomu edukacji na poziomie 4. na poziom 6., będą mieli to przejście w sposób ciągły zapewniony.

Pytanie „2a” – o głównych odbiorców oferty studiów 5. stopnia

- *To zależy od regionu. Jeżeli jest jakiś region, w którym są zakłady przemysłowe, to człowiek, który będzie mógł zrobić studia roczne lub półtora roczne wybierze 5. poziom i pójdzie do pracy. Ubożenie społeczeństwa zmusza do tego. My to widzimy przy 6. poziomie. Często jest tak, że bardzo dobrzy studenci mogliby pójść na studia 7. poziomu – magisterskie. Właśnie ci a nie inni, ale dostają pracę w tym środowisku [w którym mieszkają – red.] a w takich miastach jak nasze nie ma studiów drugiego stopnia.*
- *Myślę że obie grupy będą zainteresowane. Tak samo dzieje się na studiach. Na studia dzisiaj wybierają się kandydaci zaraz po maturze i osoby [dorosłe – red.], które chcą się doksztalić. Kwestia tylko jak zostanie przygotowany 5. poziom – bo rozumiem, że mamy /.../ cały system oparty na efektach kształcenia. Wiec otwarte jest pytanie, jak będzie zorganizowany system zaliczania efektów kształcenia /.../ osiągniętych w działalności praktycznej. Jeśli to będzie dobrze rozwiązane i będzie duża możliwość zaliczenia takich doświadczeń /.../ to powiem, że nabór osób starszych, już pracujących, ale chcących się doksztalić, będzie duży.*
- *Zarówno jedni, jak i drudzy. Oferta ta powinna być dostępna zarówno dla absolwentów liceów, którym zależy na szybkim podjęciu pracy zawodowej, jak i dla osób dorosłych, którzy chcieliby się przekwalifikować dla otrzymania lepszej, lepiej płatnej lub bardziej stabilnej pracy – naturalnie tak jak powiedziałem we wstępie, wypowiadam się w zakresie kierunków technicznych. Oferta powinna być jednak przygotowana głównie dla absolwentów bezpośrednio lub prawie bezpośrednio po maturze. Spodziewam się, że to oni będą stanowili zdecydowaną większość takich studentów.*
- *Myślę, że i ci, i ci. Ci, którzy mają już pewne doświadczenie, długi staż a mają tylko maturę, poziom 4., a chcieliby mieć wykształcenie wyższe. Ale i młodzi ludzie, którzy chcieliby się usamodzielnic, szybko iść do pracy. Mogliby w ciągu, tak jak ja to widzę, dwóch lat zdobyć podstawową wiedzę i dalej pracować.*
- *Teoretycznie, obie wyżej wymienione grupy. W praktyce, biorąc pod uwagę polskie realia – tradycyjnie nikły udział osób dorosłych nieposiadających wykształcenia wyższego w procesie uczenia się przez całe życie, zapewne głównym odbiorcą oferty studiów na poziomie 5. PRK byłyby osoby, które ukończyły szkoły ponadgimnazjalne (niekoniecznie licea), chcące – z różnych powodów (kwestie finansowe, „sytuacja ży-*

ciowa”, ...) – możliwie szybko i względnie łatwo uzyskać jakikolwiek dyplom szkoły wyższej, w nadziei, że dokument taki – może bardziej niż zdobycie dodatkowych kompetencji – poprawi ich sytuację na rynku pracy.

Pytanie „3” – o profil studiów poziomu 5⁴⁴.

- Powiem tak: jestem praktykiem i uważam, że zdecydowanie większe szanse ma ten model zawodowy niż model ogólny. Patrząc tutaj nawet na naszych słuchaczy, oni bardziej są zainteresowani modelem stricte zawodowym. Model ogólny – niekoniecznie.
- Mnie się wydaje, że tutaj powinno przeważać kształcenie praktyczne /.../ Zaś kształcenie na 5. poziomie [o profilu – red.] ogólnoakademickim? Cóż warty będzie taki teoretyk?
- Myślę, że bardziej realny byłby profil praktyczny. /.../ Niewiele jest uczelni i kierunków, które kształcą na profilu praktycznym. Ci [kandydaci – red.], którzy przyjdą z zakładu pracy na pewno woleliby profil praktyczny, żeby poszerzyć wiedzę. I młodzi, którzy przyjdą na takie studia na poziomie 5. chcieliby też być lepiej przygotowani praktycznie. Program akademicki – to ja widzę jako program poziomu 6. ogólno-akademicki.
- Funkcjonowanie dwóch modeli studiów na poziomie 5. PRK: programu o profilu zawodowym (praktycznym) oraz programu o profilu ogólno-kształcącym (akademickim) wydaje się uzasadnione, choć zapewne byłyby one realizowane przez uczelnie różnych typów.
- Myślę, że oba modele powinny funkcjonować, ponieważ mamy różną młodzież o różnych zdolnościach i różnych upodobaniach.
- Sprawa ewentualnego prowadzenia studiów kończących się uzyskaniem kwalifikacji na poziomie 5. ERK/PRK /.../ ma wiele wymiarów. Pierwszy z nich to kwestia, czy /.../ potrzebuje takich studiów, a jeśli tak, to jaki powinny mieć one charakter. Można sobie wyobrazić, że mają one:
 - a) charakter (profil) akademicki, stanowiąc podstawę do późniejszego uzupełnienia wykształcenia (ukończenia studiów I stopnia na tym samym kierunku) lub tworzenia elastycznych ścieżek studiowania (zmiany kierunku studiów po uzyskaniu kwalifikacji na 5. poziomie),
 - b) charakter (profil) praktyczny/specjalistyczny, przygotowujący w większym stopniu do podjęcia pracy zawodowej, co oczywiście nie wyklucza możliwości kontynuacji kształcenia na studiach I stopnia.Wydaje się, że większe szanse realizacji miałby wariant (a), zwłaszcza w wersji kształcenia interdyscyplinarnego. Można sobie wyobrazić,

⁴⁴ Większość respondentów opinię o profilu studiów na poziomie 5. przedstawiła w odpowiedzi na pytanie 5 – patrz poniżej.

że „skrócone” studia inżynierskie o profilu akademickim skutkujące uzyskaniem kwalifikacji na poziomie 5. PRK, prowadzone na różnych kierunkach, mogłyby stanowić podstawę do uzyskania kwalifikacji na poziomie 6. PRK na kierunku o charakterze „ogólnoinżynierskim” (dyplomu inżyniera), takim jak „inżynieria produkcji”, czy „zarządzanie systemami technicznymi”, a także kwalifikacji na poziomie 6. PRK na kierunku nieinżynierskim (dyplomu licencjata), takim jak „administracja”, czy „zarządzanie”.

Wariant (b) trudno uznać za realistyczny, biorąc pod uwagę, że zaledwie jeden z prowadzonych obecnie przez [nazwa uczelni – red.] programów kształcenia ma profil praktyczny.

Pytanie „4” – o dyplom lub inne świadectwo kończące studia poziomu 5.

- Myślę, że sama nazwa dyplomu ma wtórne znaczenie – ważniejszy jest „tytuł” tego dyplomu. Co ta osoba faktycznie studiowała. /.../ [studia – red.], na które uczestnik nie zgłaszałby się sam, tylko jego pracodawca byłby go wysyłał.
- [Certyfikat uczelniany – red.] na pewno wystarczyłby, gdyby wokół niego została przeprowadzona kampania informacyjna dla pracodawców, żeby oni wiedzieli, co taki certyfikat znaczy. Gdyby pracodawcy mieli tę wiedzę, to na pewno certyfikat byłby szanowany i uznawany. A w tym momencie jest to trochę nie wiadomo co.
- Każdy dyplom wydawany dziś przez uczelnię jest dyplomem tej uczelni. W przypadku 5. poziomu dyplomy takie powinny być zapisane w prawie tak jak dziś dzieje się to z dyplomami inżynierskimi i magisterskimi.
- Jeżeli podejmiemy poważnie do kształcenia na poziomie 5. to bardziej liczyłby się dyplom „państwowy”, uznawalny, zatwierdzony przez Ministerstwo. Zaświadczenie dostaje młodzież kończąc dziś jakkolwiek kurs. Otrzymując taki dokument absolwent poziomu 5. mógłby chcieć kształcić się wyżej. Zaświadczenie uczelniane nie ma takiego znaczenia.
- Jeśli traktujemy poważnie to przedsięwzięcie, powinien to być dyplom (dyplom uczelni, a nie dyplom państwowy, bo takie dyplomy dziś są wydawane). Liczba osób chętnych do studiowania przez 2 lata po to, aby uzyskać certyfikat, byłaby zapewne znikoma. Co do nazwy, trzeba by popatrzeć na nazwy tego typu kwalifikacji w różnych krajach – chodzi o to, aby można było nazwę takiej kwalifikacji zrzęcznie przetłumaczyć – w szczególności na język angielski. Pewną inspiracją mógłby być używany /.../ termin „associate degree”.
- Absolwent tego poziomu kształcenia mógłby uzyskiwać tytuł „specjalisty”. Jest to chyba lepsze określenie niż „technik”, które kojarzy się raczej z kwalifikacjami w zakresie nauk technicznych. Poziom 6., czyli studia licencjackie to kolejny etap edukacji, który powinien bazować na solidnym

przygotowaniu w profilowanych klasach licealnych lub też powinien być uzupełniony poprzez kształcenie kierunkowe na poziomie 5.

- Jeśli to będzie [certyfikat – red.] uczelniany to odpowiedzialność bierze uczelnia i może z tego punktu widzenia, żeby zwiększyć odpowiedzialność uczelni byłby uczelniany.

Pytanie „5” – o różnice w opisie poziomu 5. i 6. w Polskiej Ramie Kwalifikacji.

