



*Magdalena Dybaś*

Institut Badań Edukacyjnych

## **NIEFORMALNE UWARUNKOWANIA ROZWOJU SYSTEMU AKUMULOWANIA I PRZENOSZENIA OSIĄGNIĘĆ W POLSKIM KSZTAŁCENIU ZAWODOWYM I USTAWICZNYM**

---

### **ABSTRACT**

This paper reports from a qualitative study on informal conditions for the implementation credit transfer system in vocation education and training (VET) in Poland based on European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET). The study was conducted just before the new law of VET (October 1st 2011) came into force. It introduced: (1) new vocational core curriculum which includes 200 school occupations, in which 252 qualifications are distinguished, (2) learning outcomes approach, (3) the examination requirements based on learning outcomes specified for the qualifications, and other tools supporting credit transfer and accumulation. The main purpose of the paper is to analyse the VET stakeholders knowledge, understanding and opinion on these new solutions and general on credit transfer and accumulation concept which aims at supporting development of lifelong learning. On the very general level respondents support all solutions that could improve learners employability and education opportunities. However part of them do not perform in-depth knowledge and reflections on such concepts as learning outcomes approach. They indicate also a number of drawbacks of the VET reform in Poland that is implemented in a hurry without sufficient support for schools, teachers and learners.

**Key words:**

credit system, learning outcomes, vocational education and training (VET), adult education, reform of VET system in Poland

**1. Wprowadzenie**

Europejski system transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (European Credit System for Vocational Education and Training – ECVET) to propozycja systemowego narzędzia umożliwiającego osobom uczącym się przenoszenie, uznawanie i akumulowanie osiągnięć w celu zdobycia kwalifikacji. ECVET ma się przyczynić do wzrostu mobilności indywidualnej w kontekście międzynarodowym i krajowym poprzez stworzenie możliwości swobodnego przenoszenia i akumulowania osiągnięć zdobytych w różnych obszarach i instytucjach kształcenia i szkolenia zawodowego w ramach edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnego uczenia się, np. w miejscu pracy. Wraz z ramami kwalifikacji, walidacją osiągnięć zdobytych poza edukacją formalną oraz europejską ramą odniesienia na rzecz zapewniania jakości EQARF, ECVET stanowi zespół instrumentów wspierających europejską – unijną – ideę i politykę uczenia się przez całe życie.

Wdrażanie narzędzi systemu ECVET w Europie miało dotychczas charakter pilotażowy. W Polsce toczą się obecnie prace nad koncepcją systemu akumulowania i przenoszenia osiągnięć odwołującego się do kluczowych założeń ECVET. Zmiany w polskim kształceniu zawodowym i ustawicznym wprowadzane od września 2012 r., ale także wcześniejsze rozwiązania stanowią punkt wyjścia do rozwijania koncepcji transferu osiągnięć wypracowywanej na poziomie europejskim i odwołują się do zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. W nowej podstawie programowej w zawodach, opisanej za pomocą efektów uczenia się, zostały wyodrębnione kwalifikacje, które mogą wchodzić w skład różnych zawodów i które składają się z mniejszych jednostek efektów uczenia się. Wdrażane i rozwijane są również inne mechanizmy mające na celu uelastyczenie i udrożnienie ścieżek zdobywania kwalifikacji.

Celem niniejszego artykułu jest analiza uwarunkowań budowania systemu akumulowania i przenoszenia osiągnięć w kształceniu zawodowym i ustawicznym w Polsce w odniesieniu do założeń systemu ECVET. Uwarunkowania te stanowią w znacznej mierze szerzej rozumiane zmiany w tym obszarze edukacji, których celem jest zbliżenie edukacji do rynku pracy, rozwój kształcenia ustawicznego

osób dorosłych, udrożnienie i uelastycznienie ścieżek kształcenia. Są one również związane z budowaniem zintegrowanego systemu kwalifikacji opartego na efektach uczenia się, wspierającego ideę uczenia się przez całe życie, którego jednym z narzędzi będzie system przenoszenia i akumulowania osiągnięć. W analizach główny nacisk zostanie położony na uwarunkowania nieformalne, wynikające z wiedzy, zrozumienia i akceptacji regulacji i generalnie koncepcji akumulowania i przenoszenia osiągnięć przez tych aktorów, którzy wprowadzają zaprojektowane w prawie zmiany w szkołach i placówkach kształcenia i szkolenia zawodowego. Pod uwagę zostaną wzięte jako punkt odniesienia uwarunkowania formalne, czyli rozwiązania systemowe określone w ustawie o systemie oświaty i związanych z nią aktach prawnych.

Znaczna część danych empirycznych wykorzystanych w niniejszym artykule została zgromadzona w ramach badania „Formalne i nieformalne uwarunkowania wdrożenia systemu przenoszenia i akumulacji osiągnięć w Polsce w oparciu o założenia ECVET”, zrealizowanego w 2012 r. na zlecenie Instytutu Badań Edukacyjnych w ramach projektu systemowego „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie”. Badanie miało charakter jakościowy.

## 2. Założenia systemu ECVET a model kształcenia zawodowego

System ECVET stanowi narzędzie wspierania idei uczenia się przez całe życie w wymiarze systemowym i indywidualnym oraz mobilności osób uczących się poprzez uznawaniu efektów uczenia się zdobytych w różnych kontekstach edukacyjnych i zawodowych. Jest to techniczna rama przenoszenia, uznawania i akumulowania osiągnięć (*credits*), czyli ocenionych efektów uczenia się, które mogą być zdobywane w rozmaity sposób w celu uzyskania kwalifikacji. Oparcie się na koncepcji kwalifikacji definiowanej poprzez efekty uczenia się ma wiele konsekwencji natury technicznej, dotyczących opisywania kwalifikacji, organizacji procesu kształcenia, oceniania jego efektów, ale przede wszystkim zmienia perspektywę postrzegania idei, celów kształcenia, zdobywania kwalifikacji przez osoby uczące się.

W projekcie ECVET Connexion zostały opisane cztery typy systemów kształcenia zawodowego, określone ze względu na realizowane przez nie cele, w których system ECVET może mieć zastosowanie. Podkreśla się jednak, że jego właściwości mogą być w pełni wykorzystane w ostatnim z opisywanych typów:

- 1) Zdobywanie wiedzy i umiejętności zawodowych – zetknięcie z miejscem pracy następuje po ukończeniu edukacji. Pracodawca jest odpowiedzialny za przyuczenie do wykonywania zadań zawodowych w rzeczywistych warunkach zawodowych.
- 2) Zdobywanie zatrudnienia – celem kształcenia i szkolenia zawodowego jest zdobycie zatrudnienia w konkretnym zawodzie bezpośrednio po zakończeniu nauki. W procesie kształcenia partycypują pracodawcy. Uczniowie zdobywają znaczną część wiedzy, umiejętności i kompetencji w środowisku profesjonalnym, w zakładach pracy.
- 3) Adaptacja do potrzeb rynku pracy – celem jest wyposażenie uczniów w umiejętność dostosowywania się do potrzeb rynku pracy. Po ukończeniu nauki w miejscu pracy następuje dostosowanie kompetencji absolwenta do konkretnej profesji. Przy czym zdobyte w toku nauki efekty uczenia się nie odnoszą się do konkretnego zawodu, o ich profesjonalnym ukierunkowaniu decyduje pierwsze zatrudnienie.
- 4) Budowanie portfolio kompetencji – celem jest świadome i sukcesywne budowanie przez osoby uczące się portfolio kompetencji. Proces ten powinien być zależny od sytuacji oraz planów zawodowych i osobistych jednostki, oczekiwań pracodawcy i wymagań posiadanego stanowiska.

Powyższa typologia ma poniekąd charakter chronologiczny i opisuje etapy dochodzenia do założenia, że w centrum procesu kształcenia znajduje się jednostka, która jest w znacznym stopniu za ten proces odpowiedzialna, który to proces trwa przez cały okres jej aktywności zawodowej i społecznej. I właśnie wyposażenie uczących się w kompetencje umożliwiające sprostanie temu wyzwaniu staje się celem systemów kształcenia zawodowego. Takie określenie zadań edukacji wiąże się między innymi z tym, że sytuacja zawodowa współczesnych pracowników zmienia się wielokrotnie w toku życia wraz z miejscem pracy oraz rozwojem wiedzy i technologii.