- Uważam, że poziom 5. jest poziomem dużo bardziej upracznionym, niż poziom 6. /.../ Natomiast jeśli chodzi o założenia stricte teoretyczne, (...) więcej jest kształtowania umiejętności ogólnych na poziomie szóstym niż piątym. To jest jedno. Dwa: większa jest umiejętność analizowania, diagnozowania, abstrakcyjnego myślenia, na poziomie 6. niż na poziomie 5. Poziom 5. jest poziomem bardziej zadaniowym, że tak powiem, odtwórczym.
- Jeżeli chodzi o różnicę w kompetencjach, to wydaje mi się, że ta różnica jest bardzo poprawnie wykazana [w PRK – red.]. Musi to być bardziej praktyczne, specjalistyczne kształcenie niż na poziomie 4., ale bez takiej podbudowy teoretycznej, jaką ma poziom 6.
- /.../ bardzo utylitarne sprofilowanie kształcenia na poziomie 5. Wyobrażam sobie, że jest to poziom bardziej praktyczny, zawodowy. Poziom 5. nie jest dla mnie naturalnym przejściem na poziomy 6., 7., 8., ale raczej alternatywą dla osób, które skończą szkołę średnią i chcą się szybko dokształcić i szybko znaleźć swoje miejsce na rynku pracy.
- Poziom 5. to kształcenie zawodowe i praktyczne, kształtujące umiejętności pozwalające na wykonywanie pracy. Myślę, że kompetencje w zakresie wiedzy powinny być tu rozwijane jedynie w zakresie niezbędnym do wykonywania konkretnej pracy, zadań, dla których prowadzone jest kształcenie. Poziom 6. charakteryzuje się wiedzą bardziej ogólną. Nie można jednak zakresu studiów 5. poziomu potraktować zbyt wąsko. Nie może to być tylko jeden potencjalny pracodawca lub jedno stanowisko pracy. Uzyskiwane umiejętności i wiedza muszą mieć odpowiednio szersze zastosowanie.
- Różnica ta wynika w ogólności ze sformułowań użytych w opisie poziomów 5. i 6. w ERK i PRK. Łatwiej będzie ją wychwycić, kiedy pojawią się opisy poszczególnych poziomów w „ramie sektorowej” PRK odnoszącej się do szkolnictwa wyższego. Abstrahując od szczegółowej analizy sformułowań użytych w opisie PRK, w przypadku kształcenia w obszarze nauk technicznych, zgodnie z międzynarodowymi standardami w tym zakresie, główna różnica tkwi w stopniu głębokości (nie zakresu) posiadanej wiedzy oraz złożoności zadań inżynierskich, które powinna umieć rozwiązać osoba legitymująca się określonym poziomem kwalifikacji.

W szczególności, osoba mająca kwalifikacje na poziomie 6. powinna umieć rozwiązać zadania bardziej „niedookreślone” i w większym stopniu uwzględniające aspekty pozatechniczne niż osoba mająca kwalifikacje na poziomie 5.

- Poziom 5. kończy się wyuczeniem pewnych tez, faktów, umiejętności, natomiast poziom 6. wymaga już jednak pewnego twórczego podejścia, w porównaniu do poziomu 7., który już w rzeczywistości tego bardzo wymaga.

Pytanie „6” – o możliwość uznawania na poziomie 5. efektów uczenia się uzyskanych poza systemem edukacji formalnej.

- *Tak, jestem jak najbardziej za. My też to praktykujemy. Jeżeli osoba pracuje już, ma doświadczenie, pracuje już x czasu /.../ ona ma już ogląd spraw, dlaczego my mamy pewnych rzeczy jej nie zaliczyć? To jest normalne. /.../ ale musi to być jeszcze przez nas tutaj zweryfikowane, w jakiś sposób /.../.*
- *Nie mamy dziś w Polsce wielu doświadczeń w zakresie uznawania kompetencji zdobytych w pracy zawodowej, czy szkoleniach poza uczelniami. Myślę, że właśnie 5. poziom byłby dobrym polem dla uzyskiwania doświadczeń w tym zakresie. Myślę, że konkretne umiejętności zawodowe programów 5. poziomu łatwiej jest uzyskać w czasie pracy w zakładach lub szkoleniach prowadzonych w celu przyuczenia do zawodu. Tu z pewnością będzie istniała możliwość wprowadzanie RPL i w ten sposób przyciągania osób pracujących już do studiów na poziomie 5.*
- *Jedną z istotnych przesłanek prowadzenia studiów na 5. poziomie PRK mogą być inicjatywy, których celem jest upowszechnienie idei uczenia się przez całe życie, a w tym – uznawania efektów kształcenia pozaformalnego i uczenia się nieformalnego. Prowadzone przez szkoły wyższe studia kończące się uzyskaniem kwalifikacji na 5. poziomie PRK, zakładające możliwość uznania kompetencji uzyskanych poza systemem szkolnictwa wyższego, mogą stać się dla potencjalnych kandydatów atrakcyjną ofertą. Studia takie mogłyby bowiem umożliwić uzyskanie dyplomu szkoły wyższej w krótkim czasie (ok. roku studiowania) – znacznie krótszym, niż miałyby to miejsce w przypadku podjęcia studiów I stopnia.*
- *To by było nieuczciwe gdybyśmy tych efektów nie uznawali. /.../ Tylko musimy mieć pewność, że ludzie, którzy będą na poziomie 5. kształcili, zrobią to solidnie. Jeśli będą to wyższe uczelnie, to w porządku. Ale z tego, co widziałem w materiale od państwa, to są różne sposoby [i podmioty – red.] kształcenia na poziomie 5. Nie tylko w szkolnictwie wyższym nadawane są te kwalifikacje, ale też w innych instytucjach, które nie są z tym szkolnictwem związane. To może rodzić problemy.*

Pytanie „7” – o możliwą akceptację studiów 5. poziomu przez środowisko akademickie.

- *To będzie tak, jak jest z całym Procesem Bolońskim. Stopniowo środowisko akademickie dowiaduje się o meandrach, szczegółach /.../ praktycznych, elementach, które wpływają na działania wykładowców, czy samej uczelni. /.../ Na pewno będzie potrzebny proces informacyjny. Wyjaśniający celowość wprowadzenia 5. poziomu.*
- *Sądzę, że tak, po pewnych dyskusjach zostanie zaakceptowane. Przecież to w strategii rozwoju szkolnictwa wyższego opracowanej przez środowisko akademickie, znalazł się ten pomysł.*
- *Wszyscy przyzwyczailiśmy się do tego, że pomijamy poziom 5. Z poziomu 4. idziemy od razu na studia na poziom 6. Troszkę sceptycznie podchodzę do poziomu 5. Bowiem uczelnie zabiegają o kandydatów na poziom 6. Jeśli mamy tworzyć studia na poziomie 5. to jest to /.../ dyskomfort. Mamy to ładnie ułożone. Poziom 4. i potem 6. i 7. Podchodzę ostrożnie do tej koncepcji.*

7a. Jakie mogą być motywy tej akceptacji?

- *Głównym czynnikiem będzie tu odpowiedzialność środowiska za kształcenie powyżej matury.*
- *Narzekanie na niski poziom kandydatów na studia licencjackie – następuje ciągle obniżenie poziomu studiów licencjackich; niebezpieczeństwo redukcji zatrudnienia związane z niżem demograficznym może być zminimalizowane poprzez wprowadzenie na uczelniach wyższych kształcenia na poziomie 5.*

7b. Jakie mogą być źródła oporu?

- *Po pierwsze, uczelnia publiczna [akademicka – red.] obawia się spadku prestiżu, że to będzie szkółka (...). Po drugie, państwowe uczelnie wyższe stoją jeszcze chyba dwiema nogami w starym systemie, w którym kładzie się ogromny nacisk na rozwój nauki, natomiast dydaktyka, uczenie to jest kula u nogi...*
- *Źródłem oporu może być zmęczenie [środowiska – red.] zmianami. To może brzydko zabrzmi /.../, ale nie mamy takiej swobody, żeby zaplanować coś na dłużej, choćby 3 lub 4 lata. Mija rok – dwa i znowu musimy się dostosowywać. Strategie, które piszemy, kilkuletnie czy kilkunastoletnie muszą być weryfikowane. To może rodzić opór. Wdrażanie KRK spoczęło na barkach nauczycieli akademickich. Bez nich byśmy tego nie zrobili, a oni nie dostali za to żadnej gratyfikacji finansowej. Zawsze jak takie reformy się wdraża, to powinny być rzucone pieniądze.*
- *Dosyć często uczelnie akademickie zachowują się dosyć irracjonalnie na początku, a powodem jest trochę fałszywe postrzeganie własnej autono-*

mii /.../ ale myślę że 5. poziom jest tak daleki od poziomów dla nich istotnych czyli od 7. i 8. poziomu, że nie powinno być większego problemu /.../ chociaż może być jakaś krytyka.

- Niedostateczne finansowanie i dołożenie dodatkowych zadań bez wprowadzenia dodatkowego finansowania.
- Niechęć części pracowników do kształcenia studentów na poziomie szkół średnich (duża część programu liceów będzie realizowana w ramach 5. poziomu na uczelniach wyższych). Niż demograficzny może doprowadzić do sytuacji, w której określone studia specjalistyczne 5. poziomu będą mało stabilne pod względem naboru i będzie konieczna bardzo częsta zmiana ofert tych studiów przez uczelnie wyższe. Może okazać się, że nakład pracy włożony w przygotowanie studiów oraz poniesione nakłady finansowe nie zostaną zrekompensowane dla studiów, które zostaną uruchomione tylko jednokrotnie lub dwukrotnie. Od lat funkcjonuje na naszym wydziale pogląd, że część studentów traktuje I rok studiów licencjackich jako tzw. „darmowe korepetycje” przygotowujące do studiów na bardziej atrakcyjnych kierunkach (np. medycyna, biotechnologia). Obawiam, że również studia 5. poziomu mogą być tak odbierane na wydziale.
- KRK dzisiaj też napotyka na opory na uczelniach. Więc kwestią jest jak kampania [informacyjna – red.] zostanie przeprowadzona. Jeżeli będziemy mieli sprofilowany praktycznie poziom, takie jakby policealne studia zawodowe, ale w nowej formule, to nie powinno być żadnych oporów. Jeżeli zaś to będzie kolejny etap przed licencjatem /.../, to może być źle identyfikowany przez kadre, i tu może być opór.

7c. Jakich argumentów użył(a)by Pan(i) aby przekonać o zasadności wprowadzenia takich programów?

- Myślę, że chyba musiałby widzieć [rektor – red.] rachunek ekonomiczny i to byłby podstawowy argument. Żadne argumenty merytoryczne, są mało przekonujące.
- Głównym argumentem jest potrzeba dostosowania kształcenia do możliwości i potrzeb kandydatów. Innym argumentem jest nadal zbyt duża liczba adiunktów mało zaangażowanych w badania naukowe. Można by ich wykorzystać do prowadzenia kształcenia właśnie na poziomie 5.
- Trzeba przede wszystkim mówić o tym, że w naszej społeczności są ludzie, którzy chcą pracować, mają doświadczenie i chcą zdobyć kwalifikacje na tym poziomie.
- Kluczem do ewentualnego sukcesu – wdrożenia kształcenia na 5. poziomie PRK byłaby zapoczątkowana tak szybko, jak to możliwe, szeroko zakrojona akcja informacyjno-promocyjna. Argumenty, które powinny być w niej przytaczane, /.../ powinny być jednak podparte „twardymi” danymi z innych krajów, w których skutecznie realizowane jest kształcenie

na poziomie 5., a także konkretnymi prognozami zapotrzebowania na kwalifikacje na tym poziomie w nowoczesnej gospodarce. Tym, co mogłoby skłonić uczelnie do wprowadzenia kształcenia na 5. poziomie PRK, są bolesne realia w postaci niskiego poziomu wiedzy osób przyjętych na studia (przy założeniu utrzymania dotychczasowego poziomu rekrutacji w warunkach niżu demograficznego). Wiele uczelni/wydziałów mogłoby stanąć wobec alternatywy: skreślić większość studentów lub przygotować dla nich specjalną ofertę kształcenia, a tą ofertą mógłby być program na poziomie 5. PRK.

Pytanie „8” – o możliwość wprowadzenia programów 5. poziomu w badanej instytucji.

- *Tak. I to zdecydowanie tak, ponieważ widzę potrzebę, patrząc z punktu widzenia osób, które już pracują, czy studentów, którzy uczą się do zawodu. Zmieniająca się rzeczywistość, nieustająca transformacja, zmiana problemów społecznych, powoduje, że uczyć się ci pracownicy muszą przez całe życie. I zmiana, szybka zmiana powoduje, że uczenie się musi być takie sukcesywne i nabiera ono tempa.*
- *Nasza uczelnia ma bardzo dobry kontakt z pracodawcami. Znamy ich potrzeby, realizujemy te potrzeby na kursach, na studiach podyplomowych. Wydaje mi się, że gdybyśmy stworzyli taką ofertę 5. poziomu w połączeniu z jakimiś przedsiębiorstwami, z firmami, taki krótkoterminowy program kompetencyjny dostosowujący do zawodu, to myślę, że moglibyśmy coś takiego prowadzić.*
- */.../ mieliśmy już takie studia w naszej Politechnice i podjęlibyśmy się dziś ich ponownego wprowadzenia. Nie wszędzie, nie na każdym wydziale, i nie od razu wiele programów, ale stopniowo – z pewnością tak.*
- *Druga kwestia, to realność uruchomienia /.../ studiów kończących się uzyskaniem kwalifikacji na poziomie 5. ERK/PRK. Można się zastanawiać, czy wśród społeczności akademickiej /.../ będzie dostatecznie silna wola uruchomienia tej formy kształcenia. Wydaje się, że nie – z kilku różnych powodów:*
 - *tradycji i misji uczelni, ukierunkowanej raczej na kształcenie bardziej elitarne,*
 - *braku przekonania, że będzie to oferta, która przyciągnie znaczną liczbę zainteresowanych, czyli – mówiąc wprost – przełoży się na wzrost przychodów uczelni,*
 - *zmęczenia kadry, związanego z wysiłkiem włożonym w proces wdrażania KRK (nie jest to proces zakończony i zapewne będzie wymagał jeszcze sporego nakładu pracy).*

Reasumując, możliwości istnieją, jednakże trudno przypuszczać, aby [nasza uczelnia – red.] znalazła się w gronie uczelni będących pionierami

we wprowadzaniu studiów kończących się uzyskaniem kwalifikacji na poziomie 5. PRK.

- *Myślę, że my byśmy sami nie prowadzili programów na 5. poziomie, natomiast bylibyśmy skłonni po procesie walidacji przyjmować kandydatów, którzy taki poziom 5. ukończą na trzeci rok, na przykład studiów pierwszego stopnia.*

Pytanie „9” – o oczekiwania i potencjalne korzyści, które uczelnia mogłaby odnieść z wprowadzenia studiów 5. poziomu.

- */.../ w ten sposób będzie łatwiejszy system walidacji kompetencji zdobytych poza trybem formalnym. Może zapewnić zwiększoną liczbę studentów albo przynajmniej nie malejącą /.../ z powodu niżu demograficznego. Może także lepsze wykorzystanie kadry, bo my mamy kadre – tę zawodową – bardzo dobrą a o niższych kwalifikacjach akademickich niż w uczelniach akademickich. W zasadzie te uczelnie [zawodowe – red.] stoją doktorami i magistrami a profesorów i doktorów habilitowanych mamy w liczbie tylko troszkę przewyższającej minima kadrowe.*
- *Studia tego typu powinny być prowadzone w ścisłej współpracy z przemysłem i regionem. Dodatkową korzyścią byłoby dalsze zacieśnienie współpracy.*

Pytanie „10” – o ogólną charakterystykę programu takich studiów.

- *Jest nawet przygotowywany taki program. I to mogłoby dotyczyć na przykład asystenta rodziny, asystenta osób starszych, superwizji w pomocy społecznej, taki program coachingowy w pomocy społecznej, /.../ i myślę, że rzeczywiście dwuletni.*
- */.../ na pewno byłyby ciekawe programy z ekonomii praktycznej: sprzedaż, handel, marketing. Tak to sobie wyobrażam. Programy związane z finansami typu rachunkowość, podatkowe; programy związane z administracją i prawem, np. administrowanie gospodarcze.*
- *Ja myślę że to byłby krótki cykl na 3–4 semestry /.../ z możliwością przeniesienia kompetencji z innej uczelni lub zwalidowanych [kompetencji pozaformalnych – red.]. Kształcenie w zawodach potrzebnych regionowi, na przykład technik informatyk, technik mechanik, technik budownictwa, ale może też jakiś pracownik administracji czy rachuby niższego szczebla.*

Propozycja programu dla Politechniki Łódzkiej:

- roboczy tytuł: *Operator zautomatyzowanych systemów wytwórczych,*
- dyscyplina nauki i obszar kształcenia: *Technologie wytwarzania, automatyka i robotyka,*
- długość programu (liczba semestrów i punktów ECTS): *Dwa lata, 120 ECTS,*

- profil: *praktyczny*,
- zasady rekrutacji: *Rekrutacja bezpośrednio po maturze oraz wśród pracowników zakładów pracy, po zasięgnięciu opinii pracodawcy.*
Przy projektowaniu tego programu uwzględniono:
 - znaczące braki pracowników z proponowanymi kwalifikacjami,
 - wysokie wynagrodzenie pracowników posiadających takie kwalifikacje,
 - możliwość wykształcenia absolwenta w czasie trwania dwuletnich studiów,
 - istnienie w Politechnice kadry mogącej prowadzić kształcenie,
 - istnienie bazy laboratoryjnej i sprzętowej stanowiącej podstawę kształcenia praktycznego.

Propozycja programu dla Uniwersytetu Jagiellońskiego:

- roboczy tytuł: *przeddyplomowe studia specjalizacyjne (np. analityka medyczna, ratownictwo chemiczne, etc),*
- dyscyplina nauki i obszar kształcenia: *chemia, obszar nauk ścisłych,*
- długość programu (liczba semestrów i punktów ECTS): *3 semestry, 90 ECTS,*
- profil: *zawodowy (uzupełnienie wiedzy z zakresu chemii, fizyki, matematyki, biologii w celu przygotowania do studiów licencjackich na Wydziale Chemii UJ oraz uzyskanie określonych kwalifikacji zawodowych),*
- zasady rekrutacji: *rozmowa kwalifikacyjna.*

Pytanie „11” – o drogę przejścia między poziomem 5. i 6.

- *Dyplom ukończenia studiów na poziomie piątym jest biletem wstępu do rozpoczęcia edukacji na etapie szóstym i koniec. /.../ Na tej samej zasadzie jak tytuł magistra upoważnia do pisania doktoratu z każdej dziedziny i ewentualne ryzyko ponosi doktorant, na tej samej zasadzie tutaj, czemu nie. On wie, że ma trudniejszy start niż ktoś, kto idzie prostą drogą w tym samym kierunku, ale na pewno nie jest to niewykonalne, przecież ktoś, kto studiuje na poziomie 5. , to nie jest powiedziane, że on się nie rozwija poza szkołą, /.../ może w jakiejś dziedzinie mieć pasję, które może kontynuować, /.../ uważam, że powinien być zupełnie analogiczny mechanizm jak matura.*
- *Oba warianty są możliwe z uwzględnieniem faktu, że nie wszystko ze studiów 5. poziomu będzie mogło być uznane dla studiów inżynierskich. Zależać to będzie w znacznym stopniu od zbieżności kierunków kształcenia 5. poziomu i studiów inżynierskich.*

Pytanie „12” – o zapotrzebowanie na takie studia w mieście / regionie.

- *Dla młodzieży ze naszego regionu uruchomienie 5. poziomu byłoby szansą. Dla niektórych studentów 3 lata studiów to za długo /.../ bo chcą*

iść do pracy i chcieliby w krótkim czasie być przygotowani do zawodu. Myślę, że młodzież, która mieszka w tym regionie i ci, którzy tu pracują zawodowo, mogliby być zainteresowani.

Pytanie „13” – o zaproszenie przedstawicieli otoczenia społecznego do tworzenia studiów 5. poziomu.