Według niektórych badaczy dynamika oraz zakładane upodmiotowienie kształcenia, a także kładzenie nacisku na efekty niejednokrotnie wpływają na rozmywanie się znaczenia pojęć edukacji i szkolenia (*training*). Łączy się z tym również zjawisko modularyzacji, czyli dzielenie kwalifikacji lub procesu kształcenia na mniejsze części, moduły. Mogą być one zdobywane, oceniane, uznawane czy certyfikowane, a następnie gromadzone, przenoszone do różnych kontekstów i w ten sposób prowadzić do zdobycia kwalifikację lub budowania wspomnianego portfolio kompetencji.

Taki kierunek zmian nie jest oceniany jednoznacznie; całościowo lub fragmentarycznie poddaje się go krytyce. Zarzuca mu się między innymi ukrytą chęć

urynkowania edukacji, błędne założenie, że jednostka jest w stanie pokierować swoim rozwojem, zburzenie integralności procesu kształcenia, który prowadzi do całościowego rozwoju człowieka. Jednakże silne i niepozbawione słuszności są również argumenty wskazujące zalety omawianego podejście, szczególnie we współczesnym społeczeństwie i rynku pracy, co przekłada się na europejską politykę w zakresie edukacji.

Dyskusja wokół zarysowanych założeń, ich krytyczna analiza nie jest celem niniejszego artykułu, choć być może jest ona potrzebna w związku z reformowaniem systemu oświaty i szkolnictwa wyższego w Polsce. Ważne jest jednak zwrócenie uwagi, że formułowane na poziomie europejskim narzędzia opierają się na założeniach, które zasadniczo zmieniają cele i zasady funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego i systemu kwalifikacji w ogóle. W związku z tym mogą, czy wręcz powinny budzić pytania, dyskusję wśród aktorów, którzy mają wprowadzać zmiany na poziomie krajowym, regionalnym czy w konkretnych instytucjach.

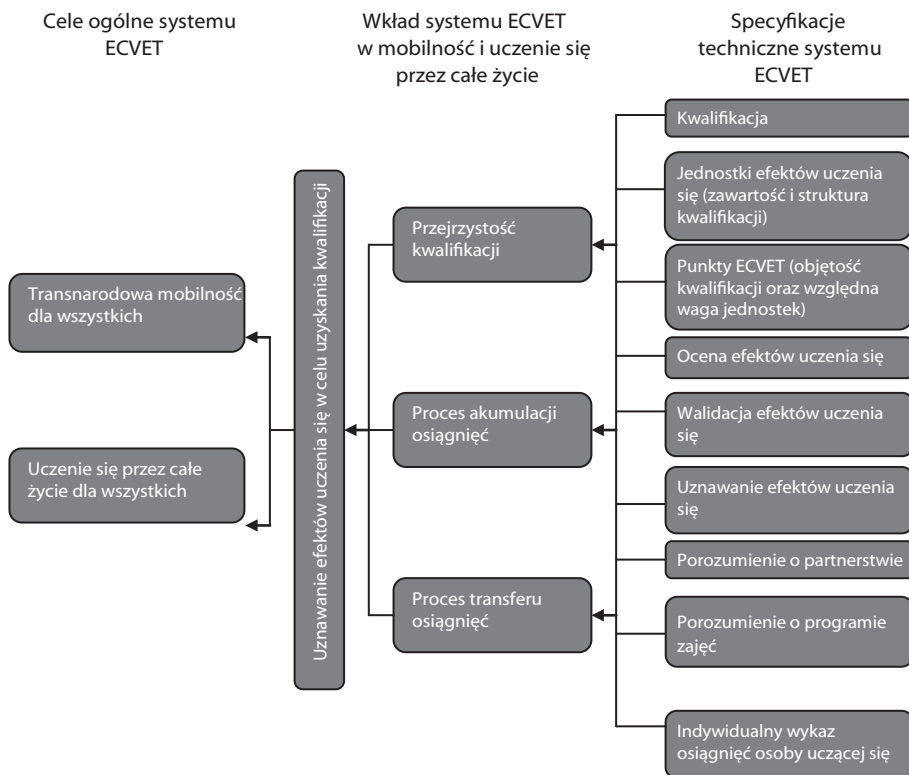
### 3. Specyfikacja techniczna systemu ECVET

Drożne, elastyczne, indywidualne ścieżki zdobywania kwalifikacji na szeroką skalę wymagają określonych narzędzi umożliwiających porównywanie kwalifikacji, akumulowanie i przenoszenie ich mniejszych komponentów. System ECVET wypracował takie instrumentarium, które prezentuje schemat 1.

Część narzędzi zawartych w ostatniej kolumnie schematu – kwalifikacje, jednostki efektów uczenia się, walidacja, uznawanie efektów uczenia się – stanowi nie tylko instrumentarium systemu ECVET, ale generalnie ram kwalifikacji i systemu kwalifikacji opartego na efektach uczenia się. W tym sensie mają one podstawowe znaczenie dla reformowania kształcenia i szkolenia zawodowego, również w Polsce. Pozostałe instrumenty mają charakter *stricte* techniczny, są ściśle związane z systemem ECVET i nie zostały objęte analizami w niniejszym tekście. Wynika to z tego, że wiedza na ich temat nie jest powszechna. Dla porządku omówmy te rozwiązania tylko pokrótce. Punkty ECVET stanowią techniczny sposób określania objętości kwalifikacji lub jej fragmentów. Z dotychczasowych doświadczeń wynika, że nie są one niezbędnym elementem akumulowania i przenoszenia osiągnięć, stanowią natomiast dodatkową trudność w ustalaniu warunków współpracy międzyinstytucjonalnej.

Porozumienie o partnerstwie i porozumienie o programie zajęć to z kolei narzędzia budowania partnerstw systemu ECVET. W dokumentacji ustala się wa-

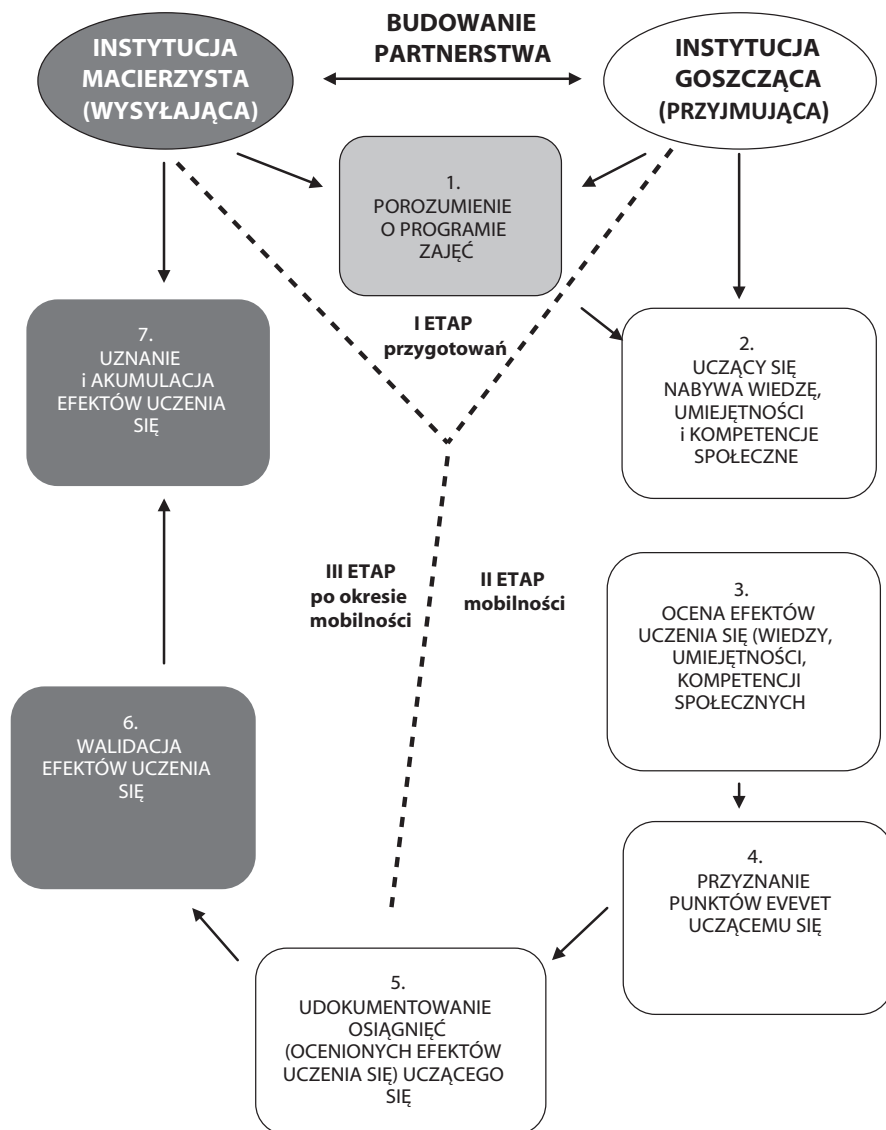
### Schemat 1. Cele i narzędzia systemu ECVET