- *Tak. Zdecydowanie tak. My robimy co roku spotkania z kierownikami ośrodków /.../ gdzie nasi słuchacze odbywają praktyki. I cały czas prowadzimy i monitoring tych praktyk, i potem ewaluacje. Zawsze jest ankieta badająca potrzeby pracodawców i wyniki tej ankiety przekazywane są nauczycielom. Także nauczyciel prowadząc zajęcia on wie tak naprawdę, czego oczekuje pracodawca. My mamy określony program do zrealizowania, ale zawsze też każdy nauczyciel ma pewne możliwości manewru i zawsze też pewne rzeczy omawiając, teoretyczne rzeczy omawiając, można też sygnalizować tą sferę praktyczną.*
- */.../ cały czas współpracujemy z pracodawcami w biurze karier. Razem z pracodawcami projektujemy specjalizacje dla uczelni. Dyrektorzy w firmach, z którymi współpracujemy, zatrudniają potem naszych absolwentów. /.../ doświadczenie w tej współpracy mamy ogromne. W przeciwnym wypadku każda uczelnia będzie produkowała tylko i wyłącznie bezrobotnych.*
- *[mamy – red.] dobre doświadczenia, jeżeli pracodawca otrzymuje konkretne informacje i widzi we współpracy zysk, korzyść dla siebie (...). Mamy różne inicjatywy pracodawców, którzy wspierają nasz proces dydaktyczny, opiniują pracodawcy program nauczania, uczestniczą w radach partnerskich, tworzą rady strategiczne kierunku. Jeżeli widzą, że naszym celem jest przygotowanie jak najlepszego absolwenta na rynek pracy, to w tym chętnie biorą udział.*
- *Nie wiem, czy należy [zapraszać przedstawicieli rynku pracy, otoczenia społecznego do tworzenia nowych programów kształcenia – red.], bo do tej pory nie odczuliśmy takiej potrzeby, ale na pewno nie można tego wykluczyć, /.../ na pewno weryfikacja i konsultacje tego typu nie byłyby szkodliwe, tak to powiem ostrożnie.*
- */.../ wszystkie nasze programy są opiniowane przez pracodawców. Także /.../ mamy bardzo dobry kontakt z pracodawcami przez urząd pracy /.../ ponad połowa naszych studentów to są mieszkańcy naszego miasta, w związku z tym urząd pracy ich obejmuje i my dokładnie wiemy co się dzieje [z absolwentami – red.]. /.../ jeśli chodzi o praktyki zawodowe, to mamy podpisanych porozumień i umów ponad 600, bo musimy rokrocznie wysłać 700 do 800 studentów na półroczne praktyki zawodowe w naszym małym mieście – i to się udaje. A więc mamy bardzo dobry kontakt z pracodawcami, a ten dodatkowy wątek [5. poziom – red.] jeszcze by tę współpracę poprawił.*

- *Jest bardzo wiele dobrych doświadczeń we współpracy /.../ z przemysłem, otoczeniem gospodarczym. Nie wyobrażam sobie, że można by opracować dobry program kształcenia na 5. poziomie, a następnie prowadzić takie studia bez bliskiej współpracy z potencjalnymi pracodawcami. Współpraca w zakresie praktyk jest tu nieodzowna. Warto by też pomyśleć o uruchomieniu studiów naprzemiennych – studia i praca. W naszej uczelni są prowadzone aktualnie prace nad uruchomieniem kształcenia wspólnie z pracodawcami. Pracodawców do tego nie trzeba przekonywać. Potrzebują dobrych pracowników i chętnie zaangażują się w wspólne kształcenie. Problem jak zwykle tkwi w finansowaniu i rozwiązaniach systemowych – prawnych.*
- *W naszych komisjach programowych są przedstawiciele pracodawców. Musimy znać ich opinie. Dzisiaj cokolwiek robimy w sprawach kształcenia, to mamy kontakt z pracodawcami. [gdybyśmy wprowadzali 5. poziom – red.] to działaniem numer 1 byłoby naświetlenie im tej koncepcji i zapytanie czy jest potrzeba kształcenia na poziomie 5. czy też od razu poziom 6. – licencjat czy inżynier. /.../ pracodawcy, inni interesariusze muszą wydać opinię czy jest taka potrzeba, bo oni najlepiej znają rynek pracy: zatrudniają i młodych pracowników, i doświadczonych, i to oni wiedzą, jakie są potrzeby.*
- *Udział przedstawicieli otoczenia społecznego, w tym pracodawców, w tworzeniu programów kształcenia jest celowy – zwłaszcza na początkowym etapie tego procesu, kiedy tworzona jest koncepcja kształcenia i definiowane są efekty kształcenia. Szczególnie istotne jest to w przypadku programów o profilu praktycznym.*
- *Myślę, że teraz zawsze powinniśmy zapraszać pracodawców do takiej współpracy, aczkolwiek pamiętać o tym, że to nie pracodawcy kształtują programy na uczelniach, ale dobrze jest posłuchać ich rad.*
- *Uważam, że zaproszenie przedstawicieli otoczenia społecznego jest konieczne w przypadku studiów 5. poziomu kończących się uzyskaniem odpowiednich kwalifikacji zawodowych, a to w celu określenia zapotrzebowania rynku pracy na określonych specjalistów oraz zdefiniowania wymaganych efektów kształcenia. Ponadto w przypadku części takich studiów, wskazane byłoby zaproszenie specjalistów np. z przemysłu do prowadzenia części zajęć dydaktycznych (określony problem widziany oczami praktyka) na uczelniach oraz w formie ewentualnych praktyk realizowanych w ich instytucjach.*

Pytanie „14” – o główne przeszkody mogące utrudnić wprowadzenie programów kształcenia na poziomie 5. w polskich uczelniach.

- *Jedyną przyczyną, jaka mi przychodzi do głowy, to to, że musi się zmienić sposób finansowania. Nie chodzi o to, żeby uczelnia zarabiała, bo*

nawet nie może. Ale poziomy istniejące [ram kwalifikacji – red.] powinno państwo finansować. Druga rzecz – będę się musiał głęboko zastanowić komu powierzyć tę misję [tworzenia programu 5. poziomu – red.], bo ludzie są bardzo zmęczeni. Dodatkowa praca musi się wiązać z jakimś dodatkiem specjalnym.

- Finansowy pierwszy. Jeżeli Ministerstwo znowu będzie chciało tak dużą akcję „przeprowadzić bezkosztowo”, to chyba się tym razem nie uda. Bo KRK wprowadzono w zasadzie bezkosztowo.
- Ponieważ istnieje zapotrzebowanie na takie studia ze strony pracodawców, to największą przeszkodą w ich uruchomieniu mogą być nie do końca przemyślane rozwiązania prawne i brak odpowiedniego finansowania. Aby takie studia ruszyły, to trzeba będzie w to zainwestować i czas, i pieniądze.
- Nie sposób pominąć „zmęczenia reformami”, związanego z wysiłkiem włożonym w proces wdrażania KRK, a przecież nie jest to proces zakończony i zapewne będzie wymagał jeszcze sporego nakładu pracy. W wielu uczelniach opcja skrócenia studiów może wydać się mało atrakcyjna ze względów finansowych. Uczelnie dążą bowiem do tego, aby jak najdłużej „przytrzymać” studenta w swoich murach, choćby kosztem obniżenia wymagań stawianych studentom studiów I i II stopnia (a także kandydatom na studia II stopnia). Podjęciu prac nad koncepcją kształcenia na 5. poziomie PRK może też towarzyszyć obawa, czy będzie dostateczne zainteresowanie ze strony kandydatów tą formą kształcenia, czy wysiłek włożony w przygotowanie nowej oferty się zwróci – czy przełoży się na wzrost przychodów uczelni.
- W moim pojęciu, jeśli państwo, ministerstwo, chciałoby wprowadzić stopień 5., to powinno to być kształcenie stacjonarne, pewnie także z pewną możliwością kształcenia niestacjonarnego. I to [kształcenie stacjonarne – red.] powinno być finansowane przez ministerstwo. Jeśli to będzie właściwie rozwiązane, to będą chętne uczelnie, które się do tego zgłoszą, pewnie nie będzie to Uniwersytet Warszawski, czy Uniwersytet Jagielloński, ale mniejsze uczelnie pewnie skuszą się, aby takie programy podjąć.

5. Podsumowanie

Ewa Chmielecka, SGH, FRP

Pora podsumować rozważania zawarte w poprzednich rozdziałach, wyciągając z nich wnioski, które mogą stać się dla polskiego szkolnictwa wyższego wskazówką do dalszego działania, sformułować wytyczne do rozpoczęcia racjonalnej dyskusji nad potrzebą wprowadzenia 5. poziomu do polskiego systemu szkolnictwa wyższego. Zaznaczyć trzeba, że dodanie nowego elementu do systemu jest decyzją wielkiej wagi. Jednakże zaniechanie tej decyzji, bądź podjęcie decyzji negatywnej bez pieczołowitego rozważenia jej oczekiwanych rezultatów, jest też sprawą bardzo poważną. Jakie zatem argumenty można wstępnie przedstawić za i przeciw wprowadzeniu 5. poziomu do polskiej edukacji wyższej? Przedstawione one już zostały w kolejnych rozdziałach niniejszej publikacji, teraz pora je podsumować.

W rozdziale 1. zgromadzone są syntetyczne informacje dotyczące 5. poziomu Europejskiej i Polskiej Ramy Kwalifikacji. W przypadku Ramy Europejskiej opisywano tu komponenty istniejących systemów szkolnictwa wyższego scharakteryzowane w raportach EURASHE i CEDEFOP, w przypadku Ramy Polskiej – wskazano na poziom 5. jako „puste miejsce”, w które mogłyby się wpasować programy kształcenia oferowane przez szkolnictwo wyższe, gdyby zapadła taka decyzja. Te charakterystyki pokazują znaczący potencjał edukacyjny poziomu 5. Obydwa omawiane opracowania są zgodne, co do tego, że studia na poziomie 5. kształcą absolwentów pożądaných na rynku pracy. Studia te są bardzo zróżnicowane w charakterze i oferowane przez instytucje o różnych profilach kształcenia, przez co doskonale służą elastyczności strategii edukacyjnych studentów. Ich krótkość oraz fakt, że ich oferta skierowana jest także do osób pracujących i posiadających doświadczenie zawodowe sprawiają, że są ważnym elementem rozwoju uczenia się przez całe życie i wyrównują nierówności społeczne w dostępie do edukacji. Mają też sprzyjać zachowaniu jakości kształcenia.