Źródło: *Zastosowanie systemu ECVET do celów mobilności geograficznej. Część II dla użytkowników systemu ECVET*, Komisja Europejska, Education&Training, ECVET, [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/ecvet\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/ecvet_en.htm), [dostęp: 28.08.2013].

runki przenoszenia i akumulowania osiągnięć oraz reguły współpracy i w ten sposób buduje się i wzmacnia wzajemne zaufanie partnerów. Narzędzia ECVET powinny być w odpowiedni sposób wykorzystywane w procesie przenoszenia i akumulowania osiągnięć. W rozwiązaniu modelowym określono ogólny podział ról między instytucją macierzystą a instytucją goszczącą uczącego się oraz kolejność poszczególnych etapów procesu. Model został przedstawiony na schemacie 2.

Schemat 2. Przenoszenie i akumulowanie osiągnięć w ramach współpracy dwóch instytucji



Źródło: M. Budzewski, A. Duda, A. Falkowska, M. Gruza, J. Mirosław, M. Trochymiak, Raport końcowy z badania „Badanie formalnych i nieformalnych uwarunkowań wdrożenia systemu przenoszenia i akumulacji zaliczonych osiągnięć w Polsce w oparciu o założenia systemu ECVET”, GHK Sp. z o. o., Warszawa 2012, s. 38. Materiał nieopublikowany.

#### 4. Warunki wdrożenia systemu akumulowania i przenoszenia osiągnięć opartego na założeniach systemu ECVET w kontekście zmian w polskim kształceniu zawodowym i ustawicznym

W projekcie badawczym ECVET Connexion zostały określone warunki sprzyjające wdrożeniu systemu przenoszenia i akumulowania osiągnięć opartego na założeniach systemu ECVET. Pierwszym warunkiem natury ogólnej jest rozwijanie modelu systemu kształcenia i szkolenia zawodowego, którego celem jest budowanie portfolio kompetencji i przede wszystkim wykształcenie osób, które będą świadomie rozwijały swoje kompetencje przez cały okres aktywności zawodowej i społecznej – model czwarty opisany w typologii zaprezentowanej powyżej w punkcie 2. W wymiarze operacyjnym przekłada się to na następujące narzędzia, rozwiązania:

1. Specyfikacja techniczna, czyli opis kwalifikacji w języku efektów uczenia, walidacja efektów uczenia się, grupowanie efektów uczenia się w jednostki efektów uczenia się stanowiące wyodrębnioną część kwalifikacji, akumulowanie i przenoszenie efektów uczenia się, punkty ECVET, określanie relatywnej wartości jednostek efektów uczenia się dla danej kwalifikacji.
2. Elastyczne ścieżki zdobywania kwalifikacji, czyli możliwość oferowania przez instytucje kształcenia i szkolenia zawodowego zindywidualizowanych ścieżek kształcenia, elastyczność w projektowaniu, organizowaniu i prowadzeniu procesu kształcenia, na przykład poprzez modułowe programy kształcenia opisane w języku efektów uczenia się, ocenę efektów uczenia się odbywającą się na bieżąco.
3. Drożność kształcenia i szkolenia zawodowego, czyli możliwość uznawania efektów uczenia się zdobytych w różnych systemach lub kontekstach: formalnym, pozaformalnym, nieformalnym, w szkole, na kursach, w miejscu pracy, poprzez samodzielną naukę, udział w projektach mobilności; rozwijanie zaufania międzyinstytucjonalnego poprzez budowanie mechanizmów zapewniania jakości.
4. Autonomia instytucji kształcenia i szkolenia zawodowego w zakresie tworzenia programów kształcenia, wyboru metod kształcenia, metod oceniania efektów uczenia się, działalności komercyjnej, współpracy międzynarodowej<sup>1</sup>.

Z kolei European Center for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) – agencja Komisji Europejskiej – w 2012 r. opublikowała dokument zatytu-

---

<sup>1</sup> D. Gelibert, R. Maniak, *Study on the Feasibility of an ECVET system for apprentices. ECVET Connexion*, Bruksela 2007, s. 35–36.



łowany *Necessary Conditions for ECVET Implementation*. Zostało w nim omówionych piętnaście warunków wdrożenia ECVET podzielonych na pięć grup. Są to: uzasadnienie potrzeby wdrożenia systemu ECVET, porozumienie interesariuszy w kwestii implementacji systemu, zaakceptowanie przez interesariuszy koncepcji kwalifikacji opartych na efektów uczenia się i wpisanych w ramy kwalifikacji, mechanizmy przenoszenia efektów uczenia się, zapewnione podstawy prawne i środki finansowe oraz współpraca międzynarodowa<sup>2</sup>.

Badając kontekst wdrażania systemu przenoszenia i akumulowania osiągnięć opartego na założeniach ECVET w Polsce, warto skorzystać z obu źródeł określających uwarunkowania wprowadzania tych rozwiązań. Są one w znacznym stopniu zbieżne, przy czym szczegółowa klasyfikacja opublikowana przez CEDEFOP zwraca większą uwagę na świadomość, poparcie i zaangażowanie różnych grup aktorów, od których powodzenie zmiany jest uzależnione i na narzędzia, które temu służą.

Zgodnie z ostatnim raportem z monitoringu wdrażania systemu ECVET w Polsce, pomimo tego, że nie zapadły jeszcze formalne decyzje dotyczące implementacji tego konkretnego rozwiązania, a prace nad jego założeniami są w fazie wstępnej, część warunków kluczowych dla wdrożenia systemu ECVET została spełniona<sup>3</sup>. Przede wszystkim określono tak zwaną wartość dodaną, czyli korzyści, jakie przyniesie wprowadzenia systemu ECVET w naszym kraju. Dzięki temu rozwiązaniu wzmocniona zostanie koncepcja definiowania kwalifikacji za pomocą efektów uczenia się, oferta kształcenia zawodowego i ustawicznego będzie lepiej odpowiadała na potrzeby rynku pracy. System ECVET powinien również wpłynąć na proces kształcenia i pracę nauczycieli, tak aby zagwarantował osobom uczącym się możliwość zdobywania wysokiej jakości kwalifikacji<sup>4</sup>. Została również opracowana Polska Rama Kwalifikacji, a wcześniej powstały Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego<sup>5</sup>. Ponadto nowa podstawa programowa kształcenia w zawodach została opisana językiem efektów uczenia się. W zawodach wyodrębniono kwalifikacje i mniejsze zestawy efektów uczenia się. Wprowadzono także mechanizmy ich akumulowania i przenoszenia w celu zdobycia kwalifikacji lub zawodu. Te ostatnie rozwiązania obejmują kształcenie zawodowe oraz kształcenie usta-

<sup>2</sup> CEDEFOP, *Necessary Conditions for ECVET Implementation*, Luxembourg 2012.

<sup>3</sup> CEDEFOP, *Monitoring ECVET Implementation in Europe*, working paper No. 18, Luxembourg 2012, s. 89.

<sup>4</sup> Ibidem.

<sup>5</sup> *Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji*, S. Sławiński, H. Dębowski (red.), Warszawa 2013, praca w druku; Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego.

wiczne i stanowią podstawę budowania systemowych mechanizmów służących akumulowaniu i przenoszeniu osiągnięć w oparciu o założenia systemu ECVET<sup>6</sup>. Prezentuje je tabela 1.

**Tabela 1. Zestawienie rozwiązań wynikających z polskich regulacji w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego z narzędziami ECVET**

Rozwiązania określone w polskich aktach prawnych dotyczących kształcenia zawodowego i ustawicznego	Narzędzia ECVET
Nowa podstawa programowa kształcenia w zawodach, oparta na efektach uczenia się i pełniąca rolę standardów egzaminacyjnych obowiązująca dla systemu szkolnego i pozaszkolnego, w tym rzemiosła w zakresie zawodów szkolnych	Opisywanie kwalifikacji i programów kształcenia w języku efektów uczenia się
Podział zawodów – w ramach nowej podstawy programowej – na kwalifikacje opisane za pomocą zestawów umiejętności odnoszące się do zadań zawodowych; Kursy umiejętności zawodowych	Grupowanie efektów uczenia się w jednostki efektów uczenia się stanowiące wyodrębnioną część kwalifikacji
Możliwość oddzielnego zdobywania kwalifikacji w zawodzie i wydawania potwierdzających to świadectw – egzaminy potwierdzające kwalifikacje w danym zawodzie; Wydzielenie kwalifikacji w zawodzie i komponentu kształcenia ogólnego w podstawie programowej; Programy modułowe(od 2002 r.); Kwalifikacyjne kursy zawodowe – oparte a nowej podstawie programowej – umożliwiające przystąpienie do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w danym zawodzie; Kursy umiejętności zawodowych – oparte na nowej podstawie programowej	Akumulacja i transfer osiągnięć
Egzaminy potwierdzające kwalifikacje w zawodzie; Egzamin eksternistyczny zawodowy, umożliwiający potwierdzanie pojedynczych kwalifikacji w zawodzie oraz Egzamin eksternistyczny z zakresu wymagań określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla zasadniczej szkoły zawodowej; Egzaminy czeladnicze i mistrzowskie w rzemiośle	Walidacja efektów uczenia się

Źródło: Opracowanie własne.

Opisane w tabeli 1 rozwiązania obowiązują od września 2012 r. (wyjątek stanowią programy modułowe, które jako alternatywa dla programów przedmiotowych

<sup>6</sup> Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 stycznia 2012 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych.

wprowadzono w 2012 r.). Należy zauważyć, że mają one nie tylko charakter techniczny. Odzwierciedlają założenia leżące u podstaw Europejskiej Ramy Kwalifikacji i służą przeformułowaniu celów i narzędzia kształcenia zawodowego **młodzieży i dorosłych**.

Wprowadzenie tak istotnych zmian wymaga zrozumienia i zaakceptowania ich założeń i narzędzi przez aktorów, którzy na różnym poziomie wdrażają nowe rozwiązania. Jest to zresztą jeden z warunków rozwijania systemu ECVET, opisany powyżej. W przeciwnym razie zmiana może mieć charakter pozorny lub jej wprowadzenie dodatkowo się wydłuży. Ze względu na stopień zaawansowania prac nad systemem przenoszenia i akumulowania osiągnięć w Polsce, badając uwarunkowanie nieformalne jego wdrożenia, warto skupić się przede wszystkim na następujących kwestiach:

- 1) oczekiwania wobec kształcenia zawodowego i ustawicznego w kontekście idei uczenia się przez całe życie;
- 2) wiedza na temat wybranych narzędzi przenoszenia i akumulowania osiągnięć w kształceniu zawodowym i ustawicznym, które wynikają z założeń systemu ECVET i są zawarte w polskich aktach prawnych oraz ocena i akceptacja tych rozwiązań (kwalifikacje opisane w języku efektów uczenia się, modułowe programy nauczania, uznawanie efektów uczenia się zdobytych w innych instytucjach i poza systemem edukacji formalnej);
- 3) ocena możliwości wdrożenia rozwiązań służących przenoszeniu i akumulowaniu osiągnięć w Polsce.

## **5. Nieformalne uwarunkowania rozwoju systemu przenoszenia i akumulowania osiągnięć w Polsce w kontekście reformy kształcenia zawodowego i ustawicznego**

Poniższe analizy zostały przeprowadzone przede wszystkim w oparciu o badanie „Formalne i nieformalne uwarunkowania wdrożenia systemu przenoszenia i akumulacji osiągnięć w Polsce w oparciu o założenia ECVET”, zrealizowane na zlecenie Instytutu Badań Edukacyjnych. Przeprowadzono pogłębione wywiady indywidualne: z 41 przedstawicielami instytucji kształcenia i szkolenia zawodowego, w tym zasadniczych szkół zawodowych, zespołów szkół zawodowych, techników, centrach kształcenia praktycznego, izbach rzemieślniczych, centrach kształcenia ustawicznego; 3 przedstawicielami okręgowych komisji egzaminacyjnych; 3 przedstawicielami jednostek samorządu terytorialnego odpowiedzialnymi za edukację; 7 przedstawicielami instytucji realizującymi projekty walidacji kom-

petencji; 6 przedstawicielami instytucji centralnych, m.in. Ministerstwa Edukacji Narodowej, Krajowego Ośrodka Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Centralnej Komisji Egzaminacyjnej; 7 ekspertami z zakresu edukacji zawodowej<sup>7</sup>. Indywidualne wywiady pogłębione przeprowadzono wiosną 2012 r., kiedy regulacje prawne wprowadzające zmiany w kształceniu zawodowym i ustawicznym, zawierające mechanizmy służące przenoszeniu i akumulowaniu osiągnięć, były już upublicznione. Weszły one w życie we wrześniu 2012 r. Był to zatem czas, kiedy szkoły i placówki oraz inne instytucje przygotowywały się do wdrożenia reformy.

## 6. Oczekiwania wobec kształcenia zawodowego i ustawicznego w Polsce

Pytanie dotyczące oczekiwań wobec kształcenia i szkolenia zawodowego na różnych poziomach stawiane jest przede wszystkim, co zrozumiale, pracodawcom. Wydaje się jednak zasadne zastanowienie się, jak osoby, które są odpowiedzialne za proces kształcenia i jego reformowanie, określają jego cele. Jest to ważne również w kontekście rozwijania rozwiązań służących przenoszeniu i akumulowaniu osiągnięć.

Dominującym przekonaniem wśród przedstawicieli instytucji kształcenia zawodowego i ustawicznego, którzy wzięli udział w badaniu, jest konieczność wykształcenia pracownika, który bezpośrednio po odbyciu nauki będzie gotowy do podjęcia pracy w wyuczonym zawodzie. Takie określenie celów kształcenia i szkolenia zawodowego wynika z przekonania, że takie są potrzeby pracodawców, którzy oczekują pracowników zdolnych do podjęcia pracy i realizacji konkretnych zadań zawodowych. Badania Bilans Kapitału Ludzkiego potwierdzają, że od absolwentów szkół zawodowych oczekuje się przede wszystkim kompetencji zawodowych, a pozostałe grupy kompetencji wspierających wykonywanie zawodu i tak zwane kompetencje miękkie mają zdecydowanie mniejsze znaczenie<sup>8</sup>.

Szkoły rozumieją, że w osiągnięciu tego celu muszą być wspierane przez pracodawców. W toku nauki uczniowie powinni mieć zapewniony stały kontakt z rzeczywistym miejscem wykonywania określonego zawodu i z osobami, które go wykonują. Podkreśla się również, że więcej zajęć powinno mieć charakter praktyczny,

---

<sup>7</sup> Wnioski wynikające z tego badania nie będą opatrywane przypisami; por. IBE Kwalifikacje po europejsku, <http://www.kwalifikacje.edu.pl/pl/badania/445-gromadzenie-i-przenoszenie-osiagniec>, [dostęp: 27.08.2013].