Charakterystyka deskryptorów poziomów 4–6 Polskiej Ramy Kwalifikacji pokazuje progresje wymagań pomiędzy poziomami 4–5–6. Ich porównanie pokazuje, że dopełnienie systemu programami 5. poziomu oferowanymi przez szkolnictwo wyższe, nie zburzy zaplanowanego w Ramie porządku. Poziom

5. – nieobligatoryjny – zajmuje w ramie miejsce podobne do poziomu 3. Jego konstrukcja sprawia, że z poziomu 2. można wejść na tę ścieżkę i kontynuować ją na poziomie 4. Można też ją ominąć i z poziomu 2. wejść wprost na poziom 4. Oczywiście zaplanowanie programów kształcenia na poziomie 5. wymaga rozstrzygnięcia zakresu uznawalności efektów uczenia się z poziomu 5. na poziomie 6. i innych warunków przejścia pomiędzy tymi poziomami, ale jest to wyzwanie, z którym wiele krajów uporało się bez trudu.

W rozdziale 2. rozważono uzasadnienia wprowadzenia poziomu 5. w kontekście rozwoju kapitału ludzkiego i potrzeb rynku pracy, umasowienia kształcenia na tym poziomie oraz wprowadzania doń strategii uczenia się przez całe życie, a także szczególnych potrzeb społecznych, wynikających zwłaszcza z ubóstwa. Konkluzje tych rozważań są przychylne dla wprowadzenia 5. poziomu do systemu szkolnictwa wyższego a jego programów do oferty uczelni. Dane liczbowe dotyczące pożądanego rozwoju kapitału ludzkiego wskazują na rosnące zapotrzebowanie rynku pracy na osoby o kwalifikacjach przewyższających poziom 4., a niekoniecznie lokujących się aż na poziomie 6. Podane w tym rozdziale statystyki obrazujące rozwój rynku pracy w USA i zapotrzebowanie na pracowników z kwalifikacją „*associate degree*”, która odpowiada poziomowi 5. wzmacniają tę konkluzję. Dodatkowych argumentów dostarcza umasowienie kształcenia wyższego w Polsce i towarzyszący jemu – odnotowywany przez środowisko akademickie – spadek jakości kształcenia. Poziom 5. może służyć jako alternatywny poziom kształcenia dla tych kandydatów na studia, którzy nie są w stanie, przynajmniej na pewnym etapie życia, sprostać wymaganiom 6. poziomu. Uczelniom daje możliwość skierowania takich słuchaczy na ścieżkę studiowania dostosowaną do ich potrzeb i możliwości, bez obniżania wymagań przynależnych do poziomu 6. Jest to szczególnie ważne w kontekście niżu demograficznego, który skutkuje przyjmowaniem na uczelnie kandydatów bardzo rozmaicie przygotowanych do studiowania. Dodatkowo wprowadzenie 5. poziomu sprzyja, także w Polsce, rozwojowi uczenia się przez całe życie i wyrównywaniu społecznych szans na edukację w sposób, który został uprzednio omówiony w raportach EURASHE i CEDEFOP.

Rozdział 3. zawiera opis sposobu wpisania poziomu 5. w różne krajowe systemy edukacji. Dotyczy to zarówno programów formalnie przynależnych do ofert szkolnictwa wyższego, jak i ofert firm szkoleniowych – w tej publikacji przedstawiono doświadczenia firmy Pearson. W gronie omawianych krajów tylko Niemcy nie posiadają poziomu 5., zapełnionego ofertą szkół wyższych i będącego kwalifikacją pełną. Tłumaczone jest to przede wszystkim niespójnością z tradycją edukacji niemieckiej. Kraje takie jak Francja i Szwecja mają od lat poziom 5. obecny w obrębie szkolnictwa wyższego, gdzie

funkcjonuje z ogromnym sukcesem – wystarczy przejrzeć dane statystyczne obrazujące popularność tego poziomu wśród słuchaczy oraz skalę ich zatrudnienia. Holandia wprowadziła programy na tym poziomie pilotażowo i uznaje, że rezultaty tego wprowadzenia są obiecujące. Dokładne statystyki dotyczące liczby krajów, które oferują kwalifikację szkolnictwa wyższego na tym poziomie, liczebność studentów i inne dane zawiera wspomniany już raport EURASHE. O zrozumieniu potrzeby wprowadzania studiów 5. poziomu w Europie świadczyć też może zapoczątkowana w roku 2013 działalność grupy CHAIN5. Jej podstawowym celem jest stworzenie międzynarodowej platformy wymiany informacji i doświadczeń związanych z rolą poziomu 5. Europejskiej Ramy Kwalifikacji w rozwoju uczenia się przez całe życie, przejść między poziomem 4. i 6. w kształceniu zawodowym, łączeniem uczenia się formalnego i pozaformalnego.

Wprowadzenie kwalifikacji poziomu 5. do szkolnictwa wyższego w wielu krajach ma i inny, negatywny skutek dla Polski. Postępująca internacjonalizacja kształcenia sprawia, że do Polski napływają kandydaci na studia pochodzący z innych krajów i posiadający kwalifikacje 5. poziomu. I nie wiadomo, do którego poziomu edukacji można je zaliczyć w Polsce: do edukacji wyższej (nie ma odpowiednika), czy do edukacji średniej (też nie ma odpowiednika). Ich posiadacze są odsyłani z kwitkiem zarówno przez uczelnie, jak i przez kuratoria oświaty. W praktyce zrównuje się wykształcenie ich posiadaczy z poziomem absolwentów szkół średnich. „Niezagospodarowanie” poziomu 5. jest tu widoczne i szkodzi mobilności międzynarodowej – tracimy studentów, którzy chcieliby w Polsce kontynuować edukację, ale z uznaniem posiadanych już kompetencji 5. poziomu. Wprawdzie, jeśli student chce kontynuować naukę w Polsce, a zaliczone na poziomie 5. przedmioty realizowane były w instytucji szkolnictwa wyższego, to decyzję o ich uznaniu może podjąć indywidualnie dziekan wydziału, ale nie jest to procedura obowiązkowa. Nie ma też żadnej możliwości uznania kwalifikacji zawodowych uzyskiwanych zgodnie z deskryptorami poziomu 5. jako ekwiwalentu części wykształcenia wyższego na poziomie 5. MNiSW wydaje jedynie opinię (np. na prośbę pracodawcy) informującą, że w kraju wydania ten dokument oznacza uzyskanie poziomu 5. (dotyczy to dyplomów akademickich takich jak „*associated degree*”). Jednakże nie odnosi się go do żadnego poziomu w Polsce i z pewnością nie jest równoważny z wykształceniem wyższym. Mamy tu sprzeczność z fundamentalnymi założeniami EQF, która – poprzez ramy krajowe – miała umożliwiać kontynuację kształcenia w skali międzynarodowej, z wykorzystaniem wszystkich możliwych ścieżek uczenia się i bez pytania o sposób nabycia kompetencji.

Najważniejszy wszelako jest w tej publikacji **rozdział 4**. Zawiera on głosy przedstawicieli środowiska akademickiego dotyczące możliwości i potrze-

by wprowadzenia 5. poziomu do systemu polskiego szkolnictwa wyższego. Zespół prowadzący te badania w chwili ich rozpoczęcia nie miał żadnych przypuszczeń co do tego, jakie głosy będą dominować w odpowiedzi na pytania ankierów. Równie dobrze oczekiwano odrzucenia, negatywnej reakcji, niezrozumienia sprawy i zmęczenia reformami, co poparcia, rozpoznania potrzeb społecznych i korzyści interesariuszy, szanse dla interesującej rozbudowy oferty uczelni.

Warto powtórzyć: to niewielkie sondażowe badanie nie pretenduje do reprezentatywności, czy kompletności. To „rybka – pilot”, za którą powinna podążać wnikliwa i kompleksowa analiza argumentów za i przeciw 5. poziomowi w systemie polskiego szkolnictwa wyższego i reprezentatywne badanie środowisk wszystkich istotnych dla sprawy interesariuszy. Zestawienie ilościowe głosów w sondażu, które przedstawiono w rozdziale 4., ma zatem bardzo symboliczny charakter i może, co najwyżej, stanowić zachętę do podjęcia takiego badania. Podsumowanie jakościowe wychwytyjące główne argumenty dotyczące możliwości i uzasadnienia wprowadzenia „krótkiego cyklu” do polskiego szkolnictwa wyższego jest przedstawione poniżej.

Respondenci uznający poziom 5. za czynnik zwiększający masowość kształcenia na poziomie wyższym uzasadniali swe opinie przede wszystkim możliwością zaoferowania kandydatom na studia programów „łatwiejszych”, niż programy 6. poziomu – licencjackie lub inżynierskie. W szczególności podkreślali, że program taki mógłby zawierać mniejszą dawkę wiedzy teoretycznej oraz w mniejszym stopniu wykorzystywać narzędzia ilościowe (matematyka), które na poziomie 6. stanowią dziś dla masowego słuchacza poważną barierę, o ile związane z nimi efekty kształcenia są konsekwentnie weryfikowane. Wskazywali też, że poziom 5. otworzy ścieżkę kształcenia dla tych studentów poziomu 6., którzy nie mogą sprostać jego wymaganiom. Ścieżkę alternatywną względem skreślenia z listy słuchaczy.