<sup>8</sup> M. Jelonek, D. Szklarczyk, A. Balcerzak-Raczyńska, *Bilans Kapitału Ludzkiego. Oczekiwania pracodawców a pracownicy jutra*, Warszawa 2012, s. 42; por. też: MEN, *Badanie funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce. Raport końcowy*, Warszawa 2012, s. 189–190.

co oznacza większe zaangażowanie profesjonalistów w proces kształcenia i rozwinięcie praktyk zawodowych w zakładach pracy. Postuluje się bliższą współpracę z pracodawcami, wydłużenie praktyk nawet do pół roku, wzorowanie się na dualnym systemie niemieckim. Ma to być także sposób na zagwarantowanie uczniom miejsca pracy, a pracodawcom wykwalifikowanych pracowników. Obecna sytuacja w tych obszarach, zdaniem respondentów, jest niezadawalająca. Dostrzegane są bariery systemowe, brak mechanizmów zachęty dla pracodawców.

Niektórzy przedstawiciele instytucji kształcących oraz innych instytucji systemu edukacji czują również pewien niedosyt w zakresie działań i postaw ze strony rynku pracy, który niejasno określa swoje oczekiwania i który nie zawsze poczuwa się do wspierania procesu kształcenia pracowników<sup>9</sup>. Inni podkreślają swoje działania na rzecz wymiany informacji z rynkiem pracy, a konkretnie z przedsiębiorstwami z tych branż, w których prowadzone jest kształcenie w danej szkole lub placówce. Zaznaczają również, że nawiązują współpracę z firmami w celu organizowania profesjonalnych praktyk. Według części respondentów pracodawcy powinni również brać udział w tworzeniu programów kształcenia w zawodzie, tak żeby wzmacniać w nich komponent praktyczny i dostosowywać je do obecnych realiów w danym zawodzie.

Powyższe deklaracje nie mają pełnego poparcia w danych liczbowych. Przedstawione oczekiwania czy założenia nie są realizowane w praktyce na taką skalę, jaką sugerowałyby wypowiedzi respondentów. Jak pokazują badania zrealizowane w ramach projektu „Szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru”, z pracodawcami przy tworzeniu programów kształcenia współpracuje około 50% nauczycieli szkół zawodowych i CKP<sup>10</sup>. 36% szkół i 35% CKP realizuje programy nauczania z udziałem pracodawców<sup>11</sup>. Mniej niż połowa szkół bierze pod uwagę informacje płynące z rynku pracy przy tworzeniu oferty kształcenia<sup>12</sup>.

Istnieje wiele przeszkód natury systemowej, finansowej i innych, które utrudniają systemowi kształcenia zawodowego dostosowanie się do potrzeb rynku pracy, są to m.in. niedobory kadrowe, infrastrukturalne, komunikacyjne, postawa części pracodawców i nauczycieli. Współpraca między szkołami a rynkiem pracy rozwija

---

<sup>9</sup> Z kolei pracodawcy, którzy zdają sobie sprawę z tego, że muszą wyszkolić swoich pracowników, czy to podczas praktyk, czy po zatrudnieniu, bo w tym względzie nie mogą liczyć na szkoły, zarzucają tym ostatnim złą organizację, brak profesjonalnego i poważnego podejścia do praktyk zawodowych. Uważają, że szkoła często przerzuca całą odpowiedzialność na ucznia i pracodawcę. MEN, *Badanie funkcjonowania systemu...*, op.cit., s. 221.

<sup>10</sup> M. Jelonek, D. Szklarczyk, A. Balcerzak-Raczyńska, *Bilans...*, op.cit., s. 108.

<sup>11</sup> Ibidem, s. 110.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 183.

się rozmaicie i przynosi różne, niekoniecznie pozytywne efekty. Niemniej jednak taka współpraca uznawana jest przez przedstawicieli instytucji kształcących za niezbędną i powinna być, podobnie jak cały proces kształcenia, z założenia nastawiona przede wszystkim na zdobycie konkretnych kompetencji niezbędnych do pracy w danym zawodzie<sup>13</sup>.

Takie podejście wydaje się zrozumiałe. Czyż kształcenie w określonym zawodzie nie powinno prowadzić do uzyskania kompetencji właściwych dla tej profesji? A jednak w dyskusjach nad celami kształcenia i szkolenia zawodowego oraz wśród przedstawicieli instytucji odpowiedzialnych za kształcenie zawodowe pojawiają się również nieco odmienne spostrzeżenia. Do pewnego stopnia kontestują one tak silne skoncentrowanie się na praktycznym przygotowaniu do wykonywania określonego zawodu, podkreślając, że jest to podejście zbyt wąskie i ograniczające. Takie opinie są jednak incydentalne. Część respondentów, odnosząc się do nowej podstawy programowej kształcenia w zawodach, widzi w niej narzędzie uprzątnienia edukacji, ale również możliwość dalszego rozwoju uczącego się, kiedy wejdzie on na rynek pracy, zdobywania nowych kompetencji i kwalifikacji, zmiany zatrudnienia, przekwalifikowywania się. I tu pojawia się pytanie, czy uczniowie są gotowi do świadomego podejścia do swojego rozwoju, korzystania z możliwości, które zaczynają się pojawiać również w wymiarze systemowym. Czy będą zdolni do elastycznego adaptowania się do rynku pracy? Niestety, odpowiedź zazwyczaj jest negatywna i prowadzi do kolejnego pytania kto powinien takie kompetencje kształtować? Odpowiedzi udzielił tu tylko jeden respondent, który w następujący sposób określił cele kształcenia zawodowego:

„(...) nowoczesna szkoła zawodowa to jest szkoła, która uczy tak naprawdę uczenia się i uczy potrzeby i stwarza możliwości do tego, żeby po zakończeniu szkoły zawodowej absolwent tej szkoły zawodowej rozumiał konieczność dalszego rozwoju zawodowego, poszukiwania ścieżek edukacyjnych własnego rozwoju indywidualnych ścieżek i tego, że będzie musiał te kwalifikacje sobie rozwijać. Szkoła zawodowa powinna mu dać podstawę, bazę do rozwoju tych kwalifikacji zawodowych, czyli ukierunkować na pojawienie się na rynku pracy i zaistnienie i jednocześnie z wytworzeniem tej świadomości, że będę musiał się dalej uczyć chociażby ze względu na zmianę technologii. W tym sensie położenie zbyt dużego nacisku na kształcenie praktyczne jest błędem, dlatego że mówiąc o kształceniu praktycznym, mówimy o kształceniu, które jest związane z określonym stanowiskiem pracy, z określoną maszyną, z określoną technologią (...)”

---

<sup>13</sup> Por. też: *ibidem*, s. 206, 209; warto zauważyć, że to przede wszystkim szkoły inicjują współpracę z pracodawcami, MEN, *Badanie funkcjonowania systemu...*, op.cit., s. 216.

Powyższa wypowiedź jest zbieżna z modelem kształcenia zawodowego, którego celem jest świadome rozwijanie zasobu kompetencji przez osoby uczące się w toku całej aktywności zawodowej i społecznej. Zapewne niewielu nauczycieli, dyrektorów szkół czy przedstawicieli innych instytucji odpowiedzialnych za edukację zawodową zaprzeczyłoby takiemu spojrzeniu na sprawę. A jednak wydaje się, że nie jest to główny nurt myślenia o celach kształcenia zawodowego, a imperatyw upracticznienia edukacji w kontekście zdobycia konkretnego zawodu jest dominujący. Nie stanowi to przeszkody do stworzenia systemu przenoszenia i akumulowania osiągnięć, jeśli chodzi o stronę techniczną, systemową. Może natomiast w znaczący sposób ograniczyć jego zakres. Poza tym brak otwartości na rozwój, zdobywanie kompetencji w różnych kontekstach, szukania takich możliwości może powodować niechęć do korzystania z takich rozwiązań.

### A. System kwalifikacji oparty na efektach uczenia się

Zakłada się, że podejście oparte na efektach uczenia się przyczynia się do lepszego rozumienia treści kwalifikacji zarówno przez osoby uczące się, jak i przez pracodawców. Dzięki temu możliwe będzie porównywanie kwalifikacji i w związku z tym korzystanie z nich w różnych krajach, na różnych poziomach i w różnych obszarach edukacji i na rynku pracy<sup>14</sup>. Możliwości te wynikają z zastosowania wspólnego języka – języka efektów uczenia się, który w pewnym sensie zastępują bardzo zróżnicowane opisy treści programów kształcenia. Podejście oparte na efektach uczenia się stanowi podstawę do równorzędnego traktowania różnych dróg ich zdobywania, formalnych, pozaformalnych i nieformalnych<sup>15</sup>.