Wszyscy respondenci uznali, że należy uważnie rozpatrzyć potrzebę i możliwość wprowadzenia takich studiów – bez rozstrzygania *a priori*, że są one potrzebne lub niepotrzebne. Wszyscy uznali za warunek *sine qua non* wprowadzenia takiej reformy przeprowadzenie, przed podjęciem decyzji, kompleksowych badań, o których wspomniano powyżej. Uznawali decyzję w tej sprawie za decyzję strategiczną, uzasadnioną przez poważne racje polityki publicznej i istotną dla całego systemu edukacji w Polsce. Argumentując za decyzją pozytywną, wskazywali potrzebę dopełnienia PRK i systemu edukacji o „brakujący poziom”. Uznawali ten poziom za bardzo istotne ogniwo uczenia się przez całe życie, uelastyczniania i dalszej segmentacji szkolnictwa wyższego, co pozwoliłoby na lepsze zaspokajanie zróżnicowanych potrzeb kształcenia potencjalnych słuchaczy tych studiów oraz rynku pracy. Oponenti uznawali, że żadne dodatkowe elementy szkolnictwa wyższego nie są już potrzebne, zaś rozdrobnienie oferty programowej na trzy

poziomy ram kwalifikacji właściwe dla szkolnictwa wyższego jest wystarczające, a nawet zbyt duże.

Zdecydowana większość respondentów uznawała poziom 5. za cenny element edukacji zawodowej i proponowała silnie praktyczne sprofilowanie tych studiów. Postulat ścisłej współpracy z przedstawicielami pracodawców przy ich projektowaniu i prowadzeniu, rozpoznawania potrzeb rynku pracy i potrzeb zawodowych potencjalnych kandydatów oraz innych potrzeb społecznych pojawiał się w niemal każdej wypowiedzi. Beneficjentami wprowadzenia tych studiów, zdaniem respondentów, byłoby przede wszystkim pracodawcy, potem studenci, a na koniec uczelnie, które w warunkach malejącej liczby kandydatów na studia poziomu 6., mogą znaleźć nową ofertę dla szerszych mas słuchaczy – także pracujących i o dużym doświadczeniu zawodowym, które powinno być potwierdzone jako formalne efekty kształcenia w systemie RPL. Także słuchaczy uboższych i lub mających deficyt wolnego czasu.

Większość respondentów była zdania, że studia 5. poziomu powinny kończyć się dyplomem objętym regulacją ustawową (niestety, nie padła żadna jego przekonywująca nazwa). Zakończenie ich tylko wewnętrznym świadectwem uczelnianym obniżyłoby ich rangę – studia te nie byłyby pełnoprawnym elementem systemu szkolnictwa wyższego. Status cyklu studiów wyższych powinien skutkować finansowaniem z budżetu państwa, analogicznym jak dla studiów poziomów 6. i 7. Ani uczelnie, ani słuchacze nie będą w stanie ich sfinansować samodzielnie.

Jakich korzyści, czy wręcz korzyści, oczekują uczelnie w związku z możliwym wprowadzeniem studiów 5. poziomu? Poza wspomnianym już zwiększeniem liczby kandydatów na studia zaliczyć do nich można: wyrównanie niedostatków wykształcenia średniego niewystarczającego do podjęcia studiów na poziomie 6., możliwość konsekwentnego zapewniania jakości kształcenia w programach ulokowanych na poziomie 6., możliwość sensownego zatrudnienia tej części kadry akademickiej, która nie osiąga stopni naukowych lub nie ma innych osiągnięć badawczych, za to posiada dobre kompetencje dydaktyczne. Wspominane jest też dalsze zacieśnienie relacji z otoczeniem społecznym uczelni. Te korzyści stanowią dla respondentów wystarczającą zachętę, aby poważnie rozważać, a nawet wstępnie planować, możliwą ofertę programów na poziomie 5. Dodatkowym argumentem jest przekonanie, że w regionie / mieście, w którym ulokowana jest uczelnia, może być zapotrzebowanie na ten rodzaj studiów. Podane w wywiadach przykładowe założenia dla takich programów są doprawdy zachęcające.

Respondenci widzieli też bariery i kłopoty związane z wprowadzeniem krótkiego cyklu studiów. Na pierwszym miejscu wymieniali zmęczenie nauczycieli akademickich, władz i administracji uczelni reformami, w szczególności nadal niezakończonym procesem wdrażania ram kwalifikacji i poczu-

ciem, że nie zostały one wdrożone we właściwy sposób. Obawiali się także nieopłacalności finansowej tych studiów oraz krótkotrwałego zainteresowania nimi przy znacznym nakładzie pracy uczelni, potrzebnym do ich opracowania i wdrożenia. Wiele obaw dotyczyło sposobu ewentualnego wdrażania tej innowacji, co jest refleksem nienajlepiej przygotowywanych reform poprzednich – uczelnie obawiają się, że przeważający ciężar wprowadzenia reform spadnie na ich barki, przy niewystarczającym wsparciu organizacyjnym i finansowym władz. Wymieniane warunki powodzenia wprowadzenia poziomu 5., to przede wszystkim dobre regulacje prawne, w tym ustawowe umocowanie dyplomu 5. poziomu i zapewnienie odpowiedniego finansowania zarówno samych studiów, jak i wprowadzenia reformy. Inne warunki sprzyjające powodzeniu, to badania przeprowadzone wśród wszystkich grup interesariuszy sondujące możliwość i potrzebę uruchamiania programów 5. poziomu w ramach szkolnictwa wyższego – w szczególności skierowane do pracodawców (zapotrzebowanie na absolwentów) i kandydatów (upewnienie się, że będą zainteresowani tymi studiami). Wymieniano także konieczne konsultacje rozwiązań prawnych przeprowadzone ze środowiskiem akademickim, akcję informacyjną przygotowującą wszystkich interesariuszy do studiowania na 5. poziomie, wsparcie dla uczelni (merytoryczne, organizacyjne i finansowe) dla przygotowań oferty dla 5. poziomu, wkomponowania jej w programy kształcenia poziomu 6., uruchomienie ośrodków uznawania efektów uczenia się zdobytych poza edukacją formalną (uprzednio), wreszcie objęcie studiów 5. poziomu oceną PKA.

Na podstawie rozważań zawartych w rozdziałach 1–3 oraz wypowiedzi naszych respondentów można sformułować spis działań, jakie należałoby przedsięwziąć, aby podjąć racjonalną decyzję dotyczącą wprowadzenia 5. poziomu, a w przypadku decyzji pozytywnej, aby go wdrożyć do systemu szkolnictwa wyższego w Polsce. W największym skrócie składają się one na następującą listę:

- Przeprowadzenie badania rynku pracy, które mogłoby określić zapotrzebowanie na absolwentów posiadających kwalifikacje 5. poziomu PRK. Przeprowadzenie badania rozpoznającego możliwość zaspokojenia innych potrzeb społecznych w wyniku wprowadzenia studiów tego poziomu. Przeprowadzenie badania sondażowego rozpoznającego możliwe zainteresowanie kandydatów na te studia, określenie ich liczebności i oczekiwań.
- Przeprowadzenie sondażowego badania środowiska szkół wyższych rozpoznającego skłonność i zdolność uczelni do wprowadzenia studiów krótkiego cyklu na poziomie 5. Badanie to powinno być poprzedzone niewielką akcją informacyjną dotyczącą ulokowania tych studiów w Polskiej i Europejskiej Ramie Kwalifikacji, charakterystyki takich studiów

prowadzonych w innych krajach oraz opcjonalnych form ich realizacji w Polsce. Informacja powinna także zawierać wyniki badań rynku pracy i potrzeb społecznych (wskazanych powyżej) oraz określa grupy potencjalnych interesariuszy, możliwe sprofilowanie programów, zaproponować przykładowe programy poziomu 5.

- Zaprojektowanie założeń studiów 5. poziomu w Polsce, a w tym nazwy dyplomu, zestawu podstawowych wymagań dotyczących efektów kształcenia dla 8. obszarów (o ile miałyby być one ulokowane w obecnych obszarach kształcenia), możliwe sprofilowanie programów, czas ich trwania i liczba punktów ECTS, wymagania dotyczące zasad rekrutacji oraz przejść pomiędzy poziomami 4., 5. i 6., umocowanie legislacyjne i sposób finansowania tych studiów.
- Poddanie tych założeń pod konsultacje wszystkich środowisk interesariuszy – rozpoczynając od środowiska akademickiego i pracodawców.
- W przypadku decyzji pozytywnej, a przed wdrożeniem tych studiów, przeprowadzenie szeroko zakrojonej akcji szkoleniowej dla środowiska akademickiego oraz zabezpieczenie funduszy potrzebnych dla wprowadzenia tej innowacji.

Niestety, nietrudno znaleźć adresata tych postulatów – nikt poza Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa Wyższego nie może podjąć takich działań i zapewnić ich prawidłowej realizacji.

Bibliografia

- Barr N., *Ekonomika polityki społecznej*, Poznań 1993.
- Becker G.S., *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, National Bureau of Economic Research, Nowy Jork 1964/1975.
- Becker G.S., *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education* (III edycja), University of Chicago Press, Chicago 1993.
- CEDEFOP, *Development of national qualifications framework in Europe*, Working Paper No 12, Luxemburg 2012.
- Chmielecka E. (red.), *Od europejskich do krajowych ram kwalifikacji*, Warszawa 2009.
- David P.A., *Knowledge, Capabilities and Human Capital Formation in Economic Growth*, New Zealand Treasury Working Paper 01/13, Wellington 2001.
- Deutscher EQR-Referenzierungsbericht* (Niemiecki raport referencyjny), 08.05.2013. Strona internetowa: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de>
- Edukacja i szkolenie 2020 (ET 2020)*, Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram Europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia.
- Eindniveau. Associate degree*, Versie 1, July 2013. Strona internetowa: www.leido.nl
- Eurydice, *System Edukacji w Europie – Stan obecny i planowane reformy, Niemcy*, listopad 2011.
- Federowicz M., Sitek M. (red.), *Spółeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*, Instytut Badań Edukacyjnych 2011.
- GUS, *Ubóstwo w Polsce w świetle badań GUS*, Warszawa 2013.
- Higher Education in the Netherlands*, Nuffic, July 2009. Strona internetowa: www.nuffic.nl
- Holenderski system kwalifikacji*, IBE. Strona internetowa: <http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl>

- Holzer J. Z., *Demografia*, 2003.
- Kirsch M., Beernaert Y., Nyrgaard S., *Tertiary Short Cycle Education in Europe. A comparative study*, EURASHE, Brussels 2003.
- Kirsch M., Beernaert Y., *Short Cycle Higher Education in Europe. Level 5: The Missing Link*, EURASHE, Brussels 2011.
- Komunikat z konferencji europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe, Leuven i Louvain-la-Neuve, 28–29 kwietnia 2009.
- Kraśniewski, A., *Uzasadnienie prowadzenia studiów na 5. poziomie Polskiej Ramy Kwalifikacji w świetle analiz potrzeb rynku pracy w USA*, 2013.
- Lutz W., & KC S., *Demography and Human Development: Education and Population Projections*, Human Development Report Office 2013.
- Marciniak Z., Chmielecka E., Kraśniewski A., Saryusz-Wolski T., *Raport samopotwierdzenia Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
- Neumark D., Johnson H., Cuellar Mejia M., *Future Skill Shortages in the U.S. Economy?*, 2011. Strona internetowa: http://www.employmentpolicy.org/sites/www.employmentpolicy.org/files/field-content_file/pdf/David%20Neumark/Neumark%20et%20al%20Skill%20Shortages%20EPRN.pdf
- Neumark D., Johnson H., Cuellar Mejia M., *Future Skill Shortages in the U.S. Economy?*, *Economics of Education Review* 32, 2013. Strona internetowa: <http://www.socsci.uci.edu/~dneumark/Neumark%20skill%20shortages.pdf>
- Niemieckie Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie z dn. 22.03.2011 r., Dokument uchwalony przez „Komisję ds. Niemieckich Ram Kwalifikacji” (AK DQR). Strona internetowa: www.deutscherqualifikationsrahmen.de
- Note AG 21–6, *Information on the CEDEFOP study on ‘Qualifications at level 5 of the EQF’, for the Joint meeting of the EQF Advisory Group and the Structural Reforms Working Group*, 25 September 2013 and the EQF Advisory Group, Brussels, 26–27 September 2013.
- Obuchowski K., *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, KN Zysk i s-ka, Poznań 1995.
- Obuchowski K., *W poszukiwaniu właściwości człowieka*, KiW, Warszawa 1989.
- Qualifications at level 5: benefits for career and higher education. Main findings from the Cedefop study “Qualifications at level 5 of the EQF”*, Cedefop, 2014.
- Qualifikationsrahmen fuer Deutsche Hochschulabschluesse (Rama Kwalifikacji dla niemieckich kwalifikacji z obszaru szkolnictwa wyższego)*, 21.04.2005.
- Report on The Compatibility of the “Qualifications Framework for German Higher Education Qualifications” with the “Qualifications Framework for the European Higher Education Area”*, The Federal Ministry of Education

- and Research (BMBF) and the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder of the Federal Republic of Germany (KMK), 18.09.2008. Strona internetowa: www.kmk.org
- Rocznik Demograficzny 2005.
- Rynko M. (red.), *Umiejętności Polaków – wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych (PIAAC)*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.
- Schultz T.W., *The Economic Value of Education*, Columbia University Press, Nowy Jork 1963.
- Schultz T.W., *Investment in Human Capital: The Role of Education and Research*, The Free Press, Nowy Jork 1971.
- Schultz T.W., *Investing in People: The Economics of Population Quality*, University of California Press, Los Angeles 1981.
- Sławiński S., Dębowski H., Chłoń-Domińczak A., Kraśniewski A., Pierwieńiecka R., Stęchły W., Ziewiec G., *Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.
- Sławiński S., Dębowski H., Michałowicz H., Urbanik J., *Słownik najważniejszych terminów związanych z krajowym systemem kwalifikacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013. Strona internetowa: www.kmk.org
- Stonawski M., *Kapitał ludzki w warunkach starzenia się ludności a wzrost gospodarczy*, Rozprawa doktorska, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie 2010.
- Szewczyk W., *Osiem szkiców do teorii osobowości*, PWN, Warszawa–Kraków 1990.
- Szkocka rama kwalifikacji (SCQF) – podstawowe informacje, IBE. Strona internetowa: www.kwalifikacje.edu.pl
- Szkolnictwo wyższe w Europie: wpływ Procesu Bolońskiego, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2011.
- Szkolnictwo wyższe we Francji – stan aktualny i perspektywy dalszego rozwoju (*L'enseignement supérieur en France – état des lieux et propositions*), raport z dnia 15 maja 2007 r. opublikowany przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego We Francji. Strona internetowa: <http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/09/2/7092.pdf>
- van den Sanden K., Smit W., Dashorst M., *The referencing document of The Dutch National Qualification Framework to the European Qualification Framework*, February 2012.
- Zamorska K., *Edukacja – sprawa prywatna czy publiczna?* [w:] Rączaszek A., Koczur W. (red.), *Polityka społeczna w procesie integracji europejskiej – Przegląd problemów*, Prace naukowe AE w Katowicach, Katowice 2009.
- Ziewiec G., *Kwalifikacje wstępnie odniesione do 5 poziomu Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK)*, Notatka robocza, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.

Netografia

www.pearson.com
www.kwalifikacje.edu.pl
www.hesa.ac.uk
www.scotland.gov.uk
www.scotland.cn
www.eurydice.org
www.scqf.org.uk
www.kwalifikacje.org.pl
www.gla.ac.uk
www.ed.ac.uk
www.gmu.ac.uk
www.cereq.fr
www.enseignementsup-recherche.gouv.fr
www.rncp.cncp.gouv.fr
www.deutscherqualifikationsrahmen.de
www.kmk.org
www.leido.nl
www.nuffic.nl
www.chain5.net
www.biblioteka-krk.ibe.edu.pl

Fundacja Rektorów Polskich

Fundacja Rektorów Polskich jest niezależną organizacją pozarządową założoną w czerwcu 2001 r. przez 80 rektorów uczelni wchodzących w skład Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich. **Fundacja** w dniu 24 września 2004 r. uzyskała status organizacji pożytku publicznego.

Zgodnie ze swoją misją **Fundacja**:

- działa na rzecz rozwoju edukacji, nauki i kultury w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem szkolnictwa wyższego,
- wspiera politykę naukową, edukacyjną i kulturalną Państwa oraz osoby i instytucje działające na rzecz rozwoju edukacji, nauki i kultury,
- działa na rzecz wysokich standardów etycznych w dziedzinie edukacji i badań naukowych.

Fundacja realizuje swoje cele statutowe we współdziałaniu z Instytutem Społeczeństwa Wiedzy.

Instytut Społeczeństwa Wiedzy jest niezależną instytucją pozarządową o charakterze placówki badawczej. **Instytut**, o statusie prawnym Fundacji, został założony w 2003 r. przez Fundację Rektorów Polskich oraz Konsorcjum Uczelni Niepaństwowych. W sierpniu 2004 r. **Instytut** uzyskał status organizacji pożytku publicznego.

Celem **Instytutu Społeczeństwa Wiedzy** jest prowadzenie studiów i badań nad szkolnictwem wyższym i systemem badań naukowych oraz polityką edukacyjną, naukową i proinnowacyjną państwa, a także wspomaganie procesu kształtowania się i rozwoju społeczeństwa wiedzy, a w szczególności:

- merytoryczne wspieranie procesu rozwoju i doskonalenia systemu edukacji narodowej w Polsce, a w tym zwłaszcza systemu szkolnictwa wyższego,
- działania na rzecz doskonalenia oraz wspomaganie rozwoju systemu badań naukowych, jako czynnika przyspieszania społecznego, gospodarczego i cywilizacyjnego rozwoju kraju,
- przedstawianie i promowanie rozwiązań systemowych sprzyjających wdrażaniu efektów badań naukowych do praktyki gospodarczej.

Działalność Instytutu i Fundacji

FRP-ISW – wiodący w kraju, niezależny *think-tank*, wspierający politykę edukacyjną, naukową i proinnowacyjną w Polsce, współpracujący z KRASP oraz innymi krajowymi i europejskimi instytucjami partnerskimi.

ISW realizuje projekty badawcze i prowadzi prace studialne z własnej inicjatywy, albo na zamówienie innych podmiotów – samodzielnie lub we współpracy z nimi

FRP-ISW wspólnie organizują coroczne posiedzenia Zgromadzenia Fundatorów, mające charakter seminariów z udziałem wybitnych gości i rektorów, poświęcone kluczowym problemom szkolnictwa wyższego, mającym charakter długookresowy.

FRP-ISW wspierają politykę państwa i działalność KRASP na rzecz rozwoju systemu szkolnictwa wyższego (koncepcje, wizja, strategia, wspieranie procesu legislacyjnego,).

FRP-ISW wspierają uczelnie i ich reprezentacje (KRASP(KRePSZ), KRZaSP) w obszarze doskonalenia systemu szkolnictwa wyższego oraz polityki i strategii rozwojowych w odniesieniu do sektora wiedzy (doradztwo, publikacje, instrumentum rozwoju – benchmarking, doskonalenie kwalifikacji kadry kierowniczej,...).

FRP-ISW organizują debaty, konferencje i sympozja poświęcone kształtowaniu zasad partnerstwa uczelni publicznych i niepublicznych.

W grudniu 2010 r. rozpoczęło działalność Centrum Analiz i Dialogu utworzone w partnerstwie z KRASP, KRZaSP i PZPPE Lewiatan, którego celem jest opracowywanie ekspertyz dotyczących istotnych problemów działania uczelni, a w tym rozwiązań nawiązujących do zasady konwergencji sektora publicznego i niepublicznego w szkolnictwie wyższym.

Najważniejsze donania FRP-ISW w obszarze działań projakościowych i podnoszenia standardów w szkolnictwie wyższym:

- przygotowanie pierwszego projektu ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*, która weszła w życie w 2005 r.
- opracowanie projektu środowiskowego *Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020*, uchwalonej przez KRASP i popartej przez wiele podmiotów w tym RGNiSW, który stał się podstawą prac MNiSW nad strategią.