Polska nie jest europejskim liderem wprowadzania omawianej koncepcji. Niemniej jednak od kilku lat nasilane są działania promujące i rozwijające podejście oparte na efektach uczenia się, jako odpowiedź na politykę europejską<sup>16</sup>. Zostały one zwieńczone wprowadzeniem Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego oraz nowej podstawy programowej kształcenia w zawodach, która określa również standardy egzaminowania, a także stworzeniem Polskiej Ramy Kwalifikacji<sup>17</sup>. Przedstawiciele szkół i innych instytucji systemu kształcenia zawodowego i ustawicznego, którzy wzięli udział w badaniu, są bardzo przychylnie nastawieni do

<sup>14</sup> CEDEFOP, *Learning Outcomes Approaches in VET Curricula*, working paper No. 6, Luxembourg 2010, s. 14.

<sup>15</sup> CEDEFOP, *The Shift to Learning Outcomes. Policies and Practices in Europe*, Luxembourg 2009, s. 2.

<sup>16</sup> CEDEFOP, *Learning Outcomes Approaches in VET Curricula*, op.cit., s. 54.

<sup>17</sup> *Raport referencyjny...*, op.cit.

podejście opartego na efektach uczenia się, przyświecającemu zmianom w kształceniu zawodowym. Przekonanie to jest wspierane argumentami ogólnymi, zbieżnymi z tymi, które są zawarte w dokumentach europejskich. Przed wszystkim respondenci badania podkreślają, że skoncentrowanie się na efektach upraktyczni edukację, wyposaży uczniów w kompetencje umożliwiające im łatwiejsze zdobycie zatrudnienia w zawodzie, spełnienie oczekiwań pracodawców. Poza tym zdaniem respondentów język efektów uczenia się jest precyzyjniejszy, bardziej zrozumiały w porównaniu z opisem procesu kształcenia. Umożliwi to porównywanie kwalifikacji i przełoży się na większą mobilność osób uczących się i pracujących. W ten sposób będzie można również unikać ponownego uczenia się tego, co zostało już przyswojone i ocenione.

Niektórzy respondenci zauważają również, że posługiwanie się efektami uczenia się doprowadzi do tego, że równorzędne kwalifikacje będą mogły być zdobywane w różny sposób w szkole, na kursach, w pracy. Nie jest to jednak konstatacja jednogłówna. Wielu rozmówców podkreśla znaczenie procesu kształcenia. Przy czym dla niektórych ta troska oznacza, że od jakości procesu zależy jakość przypisanych mu efektów. Pojawiało się jednak wiele głosów przekonanych o tym, że proces kształcenia, programy kształcenia, ścieżki zdobywania kwalifikacji powinny być wystandaryzowane. Tylko wówczas możliwe będzie porównywanie kwalifikacji. Część osób wyraził obawę, że nowa podstawa programowa spowoduje chaos i tworzenie bardzo zróżnicowanych programów kształcenia, co ograniczy mobilność uczących się. Jeszcze trudniejsze do wyobrażenia jest zestawianie ze sobą efektów uczenia się zdobytych w szkole i poza szkołą i nadanie na ich podstawie równorzędnej kwalifikacji.

Takie niespójne z ideą efektów uczenia się przekonanie zdaje się wynikać z dwóch przyczyn. Po pierwsze, z przyzwyczajenia, tradycyjnego podejścia do kształcenia w oparciu o treści nauczania i proces ich przekazywania osobom uczącym się. Efekty uczenia się są stosunkowo nowym rozwiązaniem w polskiej edukacji i poznanie go oraz zaakceptowanie lub nie wymaga czasu. Drugą przyczyną to niepełne zaufanie do jakości niewystandaryzowanych programów kształcenia prowadzonych przez rozmaite instytucje, nawet inne szkoły funkcjonujące w tym samym systemie. Część respondentów uważa, że stosowane mechanizmy zapewniania jakości kształcenia nie spełniają swojej funkcji w wystarczający sposób, więc nigdy do końca nie wiadomo, z jaką wiedzą i umiejętnościami trafia do szkoły lub placówki uczący się.

W wypowiedziach respondentów widoczne jest zróżnicowanie wiedzy o koncepcji efektów uczenia się. Przedstawiciele szkół i placówek częściowo intuicyjnie, w oparciu o swoje przemyślenia i doświadczenia, częściowo w wyniku lektury



nowej podstawy programowej oraz ogólnych dokumentów europejskich formułowali swoje sądy. Jedynie eksperci i wybrani przedstawiciele instytucji centralnych poruszali bardziej wysublimowane zagadnienia związane z tą problematyką. Podkreślano, że efekty uczenia się muszą być mierzalne, co ma swoje konsekwencje dla metodologii ich tworzenia, opisywania kwalifikacji, tworzenia programów kształcenia i w związku z tym wymaga odpowiednich kompetencji od osób odpowiedzialnych za ich opracowywanie. Między innymi w tym kontekście przyglądano się zapisom w nowej podstawie programowej, która choć oceniana jako ważna zmiana, ma również swoje niedostatki. Podkreślano, że nie można wpaść w pułapkę efektów uczenia się, bo nie wszystko może być za ich pomocą zapisane, nie każdy efekt da się rzetelnie zmierzyć, ocenić. Przykładem może być etos pracy, etyka zawodowa. Poza tym efekty uczenia się mogą okazać się w przypadku niektórych kwalifikacji, specyficznych dla danego kraju lub regionu, niewystarczającym narzędziem ich porównywania i powszechnego rozumienia ich treści.

## B. Modułowe programy nauczania

Programy takie, projektowane w odniesieniu do zadań zawodowych, są ważnym narzędziem uelastyczniania ścieżek zdobywania kwalifikacji oraz przybliżania organizacji procesu kształcenia do organizacji pracy. W polskim systemie kształcenia zawodowego już w 2002 r. wprowadzono możliwość zastępowania programów przedmiotowych modułowymi. Jednak jedynie co dziesiąta szkoła zawodowa skorzystała z tego rozwiązania<sup>18</sup>. Dyrektorzy szkół wskazują następujące przyczyny takiego stanu rzeczy: niesprzyjająca sytuacja formalnoprawna, niedostosowanie bazy techno-dydaktycznej, brak środków finansowych<sup>19</sup>.

Nowa podstawa programowa kształcenia w zawodach wyodrębniając z zawodów kwalifikacje złożone z jednostek efektów uczenia się, w naturalny sposób powinna skłaniać do modularyzacji programów. Jest to zrozumiałe również dla części respondentów, którzy w takiej organizacji procesu kształcenia widzą przede wszystkim możliwość upracticznienia edukacji pod kątem pracy w danym zawodzie. Nie łączą oni jednak tego rozwiązania w sposób automatyczny i równie jednoznaczny z możliwością przenoszenia i akumulowania osiągnięć. Mimo nowej podstawy programowej cały czas dostrzega się wiele problemów, które mogą

---

<sup>18</sup> MEN, *Badanie funkcjonowania systemu...*, op.cit., s. 111.

<sup>19</sup> Ibidem.

zahamować szersze wykorzystanie formuły modułowej. Częściowo pokrywają się one z tymi, które zostały wymienione powyżej. Przede wszystkim jest to inny niż tradycyjny sposób budowania programów i wymaga on odpowiednich kompetencji, wiedzy, ściślejszej współpracy z pracodawcami. Poza tym kształcenie w oparciu o programy modułowe wymaga innego podejścia i generuje rozmaite trudności natury dydaktycznej oraz technicznej. Według respondentów szkoły potrzebują w tej kwestii większego merytorycznego wsparcia ze strony organów centralnych. W innym wypadku będą się obawiały wdrażania tego rozwiązania, tak jak to było do tej pory. Jedna osoba, która ma doświadczenie w tworzeniu i realizowaniu programów modułowych, zwróciła uwagę, że nikąd nie była w stanie uzyskać wskazówek, jak postępować w problematycznych bardzo konkretnych sytuacjach, z którymi się zetknęła i o których informowała odpowiednie władze.

Poza tym dyrektorzy szkół i placówek kształcenia zawodowego podkreślają, że programy modułowe wymagają lepszego wyposażenia warsztatów i zaangażowania praktyków, na co potrzebne są dodatkowe środki finansowe. Dlatego również w tym kontekście oczekuje się systemowych rozwiązań, które będą wspierały modularyzację kształcenia.

Warto też zauważyć, że koncepcja programów modułowych nie wzbudziła głębszej refleksji respondentów nad samą ideą i jej możliwymi konsekwencjami. Nie zwracano uwagi na rozczłonkowanie procesu kształcenia i możliwość uszczuplenia tego elementu edukacji zawodowej, który odróżnia ją od szkolenia zawodowego, oraz na inne problemy, które są dyskutowane w tym kontekście, np. w ramach debaty naukowej<sup>20</sup>. Dostrzegano jedynie pozytywy, czyli dostosowanie edukacji do potrzeb rynku pracy. Być może wynika to z tego, że komponent edukacji ogólnej był i jest obecny w podstawie programowej.

### **C. Drożność kształcenia i szkolenia zawodowego – akumulowanie i przenoszenie osiągnięć**

Kluczową kwestią dla stworzenia systemu przenoszenia i akumulowania osiągnięć, jest możliwość swobodnego przechodzenia osoby uczącej się między różnymi kontekstami (formalnym, pozaformalnym i nieformalnym), systemami edukacji, instytucjami i gromadzenie efektów uczenia się – osiągnięć – w celu zdobycia kwalifikacji. Zreformowany system kształcenia zawodowego i ustawicznego w Polsce ma wiele rozwiązań, które temu służą. Są to przede wszystkim kwalifikacyjne kursy

---

<sup>20</sup> M. Tight, *Key Concepts in Adult Education and Training*, London–New York 2004, s. 146–148.

zawodowe, kursy umiejętności zawodowych, egzaminy potwierdzające kwalifikacje w zawodzie, eksternistyczny egzamin zawodowy. Jednak ich pełne wykorzystanie w tak określonym celu może być niepełne.

Idea drożności tylko dla części respondentów jest jasna i do zaakceptowania. Podkreśla się, że z tych rozwiązań skorzystają przede wszystkim uczniowie, którzy będą mogli kształcić się w różnych miejscach i w różnych krajach i nie powtarzać nauki w macierzystej instytucji. Poza tym jest to szansa uzupełnienia wykształcenia dla osób pracujących, przekwalifikowania się, powrotu do edukacji, która z różnych względów nie została zakończona. Pojawiają się jednak również obawy związane z przenoszeniem i akumulowaniem osiągnięć. Mianowicie według części respondentów zdobywanie poszczególnych elementów kwalifikacji poza macierzystą instytucją spowoduje wydłużenia czasu kształcenia. Przy czym należy podkreślić, że dla niektórych wynika to przede wszystkim z kwestii organizacyjnych. Natomiast kilka osób, odnosząc się do przykładu programów mobilności, uważa, że jest to dodatkowy czas nauki, więc tym trudniej wyobrazić sobie wydłużanie go do kilku miesięcy, zgodnie z założeniami systemu ECVET. Niektórzy przyznają również, że nie rozumieją, w jaki sposób można uznawać efekty uczenia się zdobyte poza systemem edukacji formalnej i dlaczego warto takie rozwiązanie rozważyć.

Problemem jest również zaufanie między instytucjami. Jest to szczególnie akcentowane przez przedstawicieli kształcenia ustawicznego. Zdaniem respondentów jakość niektórych kursów pozostawia wiele do życzenia. Za niewystarczające w budowaniu wzajemnego zaufania respondenci uznali funkcjonujące mechanizmy zapewniania jakości, np. akredytację. Takie doświadczenia przekładają się na opinie dotyczące możliwości współpracy międzyinstytucjonalnej.

#### **D. Podsumowanie**

Wdrażane od września 2012 r. zmiany w kształceniu zawodowym i ustawicznym wprowadzają wiele rozwiązań, które mają stanowić narzędzia przenoszenia i akumulowania osiągnięć, a w szerszej perspektywie ukierunkowywać system na efekty uczenia się, otwierać go na potrzeby rynku pracy, udrażniać i uelastyczniać ścieżki zdobywania kwalifikacji. Znaczenie i zakres reformy są dostrzegane przede wszystkim w tym drugim, szerszym kontekście. Koncepcja przenoszenia i akumulowania osiągnięć, nieugruntowana w polskiej tradycji, rozpoznawana raczej hasłowo, stanowi przedmiot ogólnych rozważań. Jest ona znana bliżej grupie osób, które zawodowo zajmują się rozwijaniem i wdrażaniem nowych rozwiązań w kształceniu zawodowym i ustawicznym.

W wypowiedziach respondentów dotyczących założeń i narzędzi, które mają stanowić podstawę do przenoszenia i akumulowania osiągnięć, pojawiają się dwa kluczowe konteksty ich omawiania:

- **Wiedza i akceptacja założeń na poziomie ogólnym.** Wszystko, co uelastycznia edukację, zbliża ją do rynku pracy, upraktycznia kształcenie i stanowi korzyść dla uczniów, ich rozwoju zawodowego, ich szans na rynku pracy, jest przyjmowane z dużą aprobatą. Nie musi być to jednoznaczne z pogłębioną wiedzą i rzeczywistą akceptacją rozwiązań i narzędzi, które mają, przynajmniej w założeniu, temu służyć. Świadczyć o tym może brak pogłębionej refleksji dotyczącej na przykład podejścia opartego na efektach uczenia się czy modularyzacji kształcenia oraz wewnętrznie sprzeczne, niespójne wypowiedzi dotyczące tych rozwiązań. Z jednej strony respondenci wspierają perspektywę efektów, a z drugiej podkreślają konieczność standaryzacji programów kształcenia, zauważając, że jest to jedyna możliwość porównywania kwalifikacji.

Znaczące jest również podejście do celów kształcenia zawodowego i ustawicznego, które, jak wynika z wypowiedzi respondentów oraz z innych badań, w głównej mierze powinno przygotowywać do podjęcia pracy w danym zawodzie. Perspektywa uczenia się przez całe życie, postawa ukierunkowana na stałe i świadome rozwijanie swoich kompetencji również po zakończeniu edukacji, choć generalnie popierana, w tym kontekście jest mniej widoczna.

Trudno zatem jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie, czy nowe rozwiązania są w pełni akceptowane i ich wdrażanie będzie prowadziło do prawdziwej zmiany. Wydaje się, że zasadne byłoby szersze spojrzenie na debatę w środowisku nauczycielskim i generalnie związanym z kształceniem zawodowym i ustawicznym, a także w środowisku akademickim dotyczącą głównych założeń zmian, efektów uczenia się, akceptowania pozaformalnych i nieformalnych ścieżek zdobywania kwalifikacji, modularyzacji kształcenia. A być może należałoby taką dyskusję zainicjować lub ją upublicznić. Nawet jeśli dotyczyłaby zagadnień, które są już wdrażane. Przemyślenie, uzmysłowienie sobie, jakie mogą być konsekwencje – te pozytywne i te negatywne – nowego modelu kształcenia zawodowego, umożliwi przeciwdziałanie ewentualnym problemom, a także bardziej świadome działania związane z jego wdrażaniem.

- **Reforma kształcenia zawodowego i ustawicznego.** Wypowiedzi respondentów dotyczące sposobu wprowadzania zmian w ustawie o oświacie w zakresie edukacji zawodowej oraz pokrewnych aktach prawnych, w tym dotyczących kształcenia ustawicznego, były zdecydowanie bardziej konkretne i szczegółowe. Trudno się temu dziwić, szczególnie że wywiady przeprowadzono z dyrektorami szkół i placówek oraz przedstawicielami innych instytucji, których zmiany doty-

czą. W tym kontekście wprowadzanie nowych rozwiązań, które mają stanowić narzędzia przenoszenia i akumulowania osiągnięć, wydaje się niezwykle trudne. Przede wszystkim zdaniem respondentów szkoły i placówki miały za mało czasu na wprowadzenia tak poważnych zmian, które nie tylko mają polegać na napisaniu zupełnie nowych programów kształcenia, lecz zmieniają „model szkoły, rolę szkoły, nauczycieli i uczniów”. Szkoły zostają same z tym problemem, bez odpowiedniego wsparcia ze strony władz, zarówno jeśli chodzi o rozpowszechnianie założeń reformy, jej celów i metod wdrażania, jak i kwestie finansowe, kadrowe i infrastrukturalne. Działania informacyjne związane z założeniami reformy są oceniane jako niewystarczające, nie docierają do większości nauczycieli, a przede wszystkim uczniów, a to właśnie od tych dwóch grup zależy jakość wprowadzanych zmian. Zdaniem respondentów nauczyciele mogą sobie nie poradzić z pisaniem nowych programów kształcenia, ale też nie będą wiedzieli, jak wspierać uczniów w korzystaniu z nowych rozwiązań. Poza tym reformy kojarzą się przede wszystkim z wzrostem biurokracji, nowymi procedurami, a więc dodatkowymi obciążeniami dla szkół i nauczycieli – i takie trudności są przewidywane również w tym przypadku.