- w roku 2007 FRP-ISW rozpoczęły realizację wieloletniego projektu badawczego „*Benchmarking w szkolnictwie wyższym*”, którego celem jest stworzenie systemu zapewniającego lepszy dostęp do pełniejszej porównawczej informacji zarządczej w szkołach wyższych w Polsce.
- opracowanie projektu „*Kodeksu dobrych praktyk szkół wyższych*”, przyjętego przez Zgromadzenie Plenarne Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich i ogłoszonego jako główny dokument w ramach uroczystości X-lecia KRASP w 2007 r. Europejskiemu Stowarzyszeniu Uniwersytetów (EUA) została przekazana przez KRASP angielskojęzyczna wersja tego dokumentu.
- w ślad za przyjęciem przez Zgromadzenie Plenarne KRASP „*Kodeksu dobrych praktyk w szkołach wyższych*”, FRP-ISW w latach 2007–2008 zorganizowała cykl seminariów szkoleniowo-dyskusyjnych, poświęconych dobrym praktykom w wyborach do organów kolegialnych i jednoosobowych w szkołach wyższych pn. „Dobre praktyki w procedurach wyborczych na uczelniach”.
- W ramach partnerstwa strategicznego z KRASP, FRP-ISW realizuje wieloletni „*Program stałych przedsięwzięć w systemie doskonalenia kadr kierowniczych szkolnictwa wyższego*”. W dorobku tego programu w okresie 2005-2013 znalazły się liczne przedsięwzięcia o charakterze szkoleniowo-dyskusyjnym (13 Szkół Zarządzania Strategicznego dla rektorów/prorektorów, kanclerzy i kwestorów/dyrektorów finansowych).

W obszarze działań o charakterze międzynarodowym:

- Fundacja i Instytut wsparły finansowo i koncepcyjnie powołanie Polskiego Centrum Kulturalno-Edukacyjnego w Astanie, Kazachstan.
- Międzynarodowa konferencja pn. *Demography and Higher Education in Europe. An Institutional Perspective*, 12–13 Października 2007, Bukareszt, Rumunia. Organizatorem było UNESCO-CEPES, przy współpracy z Elias Foundation of the Romanian Academy, OECD oraz Instytutem Społeczeństwa Wiedzy.
- Organizacja, wspólnie z UNESCO-CEPES międzynarodowej konferencji pt. „New generation of Policy Documents and Laws on Higher Education: Their Thurst in the Context of the Pillars of the Bologna Process” – w ramach działań Bologna Follow-up group, Warszawa, listopad 2004 r.
- Opracowanie ISW pt. “Study on current and prospective impact of demography on higher education in Poland”, raport przygotowany dla UNESCO-Cepes.
- Udział czynny przedstawicieli ISW-FRP w inicjatywach i wydarzeniach organizowanych przez instytucje międzynarodowe, a w tym:
 - a) współpraca FRP z UNESCO-CEPES – wydanie publikacji pt. *The University as an Institution of Public Domain: the Polish Perspective*, au-

torstwa prof. Jerzego Woźnickiego, dyrektora Instytutu i prezesa Fundacji,

- b) członkostwo prof. Jerzego Woźnickiego w International Editorial Board Journala "Higher Education in Europe".
- Współpraca z instytucjami akademickimi Ukrainy, m.in. wizyty i referaty prof. Jerzego Woźnickiego w Kijowie i Dniepropietrowsku.

Ważniejsze publikacje i opracowania ISW-FRP:

1. Barcz, Jan; Wilkin Jerzy [red.]: *Wybrane zagadnienia dotyczące finansowania uczelni*. FRP, ALK, Warszawa 2011.
2. Chmielecka, Ewa: *Współdziałanie uczelni publicznych i niepublicznych – opinie rektorów*. ISW, Warszawa 2004.
3. *Co nam przynosi Konstytucja Europejska?* FRP, PAN, Warszawa 2005.
4. *Europejskie szanse polskiej młodzieży*. FRP, PAN, Warszawa 2006.
5. *Kodeks Dobre praktyki w szkołach wyższych*. FRP, KRASP, Kraków 2007.
6. Kozłowski, Jan [red.]: *Budżetowe instrumenty finansowania B+R w Polsce: propozycja na lata 2005–2015*. KIG, ISW, Warszawa 2005.
7. Kraśniewski, Andrzej; Próchnicka, Maria: *Benchmarking procesu wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji w polskich uczelniach*. FRP. Warszawa 2013.
8. Leja, Krzysztof [red.]: *Spółeczna odpowiedzialność uczelni*. WZiE PG, ISW, Gdańsk 2008.
9. Luterek, Mariusz; Szczepańska, Anna: *Podsumowanie debat nad projektem opracowania pt. Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020. Projekt środowiskowy*. FRP, Warszawa 2010.
10. Morawski, Roman Z. [oprac.]: *Polskie szkolnictwo wyższe: stan, uwarunkowania i perspektywy*. FRP, Warszawa 2009.
11. *Nowe reguły finansowania szkół wyższych oparte na zasadzie współfinansowania studiów – doświadczenia międzynarodowe. Wstęp do operacjonalizacji strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce 2010–2020*. ISW, Warszawa 2012.
12. *Określenie istoty pojęć: innowacji i innowacyjności, ze wskazaniem aktualnych uwarunkowań i odniesień do polityki proinnowacyjnej – podejście interdyscyplinarne*. ISW, KIG, Warszawa 2006.
13. *Partnerstwo publiczno-prywatne (PPP) w świetle doświadczeń międzynarodowych oraz strategii rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020*. ISW, Warszawa 2012.
14. *Polska w Zjednoczonej Europie: substrat ludzki i kapitał społeczny*. PAN, FRP, Warszawa 2006.
15. *Przyszłość Unii Europejskiej a traktat ustanawiający konstytucję dla Europy*. FRP, PAN, Warszawa 2004.

16. *Raport o zasadach poszanowania autorstwa w pracach dyplomowych oraz doktorskich w instytucjach akademickich i naukowych*. FRP, Warszawa 2005.
17. *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020. Projekt środowiskowy*. FRP, Warszawa 2009.
18. Wilkin, Jerzy [red.]: *Reformowanie systemu szkolnictwa wyższego w Polsce – uwarunkowania ekonomiczno-finansowe i prawne*. OAESP WNE UW, FRP, Warszawa 2010.
19. Woźnicki, Jerzy [red.]: *Misja i służebność uniwersytetu w XXI wieku*. FRP, Warszawa 2013
20. Woźnicki, Jerzy [red.]: *Financing and Deregulation in Higher Education*. FRP, Warszawa 2013.
21. Woźnicki, Jerzy [red.]: *Benchmarking w systemie szkolnictwa wyższego. Wybrane problemy*. FRP, Warszawa 2012.
22. Woźnicki, Jerzy [red.]: *Benchmarking w systemie szkolnictwa wyższego*. FRP, Warszawa 2008.
23. Woźnicki, Jerzy [red.]: *Benchmarking w systemie szkolnictwa wyższego: wybrane problemy*. FRP, Warszawa 2012.
24. Woźnicki, Jerzy [red.]: *Formuła studiów dwustopniowych i zaawansowanych*. FRP, KRASP, Warszawa 2008.
25. Woźnicki, Jerzy [red.]: *Model współdziałania uczelni publicznych i niepublicznych – stan obecny i perspektywy*. ISW, FPAKE, Warszawa 2004.
26. Woźnicki, Jerzy [red.]: *Nowe podejście do standardów kształcenia w szkolnictwie wyższym*. FRP, KRASP, Warszawa 2006.
27. Woźnicki, Jerzy [red.]: *Regulacje Prawne, dobre wzorce i praktyki dotyczące korzystania przez podmioty gospodarcze z wyników prac badawczych i innych osiągnięć intelektualnych instytucji akademickich i naukowych*. ISW, KIG, PARP, Warszawa 2006.
28. Woźnicki, Jerzy [red.]: *Założenia dotyczące rozwoju systemu informacji zarządczej w szkołach wyższych w Polsce*. FRP, Warszawa 2008.
29. Woźnicki, Jerzy: *A Study on Current and Prospective Impact of Demography on Higher Education in Poland*. PRF, Warsaw 2007.
30. Woźnicki, Jerzy: *Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego*. FRP, Warszawa 2007. [wersja anglojęzyczna – wydanie UNESCO-CEPES].
31. *Zadania polskich szkół wyższych w realizacji nowej Strategii Lizbońskiej*. FRP, Warszawa 2005.
32. *Zadania polskich szkół wyższych w realizacji Strategii Lizbońskiej*. ISW, Warszawa 2004.
33. Ziejka, Franciszek [red.]: *Model awansu naukowego w Polsce*. FRP, KRASP, Warszawa 2006.

Partnerzy strategiczni – FRP-ISW zaproszeni do współpracy:

- Politechnika Warszawska – patron instytucjonalny i partner wiodący
- Orange Polska (Telekomunikacja Polska)
- Pearson Central Europe
- PKN Orlen
- Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich
- Konferencja Rektorów Zawodowych Szkół Polskich

Organy statutowe Fundacji Rektorów Polskich

Rada Fundacji Rektorów Polskich

Przewodniczący: Prof. Włodzimierz Siwiński

Wiceprzewodniczący: Prof. Tadeusz Szulc

Sekretarz: Prof. Andrzej Eliaz

Prof. Jan Englert

Prof. Ryszard Górecki

Prof. Aleksander Koj

Prof. Józef Kuczmaszewski

Prof. Stanisław Lorenc

Prof. Andrzej Mulak

Prof. Leszek Pączek

Ks. prof. Andrzej Szostek

Zarząd Fundacji Rektorów Polskich

Prezes: Prof. Jerzy Woźnicki

Prof. nzw. Ewa Chmielecka

Prof. Andrzej Kraśniewski

Organy statutowe Instytutu Społeczeństwa Wiedzy

Rada Instytutu Społeczeństwa Wiedzy

Przewodniczący: Prof. Tadeusz Szulc

Prof. Andrzej Eliaz

Prof. Andrzej Koźmiński

Prof. Andrzej Kraśniewski

Prof. Włodzimierz Siwiński

Prof. Mirosław Zdanowski

Rada Programowa Instytutu Społeczeństwa Wiedzy

W skład Rady Programowej ISW wchodzi: Przewodniczący Rady ISW, Przewodniczący i Wiceprzewodniczący Rady FRP oraz szefowie instytucji powiązanych z FRP-ISW umowami o partnerstwie strategicznym.

Zarząd

Dyrektor: Prof. Jerzy Woźnicki