Wprowadzenie tak wielu zmian, przy ograniczonym wsparciu, każe sądzić respondentom, szczególnie dyrektorom szkół i placówek kształcenia zawodowego, że wykorzystanie nowych rozwiązań do przenoszenia i akumulowania osiągnięć, nie nastąpi szybko i będzie postrzegane jako dodatkowe obciążenie organizacyjne. W związku z tym nasilił się rozmaite działania pozorne, markujące niedostatki<sup>21</sup>.

Wdrożenie koncepcji przenoszenia i akumulowania osiągnięć wymaga, poza odpowiednimi mechanizmami i uregulowaniami prawnymi, zmiany postaw i działań szkół, nauczycieli i uczniów. W Polsce w momencie wprowadzania założeń reformy kształcenia zawodowego i ustawicznego te nieformalne uwarunkowania były spełnione w organiczny sposób. Do barier, o których zakresie trudno mówić na podstawie badania jakościowego, ale których nie można nie dostrzegać, należały – i zapewne cały czas należą – dwie kluczowe kwestie. Po pierwsze, częściowo hasłowe, powierzchowne lub wewnętrznie niespójne rozumienie założeń leżących u podstaw omawianej koncepcji, ale też całej reformy. Po drugie, postrzeganie reformy głównie przez pryzmat trudności, z jakimi będą musiały się zmierzyć instytucje i pracujący w nich ludzie. Obie przeszkody, w przekonaniu samych zainteresowanych, mają swojej przyczyny w niewystarczającym wsparciu ze strony

---

<sup>21</sup> Warto również przywołać inny punkt widzenia, który pojawił się w wypowiedziach respondentów, przede wszystkim tych. Zdaniem części respondentów z instytucji centralnych, zostało podjętych szereg działań, które rozpowszechniały założenia reformy i szkoły powinny być przygotowane do ich wdrażania.

państwa, władz. Respondenci nie postrzegają siebie jako współautorów nowych rozwiązań. Niemniej jednak wspierają, przynajmniej na ogólnym poziomie, założenia im przyświecające, widząc w nich szansę dla uczniów, osób dorosłych, pracujących. Pomimo tego istnieje obawa, że reforma, zanim przyniesie rzeczywistą zmianę, będzie borykała się z różnymi, mniej lub bardziej uświadomionymi, działaniami pozornymi.

## LITERATURA:

- Budzewski M., Duda A., Falkowska A., Gruza M., Mirosław J., Trochymiak M., *Raport końcowy z badania Badanie formalnych i nieformalnych uwarunkowań wdrożenia systemu przenoszenia i akumulacji zaliczonych osiągnięć w Polsce w oparciu o założenia systemu ECVET*, GHK Sp. z o.o., Warszawa 2012, materiał nieopublikowany.
- CEDEFOP, *The Shift to Learning Outcomes. Policies and Practices in Europe*, Luxembourg 2009.
- CEDEFOP, *Learning Outcomes Approaches in VET Curricula*, working paper No. 6, Luxembourg 2010.
- CEDEFOP, *The Development of ECVET in Europe*, working paper No. 14, Luxembourg 2012.
- CEDEFOP, *Necessary Conditions for ECVET Implementation*, Luxembourg 2012.
- CEDEFOP, *Monitoring ECVET Implementation in Europe*, working paper No. 18, Luxembourg 2012.
- Gelibert D., Maniak R., *Study on the Feasibility of an ECVET System for Apprentices. ECVET Connexion*, Bruksela 2007.
- Jelonek M., Szklarczyk D., Balcerzak-Raczyńska A., *Bilans Kapitału Ludzkiego. Oczekiwania pracodawców a pracownicy jutra*, Warszawa 2012.
- MEN, *Badanie funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce. Raport Kkońcowy*, Warszawa 2012.
- North D., *Institutions, Institutional Change, Economic Performance*, Cambridge 1990.
- Raport o stanie edukacji 2012. Liczą się efekty*, A. Chłoń-Domińczak (red.), Warszawa 2013.
- Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji*, S. Sławiński, H. Dębowski (red.), Warszawa 2013, praca w druku.
- Tight M., *Key Concepts in Adult Education and Training*, London–New York 2004.
- Stęchły W., *ECVET – Europejski System Transferu Osiągnięć w Kształceniu i Szkoleniu Zawodowym*, prezentacja, IBE Kwalifikacje po europejsku, <http://www.kwalifikacje.edu.pl/pl/aktualnosci/454-konferencja-na-temat-przenoszenia-i-akumulacji-osiagniec>.

*We Have tTried ECVET: Lessons from the First Generation of ECVET Pilot Projects. Synthesis of Results and Projects Portraits*, GHK Consulting, J. Truszczyński (red.), Bruksela 2012.

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

*Zastosowanie systemu ECVET do celów mobilności geograficznej. Część II dla użytkowników systemu ECVET*, Komisja Europejska, Education&Training, ECVET, [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/ecvet\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/ecvet_en.htm).

## **Polskie akty prawne:**

Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach.

Uzasadnienie do rozporządzeni Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 stycznia 2012 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego.

## **Załącznik 1. Słownik pojęć**

**Kwalifikacja** – oznacza formalny wynik procesu oceny i walidacji uzyskany w efekcie stwierdzenia przez właściwą instytucję, że osiągnięte przez daną osobę efekty uczenia się są zgodne z określonymi standardami<sup>22</sup>.

**Efekty uczenia się/kształcenia się** – zasób wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych – nabytych w procesie uczenia się<sup>23</sup>.

**Jednostka efektów uczenia się** – oznacza składnik kwalifikacji, będący spójnym zbiorem wiedzy, umiejętności i kompetencji, który może podlegać ocenie i walidacji<sup>24</sup>.

---

<sup>22</sup> Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET) (2009/C 155/02).

<sup>23</sup> *Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji*, S. Sławiński, H. Dębowski (red.), Warszawa 2013, s. 102, praca w druku.

<sup>24</sup> Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 czerwca 2009 r., op.cit.

**Osiągnięcia odpowiadające efektom uczenia się (credits)** – oznaczają zbiór indywidualnych efektów uczenia się danej osoby, które zostały ocenione i mogą być akumulowane do celów uzyskania kwalifikacji lub transferowane do innych programów kształcenia/uczenia się lub do innych kwalifikacji<sup>25</sup>.

**Walidacja** – wieloetapowy proces sprawdzania, czy – niezależnie od sposobu uczenia się – kompetencje wymagane dla danej kwalifikacji zostały osiągnięte. Walidacja prowadzi do certyfikacji<sup>26</sup>.

**Uznawanie kwalifikacji** – formalne uznanie przez uprawnioną do tego instytucję ważności świadectwa/dyplomu zdobytego za granicą<sup>27</sup>.

**Akumulowanie osiągnięć** – gromadzenie potwierdzonych efektów uczenia się/kształcenia się stanowiących składniki wymagań dla danej kwalifikacji<sup>28</sup>.

**Przenoszenie osiągnięć** – uznawanie – przez podmiot nadający kwalifikację – efektów uczenia się/kształcenia się stanowiących składniki wymagań dla tej kwalifikacji, które zostały potwierdzone przez inne podmioty<sup>29</sup>.

---

<sup>25</sup> Ibidem.

<sup>26</sup> *Raport referencyjny*, op.cit., s. 104.

<sup>27</sup> Ibidem, s. 103.

<sup>28</sup> Ibidem, s. 102.

<sup>29</sup> Ibidem, s. 103.